



# miguilim

revista eletrônica do netli

volume 10, número 4, nov.-dez. 2021

## AS CRENÇAS DOS ALUNOS DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DA UFAPE SOBRE O BILINGUISMO E O STATUS DA LÍNGUA INGLESA EM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA



## THE BELIEFS OF UFAPE'S UNDERGRADUATE STUDENTS FROM THE PORTUGUESE-ENGLISH DEGREE IN LETTERS ABOUT BILINGUALISM AND THE STATUS OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THEIR ACADEMIC PROGRAM

Relton Ricacio da Silva CORDEIRO  
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Joelton Duarte de SANTANA  
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES  
RECEBIDO EM 28/06/2021 • APROVADO EM 28/01/2022  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v10i4.3583>

---

**Resumo**

---

Este artigo<sup>1</sup> analisa as crenças dos alunos do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco sobre o bilinguismo e o status da língua inglesa em sua formação acadêmica, a partir dos pressupostos teóricos sobre a formação do docente de língua inglesa (IALAGO E DURAN, 2008); a influência das crenças no ensino e aprendizagem de língua e na formação docente (SANTOS, 2011; BARCELOS 2000); o bilinguismo e a educação bilíngue (GROSJEAN, 2013; COOK, 2013; HARMERS E BLANC, 2000); bem como, sobre o status da língua inglesa (SPINASSÉ, 2006; LEFFA, 2008; SOUTO ET AL., 2014). Após a análise do questionário proposto aos discentes do 1º ao 8º período do referido curso de graduação, foi possível observar que, por ser subutilizada, nas palavras dos alunos analisados, e não atender, conseqüentemente, a demandas sociocomunicativas institucionais específicas, a língua inglesa acaba assumindo o status, ora de língua estrangeira, ora de língua adicional, cuja interação e aprendizagem são mediadas pela língua portuguesa, à medida que estes, enquanto alunos de uma licenciatura dupla, não se consideram bilíngues (GROSJEAN, 2013).

---

## Abstract

---

This paper analyzes the beliefs of the Federal University of the Agreste of Pernambuco's undergraduate students from the Portuguese-English Degree in Letters about bilingualism and the status of the English language in their academic program, as we rely on the theoretical assumptions about English language teachers training (IALAGO & DURAN, 2008); the influence of beliefs on language teaching, learning and teacher training (SANTOS, 2011; BARCELOS 2000), bilingualism and bilingual education (GROSJEAN, 2013; COOK, 2013; HARMERS & BLANC, 2000); as well as, the status of the English language (SPINASSÉ, 2006; LEFFA, 2008; SOUTO ET AL., 2014). After analyzing the questionnaire shared with the students from the first to the eighth semester of the aforementioned undergraduate course, it was possible to observe that, for being underused, according to the investigated students' answers, and consequently for not meeting specific institutional and socio-communicative demands, the English language ends up assuming the status of a foreign language, and eventually of an additional language, whose interaction and learning are mediated by the Portuguese language. Therefore, the undergraduate students from the Portuguese-English Licentiate Degree In Letters, who are students from a dual major degree, do not see themselves as bilinguals (GROSJEAN, 2013).

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Crenças. Formação docente. Bilinguismo. Status da língua inglesa.

**Keywords:** Beliefs. Teacher training. Bilingualism. English language status.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Os estudos em Linguística Aplicada têm auxiliado diversos estudiosos na investigação de fenômenos relacionados ao uso autêntico da linguagem, em especial, a respeito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Todavia, somente nas últimas décadas é que a formação de professores, assunto tão

---

<sup>1</sup> Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso de um dos autores.

importante e necessário de ser discutido e refletido, passou a ganhar ênfase entre a pesquisa acadêmica.

À vista disso, Jalago e Duran (2008) reconhecem que, apesar dos esforços de estudiosos, ao impulsionarem a pesquisa universitária e da produção científica no campo da formação de professores, que trazem reflexões referentes à importância do professor, pouco ainda tem sido discutido a respeito da sua formação acadêmica.

Trazendo esta reflexão para a perspectiva da formação do professor de língua inglesa, a necessidade de discussão torna-se ainda mais necessária, considerando o fato de que muitos destes docentes saem da universidade com uma formação deficitária, decorrente de inúmeras razões, como, por exemplo, a falta de reflexão sobre o status da própria profissão, o que traz sérias implicações para a sua atuação enquanto docente, sobretudo para o âmbito da aprendizagem.

Assim, através deste artigo, objetivamos compreender, descrever e analisar as crenças dos discentes de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês, da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), nos termos de Barcelos (2006), sobre o ensino de língua inglesa que lhes é ofertado durante sua graduação, a fim de entender qual o status da língua inglesa em sua formação acadêmica, bem como se, enquanto graduandos de uma licenciatura dupla, eles conseguem se perceber como bilíngues e entender o fenômeno do bilinguismo enquanto inerente à sua formação acadêmica.

Para isto, organizamos o estudo que integra o presente artigo em cinco seções, as quais foram destinadas respectivamente: 1) à discussão sobre a formação do docente de língua inglesa no Brasil; 2) à influência das crenças no ensino e aprendizagem de línguas; 3) à reflexão sobre os status que a língua inglesa pode assumir, sobretudo, no contexto educacional de ensino superior; 4) às considerações acerca dos conceitos de bilinguismo, de educação bilíngue e das consequências da relação destes conceitos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, voltado majoritariamente para o curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês; e, por fim, a quinta e última seção, na qual apresentamos, 5) a discussão e análise dos dados obtidos a partir da participação dos alunos, do primeiro ao oitavo período, do curso de Letras Português e Inglês da UFAPE, a fim de que pudessemos refletir sobre o fenômeno elencado neste estudo.

Assim, esperamos que esta pesquisa possa auxiliar na reflexão e ressignificação da formação do professor de língua inglesa, principalmente daqueles profissionais, cuja formação é advinda de uma licenciatura dupla.

## **1 A formação de professores de língua inglesa no Brasil**

Segundo Moita Lopes (2009), a Linguística Aplicada nem sempre foi tão direcionada e específica quanto é hoje. Foi preciso que ela passasse por diversas fases até assumir o caráter interdisciplinar que possui na atualidade, dedicando-se, sobretudo, a investigar a linguagem verbal humana em uso, seja para descrever, analisar ou até mesmo propor caminhos para possíveis reflexões e potenciais intervenções em questões linguísticas socialmente relevantes.

Entretanto, apesar de muito ter contribuído para o âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, e apesar de toda preocupação com o assunto relacionado

à formação de professores nas últimas décadas, o que tem sido proposto parece ainda não ser tão esclarecedor, de modo que nos permita chegar a uma compreensão mais detalhada, ou ainda a um maior entendimento, acerca da complexa formação do professor de língua inglesa no Brasil, especialmente daqueles cuja formação advém de uma licenciatura dupla.

Acreditamos que isto se deva, principalmente, à pouca reflexão sobre o seu objeto de estudo e trabalho - a língua inglesa, o que tem resultado, constantemente, em profissionais recém-formados, mas despreparados para o seu ofício, por apresentarem algumas incompreensões, estas resultantes de algumas lacunas formativas, sobre a função e as demandas sociais e institucionais (GROSJEAN, 2013), que a língua-alvo, a saber, língua inglesa, componente de sua formação acadêmico-profissional, possa vir a exercer.

Ialago e Duran (2008, p. 59) trazem discussões a respeito da formação docente na sociedade brasileira, apontando reflexões referentes à inclusão da língua inglesa no currículo escolar, enfatizando que, no país, é reconhecida a importância sócio-política desta língua, mas na prática educacional, a realidade é diferente, à medida em que geralmente nos deparamos com professores com pouco domínio oral da língua, salas de aula numerosas, carga horária reduzida, dentre outras questões.

Ao que parece, em instituições de ensino superior, responsáveis pela formação desses professores, a prática e a função exercida pela língua inglesa na sala de aula dos graduandos têm, cada vez mais, exigido reflexão, além de uma ressignificação, sobretudo nos cursos de licenciatura dupla, como a de Português-Inglês.

Ialago e Duran (2008, p. 60), refletem também a respeito da formação inicial dos professores, especialmente sobre o fato dos cursos de licenciatura em língua estrangeira estarem atrelados às licenciaturas em língua portuguesa, tendo estas segundas maior espaço no currículo escolar, inclusive, no currículo das instituições de ensino superior que as referidas licenciaturas ofertam. Apesar de tal estudo ter sido publicados há treze anos, a realidade da formação docente parece não ter sofrido mudanças significativas.

