

AS CRENÇAS SOBRE BILINGUISMO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DO CURSO DE LETRAS-INGLÊS

Discente: Camila Thaís de Oliveira Sidor

Docente: Joseane de Souza Oliveira

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as crenças que influenciam na concepção de bilinguismo dos alunos dos períodos iniciais e finais de um Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* Caraúbas. As concepções que dão sustentação a nossa pesquisa são os princípios teóricos de Barcelos (2007), Budoia *et al* (2018), Holec (1987), Marcelino (2009), Vian Jr *et al* (2013), Silva (2018), entre outros. Trata-se de uma pesquisa descritiva-interpretativista de base qualitativa. O *corpus* é formado por quatro formulários que tematizam sobre o bilinguismo e foram respondidos por quatro alunos. Os resultados apontam que as crenças dos professores em formação sobre bilinguismo são influenciadas pelas experiências vividas na universidade e sinalizam dois tipos de concepções bilíngues: domínio apenas da habilidade de fala (*speaking*) e domínio de todas as habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading, writing*).

Palavras-chave: Bilinguismo. Crenças. Inglês. Professores em formação.

BELIEFS ABOUT BILINGUALISM OF PROSPECTIVE TEACHERS IN THE ENGLISH LANGUAGE UNDERGRADUATE COURSE

ABSTRACT

This article aims to investigate the beliefs that influence students' conception of bilingualism in the initial and final periods of English Language undergraduate course. The concepts that support our research are the theoretical principles of Barcelos (2007), Budoia *et al* (2018), Holec (1987), Marcelino (2009), Vian Jr *et al* (2013), Silva (2018), among others. This is a qualitative-based descriptive-interpretative research. The corpus is made up of four forms that discuss bilingualism and were answered by four students. The results indicate that the prospective teachers' beliefs about bilingualism are influenced by experiences at university and indicate two types of bilingual conceptions: commanding only the speaking skill and commanding all linguistic skills (*listening, speaking, reading, writing*).

keywords: Bilingualism. Beliefs. English. Prospective teachers.

1. INTRODUÇÃO

O Inglês é considerado uma língua universal e imprescindível para a comunicação em diversos setores. Seja por motivos individuais e/ou específicos, o aprendiz que decide aprender uma língua espera ter algum domínio para se comunicar, a fim de atender as suas necessidades de forma satisfatória. Dentro dessa realidade, estudos sobre o bilinguismo vêm sendo realizados por aqueles que investigam os fenômenos da linguagem, com o intuito de entender como ocorre o domínio de duas línguas por um sujeito.

Nessa direção, existem diversos fatores que influenciam o ensino e aprendizagem de línguas de professores e alunos. De modo que, as experiências acumuladas nesse processo constroem um sistema de crenças que influenciam nas opiniões, práticas e posturas daqueles que se propõem a estudar uma outra língua sem ser a sua materna. Isto posto, o atual tópico também tem sido interesse de estudo entre pesquisadores da área das ciências da linguagem.

Assim sendo, essa pesquisa surgiu do interesse e admiração da professora pesquisadora deste estudo, ao cursar o componente curricular de Linguística Aplicada e observar as linhas de investigação que a mesma engloba, sobretudo o bilinguismo. Assim, enquanto cursava a disciplina, as discussões em torno do referido tema culminaram na reflexão de que mesmo possuindo contato com uma segunda língua, os alunos não se identificam como bilíngues.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo geral investigar as crenças que influenciam na concepção de bilinguismo dos alunos dos períodos iniciais e finais do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* Caraúbas. Como objetivos específicos, delimitamos: a) identificar as crenças acerca do bilinguismo; b) comparar as crenças dos alunos dos períodos iniciais e finais; c) observar qual o conceito de bilinguismo dos professores em formação. Isto posto, tentaremos responder as indagações que norteiam as discussões realizadas neste estudo: quais são as crenças sobre bilinguismo produzidas por professores em formação do Curso de Letras-Inglês?

Com base em Paiva (2019), o trabalho se constitui como uma pesquisa básica, pois tem o propósito de ampliar o conhecimento científico sem ser necessário executar a solução de um problema. Para tanto, é considerada uma pesquisa descritivo-interpretativista de natureza qualitativa. Isto é, se preocupa com a realidade dos participantes, investigando um universo de significados, de crenças, valores, etc. Com relação aos métodos e procedimentos que podem ser adotados na realização de um estudo, o método utilizado nesta pesquisa é o estudo de caso.

