

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de letras**  
**Programa de pós-graduação em estudos linguísticos**

Jadson Lima Jesus da Silva

**A PERSISTÊNCIA DO MITO DO FALANTE NATIVO EM AULAS DE INGLÊS  
E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Belo Horizonte

2025

Jadson Lima Jesus da Silva

**A PERSISTÊNCIA DO MITO DO FALANTE NATIVO EM AULAS DE INGLÊS  
E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Leina Cláudia Viana Jucá.

Belo Horizonte

2025

## Ficha Catalográfica

S586p

Silva, Jadson Lima Jesus da.

A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística [manuscrito] / Jadson Lima Jesus da Silva. – 2025.

1 recurso online (150 f. : il., color.) : pdf.

Orientadora: Leina Cláudia Viana Jucá.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 123-132.

Apêndices: f. 133-150.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Identidade (Conceito filosófico) – Teses. 3. Sociolinguística – Teses. 4. Ideologia e educação – Teses. I. Jucá, Leina Cláudia Viana. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística**

**JADSON LIMA JESUS DA SILVA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 07 de fevereiro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leina Claudia Viana Juca - Orientadora

UFMG

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos

UFMG

Prof(a). Jhuliane Evelyn da Silva

UFOP

Belo Horizonte, 07 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Leina Claudia Viana Jucá, Coordenador(a)**, em 11/02/2025, às 12:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jhuliane Evelyn da Silva, Usuário Externo**, em 11/02/2025, às 15:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 11/02/2025, às 21:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3937771** e o código CRC **E8871DC2**.

Para minha Avó-Mãe, Maria Rosa (*in memoriam*) e  
meu Avô-Pai, Alcides José (*in memoriam*) os quais  
amo de todo meu coração. ❤️

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi financiada pelo Grupo Carrefour Brasil, por meio de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o Grupo Carrefour e o Ministério Público Federal (MPF). Desse modo, mesmo este espaço sendo reservado a agradecimentos, dedico esta pesquisa a todas as pessoas negras que resistem ao sistema diariamente. Acima de tudo, agradeço-lhes por suas inúmeras vivências.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho:

À minha prima Fabiana, por todo o apoio financeiro e emocional durante o meu mestrado.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Leina Cláudia Viana Jucá, pela paciência, dedicação e pelos valiosos ensinamentos que enriqueceram não apenas este estudo, mas também minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Aos amigos que tenho e aos que fiz neste novo período da vida:

Fred, Viviane e Bárbara, que, embora estejamos fisicamente distantes, torcem muito por mim.

Wellerson, o mais afetivo e de coração mais nobre que conheci.

Flaviana, o sorriso que me alegra, a amiga com quem passei horas falando sobre o que é o futuro.

Danielle, Scarlett, Anna, Alice, Maria Laura, as mais recentes amigas que fiz e que tornaram (e tornam) essa caminhada na UFMG extremamente valiosa. Os abraços recentes que mais gostei vieram delas.

Agradeço aos meus pais, Arnou e Luciene, que, mesmo sem compreenderem muito do que faço, sonham os meus sonhos.

Meu muito obrigado às pessoas boas que conheci durante o mestrado na UFMG e que me ensinaram muito sobre como ser profissionais mais humanos. Meu agradecimento especial a Joel Windle, Alessandra Fukumoto, Maria Augusta Cruz e Danielle Auad.

Agradeço aos professores-colegas do ConCol pelas inúmeras sextas-feiras em que compartilharam suas vivências.

Aos professores e às estudantes que participaram desta pesquisa.

Às professoras doutoras Andréa Machado de Almeida Mattos e Jhuliane Evelyn da Silva, pelas contribuições anteriores e pelo convite aceito para compor minha banca de mestrado.

Por fim, a todas as pessoas que, de alguma forma, me auxiliaram até aqui.

*Emancipate yourselves from mental slavery  
None but ourselves can free our minds  
Have no fear for atomic energy  
'Cause none of them can stop the time*

*(Redemption Song -Bob Marley)*

*Emancipem-se da escravidão mental  
Somente nós mesmos podemos libertar nossas mentes  
Não tenham medo da energia atômica  
Porque nenhum deles pode parar o tempo*

*(Canção da redenção - Bob Marley)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Livre tradução.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar a persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês no Brasil e seus impactos na educação linguística. Para isso, analisa como essa ideologia (o mito do falante nativo) afeta estudantes e professores em diferentes contextos de ensino. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de duas escolas públicas e um curso de inglês. A fundamentação teórica aborda o conceito de *falante nativo* (Bloomfield, 1933; Chomsky, 1965, 1971; Crystal, 1987; Davies, 2003, 2004; Hornby, 1977) e suas construções ideológicas, sociolinguísticas e coloniais (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2010; Pennycook, 1998; Quijano, 2010). Ademais, se vale do conceito de *Identidade* (Hall, 1992; Leffa, 2012) *Ideologias linguísticas* (Bambi, Schieffelin e Doucet, 2000; Doerr, 2009; Irvine, 1989; Irvine e Gal, 2000; Silverstein, 1992; Woolard e Schieffelin, 1994) a fim de pensar as implicações desse mito na identidade dos aprendizes (estudantes e professores) brasileiros de inglês. Os resultados revelam que o mito do falante nativo continua moldando percepções sobre competência linguística e promovendo ideais irrealistas. Muitos estudantes associam a fluência em inglês, especialmente no modelo próximo ao de um falante nativo, à possibilidade de mobilidade social e sucesso profissional. Essa percepção é impulsionada pela centralidade da Língua Inglesa no mercado de trabalho globalizado, onde a proficiência em inglês é frequentemente vista como requisito para acesso a melhores oportunidades de emprego, educação e inclusão em redes internacionais. Entre os professores, o mito também se manifesta na pressão por alcançar um nível idealizado de fluência, muitas vezes reforçado por certificações e práticas pedagógicas que enfatizam esse padrão. A pesquisa destaca a necessidade de uma educação linguística crítica, que desconstrua ideologias coloniais, valorize a diversidade cultural e linguística, e promova a formação de cidadãos reflexivos e engajados na transformação social.

**Palavras-chave:** Mito do Falante Nativo; Ideologias Linguísticas; Identidade e Ensino de Inglês.

## ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the persistence of the native speaker myth in English classes in Brazil and its impacts on linguistic education. To achieve this, it analyzes how this ideology (the native speaker myth) affects students and teachers in different teaching contexts. The research adopts a qualitative approach, utilizing semi-structured interviews with teachers and students from two public schools and one English course. The theoretical framework addresses the *concept of the native speaker* (Bloomfield, 1933; Chomsky, 1965, 1971; Crystal, 1987; Davies, 2003, 2004; Hornby, 1977) and its ideological, sociolinguistic, and colonial constructions (Ballestrin, 2013; Mignolo, 2010; Pennycook, 1998; Quijano, 2010). Additionally, it draws on the concepts of *Identity* (Hall, 1992; Leffa, 2012) and *Language Ideologies* (Bambi, Schieffelin e Doucet, 2000; Doerr, 2009; Irvine, 1989; Irvine e Gal, 2000; Silverstein, 1992; Woolard e Schieffelin, 1994) to reflect on the implications of this myth for the identity of Brazilian English learners (both students and teachers). The findings reveal that the native speaker myth continues to shape perceptions of linguistic competence and promote unattainable ideals. Many students associate English fluency—especially when approximating the model of a native speaker—with the possibility of social mobility and professional success. This perception is driven by the centrality of the English language in the globalized job market, where English proficiency is often seen as a requirement for accessing better job opportunities, education, and inclusion in international networks. Among teachers, the myth also manifests in the pressure to achieve an idealized level of fluency, often reinforced by certifications and pedagogical practices that emphasize this standard. The research underscores the need for critical linguistic education that deconstructs colonial ideologies, values cultural and linguistic diversity, and promotes the formation of reflective citizens engaged in social transformation.

**Keywords:** Native Speaker Myth; Linguistic Education; Language Ideologies; Identity and English Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b>	O falante nativo como construto.	53
<b>Figura 2:</b>	O falante nativo das aulas de inglês.	56
<b>Figura 3:</b>	Identificação dos excertos.	67
<b>Figura 4:</b>	O espectro do falante nativo sob a perspectiva de estudantes de inglês.	83
<b>Figura 5:</b>	O espectro de luz visível.	
<b>Figura 6:</b>	A ciclicidade do estudo de inglês.	86
<b>Figura 7:</b>	A manifestação do falante nativo (real e mítico) em espaços educacionais.	119

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Seis características do falante nativo segundo Lee (2005).	22
<b>Quadro 2:</b>	As estudantes da pesquisa e os anos escolares.	63
<b>Quadro 3:</b>	Categorias criadas com base nas entrevistas com as estudantes.	67
<b>Quadro 4:</b>	Categorias criadas com base nas entrevistas com os professores.	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>LI</b>	Língua Inglesa.
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
<b>ILTEC</b>	Instituto de Linguística Teórica e Computacional.
<b>LA</b>	Linguística Aplicada.
<b>CNFCP</b>	Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular.
<b>GU</b>	Gramática Universal.
<b>LD</b>	Livro Didático.
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e do Material Didático.
<b>I.A</b>	Inteligência Artificial
<b>EPEB</b>	Escola Pública de Educação Básica
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos.
<b>IC</b>	Iniciação Científica
<b>ALE</b>	Ansiedade de Língua Estrangeira
<b>ILF</b>	Inglês como Língua Franca
<b>CsF</b>	Ciência sem Fronteiras
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LE(s)</b>	Língua(s) Estrangeira(s)

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	16
1.1. Justificativa .....	18
1.2. Perguntas e Objetivos de Pesquisa.....	19
1.3. Organização da dissertação .....	20
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	21
2.1. <i>O falante nativo</i> : uma busca por definição .....	21
2.2. O falante nativo como realidade .....	25
2.2.1 Os aspectos psicolinguísticos do falante nativo.....	27
2.2.2 Os aspectos linguísticos do falante nativo .....	31
2.2.3 Os aspectos sociolinguísticos do falante nativo.....	33
2.3. A dualidade do falante nativo: mito e realidade.....	37
2.4. O falante nativo como construto ideológico .....	38
2.5. As ideologias linguísticas que mantêm e o falante nativo .....	40
2.5.1 As três principais ideologias linguísticas.....	41
2.6. O falante nativo e as concepções de identidade.....	42
2.6.1 <i>Definição de identidade</i> .....	43
2.6.2 As três concepções de identidade .....	44
2.6.3 <i>A identidade e as dimensões que a formam.</i> .....	45
2.7. Identidade e aprendizagem de línguas .....	50
2.8. O falante nativo como identidade .....	52
2.9. O falante nativo de aulas de inglês .....	54
2.9.1 As manifestações do (mito do) falante nativo.....	56
2.9.2 <i>Quem é o falante nativo das aulas de inglês?</i> .....	58
2.10. A Língua Inglesa como construto colonial .....	59
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	62
3.1. Natureza da pesquisa.....	62
3.2. Contextos e participantes da pesquisa.....	63
3.2.1 Dos professores e dos contextos das escolas públicas.....	63
3.2.2 Dos professores e o contexto do curso de inglês .....	64
3.2.3 Das estudantes e do contexto da escola pública.....	65
3.3. Procedimentos de geração de dados .....	66

3.4.	Procedimentos de análise dos dados .....	69
4.	ANÁLISE DOS DADOS.....	70
4.1.	As influências do mito do falante nativo entre as estudantes .....	71
4.1.1	<i>A Língua Inglesa como caminho promissor.</i> .....	71
4.1.2	<i>A cultura pop e o falante nativo.</i> .....	74
4.1.3	<i>As interações com os falantes nativos de inglês.</i> .....	77
4.1.4	<i>O falante nativo e a quebra de expectativas.</i> .....	81
4.1.5	<i>O falante nativo e seu lugar de origem.</i> .....	83
4.1.6	<i>Um olhar sobre o espectro do Falante nativo.</i> .....	85
4.1.7	<i>O processo cíclico do estudo de Inglês.</i> .....	88
4.2.	Os professores e suas relações com a Língua Inglesa.....	91
4.2.1	<i>O estudo ideal e contínuo de inglês pelos professores.</i> .....	91
4.3.	Outras influências do mito do falante nativo entre professores.....	97
4.3.1	<i>O “bom falante” de inglês.</i> .....	97
4.3.2	<i>O “bom falante” e os testes de proficiência.</i> .....	100
4.3.3	<i>Os professores de inglês e as interações com falantes nativos.</i> .....	105
4.3.4	<i>O falante nativo e as questões identitárias</i> .....	109
4.3.5	<i>Que “falante nativo” é esse?</i> .....	114
4.4.	Os professores de inglês e a Formação Inicial ideal .....	117
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	119
5.1.	No que diz respeito às estudantes .....	119
5.2.	Dos professores.....	121
6.	LIMITAÇÕES DA PESQUISA e sugestões para pesquisas futuras.....	122
7.	CONCLUSÃO .....	124
	REFERÊNCIAS.....	126
	APÊNDICES: .....	136

## 1. INTRODUÇÃO

No mundo em que vivemos, marcado pela globalização, avanços tecnológicos e presença da Internet, a Língua Inglesa (LI) recebe destaque significativo. É se apoiando na LI que transações econômicas entre diferentes países são efetivadas, aviões e navios atravessam o planeta, as divulgações científicas nos são apresentadas em maior escala, e as formas de arte tais quais cinema, música, literatura extrapolam as fronteiras de onde são produzidas e alcançam públicos antes inalcançáveis. A LI está presente de forma tão expressiva que segundo dados da plataforma Statist<sup>2</sup>, o inglês é falado por cerca de 1,5 bilhões de pessoas em todo mundo, sendo estas consideradas falantes nativos e não-nativos.