O que tencionamos sugerir, a partir dessa reflexão, é a ideia de que, geralmente, não haveria um equilíbrio justo de conteúdos e atividades acadêmicas contempladas em ambas as línguas. Isto porque, acreditamos que as duas referidas línguas possuem demandas diferenciadas, o que nos faz refletir a respeito da necessidade da existência, por exemplo, de uma distribuição equilibrada de atividades nos dois idiomas e, se, por exemplo, o ensino nas universidades em um curso de licenciatura dupla seria bilíngue.

Oliveira (2004), também acerca da formação de professores, propõe que formar um professor não consiste apenas em capacitá-lo técnica e cientificamente para o exercício da profissão. Mas, também, criar condições para que ele se prepare para os papéis e as ações que irá desempenhar.

Outra contribuição pertinente para esta discussão é a de Duarte-de-Santana (2018), quem também argumenta acerca da formação dos profissionais da área de língua inglesa, ressaltando que, apesar dos esforços e investimentos voltados para este empreendimento, ainda há muito o que ser feito para que o seu caráter pouco satisfatório seja ressignificado.

Nessa perspectiva, o autor sugere que:

É preciso refletir não apenas sobre o estatuto e status da profissão do docente de língua inglesa, mas também de sua formação e como esses profissionais percebem o papel e os contributos desse processo formativo para o exercício do seu ofício, bem como de todo o seu coletivo de trabalho, uma vez já inseridos em situação de trabalho. (DUARTE-DE-SANTANA, 2018, p.3).

Nós interpretamos a necessidade destas reflexões apontadas pelo autor como uma possibilidade de tratar, discutir e repensar a condição da formação docente de uma maneira mais ampla. Nesse sentido, discussões acerca do status da profissão do docente de língua inglesa, por exemplo, tornam-se fundamentais para que ideias, para citar algumas, como a de “dom” para docência e o fato de a formação acadêmica não ser um critério suficiente de admissão de professores na maioria dos cursos de idiomas, se comparado ao critério de “ser nativo na língua-alvo” e “ter residido fora do país”, por exemplo, sejam abandonadas e ressignificadas, para que assim, o ofício do profissional de linguagens seja visto, efetivamente, com a seriedade que lhe é devida.

Todavia, entendemos que esta seja uma questão complexa, que envolve, conseqüentemente, diversos fatores, os quais precisam ser discutidos, analisados e repensados a longo prazo. Portanto, por ora, optamos por analisar as crenças dos graduandos de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês sobre a sua formação acadêmica, a exemplo do status que a língua inglesa assume nesse contexto formativo e se, por cursarem uma licenciatura dupla, seriam capazes de perceber a si mesmos e a sua formação docente como bilíngües.

## **2 A influência da crença dos professores de línguas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**

Conforme sugere Santos (2011), a influência das crenças no ensino de línguas estrangeiras não é algo incomum, podendo, inclusive, resultar em alguns equívocos, à medida em que conceitos pré-estabelecidos são adotados e determinam formas inadequadas ou errôneas de como a língua-alvo deve ser ensinada e, conseqüentemente, aprendida em diversos contextos educacionais.

O interesse por estudos desta natureza, associados à área da Linguística Aplicada, conforme aponta a autora, surgiu quando a aprendizagem de línguas passou a desconsiderar o estudo da linguagem enquanto produto, com ênfase nos resultados obtidos, para focar no processo de aprendizagem, no qual o aluno recebe um espaço relevante. No Brasil, por outro lado, os estudos sobre o referido assunto só foram ganhar ênfase a partir da década de 90, tendo como estudos pioneiros, os de Leffa (1991), Barcelos (1995) e Almeida Filho (2002).

Barcelos (1999, p. 174), por exemplo, salienta sobre a importância de que os professores tenham conhecimento de suas crenças, pois assim, estes estariam mais preparados para lidar com as crenças dos alunos, as quais, muitas vezes, julgam como errôneas; além disso, o autor enfatiza que estes podem também ser surpreendidos, se, por acaso, tais crenças forem semelhantes às suas.

Tratando do mesmo assunto, Santos (2011) traz uma discussão sobre a associação da construção das crenças ao ambiente da sala de aula. Baseando-se em Silva (2007), a autora sugere que as crenças são compostas de emoções, expectativas, sentimentos, valores e percepções que são expressas em atitudes e posturas tanto do discente quanto do docente, perante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE).

Por último, Kalaja (2003) sugere que as crenças sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira sejam investigadas sob uma abordagem discursiva, considerando que elas são definidas a partir da sua intrínseca relação com a linguagem, sendo elas, portanto, dinâmicas e socialmente construídas.

Ao tratar sobre o conceito de crença, Barcelos (2007) defende que este é um fenômeno complexo, para o qual existem várias definições e diferentes termos tanto na Linguística Aplicada, quanto em outras áreas. Nesse sentido, o conceito de crença, que escolhemos adotar nesta pesquisa, é o que segue:

Crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

É comum que docentes de educação básica e de outros contextos educacionais, que não o universitário, por exemplo, influenciados por crenças construídas, especialmente nos contextos educacionais, por influência de seus próprios professores, passem a dar continuidade a um ciclo de crenças, que parece não ter fim. Isto acontece, porque estes docentes, muitas vezes, resistem a mudar de concepção e adotar perspectivas mais favoráveis à sua prática pedagógica.

Seguindo esta perspectiva, Santos (2011), sugere que a prática pedagógica pode tanto sofrer a influência, quanto ser direcionada por crenças, estas trazidas não só pelos discentes, mas também pelos docentes. Neste âmbito, tais crenças referem-se, especificamente, tanto à forma de se ensinar quanto à maneira de aprender uma língua estrangeira.

Reflexões a respeito deste assunto são importantes porque podem nos ajudar a compreender, por exemplo, o porquê da existência da crença de que não é possível aprender inglês na escola básica; o porquê de muitos discentes de licenciaturas em língua inglesa irem para a universidade achando que irão adquirir ou aprender a língua inglesa; e o mais importante, o porquê da perpetuação dessas e de outras crenças por parte dos docentes.

Partindo deste princípio, alguns questionamentos mais específicos são levantados a fim de ampliar esta discussão, a exemplo de: Qual a visão que ele (o graduando em Letras) possui a respeito do status desta língua em sua formação acadêmica? Como deveria ser este ensino e como ele de fato pode ser observado na prática? A influência de quais crenças o levaram a chegar a tal perspectiva? E, por fim, ele concebe a si mesmo e a sua formação como bilíngue, nos termos de Grosjean (2013)?

### **3 O status da língua inglesa como língua-alvo no contexto de ensino superior**

Conhecer e saber diferenciar as classificações que são atribuídas à língua-alvo, a saber, língua inglesa, em sala de aula é de extrema importância, especialmente para os docentes, dado as possíveis implicações que tais considerações podem ter para sua prática pedagógica. Nesse sentido, uma língua, além de língua materna ou língua nativa do indivíduo, pode receber classificações, tais como língua estrangeira, segunda língua, língua adicional e língua franca, conforme sejam as funções sociais e institucionais assumidas por elas.

De acordo com Souto et al. (2014, p. 892), uma língua estrangeira é classificada como um idioma não falado pela população de um determinado local. Diferentemente da segunda língua, a qual desempenharia um papel social mais abrangente, até mesmo vital em uma sociedade, a língua estrangeira não seria, necessariamente, utilizada para a comunicação.

Conforme propõe Leffa (2008, p. 03), o estudo de uma segunda língua, refere-se aquele em que a língua estudada é utilizada fora da sala de aula da comunidade na qual o aluno está situado. Por essa razão, a segunda língua tenderia a cumprir funções sociais e institucionais, de modo a atender demandas sociocomunicativas específicas. Quanto ao estudo da língua estrangeira, este não ocorreria, nas palavras do referido autor, se a comunidade não se utilizasse dela além da sala de aula, a exemplo de outros contextos sociais ou institucionais.

Sobre o status de uma segunda língua, nas palavras de Spinassé (2006), para que seja classificada como tal, é obrigatório que o seu uso seja diário, e que a língua desempenhe um papel de integração na sociedade, ao contrário do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o qual não resultaria de ou em um contato tão intenso, acarretando em uma não necessidade de integração social, conforme propõe Leiria (2004, p.1). Isto porque, esta última não teria qualquer estatuto sociopolítico.