Com relação à estrutura do atual trabalho, além desta introdução, o artigo divide-se em: fundamentação teórica, com discussões relacionadas ao bilinguismo, educação bilíngue e crenças, tomando como base para isto, as concepções de Marcelino (2009), Barcelos (2007), Silva (2018) entre outros. Logo depois, a seção de análise de dados seguida dos resultados, que examina os questionários aplicados com os participantes da pesquisa, e por fim, as considerações finais acerca deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção pretende refletir sobre concepções importantes que embasam a referida pesquisa. Desse modo, são apresentados e discutidos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue (Vian jr, *et al*, 2013), (Marcelino, 2009), (Budoia, *et al*, 2018), bem como, concepções sobre crenças (Barcelos, 2004), (John Dewey, 1933), (Holec, 1987), (Wenden, 1986), (Riley, 1989, 1994), (Benson & Lor, 1999), (Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997).

2.1 Reflexões sobre bilinguismo

De acordo com Crystal (2003), de modo contemporâneo, o inglês é lecionado em mais de 100 países como língua estrangeira, sendo eles: Alemanha, Brasil, China, Egito, Espanha, e entre outros. Em muitos desses países, o ensino possui um caráter obrigatório. Desde 1960, a Língua Inglesa é dominante prevalecente no meio acadêmico, ou seja, utilizada em publicações acadêmicas. Além disso, é importante ressaltar que alguns dos cursos universitários com excelência estão localizados em países nos quais o Inglês é a língua materna, como por exemplo, os Estados Unidos.

Ainda conforme Crystal (2003), um dos segredos do sucesso que envolve negócios relacionados à educação é o acesso ao conhecimento, e isso apenas é possível a partir do uso de uma língua em que seja possível viabilizar a comunicação. Sendo assim, pelos motivos já citados, a Língua Inglesa se tornou a língua oficial da educação. Sobre isso, Moita Lopes (1996) ainda acrescenta que a área de ensino e aprendizagem de línguas é a mais avançada na Linguística Aplicada, possivelmente pela importância da linguagem na educação formal. Pois, segundo o autor, grande parte das pesquisas feitas nesta área, no Brasil e no mundo, focalizam questões que estão relacionadas ao uso da linguagem (no contexto das línguas estrangeiras) em sala de aula.

Nessa direção, as discussões relacionadas ao bilinguismo, bem como o interesse por pesquisas relacionadas a essa temática, vêm ganhando cada vez mais espaço, devido a relevância do tema que permite entender melhor questões associadas ao domínio de uma segunda língua. De acordo com Vian Jr, *et al* (2013) Os avanços científicos e tecnológicos têm exercido um grande impacto nas questões relacionadas ao bilinguismo. Social, econômica e politicamente, pela emergência da necessidade de interação com uma sociedade dita globalizada e supostamente conectada por tecnologias da informação (Vian Jr, *et al*, 2013, p. 400,).

No que se refere ao bilinguismo, segundo Mackey (2000), citado por Budoia *et al* (2018) é preciso levar em consideração quatro questões: grau de proficiência, função e uso das línguas, alternância de código, e finalmente, o fenômeno conhecido por interferência. A primeira questão é referente à avaliação do conhecimento que o indivíduo possui sobre as línguas, contudo, o grau de conhecimento entre essas línguas não precisa ser o mesmo. O indivíduo pode possuir amplo vocabulário em uma das línguas, mas ter uma pronúncia falha. A segunda questão aponta para as situações nas quais o indivíduo faz uso das línguas. A terceira questão levantada pelo autor diz respeito ao modo, a frequência e as condições em que o indivíduo alterna de uma língua para outra. Finalmente, na quarta questão, Mackey (2000) chama a atenção para a maneira como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra (Budoia *et al* apud Mackey 2000).

Embora os aprendizes de uma segunda língua (doravante, L2) tenham contato diariamente com a língua-alvo, por diversas razões, esses indivíduos podem não se reconhecer como bilíngues. Marcelino (2009) destaca que em cursos que refletem sobre o bilinguismo, em Universidades ou na educação bilíngue, ao perguntar a professores de língua inglesa (sejam eles de diferentes contextos) se estes são bilíngues, geralmente a resposta é um não categórico. O autor ainda afirma que a maior parte dessa associação e negação sobre ser bilíngue está ligada às definições tradicionais de quem é ou não bilíngue. Assim sendo:

Seria possível mencionar várias outras definições de bilinguismo, pois a discussão e a literatura, por si só, fornecem material para um trabalho inteiro discutindo o termo, o que fugiria do escopo deste trabalho. Em apenas três definições, é possível verificar a dificuldade de caracterização de quem é bilíngue [...] (Marcelino, 2009, p. 4).