Apesar do número de falantes assim chamados não-nativos, que fazem uso da LI, ser expressivamente maior do que o número de falantes ditos nativos, ainda persistem algumas noções enraizadas como aquela da existência de um inglês “correto” (o que pressupõe a ideia de erro) e do falante nativo como modelo a ser seguido (o que presume, dentre outros, a dependência e a subalternização do falante não-nativo).

Não diferentemente, no contexto brasileiro, a LI tem um espaço relevante em nosso país. Uma forte evidência disso está nos estrangeirismos presentes no nosso léxico, fruto das trocas (contatos) socioculturais e econômicas. Além disso, levando em consideração que o Brasil é fortemente marcado por desigualdades sociais, falar inglês é compreendido como um movimento que possibilita ascensão social (Pennycook, 2007). A LI é vista, assim, como um passaporte que propicia a mobilidade social, e é “exigida” pelo mercado de trabalho, que demanda funcionários “fluentes” nessa língua, fomentando, dessa forma, a presença massiva de cursos que ensinem inglês em todo o país.

Para Quevedo-Camargo e Silva (2017) esse destaque dado à LI pode ser evidenciado pelo percurso do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil: desde o ano de 1915, a LI já se fazia presente, com exceção da primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1961), na qual o ensino de línguas passou a ser opcional/complementar. Já a publicação da LDB de 1996 (Brasil, 1996) garantiu novamente a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras a partir da quinta série (atual sexto ano), ficando à escolha das escolas qual língua estrangeira ensinar, diferentemente da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) que torna a obrigatório o ensino de inglês.

---

<sup>2</sup> Plataforma online alemã voltada à coleta e visualização de dados produzidos por meio de levantamentos próprios. Os dados obtidos são divulgados gratuitamente em seu site para mais de 150 países.

Amparado por leis, a escola pública é, para muitos estudantes brasileiros, o único espaço que possibilita acesso “concreto” à aprendizagem de inglês. Embora o acesso à Internet ofereça oportunidades para que muitos estudantes possam aprender inglês para além do espaço escolar, tal acesso ainda não é uma realidade para todo brasileiro (Albuquerque, Dallagnol e Santos, 2020; Denardi, Marcos e Stankoski, 2021; Oliveira-Miranda et al., 2020) sendo ainda a escola o espaço mais palpável de aprendizagem dessa língua. Contudo, devido ao sistema complexo que compõe a esfera educacional do Brasil, o ensino de inglês ofertado por escolas públicas é tido como ineficiente, inclusive por muitos professores e estudantes, o que explica a crença de que seja impossível aprender inglês nesses espaços (Miranda, 2005; Siqueira e Anjos, 2012).

Para Mendes Oliveira (2020), a negligência com que são tratadas as disciplinas de línguas estrangeiras – nesse caso, LI –, colocando-as como complementação da grade curricular escolar, é um fator que corrobora negativamente para a assim descrita falha no ensino-aprendizado dessas línguas. Ademais, Mendes Oliveira (2020) pontua que aulas centradas no ensino de gramática e a baixa qualificação acadêmica de professores são outros fatores que também nos direcionam para a ineficiência no ensino-aprendizagem de línguas em contexto brasileiro.

Para Pennycook (1994), a LI, devido as questões ideológicas que a atravessam, pode ser uma barreira que inviabiliza o progresso social e econômico daqueles que não dominam as variantes que possuem prestígio, isto é, variantes estadunidenses ou britânicas. Falar como “nativo” tem sido a preocupação de muitos estudantes de inglês no Brasil, incluindo professores (Gusmão, 2017; Lima, 2017; Souza e Gil, 2016). Essa busca por soar como nativo pode ser evidenciada por diversos fatores, dentre eles o consumo de bens culturais (música, cinema, etc.) e as vendas de cursos voltados a ensinar a “falar como nativo”, por exemplo (Barcelos, 2011).

No caso da LI, que, como mencionado anteriormente, ocupa lugar de destaque hoje no mundo globalizado, o prestígio do falante nativo como falante ideal o ascendeu à posição de modelo a ser seguido e acabou por colocar todos os demais falantes de outras línguas, denominados não-nativos no que se refere à LI, em posição de dependência e de inferioridade em relação àquele. As violências (econômicas, sociais, culturais, epistêmicas) decorrentes do assim chamado “mito do falante nativo” são inúmeras e, embora amplamente discutidas nos contextos acadêmicos no Brasil, parecem ainda se fazer fortemente presentes nos contextos de ensino de inglês país afora, o que esta pesquisa procurou investigar.

### 1.1. Justificativa

Embora Rajagopalan (2010) chame a atenção para o fato de que a LI não possui dono, mas pertence a todos que fazem uso dela, e embora haja, no contexto acadêmico brasileiro, um histórico de pesquisas, na Linguística Aplicada, que se dedicam a investigar o mito do falante nativo e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem de língua (Alves, 2021; Alves, 2022; Coracini, 2003; El Kadri, 2010; Montenegro e Oliveira, 2011; Oliveira, 2007; Oliveira, 2008; Palma, 2011; Pessoa, 2009; Siqueira, 2009), tal mito ainda parece povoar o imaginário de estudantes e professores brasileiros de inglês.

Ao se deparar com o assim chamado *falante nativo*, o também assim chamado *falante não-nativo* poderia pensar e questionar a possibilidade de uma língua ser falada de modo homogêneo pelos seus falantes nativos. É possível pensar cidadãos estadunidenses ou britânicos (estes mencionados por serem tidos como referência para o uso da LI) que falem inglês de modo igual, desconsiderando fatores econômicos, raciais, sociais etc. que os atravessam? Que concepção de língua se faz tão rígida e uniforme a ponto de ser incapaz de ceder à flexibilidade natural das variações linguísticas? Diante de questões como essas, “a noção de único falante nativo, única língua, única cultura, passa a ser uma falácia”, como pontua Cruz (2018, p. 162).

Byram e Zarate (1994 apud Kramersch, 1998) propõem uma mudança de paradigma no qual o modelo do falante nativo é substituído pela construção de aprendizes engajados em tornar-se falantes interculturais. Isto é, ao invés da preocupação em alcançar o *native-like*<sup>3</sup> *standard*, os aprendizes devem preocupar-se em desenvolver competências linguísticas que possibilitem trocas culturais e respeito às diferenças. Também salienta Jorge (2009) que o ensino de uma língua estrangeira se centra na oportunidade de que as diversidades presentes no mundo sejam alcançadas pelos aprendizes, de modo que, o direito de ser diferente culturalmente e identitariamente sejam práticas presentes nos contextos locais e globais desses aprendizes. É neste caminho, rumo à outra maneira de ensinar línguas, que reside o sentido da aprendizagem de uma língua estrangeira, aprender então, é o ato de transitar através das línguas e suas variedades sem atrelar-se às amarras das variantes valorizadas (Cruz, 2018).

Apesar desse frutífero convite para a construção de novos aprendizes de línguas, Jucá (2021, p.100), ao tratar da formação de professores de inglês no Brasil, suspeita que “ainda educamos a partir de um modelo que não nos pertence, que não foi pensado nem por e nem para nós”. A suspeita de Jucá (2021) pode ser corroborada ao analisar o histórico das pesquisas brasileiras e estrangeiras (Davies, 2003; Doerr, 2009), que investigaram o mito do falante

---

<sup>3</sup> Característica linguística em que um aprendiz de dada língua soaria como um falante nativo.

nativo, ainda persistente no imaginário de professores e estudantes de inglês. Desse modo, o movimento violento imposto aos aprendizes e professores de línguas pelo modelo do falante nativo, no qual a mimese dessa figura é o centro das aulas, é uma educação pautada no esforço para o alcance do impossível.

Investigar, pois, a centralidade persistente do mito do falante nativo em contextos de ensino de inglês no Brasil parece uma necessidade premente, sobretudo em se tratando de Brasil, onde se faz exigência pensar uma educação linguística pautada na formação de cidadãos-críticos, capazes de reexistir (Souza, 2009) em um sistema que tolhe, limita, uniformiza, universaliza e não aceita pluralidades.

## **1.2. Perguntas e Objetivos de Pesquisa**

A partir da discussão tecida, delineiam-se as perguntas de pesquisa, a saber:

- O mito do falante nativo persiste em aulas de inglês em contextos educacionais no Brasil? Em caso afirmativo, como ele se manifesta?
- Em havendo persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês, de que maneiras tal mito impacta professores e estudantes de inglês em contextos de ensino dessa língua no Brasil?

Essa pesquisa tem como objetivos:

- Geral: investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de Língua Inglesa em contextos de ensino de inglês no Brasil e seus impactos sobre professores e estudantes dessa língua.
- Específicos:
  - a) Investigar a presença do mito do falante nativo em aulas de inglês em dois contextos de ensino de LI no Brasil;
  - b) Identificar as formas como o mito do falante nativo se manifesta em aulas de inglês nos contextos investigados;
  - c) Avaliar e discutir como esse mito impacta e influencia professores e estudantes brasileiros de LI;

- d) Desvelar concepções que perpassam noções de identidade, de falante nativo e de ideologias linguísticas;
- e) Promover reflexões sobre a importância de uma educação linguística centrada na formação de professores e estudantes atentos às colonialidades advindas de determinadas ideologias linguísticas.

### 1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em sete capítulos e se apresenta da seguinte maneira: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia da Investigação, Análise dos Dados, Discussão dos Resultados, Limitações da Pesquisa e a Conclusão.

A *Introdução* aborda o papel central da LI em um mundo globalizado e as influências que essa língua exerce sobre a economia, a cultura, a educação e a sociedade em níveis locais e globais. Além disso, apresenta-se uma discussão, baseada em pesquisas, sobre os impactos do mito do falante nativo sobre aprendizes e professores de LI, assim como as perguntas e a justificativa da pesquisa.

Na *Fundamentação Teórica* o conceito de “falante nativo” e seu papel no ensino de LI é tratado sob diferentes perspectivas, relacionando esse conceito a fatores linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. Além disso, apresenta-se o *falante nativo* como construto ideológico, a LI como construto colonial, e questiona-se a concepção vigente de “natividade”.

A *Metodologia* explica a natureza da pesquisa, os contextos investigados, os participantes da pesquisa, assim como os procedimentos utilizados para geração e análise dos dados.

No capítulo dedicado à *Análise dos Dados e Discussão dos resultados* discute-se as formas como o mito do falante nativo afeta os estudantes e professores de inglês em seus distintos contextos de ensino.

Na seção dedicada às *Limitações da Pesquisa* são destacados os desafios e as restrições encontradas durante a pesquisa, especialmente durante a etapa de geração de dados no contexto de cursos de inglês. Também são sugeridas pesquisas futuras voltadas aos cursos de inglês: uma com foco nos estudantes e outra voltada para pais e responsáveis.

Por fim, a *Conclusão* apresenta reflexões sobre os principais aspectos discutidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, com o objetivo de responder às questões que sulcaram esta investigação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1.O *falante nativo*: uma busca por definição

Na percepção comum, o termo “falante nativo” diz respeito a pessoas que utilizam suas línguas maternas de maneira espontânea. Vinculado a esse pensamento está a noção de espaço geográfico ocupado, o que significa dizer que um brasileiro é considerado falante nativo da Língua Portuguesa por ser cidadão do Brasil, igualmente a um estadunidense, por exemplo, considerado falante nativo da Língua Inglesa (LI) por ser cidadão do espaço geográfico que compõe os Estados Unidos.

De modo similar, o Dicionário *online* de Termos Linguísticos, criado pelo antigo grupo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC)<sup>4</sup>, e ancorando-se nos estudos de Hornby (1977) e de Crystal (1987), define, de forma resumida, o falante nativo como “Indivíduo cujo processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorreu no âmbito de uma dada língua natural que é a sua língua materna” (*online*).

Por sua vez, na Linguística Aplicada (LA), a definição de *falante* ainda pode ser vista como uma questão em aberto, uma vez que muitos pesquisadores, com base em diferentes pesquisas e em seus próprios estudos, apresentam diferentes conceituações. Davies (2003), por exemplo, pontua que quando se busca, na LA, um conceito de falante nativo que possa servir de referencial teórico, esta procura acaba por ser ineficaz, dado que as tentativas de definir esse construto se esvaem.

Ainda pensando na definição propagada pelo senso comum, no qual falante nativo e local geográfico são aspectos indissociáveis, Davies (2003) nos alerta sobre a ideia de *posse* das línguas pelos seus falantes. Para o senso comum, a questão da natividade não é um problema em aberto, ou seja, compreende-se, geralmente, que as pessoas têm domínio especial e conhecimento interno de suas línguas. É aos nativos que recorremos quando queremos saber o que é o que não é língua, porque eles “são os detentores da língua, controlam sua manutenção e moldam sua direção” (Davies, 2003, p.1. tradução livre<sup>5</sup>).

Rajagopalan (2012) pontua que a própria definição de *língua*, como entidade, já é uma questão problemática, e conceituar o *falante nativo* de uma língua é tão problemático quanto.

---

<sup>4</sup> Instituto português voltado a pesquisas sobre aspectos da Linguística Geral e Linguística Computacional. Atualmente é o Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada, situado na Universidade de Coimbra.

<sup>5</sup> Todas as citações oriundas de textos em língua inglesa presentes nesta dissertação foram traduzidas livremente. O processo de tradução buscou preservar o significado original das ideias, adaptando-as ao contexto acadêmico em português. Qualquer interpretação ou ajuste feito na tradução é de responsabilidade minha.

Para o autor, os dois conceitos estão intimamente relacionados, quase como em uma relação simbiótica, uma vez que “eles [os conceitos] extraem um do outro a energia que os sustenta”, ou seja, enquanto o falante tem o domínio da língua, a língua, por sua vez, é tudo que o falante está em posição de emitir (Rajagopalan, 2012, p.44).