Referente à língua adicional, também conhecida como L3 ou língua estrangeira adicional, Leffa & Irala (2014) a definem como uma língua que pressupõe a existência de outra. Nesse sentido, “a língua adicional seria aprendida e desenvolvida a partir de uma língua que o aprendiz já conhecesse” (LEFFA & IRALA, 2014 p. 33).

Madeira (2017, p. 318), por outro lado, traz mais detalhes sobre o status desta língua, ao apontar alguns possíveis critérios de classificação para tal: 1) se assumirmos um critério cronológico de classificação, a L3 pode ser considerada com a segunda língua não nativa que o falante adquiriria. Nesta perspectiva, ela distinguir-se-ia de uma L4, L5 e assim por diante. 2) Considerar a L3 como qualquer língua não materna adquirida por indivíduos que já adquiriram ou estão no processo de adquirir uma outra língua não materna é outra alternativa de classificação. 3) A L3 poderia não ser, necessariamente, a terceira língua do falante, por ordem de aquisição, mas sim, a segunda língua que ele adquiriu, caso o nível de proficiência que ele possui nesta foi ultrapassado pelo nível que atingiu em outra língua não materna adquirida anteriormente. Apesar das considerações apresentadas sobre a língua adicional, a autora conclui que não há um consenso quanto ao seu conceito.

Quanto à língua franca, Bartoletto (2010), considera que esta resultaria do contato ou comunicação entre indivíduos e membros de grupos linguisticamente

distintos. No entanto, em um determinado grupo de falantes de diferentes línguas, ela serviria como a “seleção” de uma língua comum a todos do grupo para que a comunicação ocorresse. Este tipo de língua seria, geralmente, mas não exclusivamente, empregada para a interação e comércio internacionais.

Friedrich & Matsuda (2010) vão mais além ao proporem que o inglês como língua franca, por exemplo, deva ser definido como uma função da língua inglesa mundo afora. Já Seidlhofer (2011), seguindo a mesma ideia, defende que o inglês como língua franca deveria ser “funcionalmente e não formalmente definido, [já que] não se trata de uma variedade de inglês, mas sim uma maneira variável de usá-lo” (SEIDLHOFER, 2011, p.77). Tais considerações indicam, portanto, que o inglês como língua franca pode variar conforme é utilizado, em contextos e situações comunicativas diversas.

Contudo, no contexto desta pesquisa, faz-se necessário todo o esclarecimento feito, até então, quanto às possíveis classificações do inglês como língua-alvo e de instrução na formação acadêmica do aluno de licenciatura de Letras Português-Inglês, especialmente porque buscamos compreender, a partir da perspectiva dele, a maneira que ele concebe o ensino de língua inglesa na instituição de ensino superior, na qual se encontra regularmente matriculado, e como ele concebe a si mesmo enquanto estudante e futuro docente de língua inglesa e em quais demandas institucionais (e sociais) ela (língua-alvo) deveria ser usada, tendo em vista o status que a língua inglesa deve(ria) assumir em um curso de licenciatura dupla, o qual acreditamos assumir características bilíngues.

#### **4 Bilinguismo(s) e educação bilíngue no curso de licenciatura dupla em Letras Português – Inglês**

O conceito de educação bilíngue pode variar de país para país, de acordo com diversos fatores, como: razões étnicas, educacionais, legislativas, ou fatores sócio-políticos (MEGALE 2005). Entretanto, um aspecto que fundamentalmente influi na forma como tal fenômeno pode ser concebido é o conceito de bilinguismo que o subjaz.

Para Bloomfield (1935), considerado o maior representante do estruturalismo americano, o bilinguismo define-se como o controle nativo tanto da língua materna do indivíduo, quanto de uma segunda língua de seu domínio. Nesta perspectiva, geralmente o foco recai sobre a proficiência, isto é, no falar bem, falar como um nativo da língua-alvo, sempre objetivando alcançar o padrão de bilíngue perfeito. Esta, infelizmente, ainda é uma concepção muito forte nos dias atuais, no contexto de ensino regular público e privado, em programas de ensino bilíngue, em dicionários e principalmente entre o senso comum, que ao ser adotada, acaba excluindo as inúmeras possibilidades e diferentes contextos associados à existência deste fenômeno.

Ao tratar sobre o assunto, Li Wei (2000) defende que o termo bilinguismo pode definir tanto indivíduos “portadores” de duas línguas, quanto aqueles que possuem diferentes graus de proficiência nelas ou que façam uso de mais de duas línguas.

Por outro lado, Harmers e Blanc (2000) enfatizam que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional e, que, portanto, deveria ser tratado como tal. Nesse

sentido, segundo os referidos autores, ao se definir bilinguismo, seis dimensões deveriam ser analisadas: 1) a competência relativa; 2) a organização cognitiva<sup>2</sup>; 3) a idade de aquisição<sup>3</sup>; 4) a presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente em questão<sup>4</sup>; 5) o status das línguas envolvidas; e 6) a identidade cultural<sup>5</sup>. Todavia, consideramos como pertinentes e relevantes para o contexto desta pesquisa, somente aquelas que dizem respeito à competência relativa e ao status das línguas envolvidas.

Segundo os autores, a partir da competência relativa surgiria o conceito de *bilinguismo balanceado*, o qual refere-se a indivíduos que possuem competência linguística equivalente em ambas as línguas; e o *bilinguismo dominante*, que ocorre quando o indivíduo possui mais competência em uma das línguas, normalmente a materna. Por meio do status atribuído às línguas, obteríamos os conceitos de *bilinguismo aditivo*, no qual as duas línguas são efetivamente valorizadas no desenvolvimento cognitivo do indivíduo e a aquisição da L2 ocorreria sem perda ou prejuízo da L1; e o *bilinguismo subtrativo*, no qual a L1 é desvalorizada durante esse processo, resultando em sua perda ou prejuízo.

Por fim, para Grosjean (2013), o bilinguismo diz respeito ao uso frequente de duas ou mais línguas (ou dialetos), enquanto o bilíngue é considerado como aquele que as utiliza em seu dia a dia. É importante ressaltar que, nos termos do referido autor, cada língua pode atender a demandas específicas, o que indica que ambas as línguas de um bilíngue podem ser utilizadas para diferentes propósitos.

Ao propor o referido conceito, o autor assume uma perspectiva holística de bilinguismo, na qual o bilíngue é visto como um todo integrado, o qual não pode ser facilmente decomposto em duas partes diferentes. Nesse sentido, o bilíngue não é a soma de dois monolíngues, mas possui um sistema linguístico diferenciado e completo, configurando-se, assim, como um falante – ouvinte inteiramente competente.

Em se tratando de educação bilíngue, recorreremos ao conceito proposto por Harmers e Blanc (2000), os quais entendem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HARMERS E BLANC, 2000, p.189).

É importante enfatizar que, para os autores, programas em que a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para propósitos acadêmicos não são considerados como educação bilíngue, bem como os casos de ocorrência de mudança de código linguístico no meio de uma instrução, sem planejamento

---

<sup>2</sup> Esta dimensão dá origem aos conceitos de *Bilinguismo Composto*, que consiste em considerar que o indivíduo possui uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. E *Bilinguismo Coordenado*, no qual o indivíduo apresenta representações cognitivas diferentes para duas traduções equivalentes.

<sup>3</sup> Apresenta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue. A partir disso, temos os conceitos de bilinguismo infantil, adolescente e adulto.

<sup>4</sup> Teríamos duas classificações de bilinguismo: endógeno, quando as duas línguas são oficiais mas não são usadas com propósitos institucionais; exógeno, quando as duas línguas são nativas em uma comunidade, mas são utilizadas ou não para propósitos institucionais.

<sup>5</sup> A identidade cultural resultaria do conhecimento que o indivíduo tem sobre ele pertencer a um ou diversos grupos sociais, isto também incluiria todos os valores e significados afetivos atrelados a este pertencimento.

pedagógico e também os vários exemplos de submersão, nos quais a criança frequenta um programa ministrado na língua-alvo de um outro grupo etnológico, mas a sua língua é desprezada pelo sistema educacional em questão.