Dentro desta perspectiva, Marcelino (2009) categoriza o indivíduo inserido no contexto brasileiro em três tipos de bilíngue. A primeira definição seria de Bilíngues Simultâneos. Isto é, aqueles que crescem possuindo contato com duas línguas desde a

infância, sendo assim, têm maior chance de se tornarem fluentes em duas línguas. Devido à exposição desde muito cedo no ambiente familiar pelos pais, e também em contextos em que a língua de instrução é a L2, ou seja, o contexto em que esses falantes estão inseridos favorece as chances de se tornar bilíngue. A segunda definição, de acordo com Marcelino (2009), é a de Bilíngues Consecutivos, que são os que aprendem a L2 em contexto diferente de escola bilíngue, como em institutos de idiomas, com aulas duas vezes na semana, por exemplo. Para esse aprendiz, a língua estudada é, sobretudo, um objeto de estudo, e mesmo que possa ser utilizado posteriormente como instrumento de obtenção de conhecimentos novos, não é a priori uma ferramenta de aquisição de conhecimento, de acordo com a abordagem de ensino utilizada nas escolas.

Uma terceira definição, segundo Marcelino (2009), é a de Bilíngues Consecutivos de Infância, sendo a mais esperada de acontecer, advento da educação bilíngue no Brasil. Nesse contexto, o aprendiz desenvolve a L2 em uma circunstância na qual a língua é utilizada como meio de comunicação, forma de constituição e de aquisição de conhecimento. Não se utiliza a L2 somente como propósito de estudo em si, mas também em grande parte a língua de instrução. A circunstância em que o aprendiz está inserido, todavia, é formada de brasileiros e, conseqüentemente o uso de L2 não é muito favorecido, principalmente em ocasiões de interação através de crianças e pré-adolescentes.

2.2 Educação bilíngue

Com base em Vian Jr, *et al* (2013) possuir o conhecimento sobre as práticas bilíngues em ambientes distintos possibilita que se conheçam as ações e políticas de cada contexto, de maneira que possam ser elaboradas novas políticas públicas, a partir dos resultados evidenciados pelas pesquisas. Assim também como empreender ações que abordem os diferentes aspectos envolvidos na educação bilíngue, indo desde a formação de professores, passando pela análise, preparação ou adoção de materiais didáticos para contextos bilíngues, além de envolver ações entre pais e comunidade, no intuito de incrementar as práticas de ensino e aprendizagem em tais locais.

Nessa perspectiva, a educação bilíngue para Vian Jr, *et al* (2013) diz respeito à inclusão de uma segunda língua, além da língua materna, no currículo escolar de uma determinada instituição de ensino. Todavia, Budoia, *et al*, (2018) afirma que a educação bilíngue difere do bilinguismo. Dessa forma, comunidades bilíngues e multilíngues têm intitulado o bilinguismo como uma condição humana usual, que proporciona ao indivíduo se

comunicar, em algum nível, em mais de uma língua. Além do mais, pode acontecer em diversos contextos sociais: em casa, na igreja, no trabalho, na escola, na vizinhança e entre pessoas com diferentes níveis de conhecimentos sobre uma língua.

Ainda com base no referido autor, definir o que é educação bilíngue não é uma tarefa fácil, tendo em vista que pressupõe conceitos diferentes em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos. Budoia, *et al* (2018) acrescentam que na maioria das vezes as escolas bilíngues brasileiras utilizam o português e inglês como as duas línguas de referência. Assim, o aluno bilíngue formado em escolas bilíngues brasileiras pode ter algum nível de proficiência nas quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura, escrita) podendo se destacar mais ou menos em uma habilidade ou em outra, dependendo de aptidão, interesse e identificação com a língua.

Corroborando com essa linha de raciocínio, Mello (2010) explica que o termo educação bilíngue tem sido utilizado de forma mais completa para apontar formas distintas de ensino nas quais os estudantes recebem orientações em uma língua diferente daquele que eles usam no cotidiano. Assim, existem diversos modelos e categorias de educação bilíngue, no qual se diferenciam quanto aos propósitos, as individualidades dos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às metodologias e práticas pedagógicas, entre outros parâmetros do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Outrossim, Harmers e Blanc (2000) apontam que a educação bilíngue é estabelecida por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Pois, é imprescindível que todos estes fatores devam ser levados em conta quando se decide pelo modelo ou programa em educação bilíngue. Ainda de acordo com os autores já citados, o aspecto mais importante na experiência bilíngue é que as duas línguas precisam ser valorizadas igualmente. Além disso, outro fator importante que deve ser considerado ao idealizar esse tipo de formação é a designação dos objetivos, segundo o programa que irá ser seguido, e como estes irão ser alcançados.