Segundo Rajagopalan (2012) antes mesmo do termo “falante nativo” adentrar aos meandros da Linguística, o termo era amplamente utilizado na Antropologia, carregando, todavia, em seu cerne, um teor pejorativo. Falantes nativos eram, pois, todos os povos originais dos países colonizados pelos europeus. Nessa lógica colonial e sob a perspectiva do europeu, os nativos eram os “outros”, e eles, os “conquistadores” aptos a governar.

O paradigma Gerativista proposto por Chomsky (1965) posicionou a figura do falante nativo num patamar quase inalcançável. Novamente, circunstâncias históricas corroboraram o impulsionamento dessa figura como modelo. Para Rajagopalan (2012), a teoria gerativista elevou a posição do falante nativo não apenas por vê-lo como fonte essencial de dados linguísticos, mas também por colocá-lo como sujeito privilegiado “graças às suas intuições nativas que oferecem preciosas revelações/descobertas sobre como esses dados poderiam ser adequadamente explicados” (p. 45).

De acordo com Chomsky (1965), todo mundo é um falante nativo de uma determinada língua que cultivou em seu cérebro. Davies (2003) nos alerta para o fato de que o que “Noam Chomsky, como outros linguistas teóricos, se propõe a investigar é o funcionamento da Linguagem, não das línguas” (p. 3). Por essa razão, a perspectiva (aqui podendo também ser compreendida como *definição*) de falante nativo apresentada por Chomsky é isenta de aspectos sociais. O modelo de falante nativo chomskyano aparenta não ter cor, raça, gênero, orientação sexual ou qualquer outro marcador social de diferença.

A partir das obras *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) e *Syntactic Structures* (1971) de Noam Chomsky, o falante idealizado pode ser compreendido como um construto teórico. A hipótese levantada, nesse caso, é a de que esse falante detém conhecimento ideal e completo da gramática de sua língua e, desse modo, é fadado a não cometer erros, além de não ser, como mencionado por Davies (2003), influenciado por qualquer fator social ou contextual. Dentro desse modelo teórico, o falante (nativo) ideal produz e compreende facilmente todas as sentenças gramaticalmente construídas na sua língua.

Desconsiderar fatores sociais e contextuais para a definição de falante nativo, em oposição ao não-nativo, parte do que Chomsky compreende ser inútil, uma vez que ele se refere a uma visão unitária de língua (Davies, 2003). Embora esse modelo de falante nativo mais pareça um espectro, que a qualquer custo queremos corporificar e definir, Davies (2003) pontua

que Chomsky é consciente da amplitude que envolve falar uma língua. Mesmo que seu modelo de falante ideal não seja atravessado por questões de ordem social ou suscetível às análises sociolinguísticas, Chomsky está ciente do indivíduo real, que habita espaços reais e cujo repertório de fala é múltiplo.

Ao tratar da inutilidade de definir falante nativo, Lee (2005) defende que é, na verdade, útil, definir e reavaliar esse conceito. Para o autor, estudiosos (Davies, 1991; Medgyes, 1992; Phillipson, 1992) têm discutido criticamente sobre a ideia de falante nativo no campo do ensino de línguas. Diante da ampla disseminação e disponibilidade do inglês em escala global e da mobilidade da raça humana, o conceito tem sido constantemente desafiado. Quando Lee (2005) adverte para a necessidade de se (re)pensar esse conceito, sua advertência sugere uma preocupação com o lugar que o falante nativo parece ainda ocupar nas aulas de línguas, sendo compreendido, muitas vezes, por professores e aprendizes, como o objetivo a ser alcançado.

Podemos inferir, a partir dos estudos (e inquietações) de Lee (2005), que repensar e talvez (re)conceituar o falante nativo seria uma ação que possibilitaria melhor compreensão de questões que atravessam o ensino de línguas, em específico, neste caso, de LI. Ademais, seria um ato que ajudaria a construir novos conceitos que melhor consigam explicar e descrever as complexas realidades que permeiam as salas de aula mundo afora. Se este falante é ou não o modelo a ser alcançado, dentro dos variados contextos educacionais, é crucial que a definição que vier a dar conta desse conceito seja engajada com o reconhecimento da diversidade linguística e respeito aos falantes não-nativos.

Ainda no que diz respeito à definição de falante nativo, Davies (2003) sinaliza que, na Linguística, o termo *falante nativo* foi utilizado primeiramente por Bloomfield em 1933 ao propor que “[a] primeira língua que um ser humano aprende a falar é a sua língua nativa; ele é um falante nativo desta língua” (p. 43). Essa definição de falante nativo, atrelada ao aprendizado de dada língua durante a infância, é tida como a mais recorrente quando se busca definir esse falante.

Pavimentando o caminho rumo à conceituação do termo falante nativo, à vista dos estudos e definições até agora apresentadas (Bloomfield, 1933; Crystal, 1987; Chomsky, 1965; Hornby, 1977), é observada outra característica repetidamente utilizada para estabelecer os parâmetros para a compreensão do que significa ser *falante nativo*. Para além do local de nascimento, que garantiria certa posse da língua por parte do falante, o aprendizado da língua na infância é um fator visto como fundamental para conceituar *falante nativo*.

Davies (2003) ao pensar premissas para a definição de falante nativo, pontuou que o falante nativo: a) adquire sua primeira língua na infância; b) possui intuições (em termos de

aceitabilidade e produtividade) sobre sua Gramática/ídioteo; c) tem intuições gramaticais sobre a língua-padrão; d) é capaz de produzir discursos espontâneos e fluentes; e) tem capacidade única de escrever de modo criativo, a exemplo dos variados textos literários; f) interpreta e traduz para sua língua nativa.

Seguindo essa proposição, Davies (2004) sinaliza que os atributos propostos para a definição de falante nativo podem ser alcançados por aprendizes não nativos mediante exposição e prática na/da língua-alvo. Todavia, o autor foi assertivo no que diz respeito à aquisição da língua durante a infância. Para ele, esse atributo não pode ser desenvolvido por um aprendiz que estuda/aprende uma língua após a infância. O autor afirma que um aprendiz de segunda língua não adquire a língua-alvo na primeira infância, mas caso isso ocorra, isto é, caso o aprendiz esteja imerso em duas (ou mais) línguas simultaneamente, significa que ele/ela é falante nativo da sua primeira língua e também da sua língua-alvo.

Lee (2005), por outro lado, considera que determinar um indivíduo como falante nativo ou não-nativo baseando-se em seu local de nascimento é uma atitude inadequada, posto que não leva em consideração o caso de crianças reassentadas em outros locais durante a infância. Ademais, o autor sinaliza que não há garantias de que nascer em determinado local assegure que um indivíduo seja falante nativo da(s) língua(s) falada(s) na área de origem, porque a(s) língua(s) utilizada(s) no ambiente familiar pode(m) não coincidir com a língua(s) da área de origem.

Em um movimento similar, Tay (1982 apud Davis, 2003) também desconsidera a definição de falante nativo unicamente como o sujeito que aprende uma língua na primeira infância. Para Tay (1982) há diferentes motivos para que a primeira língua não continue como a língua dominante durante a vida adulta. Ao tratar de falantes nativos de LI advindos de países não tradicionais, a autora pontua que deve ser acrescentado à definição de falante nativo o aspecto da continuidade. Portanto, para Tay (1982) para além de aprender determinada língua na primeira infância, é preciso que esta seja utilizada durante a sua vida adulta, de modo que se caracterize como língua dominante.

Outro aspecto importante que atravessa as definições de falante nativo diz respeito à sua criatividade no uso da língua escrita. Davies (2003), ao conceituar *falante nativo*, pontuou que “[o] falante nativo tem uma capacidade única de escrever de forma criativa (e isso inclui, é claro, literatura em todos os níveis, desde piadas a Epopeias, de metáforas a romances)” (p. 210.). Lee (2005) tece críticas a essa afirmação ao sinalizar que este aspecto só poderia ser verídico se assumíssemos que todos os falantes são altamente proficientes e criativos na escrita, levando em consideração o grau de alfabetização ou a falta desse processo.

Além disso, Lee (2005) nos atenta à existência de línguas ágrafas, movimento que põe em questão o conceito de falante nativo como sujeito que produz texto escrito de maneira criativa. Ora, se há línguas que não se realizam/manifestam por meio da escrita, essa noção de falante nativo só seria exata se todas as línguas tivessem um sistema de escrita na qual os falantes fossem proficientes como poetas e escritores. A crítica trazida por Lee (2005) revela que os requisitos para a definição de falante nativo, tal qual suas outras definições em si, não dão conta da complexidade que é conceituar esse construto dentro da Linguística.

Com o intuito de criar uma imagem clara do que seria um falante nativo, Lee (2005) compila seis características comumente utilizadas por pesquisadores das áreas da Aquisição de Segunda Língua e de Ensino de línguas.

Quadro 1: Seis características do falante nativo segundo Lee (2005).

Autores	Características do <i>falante nativo</i>
Davies (1991) McArthur (1992) Phillipson (1992) Kubota (2004) McArthur (1992) Stern (1983)	Adquire a língua na primeira infância; e mantém o uso da língua
Davies (1991) Stern (1983)	Tem conhecimento intuitivo da língua.
Davies (1991) Maum (2002) Medgyes (1992)	É capaz de produzir um discurso fluente e espontâneo.
Davies (1991) Liu (1999) Medgyes (1992) Stern (1983)	É comunicativamente competente; capaz de se comunicar em diferentes ambientes sociais.
Davies (1991); Johnson & Johnson, (1998) Nayar (1998)	Se identifica ou é identificado por uma comunidade linguística.
Coulmas (1981) Medgyes (1992) Scovel (1969, 1988)	Não tem sotaque estrangeiro.

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base em estudos de Lee (2005).

## 2.2.O falante nativo como realidade

Embora sejam atribuídas características para a definição de falante nativo, o tópico permanece pendente. Pensar um falante ideal (que domina por completo todos os aspectos da

sua língua), homogêneo, e que resiste a qualquer influência externa, é como descrever um sujeito irreal, que só pode ser factível em um mundo igualmente irreal. Para Rajagopalan (1997, p. 227) “a ideia de uma língua já é por si só nebulosa e confusa”. A partir dessa afirmação, a pergunta que o autor se faz relaciona-se às razões pelas quais deveríamos esperar uma clara definição para o termo “falante” de uma língua. Ao tratar do falante nativo da linguística teórica, Rajagopalan (1997) pontua que esse sujeito só poderia ser falante de uma língua abstrata, uma vez que ele é, de modo igual, abstrato. Filosoficamente, o termo “abstrato” refere-se a “Algo que se considera existente apenas no domínio das ideias, sem base material” (Dicionário online Michaelis, 2024). Assim sendo, esse falante nativo, proposto como modelo teórico, está no campo do imaginário, pois não é materialmente corporificado.

Por pertencer a um ambiente inalcançável, fora do mundo real, o falante nativo é *ideal*, tal qual sua definição, e, assim, acaba por se constituir como um ser mitológico, ou seja, um ser que é fruto da tradição oral ou escrita, ícone para explicar ocorrências naturais, filosóficas ou históricas e que permeia o imaginário popular; trata-se de criaturas geralmente dotadas de poderes e características além do que o humano pode compreender (Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular - CNFCP)<sup>6</sup>. É nesse sentido, me parece, que Rajagopalan (1997, p. 227.) sinaliza que as qualidades (poderes) supra-humanas atribuídas aos falantes nativos, pelos linguistas teóricos, o que os teria tornado, segundo o autor, “uma espécie impossível para o mundo real”. Assim como os seres mitológicos, o falante nativo idealizado não se efetiva na esfera do concreto. Do mesmo modo, sua existência e seus poderes extrapolam a compreensão humana. Ainda assim ou em função disso, talvez, assombram ou causam admiração àqueles que os imaginam, tendo papéis complexos, ora como vilões, ora como heróis. Isto posto, as semelhanças entre os seres mitológicos e o falante nativo idealizado possibilitam que o construto “falante nativo” seja entendido como um mito. É nesse sentido, portanto, que Rajagopalan (1997; 2001) propõe a compreensão do falante ideal como mítico quando comparado com os falantes reais das diversas línguas. Enquanto o modelo sonhado pelos gerativistas apresenta um falante infalível, os falantes reais são passíveis de cometer erros ao utilizarem suas línguas. O falante idealizado é mítico porque possui “atributos que relutamos em conceber aos humanos comuns e mortais: o falante nativo nunca erra.” (Rajagopalan, 1997, p. 227).

---

<sup>6</sup> O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP) é a única instituição pública federal que desenvolve e executa programas e projetos de estudo, pesquisa, documentação, difusão e fomento de expressões dos saberes e fazeres do povo brasileiro. Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/tesauro/00000507.htm>.

O conceito de natividade é, assim, para Rajagopalan (1997), “um dos mitos fundadores da Linguística Moderna” (p. 226). A natividade, tal qual outros mitos, são uma série de crenças relacionadas e mutualmente apoiadas. Esse falante nativo é elevado à condição de divindade devido à sua infalibilidade, a que o autor chamou de “apoteose do falante nativo” na linguística contemporânea. Desse modo, ao se referir ao mundo irreal em que o falante idealizado vive, o autor afirma que este seria como um Paraíso, no qual as relações e a linguagem humana se centrariam na cooperação mútua e no interesse de todos. Conforme argumenta, embora os estruturalistas tenham deixado de olhar para os falantes nativos como semideuses, ainda é possível observar certo temor e respeito por eles, como um certo desejo de mantê-los protegidos e reservados à pureza da língua.