Referente aos centros educacionais bilíngues, Duarte-de-Santana (2019) aponta para o surgimento de escolas bilíngues no território brasileiro, as quais se autodenominam bilíngues e que são cada vez mais exigentes quanto ao perfil de docentes que selecionam para integrá-las. Nesse âmbito, o autor ressalta o fato de que estas instituições acabam dando preferência, na maioria das vezes, a profissionais que soam como, ou até mesmo sejam nativos da língua-alvo, independentemente, muitas vezes, de serem graduados e de sua formação acadêmica. Sobre estes fatos, o autor traz alguns questionamentos que julgamos importantes: “ser falante de uma dada língua seria requisito suficiente para ensinar essa língua?; Se sim, “qual seria o status de uma licenciatura em Letras, então?” (DUARTE – DE – SANTANA, 2019, p. 4)

Percebe-se então, segundo o referido autor, que a partir de tais iniciativas, por parte destes centros educacionais, há tanto uma exclusão de profissionais que possuem formação adequada na área de atuação e sejam devidamente competentes comunicativamente, embora não soem como nativos, bem como a perpetuação da crença de que o nativo seja “parâmetro ou modelo” do profissional e do aprendiz de língua inglesa (COOK, 2013).

Trazendo tal discussão para o contexto do curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês, por exemplo, espera-se que o indivíduo, neste meio, consiga utilizar a língua inglesa com êxito, isto é, que ele seja competente comunicativamente, utilizando-a para fins acadêmicos diversos. Tal ideia condiz com o pensamento de Cook (2013, p. 49) que, ao tratar da perspectiva da multicompetência, defende que o ensino de línguas deva assumir como compromisso “criar” usuários bem-sucedidos de uma L2, ao invés de “imitações ou imitadores” de falantes nativos.

Entretanto, é importante que, antes, reflitamos não só sobre o papel que a língua-alvo ocupa no contexto institucional, como também quais demandas sociocomunicativas esta língua atende, isto é, para quais finalidades e como ela tem sido utilizada pelos docentes e principalmente pelos discentes do curso de Letras, no ambiente de sala de aula, da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

O fato é que a língua portuguesa e a língua inglesa, no curso de graduação e instituição de ensino superior supracitados, desempenham, e assumem, papéis diferentes e, por isso, têm atendido a demandas sociocomunicativas aparentemente desiguais. A primeira é a língua nativa da maioria dos graduandos, cuja instrução de grande parte dos componentes curriculares, além de eventos, assume preponderância, enquanto a segunda, à qual deveria ser atribuído o status de segunda língua, aquela que tenderia a cumprir funções sociais e institucionais em sua formação docente (dupla), não sendo apenas ensinada como matéria (HARMERS E BLANC, 2000) e atendendo a diversas outras demandas sociocomunicativas (LEFFA, 2008, p. 3), tem assumido diversos status no curso de licenciatura, ora de língua estrangeira, ora de língua adicional, posto seu papel e status no curso de Letras Português-Inglês da UFAPE não serem tão claros.

Ao propormos esta pesquisa, acreditamos que em um curso de licenciatura dupla Português-Inglês, a língua inglesa, enquanto língua integrante da formação acadêmica do graduando em Letras, deva assumir propriamente o status de segunda língua (L2), e ser utilizada como tal, tendo em vista suas funções sociais e institucionais na formação do profissional de língua inglesa (IALAGO & DURAN, 2008; GROSJEAN, 2013).

A partir desta reflexão, podemos levantar alguns questionamentos que nos auxiliam a melhor direcionar a discussão proposta neste estudo: no curso de licenciatura dupla em Letras, a língua inglesa recebe o seu devido espaço nas atividades institucionais, lado à língua portuguesa, ou a prioridade recai somente sobre a segunda? Nesta ótica, qual status a língua inglesa acaba exercendo, o de segunda língua, o de língua estrangeira, o de língua adicional ou ainda, o de língua franca?

Como já sugerido, ambas as línguas, a saber, o português e o inglês são utilizadas de acordo com as suas respectivas necessidades de uso, no contexto acadêmico citado. Mas, acreditamos que seja necessária a existência de um equilíbrio com o trabalho delas, afinal, tratamos aqui de uma discussão referente a uma licenciatura dupla, então, não faria sentido que a prioridade fosse dada à somente uma língua, ou, que uma delas recebesse, consideravelmente, mais espaço do que a outra.

Nesse sentido, é importante que o uso da língua inglesa não se limite somente aos componentes curriculares que demandam o seu uso, mas se estenda para outras atividades, conforme acontece com o uso da língua portuguesa nas atividades acadêmicas, para que de fato se estabeleça um equilíbrio entre o uso da língua nativa e da língua-alvo em questão. No entanto, muitas vezes, na prática, tal realidade é somente idealizada.

Alguns dos motivos para tal, são: a grande quantidade de graduandos que não possuem conhecimento na língua-alvo, a elaboração de eventos acadêmicos com pouca ou nenhuma presença de, por exemplo, trabalhos realizados sobre ou apresentados em língua inglesa, e, até casos de docentes que optam por utilizar pouco ou nem utilizar a língua-alvo durante suas aulas de língua inglesa.

Referente a esse assunto, Ialago e Duran (2008, p. 60) ao tratarem da formação inicial de professores, de uma forma geral, afirmam que em licenciaturas duplas em Letras, os conteúdos de língua portuguesa têm ocupado maior parte da grade curricular, o que indica que os espaços destinados para ambas as línguas não são, de fato, equivalentes.

Nesta feita, por entendermos que o curso de Licenciatura de Letras Português-Inglês seja uma licenciatura dupla, acreditamos que, como tal, ela deva expor os alunos desta licenciatura a mais componentes curriculares, eventos, além de diversas outras demandas sociocomunicativas em língua inglesa, de modo que, como língua-alvo, passe assumir o seu devido lugar na sala de aula do graduando de Letras e nos espaços da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

## 5 Metodologia

A presente pesquisa surgiu da necessidade de refletir sobre a formação do docente de língua inglesa no Brasil, sobretudo, no curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Para que fosse possível a coleta de dados para a análise e discussão do fenômeno proposto, propusemos um questionário online utilizando a plataforma *Google Forms*, o qual continha 06 (seis) questões - 05 (cinco) objetivas e 1 (uma) discursiva - sobre assuntos relacionados ao fenômeno do bilinguismo, status da língua inglesa e o ensino desta língua-alvo no curso de Letras Português-Inglês da referida instituição de ensino superior. O questionário foi proposto aos discentes do primeiro ao oitavo período do curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, cujo acesso deu-se por meio de um link, que foi compartilhado nos perfis das redes sociais da referida instituição, como o *Instagram*, e grupos de *Whatsapp*.

Este artigo resulta, portanto, de uma análise de corpus (CHIZZOTTI, 2008) realizada a partir das respostas de 44 alunos. Como amostra para investigação e discussão do fenômeno em questão, mais precisamente no que diz respeito à questão discursiva, foram selecionadas somente seis respostas, correspondentes aos estudantes dos seguintes períodos: 1º, 2º, 4º, 5º, 6º e 8º, períodos aos quais foram ofertados componentes curriculares durante o período em que os dados foram coletados.

Utilizamos como aporte teórico relevante para a discussão e análise de dados desta pesquisa, estudos sobre a formação do docente de língua inglesa no Brasil, a partir de autores como Oliveira (2004), Ialago e Duran (2008), Duarte-de-Santana (2018) e Santos (2011); reflexões a partir de conceitos referentes ao status da língua inglesa provenientes de pesquisadores como Spinassé (2006), Bartoletto (2010), Seidlhofer (2011) Souto et al. (2014) e Madeira (2017); discussões concernentes à influência das crenças na aprendizagem de línguas estrangeiras, como em Barcelos (2006), Kalaja (2003) e Santos (2011); considerações a respeito dos conceitos de bilinguismo, segundo, Bloomfield (1935), Li Wei (2000), Harmes e Blanc (2000) e Grosjean (2008); e, por fim, uma apresentação sobre a educação bilíngue no contexto acadêmico, com base em autores como Megale (2005), Ialago e Duran (2008) e Duarte-de-Santana (2019).

Importa mencionar ainda que a presente pesquisa assume natureza tanto quantitativa, ao ater-se à representatividade numérica das impressões dos estudantes a partir de questões de caráter objetivo, quanto qualitativa, por se preocupar com o aprofundamento da compreensão de uma determinada situação de análise, a saber, as crenças dos graduandos em Letras sobre o fenômeno do bilinguismo e, em que medida, são capazes de enxergar a si mesmos como indivíduos bilíngues, a partir das respostas obtidas através de uma questão de caráter discursivo (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009).