Dentro dessa perspectiva, é válido destacar ainda os mitos e crenças relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue. Uma vez que, é comum nos depararmos com crenças sobre teorias de impactos do bilinguismo na educação, sobretudo na educação infantil, na qual é bastante comum ouvir afirmações como: “aprender duas línguas confunde a criança e diminui sua inteligência” e/ou “a criança deve aprender uma primeira língua adequadamente. [...]” (Vian Junior, et al, 2013, p.402).

2.3 Reflexões sobre o conceito de crenças

De acordo com Barcelos (2004), as crenças relacionadas ao processo de aprendizagem de línguas, cada vez mais, se tornam objeto de diversas investigações, tanto no Brasil como em outros países. As pesquisas sobre esse tema em território brasileiro, iniciaram por volta dos anos 90, no congresso realizado pela ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil). Desde 1995, o número de trabalhos acadêmicos a respeito dessa temática vem crescendo, o que reflete que cada vez mais pesquisadores têm demonstrado interesse pela área.

Com base na autora citada anteriormente, o interesse por crenças começou a surgir mesmo quando ainda não existia uma definição convencionada acerca do termo. A trajetória da definição de crenças na Linguística Aplicada (De agora em diante, LA) se tornou absoluta quando esse termo começou a se fazer presente em modelos teóricos, em diagramas explicativos do processo de Ensino e Aprendizagem. Vale ressaltar que este conceito não é específico da LA, assim como, não há uma definição única, o que implica na existência de diversas outras concepções.

Por conta da sua complexidade, na LA existem conceitos diferentes para a definição de crenças. O que significa que investigar essa linha de pesquisa não é uma tarefa fácil para o pesquisador. Assim, é imperativo entender as concepções de crenças que surgiram ao longo dos anos. Segundo Barcelos (2004), a concepção de crença de John Dewey (1933) ressalta sua condição dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento, pois:

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20).

Dentro dessa perspectiva, Holec (1987), define crenças como a teoria dos aprendizes a respeito de seus papéis e encargos dos professores e dos materiais de ensino. Ainda afirma que crenças são teorias que os aprendizes de línguas têm a respeito do que eles devem fazer ao longo do seu processo de aprendizagem. Já Wenden (1986) explica que crenças são opiniões construídas a partir de experiências de pessoas que respeitamos e isso reflete na maneira como os aprendizes agem. Nesse sentido, o autor ainda destaca que as crenças são posições que tomamos de acordo com as experiências que terceiros obtiveram sobre o processo de aprendizagem.

No tocante às concepções de crenças que estão relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas, Riley (1989, 1994) define crenças como “ideias populares sobre a aptidão, o caráter e a aplicação da língua, a relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8). Seguindo essa mesma linha de pensamento, Benson & Lor (1999) argumentam que crenças podem ser definidas como as teorias que o aprendiz acredita ser verdade sobre objetos e processos, de acordo com determinada concepção sobre o que ambos significam. Isto dito, as crenças podem influenciar na maneira como uma L2 é aprendida, bem como, na metodologia utilizada para trabalhar essa língua em sala de aula.

Para Barcelos (2004), as diferentes definições de crenças que surgiram ao longo dos anos implicam em duas observações importantes. A primeira indica que algumas concepções estão relacionadas à natureza da linguagem e ao ensino e aprendizagem de línguas. A segunda aponta que outras concepções têm o foco mais relacionado ao aspecto cultural e a natureza social das crenças, posicionando-se como instrumentos que auxiliam os alunos a decifram suas experiências.

Em razão disso, as crenças não são apenas um conceito cognitivo, mas também social, tendo em vista que se originam das experiências, problemas e interação com o contexto, assim como, da capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997). Com base nos autores, podemos refletir que as crenças são resultados das nossas experiências no meio social ao qual estamos inseridos, isto é, as pessoas com quem interagimos, a maneira como nos comunicamos e/ou a forma como lidamos com determinadas situações, refletem naquilo que acreditamos ou não.