Mais recentemente, Davies (2003) argumenta que, embora o falante seja um mito, ele é também uma realidade. O linguista apresenta, em seu livro *The Native Speaker: Myth and Reality* (2003), uma perspectiva complexa acerca do conceito de falante nativo. O autor tece críticas às noções tradicionais que mantêm o falante nativo na condição de superior, e argumenta que este ser é um mito por partir da ideia de um falante que é puro e inalterável, mesmo diante da real pluralidade linguística.

Todavia, esse falante é uma realidade devido a sua identidade culturalmente construída, e o modo como falantes de uma mesma língua compartilham de experiências linguísticas semelhantes. Embora Davies (2003) declare que a conceituação de falante nativo seja elusiva, isto é, trata-se de um conceito complexo de ser definido com precisão, o autor parte de alguns aspectos para explicar o falante nativo também como uma realidade. Para ele há os aspectos psicolinguísticos, linguísticos, e sociolinguísticos que fazem do falante nativo um ser “real”.

### 2.2.1 *Os aspectos psicolinguísticos do falante nativo*

Ao tratar dos aspectos psicolinguísticos do falante nativo, Davies (2003) inicia seu pensamento tratando da relevância da psicolinguística como uma área importante para a Ciência Cognitiva. E assinala que, pela perspectiva da psicolinguística, todo ser humano é um falante nativo de uma língua. Todavia, o autor põe em xeque tal afirmação ao questionar se, de fato, todo mundo é um falante nativo. A fim de tentar responder o questionamento lançado, Davies (2003) se debruça sobre quatro possibilidades e desdobra-as em abordagens:

1. Todo indivíduo é falante nativo do seu próprio comportamento linguístico, ou seja, o que está subjacente a todo comportamento linguístico normal de alguém é um sistema ou conjunto de sistemas.

2. O indivíduo é falante nativo de uma língua, mas apenas daquela que adquiriu como língua materna.
3. Algumas pessoas são falantes nativas de mais de uma língua, seja ou não adquirida precocemente.
4. Algumas pessoas nunca alcançarão a condição de falantes nativos em qualquer língua e podem ser assim, considerados semilíngues.

Na primeira abordagem, Davies (2003) discute o Falante Nativo Idioletal. Todo falante é considerado falante nativo do seu próprio repertório, construído por meio da fala e/ou da escrita. Este falante é o único responsável por controlar seus conjuntos de regras linguísticas. O autor frisa que essa ideia pode ser considerada verdadeira, uma vez que toda a produção linguística e extralinguística produzida por alguém é de responsabilidade desta única pessoa. Contudo, esse argumento possui falhas devido ao seu caráter “autodestrutivo”. Assim, o autor argumenta que aspectos aleatórios como “erros” durante o uso de línguas ou imitações evidenciam que esse argumento é não generalizável.

Davies (2003) coloca em evidência a necessidade de que o diálogo entre dois falantes diferentes seja amparado de maneira que detalhe as regras e repertórios linguísticos usados por eles. Como exemplo, pode-se pensar em manias linguísticas de um falante (ex: “tipo assim...” “Véi...”) e/ou gírias que, a depender da situação, precisam ser mais bem detalhadas para que a conversa se efetive de modo claro. Contudo, o autor chama a atenção para o movimento complexo de criar uma compreensão linguística para cada uso da língua por diferentes sujeitos: “O que está em questão aqui é a impossibilidade de fornecer uma descrição linguística para levar em conta sistematicamente todos os dados em cada idioleto” (Davies, 2003, p. 27).

O movimento é complexo porque o idioleto de um indivíduo foge às regras gerais que governam as línguas, e as regras não dão conta dos aspectos linguísticos (e extralinguístico) que se manifestam no âmbito do subjetivo. Assim sendo, o autor defende a ideia de que a linguagem não é um sistema sintático, mas dinâmico e individual. Para que fosse possível, portanto, compreender por completo a linguagem de um falante, seria preciso uma descrição linguística que ultrapasse as regras gramaticais e que considere os hábitos linguísticos específicos dos falantes.

Tendo em vista os argumentos de Davies (2003), podemos entender o falante nativo idioletal como um sujeito que, ao dominar intuitivamente suas próprias regras gramaticais, vocabulário e aspectos culturais, faz uso da sua língua materna de maneira única, moldando

essa língua à sua preferência. Esse ato o faz ser falante “nativo”, como aquele que domina sua própria língua.

Na segunda abordagem [primeira língua adquirida], Davies (2003) chama a atenção para o vínculo forte entre a concepção de falante nativo e a aquisição da língua materna, advertindo seu leitor sobre as dificuldades, para algumas pessoas, em definir sua língua materna, como é o caso, por exemplo, de pessoas que adquirem diferentes línguas simultaneamente. Dessa maneira, o autor assume que “ser falante nativo significa ter a primeira língua adquirida<sup>7</sup>” (p. 28). Uma vez que os conceitos e discussões que cercam a aquisição da primeira língua são complexos, o autor lança mão do argumento das competências linguísticas (e comunicativas) como traço importante para a definição de falante nativo.

A Terceira abordagem [competência unitária] discutida por Davies (2003) diz respeito ao conceito de competência linguística em mais de uma língua. O autor debate acerca da possibilidade de falantes bilíngues serem considerados falantes nativos devido a suas competências linguísticas em duas línguas, o que os levaria ao *status* de ambilingues, isto é, com domínio igual nas duas línguas. Embora não desacredite dessa possibilidade, Davies (2003) considera este um evento raro uma vez que, para ele, o uso das línguas de uma pessoa bilíngue se efetiva de modo diferente a depender dos contextos.

A quarta abordagem discutida por Davies (2003) diz respeito ao semilinguismo. Amparado pelos estudos de Skutnabb-Kangas (1981), Davies discute as limitações, nas habilidades linguísticas, que um falante tem durante o uso de suas línguas. O semilinguismo, para Heredia (1989, p. 205), diz respeito ao “estado de uma pessoa que pode ‘se virar’ em duas línguas, mas que não é realmente competente em nenhuma”. Sendo melhor dito, o indivíduo semilingue é aquele que faz uso de mais de uma língua sem que as domine por completo.

Ao exemplificar casos de crianças que tem seus sistemas linguísticos incompletos, isso é, não totalmente desenvolvidos, Skutnabb-Kangas (1981, apud Davies 2003) pontua que essas crianças terão um sistema inadequado, ou um conjunto de dois (ou mais) sistemas parciais. Contudo, Davies (2003) questiona o que seria um sistema “inadequado”. Para o autor, crianças estão aptas a desenvolver seus sistemas linguísticos de maneira completa, ainda que diante de situações não ideais. Prova disso são as crianças ouvintes, filhas de pais surdos, que adquirem a sinalização com os pais e a oralização com vizinhos e parentes.

---

<sup>7</sup> O adjetivo “adquirida” deriva do verbo em inglês *to acquire*. Segundo Krashen (1981), aquisição e aprendizado de línguas ocorrem de maneiras distintas: enquanto a aquisição (*acquisition*) é um processo subconsciente, a aprendizagem (*learning*) envolve um processo consciente.

Ao tratar dos sistemas linguísticos, Felix (1987 apud Davies 2003) hipotetiza que há dois sistemas cognitivos que operam na mente humana e que levam às diferentes formas como uma língua pode ser adquirida por um falante. O primeiro sistema diz respeito ao Sistema Específico da Linguagem (*language-specific system*) e o segundo, ao Sistema de Solução de Problemas (*problem-solving system*). Para Felix (1987) os dois sistemas estão igualmente disponíveis para o aprendizado de línguas até a puberdade, após esse período o aprendizado de línguas se ancora no Sistema de Solução de Problemas.

Embora os dois sistemas cognitivos existam igualmente até certa fase da vida, na pós puberdade, o Sistema de Solução de Problemas é o que prevalece. Na Perspectiva de Felix (1987), o Sistema de Solução de Problemas é bastante utilizado por aprendizes de segunda língua que se valem de estratégias de resolução de problemas para compreender e avançar na aprendizagem da língua-alvo. Felix (1987, p. 140) enfatiza também que esses dois sistemas cognitivos competem entre si no processamento de dados, ação que, para o autor, tem “consequências bastante infelizes no caso da aprendizagem de línguas”.

De acordo com Felix (1987) as consequências que atravessam a aprendizagem de língua, advinda da competição dos sistemas por dados linguísticos, é o que impede o aprendiz de segunda língua, pós puberdade, a tornar-se um falante nativo. Segundo Davies (2003) os estudos de Felix (1987) fazem uma distinção psicolinguística<sup>8</sup> entre a primeira língua de uma criança e o aprendizado de uma segunda língua por um adulto. Os resultados apresentados por ele propiciam justificativas para as quais os falantes nativos e não-nativos são postos em distinção, isto é, ambos fazem uso de sistemas cognitivos diferentes, uma vez que as experiências linguísticas são diferentes (aquisição da primeira língua e aprendizado de segunda língua).

Embora Felix (1987) aceite a possibilidade de que um aprendiz de segunda língua, antes da puberdade, venha a alcançar a condição de falante nativo, o autor não considera esse movimento como aprendizado de uma segunda língua. O período biológico, marcado pela pré ou pós-puberdade, coloca esse aprendiz em outras condições e solicita dele diferentes usos dos sistemas cognitivos para a aprendizagem de línguas. Em outras palavras, Felix (1987) argumenta que um aprendiz de uma segunda língua (lê-se um falante não-nativo), após a puberdade, não se tornará um falante nativo.

Ao tratar dos aspectos psicolinguísticos do falante nativo, Davies (2003) partiu da premissa de que todo mundo é falante nativo de uma dada língua, e compreendeu quatro

---

<sup>8</sup> O autor faz uso do termo “Psycholinguist-leaning” para se referir aos aspectos psicolinguísticos que se voltam ao processo de aprendizado de línguas.

maneiras para responder esse pensamento: (i) O falante nativo existe enquanto sujeito que fala/domina seu próprio idioleto, (ii) o falante nativo como aquele que fala/utiliza a língua adquirida na infância (iii) o falante nativo como um ser bilíngue e (iv) o falante nativo pela perspectiva do semilinguismo, ideia rejeitada por Davies (2003).

### 2.2.2 *Os aspectos linguísticos do falante nativo*

O segundo aspecto utilizado por Davies (2003) para explicar o falante nativo como realidade é o aspecto linguístico. Ao propô-lo, Davies (2003) parte do questionamento se falantes nativos e não-nativos apresentam gramáticas diferentes. Como resposta, o autor categoriza os conhecimentos/competências dos falantes a partir de três Gramáticas (podendo ser entendidas como competências). A Gramática 1 (G1), isenta de quaisquer erros de desempenho, é um sistema privado e pertence a cada usuário de determinada língua. Para Davies (2003), mesmo que falantes nativos compartilhem uma mesma língua, a G1 desses falantes não será igual, uma vez que apelam para diferentes conjuntos de regras durante o uso da língua. A Gramática 2 (G2) é o que Davies (2003) compreende como tudo que é compartilhado pelos falantes de uma mesma língua. Em outras palavras, é a gramática que possibilita o entendimento entre os falantes que fazem uso das suas G1. Para o autor, essa G2 é formada por conjuntos de regras consideradas as mesmas para todos; todavia, não são iguais de fato, visto que todo falante possui sua G1. Por fim, a Gramática 3 (G3), sob a perspectiva do autor, diz respeito à Gramática da faculdade humana, o que foi chamada de Gramática Universal por Chomsky (1957).

Chomsky (1957) propõe que todo ser humano possui, de modo inato, a capacidade para a linguagem, e esse inatismo parte de uma gramática universal (GU) que desde o nascimento está em nossos cérebros<sup>9</sup>. Essa gramática é responsável pelo fornecimento de regras universais que nos auxiliam nas estruturações de sentenças, formação de palavras e demais aspectos sintáticos. Apesar de partir de uma ideia abstrata (pressuposto teórico), a GU proposta por Chomsky, aliada à ideia de um dispositivo que nos possibilita aprender línguas, segue vigente como uma das nossas tentativas de explicar como os seres humanos aprendem línguas.

Embora Davies (2003) rejeite a ideia de falante nativo que se apoia nas G1 e G3, por estarem no âmbito do abstrato, para ele a natividade de um falante está clara nessas duas

---

<sup>9</sup>Chomsky (1965) postula que nascemos como um órgão mental hipotético chamado de Dispositivo de Aquisição da Linguagem (do inglês *Language Acquisition Device*) que possibilita a aprendizagem de qualquer língua humana.

gramáticas. Na G1, o falante é nativo do seu próprio idioleto; na G3, somos falantes nativos da GU, que compartilhamos de maneira igual. No entanto, resta pensar como a natividade de um falante se manifesta na G2. A partir de experiências e interações entre falantes, Davies (2003, p. 46) pontua que ser falante nativo significa “ser próximo linguisticamente (não idêntico) a outros falantes” devido às questões sociais e sociolinguísticas que os atravessam. Dessa forma, ser falante nativo, sob um viés linguístico, significa operar uma G2, “uma operação que permite acesso e inteligibilidade com outros operadores da ‘mesma’ G2” (p. 46).

Como evidência para sua premissa, Davies (2003) sinaliza, ancorando-se nas pesquisas de Porter (1986), que investigações têm demonstrado que os aprendizes de segunda língua são certamente diferentes dos falantes nativos. Contudo, Davies afirma que falantes nativos não são únicos e permanentemente diferentes de falantes não-nativos, uma vez que muitas das pesquisas carecem de outros dados. Ainda pensando nos aspectos linguísticos que diferem um nativo de um não-nativo, Davies (2003) apresenta a estratégia do *foreigner talk*<sup>10</sup> usada por falantes nativos quando interagem com não-nativos.