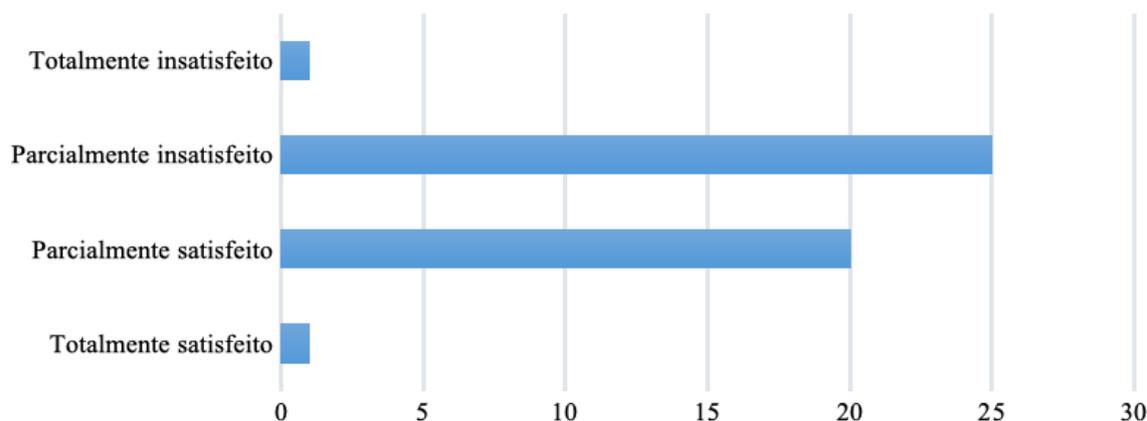
Dito isto, seguimos o presente estudo com a análise de dados, a qual encontra-se na seção a seguir.

## **6 As crenças dos alunos de licenciatura em Letras Português-Inglês da UFAPE sobre o bilinguismo e o status da língua inglesa em sua formação acadêmica**

O conceito de educação bilíngue, bem como o de bilinguismo pode variar de acordo com a perspectiva que é assumida. Por isso, optamos por compreender, nos termos da Linguística Aplicada, o primeiro como aquele em que a instrução é ministrada ou planejada em duas ou mais línguas, utilizadas para propósitos acadêmicos (HARMERS E BLANC, 2000); e o segundo, como o uso frequente de duas ou mais línguas, para as finalidades de uso que cada uma delas exige (GROSJEAN, 2013). A depender destas finalidades, uma língua-alvo, a exemplo do inglês, recebe(ria) uma classificação, ou melhor, um status.

Desse modo, como mencionado anteriormente, acreditamos que a língua inglesa no curso de Licenciatura dupla em Letras Português-Inglês deva assumir o status de segunda língua, e, conseqüentemente, o ensino e aprendizagem ofertados devam configurar-se como bilíngues. Mais importante ainda é que, durante o processo de formação acadêmica, estas informações, a partir das demandas e funções sociais e institucionais a serem desempenhadas pela língua-alvo, devam estar claras para os discentes, enquanto indivíduos bilíngues e futuros professores de língua inglesa.

Pensando nisso, propusemos um questionário aos alunos do curso mencionado, o qual teve início com a seguinte pergunta: “Qual o seu nível de satisfação em relação às disciplinas de língua inglesa no curso de Letras?”, para a qual, obtivemos as respostas expressas no gráfico a seguir.



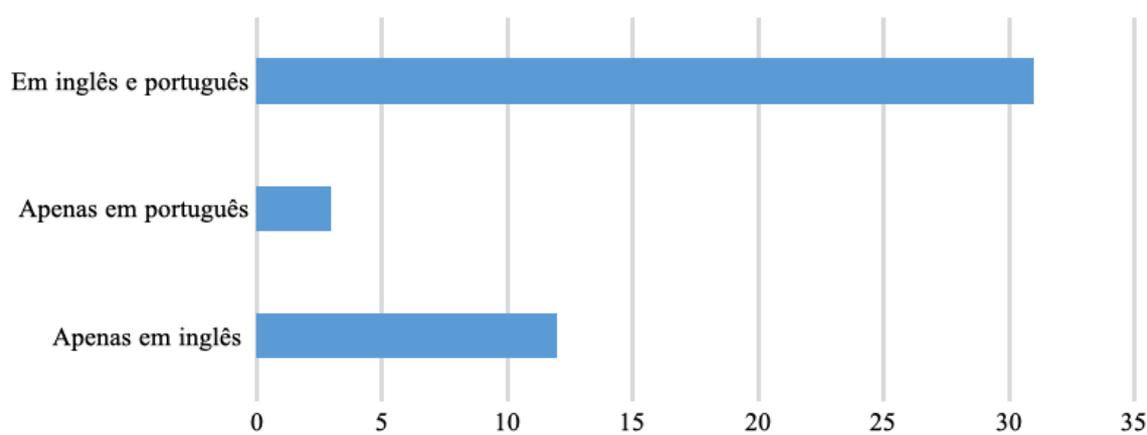
**Gráfico 01.** Nível de satisfação dos alunos em relação às disciplinas de língua inglesa no curso de Letras Português-Inglês.

Como é possível perceber, o termo “parcialmente” que antecede as duas opções mais assinaladas pelos discentes - 55,6% parcialmente insatisfeitos e 44,4% parcialmente satisfeitos – sugere-nos que pode haver alguma insatisfação dos discentes em relação às disciplinas de língua inglesa do curso de Letras. No entanto, o que chama a atenção nestes resultados é o fato de que mais da metade dos estudantes apontam um nível de insatisfação parcial.

Todavia, qual seria a razão para tal resultado? Esta questão nos permite refletir, por exemplo, se a língua inglesa em suas determinadas disciplinas e

componentes curriculares vem sendo insuficientemente trabalhada e se as funções que ela deve, ou pelo menos deveria, assumir, enquanto segunda língua - aquela regularmente utilizada para a comunicação além da sala de aula (LEFFA, 2008) - estão sendo estimuladas pela instituição e professores, afinal, a posição dos profissionais responsáveis pelo ensino da língua-alvo, por exemplo, pode ser decisiva nos resultados obtidos a partir do processo de formação docente (IALAGO E DURAN, 2008).

Quando propusemos a questão de número 02, na qual questionávamos: “*Na sua opinião, as aulas das disciplinas e componentes curriculares de língua inglesa, no curso de Letras Português-Inglês, deveriam ser ministradas: a) apenas em inglês; b) apenas em português; c) em inglês e português*”, obtivemos as seguintes respostas.

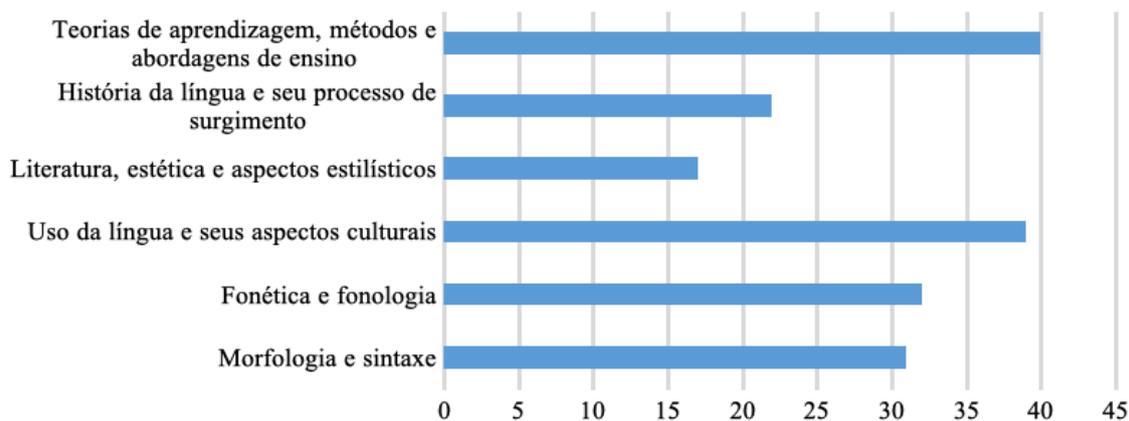


**Gráfico 02.** Crenças dos estudantes sobre em qual ou quais línguas as aulas das disciplinas e componentes curriculares de Língua Inglesa deveriam ser ministradas.

Considerando que o português e o inglês são línguas distintas, mas que ocupam o mesmo espaço, neste caso, o acadêmico, é importante frisar que elas também são utilizadas de maneiras diferentes, para atingir propósitos comunicativos específicos (GROSJEAN, 2013). No entanto, é importante mencionar que cada uma delas precisa ter o seu devido espaço, para que se façam cumprir, adequadamente, o seu uso e funções na referida instituição (IALAGO E DURAN, 2008). Os resultados obtidos a partir da pergunta proposta evidenciam que estas questões podem não estar tão claras para a maioria dos discentes, ao passo que 68,9% assinalaram a opção “em inglês e português”.