Diante do exposto, podemos perceber que as tentativas de encontrar uma definição que melhor delimitasse as posições pessoais dos sujeitos sobre o ensino e aprendizagem de uma L2, indica a complexidade do conceito crenças. Assim, não há uma definição específica para o termo, uma vez que as crenças são descritas e classificadas de acordo com a experiência de cada indivíduo. Desse modo, entender os diferentes tipos de conceitos no tocante as crenças, é imperativo para compreender as ações, opiniões e/ou comportamentos dos indivíduos dentro da sala de aula.

3. ANÁLISES

Para a realização desta pesquisa, foram selecionados quatro alunos dos períodos iniciais e finais da Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-

Árido (UFERSA), localizada na cidade de Caraúbas, Rio Grande do Norte. Para uma melhor contextualização do ambiente em que ocorreu o estudo, consideramos válido destacar que o referido curso de graduação acontece na modalidade presencial, com aulas no turno noturno, possuindo uma duração média de 5 anos (10 períodos), formado por professores mestres e doutores, e alunos das mais diversas regiões.¹

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários *on-line*, elaborados pela ferramenta de serviço *Google Forms*, constituídos de dez perguntas (duas objetivas e oito subjetivas) e enviados via *e-mail* aos participantes da pesquisa. Os questionários foram enviados para os alunos matriculados nas disciplinas de Língua Inglesa II (27 alunos) e VI (18 alunos). Do total de alunos indicados em cada turma, 4 alunos do nível II e 7 alunos do nível VI responderam aos formulários.

Por conta da extensão do trabalho, não foi possível analisar as respostas coletadas de todos os participantes da pesquisa. Dessa forma, por meio de critério aleatório, decidimos selecionar apenas 4 formulários para compor a análise dos dados, de modo que os 4 participantes dos questionários selecionados se dividem em: 2 alunos do segundo período, 1 aluno do sexto período e 1 aluno do décimo período. Por questões éticas, foi utilizado nomes fictícios (cores em inglês) para preservar o nome real dos participantes. Com o intuito de atender aos objetivos traçados para este estudo, no primeiro momento da análise, vamos descrever as respostas dos participantes; logo depois, elencamos as crenças observadas; em seguida, comparar em que ponto as crenças dos alunos dos respectivos períodos convergem e divergem; e por fim, apontar o (s) conceito (s) de bilinguismo dos alunos.

3.1 Análise dos questionários

Quanto à primeira pergunta, *Qual (is) a razão (ões) te levou a escolher o Curso de Letras-Inglês?*, os alunos dos períodos iniciais de Letras-ínglês, responderam que: “Aprender outro idioma” (gray); “É um idioma que eu gosto bastante” (red). Ou seja, o gosto pela língua foi o fator determinante para que ambos optassem pela escolha do Curso.

Já os alunos dos períodos finais da graduação responderam que: “Sempre gostei da língua e encontrei a oportunidade de aprender mais sobre ela nesse curso” (blue); “Sempre quis aprender uma nova língua” (yellow). Isto é, o interesse pela língua foi a razão que levou esses alunos a escolherem o Curso de Letras-Inglês.

¹ Disponível em: <<https://leingcaraubas.ufersa.edu.br/o-profissional/>> Acesso em: 17/10/2023.

No tocante à segunda pergunta, *Qual (is) a sua expectativa (s) com relação ao ensino/aprendizado de inglês no Ensino Superior?*, os alunos iniciantes apontaram que: “Que me der bem sendo como professora” (gray); “Sei que ensinam apenas aquele básico para ensinar, e que se eu quiser ser fluente procuro meios para aprender mais” (red). Percebemos que o aluno gray está focado no comprometimento pela docência, enquanto o aluno red está focado em se tornar fluente na língua inglesa.

Com relação a essa mesma pergunta, os alunos dos períodos finais explicam que: “Creio que deveria ter um reforço maior no ensino da língua, pude observar até o momento atual do curso, que o foco na segunda língua é bem baixo” (blue); “Acho que deixa muito a desejar” (yellow). Observamos que nos dois casos as expectativas dos alunos giram em torno de ter um contato maior com a língua inglesa no curso e que não tem cumprido essas crenças.

Quanto à terceira pergunta, *Qual imagem os alunos do curso de Letras têm dos próprios alunos do curso de Letras?*, os alunos dos períodos iniciais argumentaram que: “Gentil” (gray); “Não sei” (red). Isto posto, notamos que os graduandos da licenciatura ainda não possuem uma opinião formada a respeito dos colegas, o que pode ser consequência do curto período de tempo que eles possuem na Universidade (considerando o momento em que participaram desta pesquisa).