Para Ellis (1985, apud Davies, 2003), o ajuste das falas de um falante nativo durante a interação com um não-nativo é um forte indício de como o falante nativo consegue controlar a língua de modo diferente de um aprendiz de segunda língua (não-nativo). Ellis apresenta três explicações acerca do ajuste da fala por falantes nativos: (i) regressão; (ii) correspondência; e (iii) negociação<sup>11</sup>. A partir de Ellis (1985, apud Davies, 2003), a regressão é definida como o processo em que um falante nativo simplifica sua fala para facilitar a comunicação com um falante não-nativo. Nesse contexto, o falante nativo adapta seu discurso a um nível linguístico similar ao de uma criança ou a um estágio inicial de aquisição da linguagem. Na correspondência, o falante nativo ajusta sua fala de acordo com o nível de proficiência percebido do falante não-nativo. Esses ajustes incluem modificações específicas, como redução do ritmo, escolha de palavras mais simples ou o uso de frases mais claras e diretas, com o objetivo de alinhar a comunicação à capacidade de compreensão do ouvinte. Por fim, na negociação, o falante nativo e o não-nativo colaboram para assegurar o entendimento mútuo. Isso pode envolver solicitações de esclarecimento, reformulação de sentenças ou repetição de informações. É um processo dinâmico em que ambos os participantes ajustam suas contribuições para melhorar a comunicação. Dentre essas explicações, Ellis (1985) opta pela

---

<sup>10</sup> A estratégia *foreigner talk* refere-se a uma forma simplificada e adaptada de comunicação usada por falantes nativos (ou fluentes) de uma língua ao interagir com estrangeiros ou pessoas com competência linguística limitada nesse idioma.

<sup>11</sup> Livre tradução do original: *regression, matching e negotiation*.

terceira por se valer de uma explicação descritiva, diferentemente das demais, que se apoiam em suposições que adentram ao campo da psicolinguística (Davies, 2003).

Durante uma interação entre falantes nativos e não-nativos, a negociação é o processo pelo qual os significados são construídos e negociados em uma comunicação. Dessa forma, simplificar os códigos linguísticos, por meio da redução, por exemplo, é um ato comum, que, para Meisel (1980), é uma habilidade linguística de um falante nativo em relação ao uso da sua primeira língua. Fortalecendo esse argumento, Corder (1981) frisa que, um aprendiz de segunda língua não consegue, em certo grau, simplificar sua língua-alvo, visto que não é possível simplificar aquilo que não tem (Davies, 2003).

Ao apresentar as três gramáticas, Davies (2003) buscou evidenciar, por meio de aspectos linguísticos, as diferenças existentes entre falantes nativos e falantes não-nativos. Para o autor, a G1 e a G3 têm sido bastante investigadas, no entanto, é preciso compreender o falante nativo sob a perspectiva da G2, uma vez que essa é fortemente atravessada por aspectos sociolinguísticos.

### 2.2.3 *Os aspectos sociolinguísticos do falante nativo*

O último aspecto pontuado por Davies (2003) para tratar do falante nativo como realidade é o aspecto sociolinguístico. Davies (2003), ao iniciar sua argumentação, apresenta o exemplo<sup>12</sup> de uma entrevista de emprego de um jovem balinês diante de um entrevistador australiano. Durante a interação, quando questionado se o jovem pretendia permanecer na Austrália ou se tinha intenção de viajar, o balinês expressou sua vontade de ir para a Europa. O entrevistador, dando continuidade à conversa, questionou quanto tempo o candidato permaneceria na empresa caso recebesse o emprego. Como resposta, o balinês expressou que permaneceria no emprego até que tivesse o dinheiro suficiente para viajar, uma vez que amava viagens.

Para Williams (1985), nesse cenário, o que estava em questão era o quão comprometido o candidato estava com a vaga de emprego que almejava. Observando linguisticamente, a falta de compreensão do candidato em relação à pergunta não lhe permitiu compreender que as perguntas, aparentemente inocentes, escondiam uma preocupação quanto às tarefas a serem desempenhadas na empresa. Tomando essa situação como exemplo, Davies (2003, p. 53) frisa

---

<sup>12</sup> O exemplo parte de um cenário (entrevista de emprego) que compõe a pesquisa realizada por Williams (1985).

que o “compartilhamento de regras linguísticas não garante a compreensão” o que por vezes leva falantes, nesse caso, não-nativos, a falhas de âmbito sociolinguísticos.

Para que o falante nativo seja explicado sob o prisma da sociolinguística, Davies (2003) pavimentou o caminho suscitando a discussão sobre o conceito de língua. As línguas são, geralmente, definidas linguisticamente, sociológica e politicamente; e nesses vieses, a inteligibilidade, as atitudes dos falantes, as relações de poder e as questões identitárias influenciam fortemente as definições tecidas para os conceitos de línguas (Haugen 1966, apud, Davies, 2003).

Linguisticamente, as línguas são definidas e diferenciadas umas das outras devido ao seu desenvolvimento histórico e às tipologias linguísticas. Nesse pensamento, a Língua Inglesa britânica e americana são a mesma língua em função da sua grande história em comum. Contudo, embora possuam uma história compartilhada, não se pode afirmar que as variedades partilhem, de fato, similaridades entre elas. A exemplo, o francês e o italiano, o árabe e o maltês, as línguas Bantu, todas vindas de uma história partilhada, mas seria incoerente afirmar, em cada caso, que são todas a mesma língua (Davies, 2003).

Do ponto de vista sociológico, a capacidade dos falantes de se entenderem mutuamente é o fator determinante para considerar duas línguas como relacionadas. A mera existência de uma origem comum, como no caso das línguas românicas, não é suficiente, pois o passar do tempo pode levar à divergências linguísticas, dificultando a comunicação entre os falantes, como exemplificam o finlandês e o húngaro. Ademais, a ausência de interesse ou a crença na impossibilidade de comunicação, como ocorre entre o holandês e o africâner, também podem impedir a compreensão mútua (Davies, 2003).

No que diz respeito ao aspecto político, as línguas são distintas umas das outras quando, por vezes, se tornam símbolos máximos para unir e diferenciar povos. Como bem pontua Davies (2003):

Politicamente, as línguas são definidas institucionalmente, ou seja, elas simbolizam as reivindicações do nacionalismo e são, portanto, por um lado, como bandeiras, companhias aéreas e filiação às Nações Unidas e, por outro lado, como a etnia preferida que é considerada a norma da nação, mesmo que, de fato, isso possa ser verdade apenas para uma minoria da população (p. 54).

As línguas, em muitas ocasiões, são importantes ferramentas políticas para a construção da identidade de um povo. É por meio de distinção entre as línguas que povos resistem às dominações e se colocam no cenário político global. Portanto, como sinaliza Davies (2003, p. 54), as línguas permitem que “indivíduos (e grupos) se identifiquem com outros indivíduos e

grupos” pelo desejo de gozar de privilégios de um grupo social específico, ou ainda pelo desejo de pertencimento.

Para Gumperz (1968) a comunidade de fala é entendida como “qualquer agregado humano caracterizado por interação regular e frequente por meio de um corpo compartilhado de sinais verbais e separado de agregados semelhantes por diferenças significativas no uso da linguagem (p. 219)”. Em outras palavras, a comunidade de fala, sob a perspectiva do autor, pode ser entendida como um grupo de pessoas unidas por meio de uma língua compartilhada. Essa língua comum é uma das características que distinguem este grupo de falantes de outros.

Para Davies (2003), o compartilhamento de um código linguístico, incluindo regras sociais e gramaticais como o registro formal e informal, gírias e expressões idiomáticas, permite que os falantes de uma comunidade de fala tenham visões semelhantes sobre o uso adequado da língua. Conseqüentemente, o uso de xingamentos e piadas, por exemplo, varia de acordo com o contexto social e cultural da comunidade, sendo geralmente mais aceito em grupos onde os falantes se identificam e aprovam as regras que regem esse código linguístico.

Davies (2003) acrescenta que, numa comunidade de fala, há também um acordo quanto a qual é a língua padrão, esta quase sempre vinculada à ideia de alta cultura e às regras que estabelecem o “correto” e o “errado”. Para o autor, há casos em que as variedades, que fogem da língua padrão, são estigmatizadas, levando à negação de um grupo étnico (e suas línguas) em favor de um grupo de maior prestígio social. Os falantes que compõem uma comunidade de fala são conscientes de que as variedades estigmatizadas são mal-recebidas em determinados contextos sociais, o que leva a Davies (2003) pontuar que “as características linguísticas não são estigmatizadas em si mesmas (p. 57)”.

Uma variedade não é estigmatizada numa comunidade de fala unicamente pelo modo como a fala é produzida; a estigmatização parte da relação que se estabelece com os falantes que usam essas variedades. Davies (2003) sinaliza que certos usos partem de classes sociais mais baixas da sociedade, o que significa dizer que o que é estigmatizado são os usos linguísticos de pessoas pobres e por aqueles socialmente inferiorizados. O autor aborda esse tema das comunidades de fala e a estigmatização de variedades porque defende que essas comunidades se baseiam fundamentalmente nas atitudes dos falantes que as compõem. O modo como um conjunto de falantes se porta, inseridos numa comunidade de fala, molda as visões do que é língua e estabelece o que é ser um falante nativo desta.

Davies (2003) toma como exemplo a distinção que é feita entre língua e dialeto. Segundo ele, essa diferenciação é em parte linguística e em parte política. Uma vez que a distinção feita entre as línguas não se sustenta sozinha, isso é, a Linguística por si só não explica

a distinção que se estabelece entre língua e dialeto, o aparecimento de uma explicação sociolinguística evidencia que os dialetos se distinguem entre si em termos de poder. O dialeto então, é a língua, que devido ao menor poderio, não sucedeu<sup>13</sup> (Davies, 2003). Esse pensamento demonstra que a diferenciação de língua e dialeto não segue uma fundamentação lógica, mas sim, uma diferenciação pautada em aspectos sociais, políticos e históricos.

Davies (2003) destaca que a hierarquização entre língua e dialeto, marcada por relações de poder, intersecciona com questões de gênero. Tanto no aspecto “puramente” linguístico (que, na prática, não é) entre língua e dialeto, quanto nas relações sociais entre homem e mulher<sup>14</sup>, o jogo de poder existente molda a língua de modo que se estabelecem hierarquias. Os comportamentos sociais e usos linguísticos que se impõem às mulheres e homens partem de construções enraizadas em estereótipos, que não necessariamente dizem respeito à realidade.

Para Cameron (1998, apud Davies, 2003), as diferenças no uso da língua entre os sexos são produtos de uma sociedade que atribui papéis e expectativas diferentes a homens e mulheres, ou seja, se as mulheres utilizam a língua de modo diferente é porque os homens impõem essas diferenças. O que Davies (2003) quer pontuar com esse paralelo entre língua *versus* dialeto, homem *versus* mulher, é que, em alguma escala, as hierarquizações são construídas por meio de jogos de poder, nos quais, um dos lados é inferiorizado. Seguindo essa linha de raciocínio, quando compartilham, de algum modo, a mesma língua, se estabelece uma hierarquização entre falantes nativos e não-nativos. Essa hierarquização não pode ser explicada unicamente por aspectos linguísticos justamente porque há, entre esses falantes, uma relação de poder desigual.

Para o exercício e a manutenção de seus poderes, grupos que ocupam lugar de prestígio na sociedade têm suas variedades linguísticas estabelecidas como norma padrão. Salvaguardados na ideia de que uma língua precisa ser padronizada para que haja unidade na comunicação entre falantes, hierarquias sociais são reforçadas, impedindo que sujeitos, por meio de suas variedades linguísticas, tenham acesso a oportunidades dentro da sociedade. Ademais, esse movimento (de tornar a língua una) guia para a homogeneização cultural calcada em ideologias que excluem determinadas sujeitos e suas variedades (Curzan et al., 2023).

Davies (2003) argumenta que a padronização linguística não se limita à influência de estudos acadêmicos. Ao analisar comunidades remotas, o autor demonstra a existência de

---

<sup>13</sup> Conclusão fruto do pensamento do linguista Max Weinreich, que pontuou que uma língua é “um dialeto com um exército e uma marinha” (do original “*a shprakh iz a dyalekt mit an armey un flot*”).

<sup>14</sup> Aqui não são adicionadas discussões que envolvem pessoas não-binárias e diferentes identidades de gênero, uma vez que o autor não adentra esse âmbito.

diversos mecanismos de padronização (Mídia, leis governamentais, acordos internacionais), que podem ocorrer tanto em contextos com instituições linguísticas formais quanto em contextos sem elas. Essa crença da dependência da academia é equivocada porque se ampara na ideia de que a língua é imutável e fruto de uma construção feita por especialistas. O autor é enfático ao assumir que a academia não pode (não consegue) controlar o uso das línguas, uma vez que “a normalização é um processo que, como já referi, é contínuo e nunca termina, até porque o que é agora o padrão tem de mudar com o passar do tempo” (p. 64).

O autor também argumenta que sob o pretexto de facilitar a comunicação, a padronização linguística, promovida por instituições (academias de letras, órgãos governamentais, universidades, meios de comunicação etc.), pode marginalizar grupos minoritarizados. A título de exemplo, são as crianças de comunidades remotas que, ao ingressarem na escola, enfrentam desafios significativos devido à distância entre suas variedades linguísticas e a norma padrão empregada na escola (Davies, 2001 apud Davies, 2003). Sob a perspectiva de Davies (2001; 2003), portanto, se pode afirmar que a relação estabelecida entre o falante nativo e a língua padrão é quase mútua.