Entendemos, a partir das respostas obtidas, que o que os podem ter levado a tal compreensão ou percepção esteja associado, em maior ou menor grau, a crenças como a de Bloomfield (1935), por exemplo, para quem, para ser considerado bilíngue, é necessário ter um domínio nativo da língua inglesa. Tal perspectiva poderia acarretar em dificuldades, frustração e até mesmo insegurança nos momentos de uso da língua-alvo, isto se considerássemos os diferentes níveis de proficiência dos alunos investigados. Por isso, julgamos importante ressaltar que, perspectivas como a do referido autor, quem sugere a ideia de bilíngue perfeito, por exemplo, dão origem a outras crenças limitantes, tais como a de que não é possível aprender a língua inglesa na escola ou, até mesmo, na universidade.

Ao sugerirmos a questão de número 03: “*Em se tratando do ensino de língua inglesa, no curso de Letras, assinale as opções que você acredita que deveriam estar associadas à aprendizagem desta língua, em sala de aula, pelo aluno de graduação:* a) *Teorias de aprendizagem, métodos e abordagens de ensino;* b) *História da língua e seu processo de surgimento;* c) *Literatura, estética e aspectos linguísticos;* d) *Uso da língua e seus aspectos culturais;* e) *Fonética e fonologia;* f) *Morfologia e sintaxe*”, para a qual o discente poderia assinalar mais de uma resposta, obtivemos o seguinte resultado.



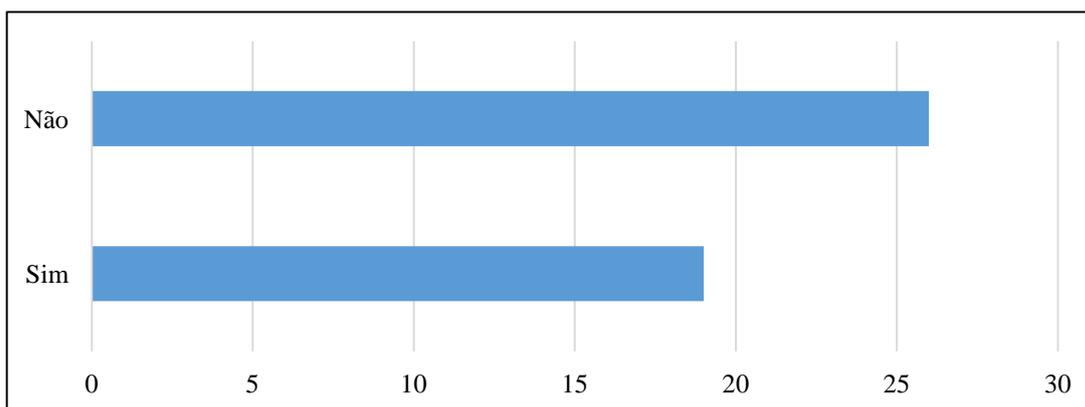
**Gráfico 03.** Visão dos discentes referente a quais conteúdos deveriam estar associados à aprendizagem de Língua Inglesa na graduação.

Ao considerarmos que a língua inglesa deva assumir, enquanto língua-alvo do curso de licenciatura dupla em Letras, o status de uma segunda língua, a qual Souto et al. (2014, p. 892) entendem como aquela utilizada para a comunicação, desempenhando um papel social abrangente, até mesmo vital em uma sociedade, torna-se necessário discutir sobre o que o estudante do Curso de Letras da UFAPE compreende por língua. Isto é, se ele assume em relação a ela uma perspectiva cognitivista, na qual a língua refletiria as propriedades da mente e que o aprendizado, por conseguinte, dar-se-ia como uma aquisição abstrata de conhecimento; estrutural, na qual o conhecimento seria produzido a partir da codificação e decodificação de elementos; funcional, na qual a aprendizagem seria desenvolvida a partir de situações comunicativas reais; interacional, na qual o conhecimento seria construído a partir de interações entre indivíduos; ou sociocultural, em que tal construção ocorreria por meio da interação social com o outro e refletiria, portanto, na cultura, costumes e crenças dos aprendizes. (RICHARDS AND RODGERS, 2014, p. 32).

É importante observar que o fato dos alunos terem proposto a maioria das respostas em direção à opção “teorias de aprendizagem, métodos e abordagens de ensino” (88,9% ), segundo é possível observar no gráfico da página anterior, indica que a necessidade de aprender a língua por meio de teorias da aprendizagem, métodos e abordagem de ensino reforça o caráter de licenciatura do curso de Letras e que esses alunos se preocupam em ser devidamente instrumentalizados enquanto profissionais, o que indica que ser professor não é um dom, conforme

proposto por Ialago e Duran (2008). No entanto, convém também a reflexão de que o fato de os alunos terem, também em grande quantidade (86,7%), optado por assinalar a opção “uso da língua e seus aspectos culturais”, pode sugerir que, tal instrução e uso não ocorram como deveriam ou até mesmo inexistem, o que também pode ser aplicado para a resposta com maiores índices.

A partir da questão de número 04, na qual perguntamos: “*Enquanto aluno do curso de Licenciatura dupla em Letras Português-Inglês, você se considera bilíngue?*”, obtivemos as seguintes respostas.



**Gráfico 04.** Crença dos discentes sobre considerarem-se indivíduos bilíngues ou não.

Como mencionado, ao tratarmos de bilinguismo, consideramos como mais adequado o conceito proposto por Grosjean (2013), o qual considera o bilíngue como aquele que faz o uso de duas ou mais línguas ou dialetos em seu dia a dia para atender demandas sociais ou institucionais. A partir do resultado obtido na questão proposta, observamos que 42,2% dos estudantes se consideram bilíngues, enquanto outros 57,8%, não. Conforme defende Barcelos (2006), bem como Santos (2011), as crenças são elementos dinâmicos e socialmente construídos, por esta razão, torna-se importante refletir sobre em quais crenças tais estudantes se basearam para assinalar a opção com maior índice: seria porque estes são incapazes de se comunicar na língua-alvo? Ou tais crenças se ancoram em algum conceito de bilinguismo, como aquele proposto por Bloomfield (1935), Harmers and Blanc (2000), Li Wei (2000) ou Grosjean (2013)?

É possível ter uma ideia mais detalhada sobre estas reflexões a partir da questão discursiva, questão de número 05: “*O que você entende por bilíngue ou bilinguismo?*”, a partir da qual, selecionamos como amostra, as respostas de estudantes do 1º, 2º, 4º, 5º, 6º e 8º períodos do curso de Letras da UFPE.

<b>Estudante do 1º período</b>	Ser fluente em dois idiomas.
<b>Estudante do 2º período</b>	Bilinguismo é o indivíduo ter um completo domínio de sua língua materna e de uma outra língua, fazendo a utilização dessas duas línguas. Saber dominar tanto o português, quanto o inglês, por exemplo.
<b>Estudante do 4º período</b>	Qualquer indivíduo capaz de se comunicar através de uma língua, além da materna.
<b>Estudante do 5º período</b>	Pessoa que fala duas línguas distintas.
<b>Estudante do 6º período</b>	É o sujeito capaz de compreender ou tem habilidade desenvolvida nas seguintes modalidades: falar, ler, escrever, ou ouvir, em mais de uma língua, podendo ter apenas uma modalidade desenvolvida ou todas.
<b>Estudante do 8º período</b>	Transitar com facilidade em relação a dois idiomas, tanto no que se refere às questões linguísticas e culturais quanto às formas de comunicação do dia a dia.

**Quadro 1.** Crenças dos discentes de letras da UFAPE sobre o que é bilinguismo ou bilíngue.

Como podemos observar, para o discente do 1º período, ser bilíngue é “*ser fluente em duas línguas*”. Ao considerar o termo “*fluente*”, o estudante adota uma perspectiva de proficiência linguística, a qual associa-se exclusivamente à habilidade da fala. Diferente desta visão fragmentada de bilíngue apresentada por ele, a perspectiva holística de bilinguismo proposta por Grosjean (2013), sugere que alguns bilíngues, não necessariamente, sabem falar a língua-alvo, mas podem utilizar-se de outras habilidades tais como a leitura (bilíngues receptivos), escrita ou escuta para atender demandas sociocomunicativas específicas. Ainda, além do conceito de bilinguismo proposto pelo aluno nos remeter à ideia do bilíngue possuir duas competências linguísticas separadas, o que o constitui como a soma de dois monolíngues (BLOOMFIELD, 1935), ele condiz com a ideia de padrão de bilíngue perfeito ou imitação de um nativo, conforme propõe Cook (2013).