Acerca da mesma pergunta, os alunos dos períodos finais responderam que: “No meu ponto de vista, creio que é um ambiente onde aqueles que desejam se ajudar, podem compartilhar aprendizados e crescer de forma conjunta, já que o ensino superior se trata muito de individualismo metodológico” (blue); “São extremamente competitivos” (yellow). Ao contrário dos alunos calouros, é perceptível que os alunos veteranos já têm uma opinião formada sobre essa mesma pergunta. O fato de estarem há mais tempo na Universidade e, possivelmente, de terem um convívio maior com os demais colegas, demonstra que parece existir uma esfera de concorrência entre os alunos do mesmo curso.

Em relação à quarta pergunta, *Quais estratégias você considera eficiente no aprendizado de inglês?*, os novatos declaram: “Escutar” (gray); “Estímulo através de diálogo” (red). Consideramos que, de acordo com as respostas, os alunos dos períodos iniciais acreditam que ouvir um diálogo na segunda língua e, estimular a habilidade de escuta, pode ser uma boa estratégia de aprendizado.

Já os alunos dos períodos finais, acreditam que: “Praticar sempre, principalmente se for nas áreas que você tiver mais dificuldade. Atividades de gramática, ouvir *podcast*, músicas, ler e escrever pequenos textos, ouvir diálogos nativos, estar sempre buscando aprender algo novo todos os dias” (blue); “A fala é sempre mais vantajoso” (yellow).

Observamos que o primeiro aluno cita exemplos de várias estratégias que auxiliam no estímulo de habilidades diferentes, enquanto o segundo aluno aparenta considerar estratégias que focam na habilidade de fala.

No que se refere à quinta pergunta, *Qual a melhor idade para aprender uma segunda língua? Justifique*, os alunos principiantes apontam: “5 anos, pois é onde a criança começa a aprender as coisas” (gray); “O mais cedo possível. O estímulo desde o início da infância é comprovado cientificamente como extremamente eficiente” (red). Em ambas as respostas, os alunos acreditam que o aprendizado de uma segunda língua deve ocorrer logo nos anos iniciais de vida, ou seja, na infância.

Já os alunos dos períodos finais, discutem que: “Na infância, pois as crianças estão mais aptas para desenvolver e aprender algo novo, desde que seja dinâmico e chamativo para elas. Não deixando de considerar que é no começo da vida, que a criança tende a ser bem curiosa, e por esse motivo aprende uma variedade de coisas” (blue); “Desde criança” (yellow). Observamos que assim como os participantes calouros, os participantes veteranos acreditam que a infância é a melhor fase para aprender uma segunda língua.

No que tange à sexta pergunta, *O que é ser bilíngue?*, os alunos dos períodos iniciais discutem: “É saber dois idiomas” (gray); “Saber ler, falar e compreender duas línguas em sua totalidade” (red). Dito isto, é perceptível que os dois alunos entendem que ser bilíngue é ter o domínio de duas línguas. Todavia, o segundo aluno ainda concede detalhes das competências que o sujeito bilíngue deve dominar, diferente do primeiro aluno que não entrou em detalhes.

Respondendo a esta mesma pergunta, os veteranos acreditam que: “Ser bilíngue é dominar as duas línguas que você fala, por exemplo, Português brasileiro e Inglês, no âmbito de dominância não só da fala, mas da escrita também, de forma que seja claro a facilidade de dialogar” (blue); “Saber falar inglês ou outra língua fluentemente” (yellow). Observamos que os alunos dos períodos finais parecem acreditar que é necessário saber falar a língua alvo para se tornar bilíngue.

Com relação à sétima pergunta, *Qual o ambiente com mais chances de tornar um indivíduo bilíngue?*, os novatos responderam que: “Curso de idiomas” (gray); “Escola Particular” (red). Percebemos que as opiniões dos alunos divergem nesta questão, de acordo com suas experiências de vida, eles acreditam que estudar inglês em um curso de idioma ou escola particular aumenta as chances de tornar um sujeito bilíngue.

Já os alunos veteranos indicam que: “Intercâmbio e experiência com nativos falantes da língua em questão” (blue); “Cursos talvez” (yellow). Percebemos que há uma divergência de opiniões dos dois alunos, enquanto o primeiro parece acreditar que é necessário realizar

uma viagem para países que utilizam a língua inglesa, o segundo acredita que a melhor alternativa para se tornar um sujeito bilíngue é estudar em cursos de idiomas.