Para o autor, a padronização das línguas acarreta: (i) a padronização de sujeitos que almejam mobilidade social; (ii) a homogeneidade induzida que padroniza os sistemas linguísticos, levando pessoas a se considerarem falantes nativos por tomarem a língua padrão como língua materna (Aitken, 1973). Em suma, ao explicar o falante nativo como uma realidade, sob os aspectos sociolinguísticos, Davies (2003) parte da discussão sobre língua, pontuando que esta pode ser definida linguística, sociológica e politicamente. O autor argumenta que o falante nativo pode ser entendido, com base em construtos sociais e políticos, seja como um sujeito que, identitariamente, se sente pertencente a uma comunidade de fala, seja como um falante nativo forjado nas relações desiguais de poder.

### **2.3.A dualidade do falante nativo: mito e realidade**

Embora Davies (2003) conceba o falante nativo como mítico, por se centrar no modelo teórico de um falante idealizado, ele compreende que o falante nativo é também uma realidade. Isso porque esse sujeito possui conhecimentos linguísticos internos e intuitivos que, de certa forma, são utilizados academicamente como referências para o ensino e a aprendizagem de línguas. Ao pontuar os aspectos psicolinguísticos, linguísticos e sociolinguísticos que balizam concepções de *falante nativo*, o autor coloca em evidência que falantes nativos e não-nativos

diferem em alguns pontos, mas deixa claro, contudo, que definir falante nativo é uma tarefa complexa, que precisa ser pensada de maneira holística.

Ao demonstrar que falantes não-nativos podem atingir níveis de proficiência linguística<sup>15</sup> equivalentes aos de falantes nativos, Davies (2003) questiona a validade da distinção entre ambos, revelando a fragilidade de uma definição de “nativo” baseada apenas em critérios linguísticos, que por si só, não são capazes de conceituar por completo esse construto. Desse modo, para o autor, a definição de um falante como nativo de dada língua parte de questões sociopolíticas, não se limitando a argumentos linguísticos apenas.

À luz da discussão sobre o falante nativo como mito e realidade, Rajagopalan (1997) nos alerta sobre a natividade como uma agenda ideológica oculta. Para o autor, a procura por um “falante puro” parte de algo que já se manifestou anteriormente na história: a busca por uma raça pura. Ao citar Gates (1985), Rajagopalan (1997) diz que a raça não é um termo de classificação, e sim um tropo perigoso. Por essa razão, Rajagopalan (1997) nos inquieta ao questionar se o conceito de falante nativo não corre sério risco de ser uma metáfora perigosa para estabelecer parâmetros imaginários que excluem aqueles que não se adequam ao que foi normatizado como falante nativo.

Ao pensar o falante nativo como mito e realidade, Davies (2003) sinaliza para a complexidade e as diversas nuances que esse conceito possui. Para o autor, a dimensão mítica parte da idealização teórica desse conceito, já a dimensão concreta se relaciona com aspectos (psicolinguísticos, linguísticos e sociolinguísticos) de falantes nativos reais de línguas mundo afora. Essa dualidade está imbricada com as tensões existente no âmbito teórico e educacional quanto ao entendimento do que é ser “falante nativo”.

#### **2.4.O falante nativo como construto ideológico**

Dentre os aspectos pontuados por Davies (2003), na seção anterior, para explicar o falante nativo como uma realidade, não há dúvidas de que o terceiro aspecto (o sociológico) revela que a “natividade” do falante é, em grande medida, uma construção ideológica. Holliday (2006) pontua que os falantes nativos, devido às ideologias linguísticas, são comumente vistos como a personificação da “cultura ocidental” e são tidos como o padrão que guia o processo de ensino de inglês. Liu (2021) confirma essa ideia ao destacar que, apesar de suas origens históricas e políticas ocidentais, o conceito de falante nativo continua a ser largamente aceito

---

<sup>15</sup> Davies (2003) utiliza o termo usuários nativos (*native users* no original) para se referir a esses falantes, e toma como referência o aprendizado da Língua Inglesa.

por professores de países fora do círculo interno<sup>16</sup> e influencia diretamente os contextos educacionais globais.

Para compreender e conceituar *ideologia linguística*, alguns autores partiram da definição de *ideologia*. Segundo Woolard (1998), o termo *ideologia* foi utilizado pela primeira vez durante o século XVIII pelo filósofo Antoine Destutt de Tracy, cujo objetivo era criar uma “ciência das ideias”. Tal ciência serviria para esquematizar, racionalmente, as formas como as ideias surgem, como dialogam entre si, e elencar seus efeitos. Destutt de Tracy imaginou a “ciência das ideias” como um movimento que, além de permitir a compreensão do próprio ser humano sobre si, seria um “importante projeto iluminista de regulação da sociedade” (p. 5).

Embora bastante promissora, a ideia do filósofo francês foi abandonada devido aos embates ideológicos com o imperador Napoleão Bonaparte, que interpretava as ideias de Destutt de Tracy como um ato oposicionista ao seu governo. Foi nesse período que o termo *ideologia* tomou conotação negativa, tida como uma ideia trivial, abstrata etc. (Woolard, 1998). Desde então, como enfatiza Almeida (2021), a conceituação de ideologia tem recebido significados novos e enveredado para diferentes espaços educacionais, científicos, religiosos, políticos, dentre outros. No que se refere à ideologia linguística, as noções do que isto significa são atravessadas por diferentes áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Linguística, Sociolinguística, Linguística Antropológica e Linguística Aplicada (Almeida, 2021). Ancorando-se nessa pluralidade de campos, elenco a seguir algumas definições propostas por diferentes autores, em seus estudos.

Woolard & Schieffelin (1994) compreendem *ideologias linguísticas* como concepções culturais sobre a língua, sobre a sua natureza, estrutura e uso, e sobre o lugar do comportamento comunicativo na vida social. Já para Irvine (1989), *ideologias linguísticas* são fruto de um

---

<sup>16</sup> Referência ao “os círculos do inglês” círculos concêntricos de classificação dos falantes de inglês do mundo, proposto por Braj B. Kachru. Kachru (1985) propõe um modelo sociolinguístico usado para descrever a diversidade e a disseminação global do inglês. O modelo organiza o uso da língua em três círculos concêntricos: (i) Círculo Interno, no qual a LI é a língua nativa ou primeira língua e é utilizada pela população nos contextos do cotidiano, educacionais, culturais e institucionais. Países desse círculo (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia) são considerados modelos para a aprendizagem de inglês em demais países, e seus falante são os “nativos” da LI. (ii) Círculo Externo, diz respeito aos países onde a LI é tida como segunda língua, e desempenha papel oficial e institucional por vezes devido ao processo de colonização. Nos países presentes nesse círculo (Índia, Nigéria, Filipinas, Paquistão, Singapura, África do Sul, Malásia) a LI coexiste com outras línguas locais. (iii) Círculo Expansivo: abrange os países (China, Japão, Coreia do Sul, Brasil, Rússia, Alemanha, França) onde a LI é tida como língua estrangeira e não tem status oficial. Todavia, a LI é amplamente difundida e aprendida por seus cidadãos desses países.

“sistema cultural de ideias sobre relações sociais e linguísticas, juntas com sua carga de interesses morais e políticos” (apud Woolard e Schieffelin, 1994, p. 57).

Posteriormente, Irvine e Gal (2000), aprimoraram o conceito de *ideologias linguísticas* como crenças e sentimentos sobre a língua e como esses aspectos são usados em esfera social (Irvine e Gal, 2000). Somando aos estudos, Heath (1997) conceitua *ideologias linguísticas* como “ideias autoevidentes e objetivos que um grupo mantém acerca dos papéis da língua nas experiências sociais de membros de modo que eles contribuam para a expressão do grupo” (apud Woolard e Schieffelin, 1994, p. 57). À luz dos estudos realizados por Woolard (1998) e Irvine e Gal (2000), Capstick (2020) compreende/resume ideologias linguísticas como:

conjuntos de crenças e sentimentos sobre a linguagem que, quando explorados, expõem relações entre essas crenças sobre a linguagem e o mundo social do usuário da linguagem. Essas ideologias linguísticas têm menos a ver apenas com a língua, mas mais socialmente situadas e inseridas em questões de identidade e poder nas sociedades” (p. 4).

As ideias, opiniões, visões sobre a língua e como esta deve ser utilizada são comuns em todos os grupos e são culturalmente variadas, tal qual as práticas linguísticas. Durante a década de 60, na antropologia linguística, os estudos envolvendo os modelos nativos de polidez, variação linguística, adequação da fala, entre outras temáticas de cunho sociolinguístico, foram unificados sob a rubrica da *ideologia linguística* (Gal, 2006).

## **2.5. As ideologias linguísticas que mantêm e o falante nativo**

Para Doerr (2009), a utilização do conceito “falante nativo” está imbricada em processos ideológicos que se vinculam às noções de língua, identidade, moralidade e epistemologias. De acordo com a autora, há quatro características interligadas nas ideologias linguísticas, sendo elas as que, de alguma forma, sustentam e reproduzem o conceito convencional de falante nativo:

- a) As ideologias linguísticas representam a percepção da língua e do discurso que é construído pelos interesses de um grupo específico.

Nas ideologias linguísticas, os usos da língua (mediados por características como pronúncia, gramática, léxico etc.) e os discursos construídos com base nessas características, se relacionam com os interesses de grupos dominantes na sociedade que,

ao construírem esses discursos, reforçam suas posições de poder e marginalizam outros grupos sociais (Doerr, 2009).

b) As ideologias linguísticas são múltiplas devido à multiplicidade de divisões sociais (classe, gênero, gerações, etc.) dentro de grupos socioculturais.

Cada indivíduo de um grupo social, perpassado por seus marcadores sociais, irá experienciar a língua de maneira diferente. Essa ação acarreta ideologias múltiplas, das quais seus criadores-usuários se valerão para expressar seus interesses e identidades (Doerr, 2009; Irvine, 1989).

c) Os indivíduos podem apresentar vários graus de consciência das ideologias linguísticas;

Embora uma parcela da sociedade enxergue criticamente as ideologias linguísticas, nem todos os indivíduos percebem que as ideologias linguísticas são construídas para favorecer grupos dominantes. Muitos internalizam essas ideologias de forma acrítica, tomando-as como verdades absolutas, sem questionar seus efeitos nas diferentes esferas sociais (Silverstein, 1992).

d) As ideologias linguísticas dos indivíduos fazem a mediação entre estruturas sociais e formas de conversa.

As ideologias linguísticas são o meio pelo qual grupos sociais marcados por gênero, classe social, raça etc. se vinculam aos seus específicos usos da língua. Isto é, as formas como a língua é utilizada numa conversação, por parte de determinados grupos, são fruto de crenças, visões, ideologias que conduzem como as formas como a língua será usada (Bambi, Schieffelin e Doucet, 2000).

### *2.5.1 As três principais ideologias linguísticas*

Para Pennycook (1994), há três ideologias linguísticas que sustentam a ideia de falante nativo, e as três são conectadas com os processos semióticos identificados por Irvine e Gal (2000) ao tratarem da maneira como grupos sociais constroem representações ideológicas utilizando a linguagem.

A primeira ideologia se centra na crença de que há uma relação entre ser cidadão de uma nação e ser falante nativo da língua falada neste espaço geográfico. A conexão feita entre

cidadania e pertencimento a uma mesma comunidade linguística é fruto do processo ideológico nomeado de *Iconização* (Irvine e Gal, 2000). Nesse processo, por meio de ícones, símbolos (como bandeiras nacionais) e discursos (ser falante nativo), dá-se a reunião/formação de grupos com base nas suas similaridades.

A segunda ideologia é a ideia de que a língua é um sistema homogêneo e fixo, com uma comunidade de fala igualmente caracterizada. Esse pensamento reforça a distinção entre ser e não ser falante nativo de uma língua. Se o nativo é quem domina a língua, todos que estão em oposição a ele são os não-nativos (Pennycook, 1994). Esse processo é conhecido como *Apagamento*<sup>17</sup> e consiste na invisibilização de sujeitos e suas variedades linguísticas.

Por fim, a terceira ideologia linguística na qual o “falante nativo” se sustenta é a de que ser falante nativo concede a este falante alto grau de competência em todos os níveis linguísticos. Esse processo é chamado por Irvine e Gal (2000) de *Recursividade fractal*, no qual se estabelece oposições dicotômicas e uma das partes é a beneficiada (Moita Lopes, 2013). No caso da relação falante nativo-falante não-nativo, o segundo é posto como inferior quando comparado ao primeiro.

Como pode ser observado pelos estudos (Bambi, Schieffelin e Doucet, 2000; Doerr, 2009; Irvine, 1989; Irvine e Gal, 2000; Silverstein, 1992; Woolard e Schieffelin, 1994) que relacionam Ideologias linguísticas e o mito do falante nativo, esses dois conceitos estão interligados, pois a ideia de falante nativo é sustentada por discursos ideológicos sobre o que é língua, e o que significa ser um “falante nativo” dela. Os andaimes no qual o mito do falante nativo se sustenta, promove a visão idealizada de um falante nativo de inglês, reservado à países específicos, que são interpretados como os donos da LI. Ademais, essa estrutura ideológica propaga uma visão de LI fixa e pura, na qual ser “nativo” valida a hierarquização entre os falantes não-nativos.

## **2.6.O falante nativo e as concepções de identidade**

Quando observada a relação conflituosa que se estabelece entre as concepções de falante nativo e não-nativo, é impossível não levar em consideração as ideologias linguísticas, a relação de privilégios, as diferenciações sociais que se estabelecem e as questões identitárias que perpassam esses conceitos. Como observado em estudos anteriores, como os de Rajagopalan (1997; 2012), o falante nativo convencional goza de certos privilégios que o colocam

---

<sup>17</sup> Livre tradução do termo original em inglês *Erasure*.

hierarquicamente acima do não-nativo. Dessa maneira, sua identidade monolítica é ansiada por aqueles que desejam gozar dos mesmos privilégios.