Ao acreditar que o bilíngue “*é o indivíduo que tem um domínio completo*” de duas línguas (em uso), o estudante do 2º período, mostra-nos que tal definição pode também ser reflexo da crença baseada na concepção de bilinguismo proposta por Bloomfield (1935), especialmente por ele tratar do “controle nativo de duas línguas”. Todavia, considerando que a língua seja um fenômeno social e cultural, que está em constante mudança e, portanto, não monolítica, não seria possível ter “posse”, muitos menos “domínio” ou “controle” sobre, (d) ela. Se substituíssemos o

termo *domínio* por *competência comunicativa*, tal conceito se aproximaria mais do que Harmers e Blanc (2000) acreditam, ao tratarem de *Bilinguismo Balanceado*, ao definirem o bilíngue balanceado como aquele indivíduo que possui competência para comunicação em ambas as línguas.

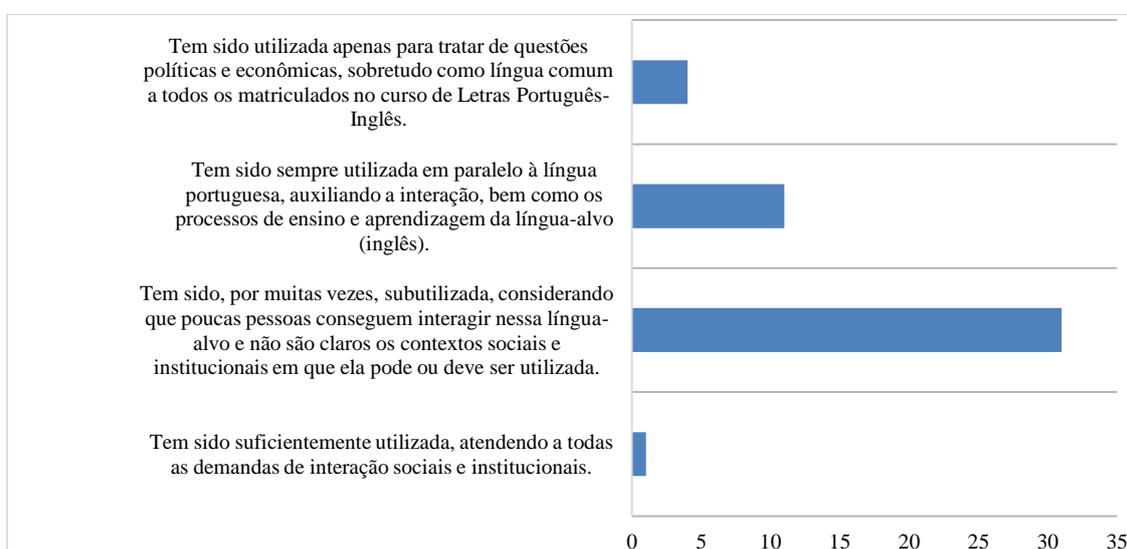
O estudante do 4º período, por outro lado, ao definir bilíngue como “*Qualquer indivíduo capaz de se comunicar através de uma língua além da materna*”, introduz a ideia de ‘comunicação’, ao invés de ‘domínio’. Sabemos que, a comunicação exige competência para tal, isto é, a *competência comunicativa*, a qual Cook (2013), acredita ser o ponto chave para que bilíngues usem suas línguas para atender a propósitos comunicativos, enquanto indivíduos multicompetentes que são. Neste sentido, ao propor o conceito de multicompetência, a autora defende que a língua e a aprendizagem devam ser vistos a partir da perspectiva e demandas do indivíduo, o qual é percebido como um ser holístico, e não como a imitação de um nativo. Portanto, o conceito apresentado pelo estudante citado, encontra-se próximo ao que Grosjean (2013) entende por bilinguismo e bilíngue, ao definir o primeiro como o uso frequente de duas ou mais línguas ou dialetos e o segundo como aquele que faz o uso regular dessas línguas (ou dialetos) para a comunicação.

Quando menciona acreditar que o bilíngue é uma “*pessoa que fala duas línguas distintas*”, o estudante do 5º período nos remete mais uma vez à ideia de fluência, resultante do reflexo da crença perpetuada a partir da visão fragmentada de bilinguismo proposta por Bloomfield (1935) e pela ideia de imitação do falante nativo sugerida por Cook (2013). Entretanto, bem sabemos que “ser bilíngue” e o “bilinguismo” não dizem respeito, única e exclusivamente, ao “falar duas línguas distintas”. Isto porque, o bilíngue e o bilinguismo estão muito mais associados ao uso regular e às demandas sociocomunicativas que cada uma de suas línguas atenderá, a partir de suas funções sociais e institucionais (GROSJEAN, 2013), do que somente à habilidade da fala, ou de outras habilidades relacionadas apenas a fatores ou critérios de proficiência linguística.

Ao definir o fenômeno em questão, a saber, o bilinguismo, o estudante do 6º período nos traz um conceito diferente dos anteriores, quando diz que um bilíngue é aquele “*capaz de compreender ou tem habilidade desenvolvida*” nas habilidades de fala, leitura, escrita e escuta ou em uma só delas, por exemplo. Tal resposta condiz com o que Grosjean (2013) e Li Wei (2000) acreditam, ao apontar que o termo bilinguismo pode não só contemplar aqueles “portadores” de duas línguas, mas também os que possuem diferentes graus de proficiência nelas. A mesma visão se aplica ao que Harmers e Blanc (2000) apontam ao definir o *Bilinguismo Dominante*, o qual acontece quando o indivíduo possui mais competência em uma das línguas, normalmente a materna.

Por último, temos a resposta do estudante do 8º período, o qual traz inicialmente a palavra “*Transitar*” entre dois idiomas, o que nos remete ao que Grosjean (2013) aborda ao tratar sobre o modo de linguagem, que refere-se às escolhas do indivíduo bilíngue a respeito de qual ou quais línguas ou dialetos utilizar em uma determinada situação comunicativa. Nesse sentido, o “*transitar*”, o qual o referido estudante menciona, envolve(ria) tanto questões linguísticas, quanto culturais na comunicação diária, aproximando-se assim do conceito de bilinguismo proposto por Grosjean (2013).

Por fim, e ainda sobre a discussão e análise de dados do questionário proposto, na questão de número 06, perguntamos: “ *Enquanto graduando do curso de Letras Português - Inglês, você considera que a língua inglesa, na sala de aula, pelos professores: a) Tem sido suficientemente utilizada, atendendo a todas as demandas de interação sociais e institucionais; b) Tem sido, por muitas vezes, subutilizada, considerando que poucas pessoas conseguem interagir nessa língua-alvo e não são claros os contextos sociais e institucionais em que ela pode ou deve ser utilizada; c) Tem sido sempre utilizada em paralelo à língua portuguesa, auxiliando a interação, bem como os processos de ensino e aprendizagem da língua-alvo (inglês); d) Tem sido utilizada apenas para tratar de questões políticas e econômicas, sobretudo como língua comum a todos os matriculados no curso de Letras Português-Inglês.*”, para a qual recebemos as seguintes respostas.



**Gráfico 05.** Visão dos discentes sobre o ensino de Língua Inglesa na UFAPE.

A partir da predominância das respostas propostas, cuja diferença é evidente, podemos ter uma ideia clara do modo como os alunos percebem a maneira que a língua inglesa vem sendo utilizada na UFAPE. Tal resposta, dialoga diretamente tanto com a parcial insatisfação destes discentes, cujo resultado foi demonstrado a partir da questão de número 01; quanto com o fato de a maioria dos estudantes não se considerarem indivíduos bilíngues, conforme representado na questão de número 04.

Portanto, é relevante apontar que, se a língua inglesa não é utilizada a fim de atender propósitos sociocomunicativos na referida instituição, ela pode receber qualquer outro status que não o de segunda língua. E, se para o discente, suas funções sociais e institucionais não são claras, isto pode proporcionar-lhe, futuramente, uma falta de conhecimento sólido sobre a língua-alvo, o que pode culminar no fortalecimento de crenças inadequadas quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem (IALAGO E DURAN, 2008). Assim, a partir do uso insuficiente da língua-alvo, o caráter de educação bilíngue que a graduação deveria assumir também é comprometido, já que, evidentemente, diferente do português, a

língua inglesa não vem sendo suficientemente utilizada para atender demandas acadêmicas (HARMERS E BLANC, 2000).