Acerca da oitava pergunta, *Qual das habilidades linguísticas é primordial para ser considerado bilíngue?*, os estudantes dos períodos iniciais apresentaram as seguintes respostas: “*Listening*” (gray); “Todas as habilidades” (red). Observamos que apesar dos alunos estarem no mesmo período de graduação, eles possuem opiniões distintas a respeito da mesma pergunta, enquanto o primeiro aluno acredita que somente o *listening* é primordial para ser considerado bilíngue, o segundo aluno crê que é necessário dominar todas as habilidades linguísticas da língua.

Nessa mesma sequência, os alunos dos períodos finais apontam que: “Todas as habilidades” (blue); “*Speaking*” (yellow). Desse modo, notamos que mesmo estando em períodos diferentes, é possível perceber que as respostas dos veteranos são semelhantes às respostas dos calouros. No entanto, com relação aos alunos dos períodos finais, enquanto um acredita que a fala é primordial, o outro considera que todas as habilidades são importantes.

Após análise dos dados, foi possível perceber que os alunos da Licenciatura em Letras-Inglês possuem crenças sobre o modo de ensinar e aprender uma língua na Universidade que influenciam na concepção que eles possuem sobre bilinguismo. Apesar dos participantes estarem em períodos diferentes, podemos notar que algumas crenças convergem e outras divergem a depender da questão em foco.

Em concordância com o que foi dito anteriormente, os alunos dos respectivos períodos demonstraram através de suas respostas que é necessário fazer cursos de idiomas ou intercâmbio para complementar o estudo do inglês na Universidade, uma vez que, segundo esses mesmos estudantes, o foco na língua durante as aulas é baixo. Isso demonstra que os professores em formação parecem não acreditar que apenas o ambiente universitário seja suficiente para aprender inglês, dado que consideram necessário realizar o estudo da língua além da universidade. Demonstrando assim, que crenças são teorias que os aprendizes de línguas têm a respeito do que eles devem fazer ao longo do seu processo de aprendizagem (Holec, 1987).

No que se refere a idade adequada para aprender uma L2, as opiniões dos alunos tanto dos períodos iniciais como dos períodos finais também são semelhantes, pois eles acreditam que a melhor idade para que isso aconteça seja na infância, uma vez que acreditam que esse contexto seja o mais favorável de se tornar bilíngue. Corroborando assim, com Marcelino (2009), que denomina de bilíngues simultâneos aqueles que crescem possuindo contato com duas línguas desde a infância.

No quesito de habilidade primordial para ser considerado bilíngue, as opiniões dos professores em formação convergem e divergem na mesma sequência. Enquanto uns acreditam serem a habilidade de *listening* e/ou *speaking* fundamental para ser considerado bilíngue, outros concordam que o domínio de todas as habilidades linguísticas é primordial. Destarte, as respostas apontadas pelos alunos são explicadas por Benson & Lor (1999) como as teorias que o aprendiz acredita ser verdade sobre objetos e processos, com base na concepção sobre o que ambos significam.

Diante do exposto, podemos declarar que as crenças dos professores em formação são resultadas das experiências vividas no processo de ensino e aprendizagem dentro da Universidade, de modo que, influenciam na concepção que os alunos dispõem sobre bilinguismo. Em vista disso, podemos elencar que as crenças observadas, a saber: o fato de não aprender inglês na universidade; precisar estudar em um curso de idiomas para aprender inglês; considerar a infância a fase mais adequada para aprender uma L2; associada ao fato de dominar uma e /ou todas as habilidades, indicam que o conceito de bilinguismo dos alunos do Curso de Letras-Inglês está ancorado exclusivamente no fator grau de proficiência da língua. Assim, as concepções do que é ser bilíngue para esses alunos dividem-se em: dominar apenas a habilidade de fala (*speaking*) e dominar todas as habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading, writing*).

Dessa maneira, amparados por Barcelos (1995), Miller & Ginsberg (1995), Riley (1997), podemos dizer que as crenças não são somente um termo cognitivo, mas sobretudo social, levando em conta que surgem das experiências, problemas e interação com o contexto em que o indivíduo está inserido, assim como a capacidade de refletir e pensar sobre aquilo que nos cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar as crenças que influenciam na concepção de bilinguismo dos alunos dos períodos iniciais e finais do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* Caraúbas. Para tanto, o nosso objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) elencar as crenças acerca do bilinguismo; b) comparar as crenças dos alunos dos períodos iniciais e finais; c) observar qual o conceito de bilinguismo dos alunos.