No entanto, restam questionamentos acerca das identidades dos grupos que, num mundo globalizado, detém privilégios; do lugar que suas línguas ocupam nos jogos desiguais de poder que atravessam nossas sociedades; das identidades daqueles que desejam gozar dos mesmos privilégios do falante nativo convencional. Assim como definir *falante nativo* é uma tarefa árdua, conceituar *identidade* é igualmente uma ação complexa. Por essa razão, são tecidas a seguir breves considerações sobre o conceito de *identidade* e *identidades na aprendizagem de línguas estrangeiras*.

### 2.6.1 Definição de identidade

As noções mais comuns de Identidade giram em torno dos conjuntos de características que identificam/definem um indivíduo ou grupo. Popularmente, identidade remete à definição de um sujeito com base em características físicas e seus comportamentos. Entretanto, a partir dos estudos de Hall (1992, p. 8), se pode afirmar que o conceito de identidade “é demasiadamente complexo”. Quando publicou sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (1992), 32 anos atrás, Hall (1992) afirmou que identidade é um conceito que carecia ser mais bem desenvolvido em razão do seu pouco entendimento.

Podemos partir do princípio de que embora as discussões e estudos sobre questões identitárias tenham evoluído significativamente nos últimos anos, *identidade* continua sendo um construto complexo, que carece de novos entendimentos devido as sucessivas mudanças sociais. Este pensamento confirma a definição de identidade proposta por Hall (1992), para o qual identidade não é construto estático, mas algo que se modifica constantemente. A identidade, em sua visão, se constrói e reconstrói devido aos contextos histórico-culturais. Dessa maneira, esse construto pode ser entendido como algo fruto de sucessivas interações entre os sujeitos.

Leffa (2012) por sua vez, ao buscar definir identidade, propõe que identidade é a resposta que é dada para a pergunta “Quem sou eu?”. De acordo com o autor, esse construto pode ser fruto de como sou visto pelo outro. Por isso, ele firma que ele, diante de sua esposa, é marido; diante dos seus alunos, é professor; diante de um carioca, é gaúcho; diante de um argentino, é brasileiro etc. O argumento trazido por Leffa (2012) nos guia a uma discussão sobre identidade e papel social.

Para Leffa (2012) no mundo pós-moderno, ser mãe, pai, brasileiro, professor ou demais papéis desempenhados socialmente podem ser considerados uma identidade uma vez que a identidade é um construto não-fixo, em certa medida, esses papéis sociais podem ser considerados também como nossas identidades. Leffa (2012) elabora sua conceituação de identidade afirmando que ela é construída por meio da manutenção de diferentes escalas de relações. Para o autor, portanto, “são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras” (p. 52).

Um componente importante para a definição de identidade diz respeito ao ato da diferenciação. Como sujeitos, nos diferenciamos fisicamente, psicologicamente, culturalmente, socialmente etc., e essas especificidades nos fazem diferentes uns dos outros. A individualidade de um objeto ou sujeito é construída a partir de suas diferenças em relação ao que o circunda. Em outras palavras, ser algo ou alguém é não ser o outro algo ou alguém. Por isso, como pontuam Silva, Hall e Woodward (2014, p. 4) “a identidade é, assim, marcada pela diferença.”.

Leffa (2012) também leva em consideração o papel da diferença na construção das identidades dos sujeitos. Para o autor a identidade de uma pessoa

[...] é marcada por aquilo que a identifica, ou seja, por aquilo que a diferencia dos outros, incluindo traços físicos, posição social, preferências pessoais, idade, profissão, partido político, orientação sexual, nessa acepção de diferença, a identidade existe porque as pessoas não são idênticas. Se todos fossem rigorosamente iguais, com o mesmo rosto, o mesmo tom de voz, as mesmas impressões digitais, ninguém seria identificável. (Leffa, 2012, p. 54).

Uma vez que as mudanças sociais, em escala local e global, afetam sujeitos e suas identidades, Hall (1992) propõe uma classificação que auxilia na compreensão dos sujeitos e suas identidades nas sociedades atuais. Para o autor há três concepções de identidade: (i) sujeito do Iluminismo; (ii) sujeito sociológico; e (iii) sujeito pós-moderno. Vejamos como o autor as explica.

### 2.6.2 *As três concepções de identidade*

*O sujeito do Iluminismo*, segundo Hall (1992), possui um núcleo interior que desde seu nascimento permanece o mesmo. Esse sujeito é marcado pela sua autonomia e “capacidades de razão, de consciência e de ação” (p. 10). Dessa forma, o sujeito do Iluminismo tem sua identidade como algo fixo, que jamais se altera. Essa é uma visão limitada da identidade do

sujeito, pois não leva em consideração as influências e mudanças sociais que influenciam as construções identitárias (Hall, 1992).

*O sujeito sociológico*, por sua vez, é aquele cuja identidade é fruto das relações sociais. Como o sujeito Iluminista, o sociológico ainda tem seu núcleo (ou essência), mas se difere por ser dependente e não se sustentar sozinho dada sua interdependência com outros sujeitos sociais. Apesar de apresentar diferenças, essa visão de identidade ainda compreende, de certa forma, a identidade como um construto estável (Hall, 1992).

Diferentemente dos demais, *o sujeito pós-moderno* é aquele marcado por instabilidades identitárias. Os sujeitos que viviam, ou pensavam viver, com identidades unificadas e estáveis estão encarando sucessivas mudanças que fragmentam essas identidades. As identidades não mais possuem um núcleo, mas são fragmentadas e mudam devido aos contextos e às interações entre os sujeitos (Hall, 1992).

Ao tratar dos impactos da Globalização nas identidades dos sujeitos, Hall (1992) pontua que o hibridismo é aspecto intrínseco das identidades pós-modernas. Os sujeitos, agora com identidades fragmentadas, assim o são porque suas identidades são construídas em meio a diferentes culturas. Essas trocas são fortemente motivadas pelos movimentos migratórios que produzem “identidades plurais, mas também identidades contestadas” (Silva; Hall e Woodward, p. 13, 2014).

### 2.6.3 *A identidade e as dimensões que a formam.*

Como observado, a construção da identidade é um processo complexo. Com base no trabalho de Leffa (2012), são tecidas breves considerações sobre três dimensões<sup>18</sup> que, segundo ele, formam a identidade. Para o autor, trata-se de dimensões que moldam a identidade do sujeito. A primeira dimensão é a geográfica. De acordo com Leffa (2012), os limites que se estabelecem entre a identidade de um sujeito e as identidades dos outros estão no âmbito do espaço, este podendo ser não apenas físico. Se valendo dos estudos sobre desenvolvimento humano, Leffa (2012) constrói seu argumento ao afirmar que a primeira fronteira estabelecida é quando um sujeito, na infância, se separa de sua mãe, podendo, assim, ter sua própria identidade.

A segunda separação, logo, outro estabelecimento de fronteira, diz respeito à nossa consciência de nos distinguirmos em meio ao entorno que nos cerca. Para o autor, esse

---

<sup>18</sup> Embora ele cite apenas três, o autor assinala que estas são possibilidades, não descartando a existência de outras dimensões.

movimento mental é o período em que começamos a elaborar nossa identidade. A dimensão é geográfica porque, ao longo da vida, enquanto nos associamos a diferentes identidades, estabelecemos lugares nos quais as exercemos. A exemplo disso, a relação de vizinhança com a casa ao lado se insere em uma hierarquia geográfica que vai do local (o bairro) ao global (o planeta), passando pela cidade, estado e país.

Geograficamente falando, Leffa (2012, p. 62) pontua que “quanto maior a fronteira da identidade, maior é seu nível de inclusão: ser brasileiro inclui mais do que ser gaúcho; ser latino-americano inclui mais do que ser brasileiro, obviamente”. Em outras palavras, o tamanho do raio que determinada identidade atinge é o que estabelece o que está dentro ou fora de uma identidade geograficamente construída.

A segunda dimensão que forma a identidade é a histórica. Enquanto a geográfica se centra em uma ordem espacial, esta se centra na ordem temporal, isso é, a noção de identidade se forma no caminhar da história. De acordo com Leffa (2012), essa dimensão está intimamente ligada à “crise de identidade” pontuada por Hall (1992). A premissa da “crise de identidade” se ancora na ideia de que recentes estreitamentos entre as diferentes culturas no mundo acarretam construções identitárias não fixas, voláteis, que se adequam e mudam de acordo com os contextos sociais. Para Hall (1992) essas transformações advêm dos processos de globalização que geram instabilidades de identidades nas sociedades pós-modernas.

Como bem discorre Leffa (2012), as identidades mudam gradativamente devido aos acontecimentos históricos. Uma vez que os sujeitos passam a pensar e a se enxergar de maneiras diferentes, suas identidades são reformuladas. Portanto, a identidade que antes era vista como algo uniforme e sólida, enfrentou mudanças significativas que puseram sujeitos e suas identidades em um estado de liquidez, isso é, sem forma preestabelecida. Para o autor essa liquidez da evolução da identidade “caracteriza-se pela necessidade do sujeito em se adaptar ao outro, em ajustar-se ao contexto em que está situado” (Leffa, 2012, p. 67). O autor segue afirmando que o sujeito formado por uma identidade antes sólida, agora liquefeita, parece caminhar para um estado de identidade vaporizada. Ancorando-se em premissas de Hall (2012), Leffa (2012) afirma, ainda, que as diferentes maneiras como os sujeitos interagem socialmente resultam na fragmentação de suas identidades, levando-os a identidades não fixas e variadas.

Enquanto aquilo que é sólido é inalterável e o líquido se adapta, aquilo que se encontra em estado de vapor não pode ser contido, pois evapora e se expande preenchendo todo o espaço (Leffa, 2012). Se em outros períodos históricos os humanos tinham convicções sobre quem eram (levando em consideração a ideia filosófica da essência da identidade), agora estão em frequentes diálogos que constroem suas identidades em espaços físicos e digitais.

Para Hall (1992), as sucessivas transformações geradas pela Globalização resultam na visão de identidade como algo fragmentado. Todavia, ele parece se aquietar com a quantidade de inclusões possíveis para uma pessoa. Para o autor, a possibilidade de sujeitos serem parte de sucessivos grupos não é o problema, mas sim quando esses grupos são incompatíveis nos seus preceitos/ideologias (Leffa, 2012).

Por fim, a terceira dimensão que molda a identidade de um sujeito é a dialética. Diferentemente das demais, essa dimensão se centra na diferenciação com o Outro. Como pontua Leffa (2012), a noção de identidade revela uma dualidade: a busca pela semelhança com os outros e, ao mesmo tempo, a busca por afirmar a singularidade individual. Valendo-se das palavras de Said (1986) e Beauvoir (1980), Leffa (2012) enfatiza que as identidades se formaram em conflitos nascidos na dialética entre o Eu e o Outro. Conforme explica, o histórico desejo de subjugar o Outro, seja por meio da racialização, extermínio ou exploração da mão-de-obra, esteve presente no cerne de sujeitos que se construíram e se consideravam superiores. Para o autor, “há uma tentativa de dominação sobre o outro, procurando convencê-lo, de algum modo, de que ele é um ser inferior, quer seja pela cor, pela raça, pela nacionalidade ou simplesmente pelo nível de pobreza” (Leffa, 2012, p. 70).

Essa relação conflituosa é gerada pela tensão entre identidades distintas, isto é, quando sujeitos, antes separados por barreiras, são forçados a conviver com as diferenças, se cria assim uma dinâmica complexa (Leffa, 2012). Segundo o autor, diante de situações em que sujeitos, atravessados por suas identidades, precisam dialogar com os Outros e com suas diferentes identidades, podem ocorrer três movimentos: (i) impor a própria identidade, desqualificando a do outro; (ii) omitir-se, sob a alegação de que nada há a fazer diante da indolência do outro; (iii) optar por uma terceira via, sem se impor e sem se omitir, mas negociando a diferença. Assim sendo, quando um sujeito impõe sua identidade aos outros, ele se apoia no preceito de que “há uma identidade única e desejável” (Leffa, 2012, p. 70), que precisa, a todo custo, ser preservada. Impor a sua identidade monolítica funciona como uma resposta voraz às mudanças presentes no mundo multicultural atual. Em terra de *multi*, o *mono* é ferramenta utilizada por grupos, relutantes às mudanças, para mostrar que determinada cultura, valores, língua, etnia e história são a única verdade.

Levando em consideração as palavras de Leffa (2012) acerca da imposição de identidades, é possível, com base em suas afirmações, perceber que tal movimento é astucioso, pois, não se mostra tão evidente quanto os impactos causados por ele. Nesse sentido, o autor comenta que:

A imposição de uma identidade única nem sempre é percebida, já que ela é tipicamente negada pelas estratégias do discurso; a maneira mais eficiente de impor uma ideologia de superioridade cultural, linguística ou étnica é negá-la com veemência. Se alguém diz que não se acha superior aos outros é porque deseja passar justamente essa ideia (Leffa, 2012, p. 71).

O movimento de omissão, durante o convívio com o Outro, que é identitariamente (e também culturalmente) diferente de mim, se alicerça na indiferença ao Outro. Leffa (2012) considera essa atividade ainda mais violenta do que a imposição, porque impede que haja qualquer reação vinda do Outro. Para o autor “a omissão dá-se pela fuga do conflito, quer seja por meio do silenciamento, tentando ignorar a diferença, quer seja pelo falso elogio, fingindo um interesse que na realidade não existe” (Leffa, 2012, p. 71). É possível declarar, com base na exposição trazida pelo autor, que a perversidade do movimento de omissão parte da naturalização de discursos que perpetuam a ideia de que os paradigmas são imutáveis, ou seja, que as coisas são como são e não podem ser transformadas. Dessa maneira, omitir-se quanto à existência do Outro é ser conivente com as injustiças e desigualdades que o atravessam.