Nesse sentido, julgamos importante refletir sobre dois aspectos importantes, em conformidade com Ialago e Duran (2008). Primeiro, que apenas a língua portuguesa vem recebendo mais importância em um contexto de licenciatura dupla, seja por questões mercadológicas ou curriculares; e, segundo, que, se ser professor não é um dom, mas sim uma profissão, qual formação estaria sendo ofertada a esses potenciais profissionais, que não lhes habilita a interagir na língua-alvo? Nesta feita, ainda que o texto de Ialago e Duran (2008) tenha sido proposto há mais de uma década, algumas das problemáticas e realidades descritas pelos referidos autores ainda podem ser observadas, como: a ausência de um perfil profissional do docente a ser formado; a falta de integração entre áreas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e a formação dos formadores, proposta de maneira insuficiente ou quase não existente.

Portanto, a partir da análise dos dados e resultados apresentados, especialmente nas questões de número 01, 04, 05 e 06, podemos chegar à seguinte conclusão: 1) estabelece-se uma controvérsia no fato de que a maioria dos alunos não se considera bilíngue (questão 01), embora boa parte dos alunos tenha noção do conceito de bilinguismo ou do que seja um bilíngue, de acordo com o que propõe Grosjean (2013) (questão 5); e, 2) a língua inglesa, enquanto língua-alvo no curso de licenciatura dupla em Letras Português-Inglês da UFAPE, apresenta-se mais como uma língua estrangeira, já que o seu uso para a comunicação parece ser insuficiente e suas funções não são evidenciadas (06 questão), portanto, não sendo utilizada suficientemente ou regularmente para atender os seus devidos propósitos acadêmicos. (SOUTO ET AL., 2014).

### **Considerações finais**

Nas últimas décadas, tem crescido a necessidade da reflexão sobre a prática e principalmente sobre a formação do docente de língua inglesa, a qual tem sido classificada, em vários estudos, tomando como exemplo o de Ialago e Duran (2008), como ineficiente e deficitária. Ao analisarmos, nesta pesquisa, a visão dos graduandos do curso de Letras da UFAPE, a respeito do papel que a língua inglesa assume no referido curso e sobre o fenômeno do bilinguismo, algumas considerações podem ser compartilhadas.

Inicialmente, o status da língua inglesa no contexto do curso de Licenciatura dupla em Português e Inglês da UFAPE tem se configurado como o de uma língua estrangeira, e não de segunda língua (SOUTO ET AL., 2014), na medida em que não vem sendo suficientemente utilizada, por não ocupar, conseqüentemente o espaço que deveria e também por não estarem claras as suas funções sociais e institucionais no processo de formação de seus graduandos.

Ainda, apesar de cursarem uma licenciatura dupla, os discentes do referido curso e instituição de ensino superior não compreendem a sua formação como bilíngue, muito menos se consideram bilíngues. No entanto, boa parte deles parece entender do que se trata o fenômeno do bilinguismo, o que pode ocorrer, por exemplo, através das iniciativas como as do GESB – Grupo de Estudos sobre Bilinguismo – em eventos oferecidos para a referida comunidade acadêmica.

Com base nisso, acreditamos que iniciativas oferecidas pela universidade e pela coordenação do Curso de Letras Português-Inglês, tais como grupos de estudos, projetos de extensão, seminários, oficinas, inserção de novos componentes curriculares, ou, até mesmo, a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de modo que passem a refletir, tanto as funções desempenhadas pela língua inglesa no curso de Letras Português-Inglês, quanto a adequada formação acadêmica desses profissionais, façam-se necessárias.

Assim, acreditamos que através de ações como essas, crenças inadequadas sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa nos cursos de licenciaturas sejam ressignificadas, e não mais perpetuadas.

Embora saibamos que, repensar a formação do docente de língua inglesa seja um processo complexo, e, muitas vezes, lento, a presente pesquisa apresenta-se como um convite à reflexão sobre o tema, sobretudo em virtude da importância que a língua inglesa deve assumir em uma licenciatura dupla. Logo, as universidades, que oferecem o curso de graduação em Letras Português-Inglês, precisam repensar sobre o espaço e as demandas institucionais oferecidos a cada uma destas línguas na graduação, especialmente, para que a língua inglesa passe a ser valorizada, assim como a língua portuguesa, neste tipo de formação acadêmica, já o vem sendo (IALAGO E DURAN, 2008).

---

## Referências

---

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. (org.) *O Professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-178.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões sobre a mudança de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística aplicada*, v.7, n. 2, p. 109-138, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. HH. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARTOLETO, Galaor. *Entenda o que é lingua franca*. Disponível em: [www.galaor.com.br/lingua-franca](http://www.galaor.com.br/lingua-franca). Acesso: 20 junho. 2021.

BLOOMFIELD, L. *Linguistic aspects of science*. In: C. F. Hockett (Ed.), *A Leonard Bloomfield anthology* (pp. 307-321). Bloomington: Indiana University, 1935, p. 499-517.

CHIZZOTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

COOK, Vivian. What are the goals of language teaching. *Iranian Journal Of Language Teaching Research*, United Kingdom, v. 1, n. 1, jan. 2013, p. 44-56, 2013.

DUARTE-DE-SANTANA, Joelton. Teorização da prática ou prática da teorização? Formação de professores de língua inglesa e ensino de línguas: reflexões sobre as vozes de um coletivo de trabalho. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 13, n. 2, dez. 2018, p. 79-90, 2018.

DUARTE-DE-SANTANA, Joelton. Ensino bilíngue e políticas linguísticas: por uma urgente ressignificação das práticas de ensino e da identidade dos profissionais de língua inglesa junto a um “modismo” elitista. *Web Revista SOCIODIALETO*, Campo Grande, v. 9, n. 26, abr. 2019, p. 184 - 208, 2019.

FRIEDRICH, P., & MATSUDA, A. When five words are not enough: A conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, Issue: 4, Number: 1, p.20-30, 2010.

GERHARDT, Tatiana E.; CÓRDOVA, Denise T. S. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFGS, 2009.

GROSJEAN, F., and Li, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. New York, NY: Wiley-Blackwell, 2013.

HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

IALAGO, Ana Maria; DURAN, Marília Claret G. Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba, v.8, p. 55-70, 2008.

KALAJA, Paula. Research on students' beliefs about SLA: within a discursive approach. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p.87-108.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008, p. 211-236.

LEFFA, Vilson J.: IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

WEI, Li. *The Bilingualism Reader*. New York : Routledge, 2000.

MADEIRA, A. “Aquisição de língua não materna”. In FREITAS, M.J & SANTOS, A. L. (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português*, Berlin: Language Science. 2017. p. 306-330.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. v. 3, n. 5, ago. 2005.

OLIVEIRA, Eliane Carolina de. A prática educacional de professoras iniciantes nas escolas de círculos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 40-65.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd Ed. Cambridge: Cambridge University, 2014.

SANTOS, Keila Mendes dos. *Crenças de estudantes de Letras/Inglês sobre a aprendizagem e o ensino da LI: (trans)formando a prática pedagógica*. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Ba, 2011.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p.01-10, 2006.

SOUTO, Mauren V. L.; ALÉM, Alina O.F.G.; BRITO, Marlene S.; BERNARDO, Cláudia. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 20, n° 60 supl., set./dez. p.890-900, 2014.

---

### Para citar este artigo

---

CORDEIRO, Relton Ricacio da Silva; SANTANA, Joelton Duarte de. As crenças dos alunos do curso de Letras Português-Inglês da UFAPE sobre o bilinguismo e o status da língua inglesa em sua formação acadêmica. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 10, n. 4, p. 1629-1651, nov.-dez. 2021.

---

### Os Autores

---

**Relton Ricacio da Silva Cordeiro** é graduando do 8º período do curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

**Joelton Duarte de Santana** é professor adjunto da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e líder do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo (GESB-Lattes-CPNQ). Possui pós-doutorado em Estudos em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (UFRN). Doutor em Teoria e Análise Linguística - Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico (UFPB) com estágio doutoral na Queens College - CUNY (City University of New York). Mestre em Teoria e Análise Linguística - Linguagem, Sentido e Cognição (UFPB). Graduado em Letras Português - Inglês (UPE).