O *corpus* da pesquisa foi composto por quatro questionários *on-line*, elaborados pela ferramenta de serviço *Google Forms* e enviados via *e-mail*. Os participantes da pesquisa

consistem em 2 alunos do segundo período, 1 aluno do sexto período e 1 aluno do décimo período. Por questões éticas, utilizamos nomes fictícios de cores em inglês para preservar o nome real dos participantes.

A questão-problema que norteou esta pesquisa: quais as crenças sobre bilinguismo dos professores em formação do Curso de Letras-Inglês?, foi respondida com base nos seguintes resultados interpretados na análise de dados, a saber: não se aprende inglês na universidade; é preciso estudar em um curso de idiomas para aprender uma língua; a infância é a fase mais adequada para aprender uma L2; a habilidade mais importante é a fala e/ou escuta, fala, leitura, escrita. As crenças elencadas sinalizam que as definições sobre bilinguismo dos alunos então ancoradas em duas concepções: domínio apenas da habilidade de fala (*speaking*) e domínio de todas as habilidades linguísticas (*listening, speaking, reading, writing*).

Isto dito, esperamos que o presente estudo possa contribuir com pesquisas futuras que pretendem entender melhor as crenças dos alunos sobre o bilinguismo. Outrossim, a atual pesquisa se torna relevante na prática pedagógica, além de ser fundamental para os estudos em Língua Inglesa, considerando que se propõe a refletir acerca de questões pertinentes que estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem de uma L2.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, Ana. Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, p. 140, LI f. 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**. Universidade Federal de Viçosa, v. 7, n. 1, p. 124-156, Jan/Jul 2004.
- BENSON, Phil.; LOR, Winnie. Conceptions of language and language learning. **Science Direct**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.
- BUDOIA, Bruna; MARANGONI, Viviane Vieira da Silva Campos. Bilinguismo e Ensino Bilíngue: entre concepções e desmistificações de crenças. In: Anais da 5ª jenpex IFMT/BLV: **Inovação e empreendedorismo na educação profissional**. Anais. Cuiabá (MT) IFMT/BLV, 2018. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/jenpex2018/95742-bilinguismo-e-ensino-bilingue--entre-concepcoes-e-desmistificacoes-de-crencas>>. Acesso em: 07/02/2023.
- CRYSTAL, David. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.
- DEWEY, John. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [orgs.]. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HARMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning**. London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.
- MACKEY, W. The Description of Bilingualism. In: WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. London; New York : Routledge, 2000.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.
- MELLO. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisas em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 1-157 p.

RILEY, P. Learners' representations of language and language learning. **Mélanges Pédagogiques**. Paris, v. 2, p. 65-72, 1989.

SILVA, Franklin Carlos Cruz da; SILVA, Maria Valesca Damásio de Carvalho; SOUZA, Rodrigo Silva de. **O método de estudo de caso: o sim e o não, talvez**. A controvérsia da utilização do método de estudo de caso nas pesquisas em contabilidade e administração. XVI Congresso Brasileiro de Custos, Fortaleza, Ceará, Brasil, p. 1-13, 3 nov. 2009.

SILVA, K. A. “Espelho, espelho meu! Que tipo de professor de língua (s) serei eu?” Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). In: **Perspectiva de Investigação em Linguística Aplicada**. UNESP (São José do Rio Preto): [s. n.], 2008. P. 203-244.

VIAN JUNIOR, Orlando; WEISSHEIMER, Janaina; MARCELINO, Marcello. **Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade**. Gelne, Natal, v. 15, p. 399-416, 2013.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n.1, p. 3-12, 1986.

APÊNDICES

- 1 - Qual sua idade?
- 2 - Qual período da graduação você está?
- 3 - Qual (is) a razão (ões) te levou a escolher o Curso de Letras-Inglês?
- 4 - Qual (is) a sua expectativa (s) com relação ao ensino/aprendizado de inglês no Ensino Superior?
- 5 - Qual imagem os alunos do curso de Letras têm dos próprios alunos do curso de Letras?
- 6 - Quais estratégias você considera eficiente no aprendizado de inglês?
- 7 - Qual a melhor idade para aprender uma segunda língua? Justifique.
- 8 - O que é ser bilíngue?
- 9 - Qual o ambiente com mais chances de tornar um indivíduo bilíngue?
- 10 - Qual dessas habilidades linguísticas é primordial para ser considerado bilíngue?