Por fim, o terceiro movimento para o diálogo com o Outro é a tentativa de negociação da diferença. Para Leffa (2012), essa é a terceira via, excluindo a imposição e a omissão da identidade do Outro. Ao tratar dessa negociação, Leffa (2012) se vale dos estudos de (Pavlenko e Blackledge, 2004) para afirmar que através da resistência, negociação e transformação, o indivíduo molda a si e ao mundo ao seu redor.

Pavlenko e Blackledge (2004, apud Leffa, 2012) pontuam que as negociações com o Outro, ocorridas em contextos interculturais, são centradas em três pontos principais: (i) troca de código; (ii) a língua como capital simbólico; e (iii) a instabilidade do enunciado. Todos os três pontos têm em comum a língua/linguagem como fator importante para a negociação das identidades e as relações de poder que se estabelecem entre o Eu e o Outro. Ao pensar os impactos da troca de código nas identidades dos sujeitos, Leffa (2012) pontua que, em aulas de línguas estrangeiras (LEs), por exemplo, essa troca não se caracteriza como uma afirmação voluntária de outra identidade, mas sim porque o aprendiz é obrigado a negociar e assumir outra identidade, a qual não se sente preparado para ensaiar quando é requisitado durante a aula.

Uma vez que nossa identidade é intrínseca à nossa língua (Silva, 2000), é natural que, ao utilizar nossa língua materna, nós nos sintamos confortáveis ao desempenhar nossa identidade. Todavia, em aulas de LEs, essa ação se torna difícil (Leffa, 2012). À luz dos pensamentos do autor, é possível pontuar que, quando em situação de aulas de LEs, a nossa

identidade parece patinar em solo instável, em um processo não-natural no qual a troca de código nos fornece identidades que não dão conta de representar quem somos<sup>19</sup>.

Tal pensamento pode ser corroborado pelas palavras de Williams (1994), que afirma que quando fazemos uso de uma língua estrangeira, temos nossa identidade em estado de vulnerabilidade a ponto de ter nossa fala reduzida ao nível da infantilidade. Seja pela falta de palavras para expressar nuances, pela dificuldade em construir frases complexas ou por outras limitações linguísticas, o aprendiz pode sentir que sua identidade é reduzida, expressando uma que não corresponde àquela que é formada na língua materna.

O segundo ponto importante para as negociações com o Outro é o da língua como capital simbólico. Apoiando nos estudos de Bourdieu e Passeron (1964), Leffa (2012) sinaliza que a língua é o capital simbólico utilizado por determinados grupos, que fazem uso de variedades de maior prestígio social, e que de certo modo inviabiliza o acesso à recursos por parte de sujeitos que utilizam variedades linguísticas estigmatizadas. O autor frisa que para aqueles que não fazem uso de variedades prestigiadas, a obtenção de certos recursos só é possível quando imerso no grupo de privilégio. Contudo, o autor é enfático ao afirmar que nesse grupo privilegiado “Quem está fora não entra e quem está dentro não sai” (p. 73). A língua é, pois, o meio pelo qual a convivência com o Outro é marcada pela (im)possibilidade de negociação.

Para Leffa (2012), sob o viés da língua enquanto capital simbólico, não há negociação entre os sujeitos porque, em certos casos, os confrontos se estabelecem em escalas de poder desiguais, ou seja, os mais frágeis não arriscam perder seu pouco poder, e os que detém maior poder assumem esse silêncio como consentimento à estrutura posta. Ao discutir as relações sociais hierárquicas, Leffa (2012) retoma os estudos de Wolfson (1989), que evidenciam que nas relações sociais marcadas por hierarquias, a possibilidade de interação é significativamente reduzida, a exemplo, as relações aluno e professor, chefe e funcionário.

Por fim, o terceiro e último ponto importante para as negociações com o Outro diz respeito à instabilidade do enunciado. Valendo-se dos estudos Bakhtinianos, Leffa (2012) utiliza o conceito de Carnavalização (Bakhtin, 1997) para tratar de como sujeitos diferentes, em certos contextos sociais, conseguem conviver nos mesmos espaços. Ao trazer essa premissa teórica, Leffa (2012) argumenta que os usos de máscaras utilizadas no carnaval são, de alguma forma, uma prática social que permite aos sujeitos desempenharem identidades outras. Em sua visão, o mesmo ocorre nos espaços digitais: as redes sociais permitem interações entre sujeitos

---

<sup>19</sup> Obviamente levando em considerações os fatores emocionais e os demais fatores externos à sala de aula. Esse pensamento pode ser atribuído aos aprendizes que apresentam baixa desenvoltura durante o uso de uma língua estrangeira em sala de aula.

distintos, rompendo a realidade que restringe as pessoas aos seus determinados espaços. Reiterando o pensamento de Leffa (2012), é possível acrescentar que em redes sociais, os usuários constroem e reconstróem identidades de forma estratégica, adaptando-as àqueles com quem interagem virtualmente.

Ao recorrer ao conceito bakhtiniano de carnavalização, Leffa (2012), exemplificando o estudo de Irala (2009), propõe que, apesar de as relações sociais serem complexas e limitadoras, a convivência com o Outro é possível em determinados contextos, mesmo nos atípicos como as celebrações populares. O que Leffa (2012) pontua é que o contexto molda a identidade do sujeito. Enquanto em situações de hierarquização, indivíduos sentem-se oprimidos, fora delas, junto com seus pares, estes encontram formas de se expressar e refletir sobre suas experiências com os seus superiores/opressores.

Assim, dado que negociar com o Outro é uma tarefa árdua e nem sempre possível, a performance de identidades em contextos em que a hierarquização é fraca torna-se um ato de resistência (a exemplo a relação de funcionários e patrões quando interagem fora do ambiente de trabalho). Assim como a fantasia permite que cada indivíduo se expresse de forma única em uma festa, as redes sociais oferecem um palco para a performance de identidades digitais. Nesses contextos, dominar ou não a norma culta não é um requisito para que diferentes sujeitos se expressem e se conectem. Essa coexistência, na qual o Outro se coloca como agente ativo, é o que pode ser entendida como resistência (Leffa, 2012).

A partir das três dimensões da identidade propostas por Leffa (2012) — geográfica, histórica e dialética —, é possível compreender que as relações interpessoais são profundamente moldadas pelas experiências, contextos e conflitos inerentes a cada indivíduo, resultantes da sua inserção em determinados contextos sociais. No que diz respeito aos três pontos de negociação com o Outro, presentes na dimensão dialética, revela-se uma tarefa complexa, marcada pela constante tensão entre a aceitação, a contestação e a resistência às perspectivas do Outro.

## **2.7. Identidade e aprendizagem de línguas**

Sob as perspectivas de Leffa (2012) e Williams (1994), é possível afirmar que o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas não se limita à aprendizagem de um código linguístico e também influencia profundamente a identidade do aprendiz. Ao expandir sua visão de mundo por meio do acesso a outra(s) língua(s), o indivíduo se depara com novas culturas e

perspectivas, o que inevitavelmente o leva a novas identidades. Sob essa viés, ao tratar da relação entre línguas e formação de identidade, Leffa (2012) adentra uma seara complexa e tece críticas à ideia de que nossa identidade se forma unicamente por meio de nossa língua materna. O autor toma como exemplo falantes bilíngues que sentem a necessidade de troca de código para melhor se expressarem. Por essa razão, ele afirma que “na língua materna, construímos uma identidade possível; na língua estrangeira, temos que construir outra” (p. 73).

No que se refere às relações entre língua e identidade, enquanto no ambiente escolar se impõe a troca de código, forçando os estudantes a desempenhar identidades não esperadas, os espaços extraescolares oferecem aos falantes bilíngues a liberdade de alternar entre línguas de forma natural, expressando assim sua identidade e afiliação cultural. Nesse sentido, Leffa (2012, p.73) reitera seu pensamento, afirmando que “quem fala uma outra língua tem pelo menos duas identidades: a identidade de falante da língua materna e a identidade de falante da língua estrangeira”.

Acerca dessa questão de distintas identidades em diferentes línguas, Anjos (2019) tece considerações importantes sobre aprendizes não-nativos de LI que são estimulados a buscar a identidade do falante nativo, o que é estimulado, por exemplo, pelos muitos livros e cursos *online* que prometem ensinar aprendizes a “falar inglês como um nativo” e de forma rápida, por meio de “segredos” e “fórmulas”. Essa “busca” pelo sotaque do falante nativo traz em seu cerne, segundo Anjos (2019), uma perspectiva colonialista de língua. Isso é, está oculto nessa busca por igualar-se ao falante nativo, por ser como ele ou por ser ele, a idealização desse falante, visto como superior em função, dentre outros, da supervalorização de sua variedade linguística. Constrói-se, assim, uma espécie de idolatria a esse falante, que, para Moita Lopes (1996), traduz-se na necessidade de imitação do falante nativo como um sintoma de alienação, no qual a exaltação do Outro, de sua cultura e de sua língua levam ao despreço da própria identidade.

Como a modernidade tardia (Hall, 1992) nos convida a perceber a identidade como fragmentada, híbrida e não-fixa, as aulas de línguas estrangeiras não deveriam ser espaço para desempenharmos identidades pautadas na imitação da identidade do falante que se almeja alcançar. A exemplo de como esse tipo de performance pode causar impactos sobre os aprendizes, Anjos (2019), ao relatar sua experiência como aprendiz de inglês, desabafa sobre como, ainda adolescente, foi cooptado pela ideia de que era necessário falar inglês como um norte-americano. Para Anjos (2019) sua pouca idade não lhe permitiu enxergar a ideologia, a identidade e as atitudes que circundavam o seu processo de aprendizagem de inglês. Segundo o autor, há certos movimentos durante a aprendizagem de línguas que “podem trazer

consequências negativas para estudantes, tais como sentimento de inferioridade, baixa autoestima e até o abandono do processo de aprendizagem” (Anjos, 2019, p. 29).

Estando hoje mais atento às complexas ideologias e demais movimentos que perpassam a aprendizagem de inglês, Anjos (2019) frisa que, mesmo que identidades sejam plurais e mutáveis, “os aprendizes não devem, nem precisam imitar ou simular uma identidade que não será sua” (p. 31). Na mesma linha de pensamento de Anjos (2019), Leffa (2012) enfatiza que o processo de aprendizado de uma nova língua é atravessado pela negociação de códigos; cabendo aos aprendizes brasileiros fazerem uso da LI sendo conscientes de que são brasileiros, não americanos, britânicos ou australianos.

Nesse sentido, Anjos (2019) afirma que o contexto de aprendizagem de línguas é espaço propício para (re)construção e (re)formulação das próprias identidades; nesse local é possível adquirir novas formas de agir, ser e pensar e, logo, reformular-se no mundo. Pensar as próprias identidades e as identidades dos outros no processo de aprendizagem de línguas é um caminho frutífero para responder questões como: Quem sou eu como falante nativo? Quem sou eu como falante não-nativo? Qual espaço é reservado para minha língua materna no processo de aprendizagem de uma outra língua? Como tenho minhas identidades formadas enquanto sujeito individual-coletivo?

## **2.8.O falante nativo como identidade**

Com base nos aspectos sociológicos apresentados por Davies (2003) para a definição de falante nativo, aliados à premissa de que as identidades mudam constantemente em razão da globalização (Hall, 1992), se pode dizer que a noção de falante nativo está conectada a um construto identitário, isso é, ser falante nativo de dada língua pode ser entendido como uma identidade possível de ser desempenhada.

Apesar do falante nativo, enquanto indivíduo, possuir identidades múltiplas, o falante nativo como construção social apresenta uma identidade comum a todos os falantes nativos. Obviamente, cada sujeito desempenha identidades de acordo com seus contextos de circulação. No entanto, a identidade de “falante nativo” mencionada aqui refere-se a um construto único e generalista. Melhor dizendo, desempenhar o a identidade do “falante nativo” parte das mesmas características e ideologias que Doerr (2009) pontuou: ser cidadão de um estado-nação; falar e compartilhar da mesma língua com um grupo semelhante; e compartilhar de uma identidade nacional única. Portanto, a identidade, no caso do falante nativo, é vista como fixa e não como algo mutável ou volátil, como descrito por Hall (1992).

Como visto nesse trabalho, a conceituação de *falante nativo* transcende as fronteiras disciplinares, abrangendo tanto a antropologia quanto a linguística teórica e aplicada. Quando Davies (2003) tratou do falante nativo como uma realidade, o autor possibilitou a análise desse conceito sob três grandes perspectivas (linguísticas, psicolinguística e sociolinguística). Seguindo um caminho similar, direcionaremos agora nosso olhar para a dimensão identitária, analisando o falante nativo como identidade a partir de duas lentes principais: a cultural e a sociopolítica.

Sob a lente cultural, o falante nativo é um construto identitário porque sujeitos sentem-se parte de uma comunidade linguística na qual compartilham aspectos linguísticos e culturais. Essa premissa parte das definições de *comunidade de fala* propostas por Labov, (1972) e Gumperz, (1968). Ser parte de uma comunidade linguística exprime a ideia de que os membros desempenharão, por meio do uso da língua e da cultura, uma identidade comum ao grupo, que para o Outro (o não-nativo), será compreendida como a de falante nativo.

Como pontua Leffa (2012), ao tratar da dimensão dialética da identidade, uma pessoa é brasileira por não ser argentina. Como brasileiros, partilhamos da identidade de sermos falantes nativos da Língua Portuguesa devido a maneira como, artificialmente, construímos o que é ser um cidadão brasileiro. Sob o olhar de um estadunidense, por exemplo, não somos falantes nativos como ele, uma vez que não participamos da mesma comunidade linguística dele.

A lente sociopolítica é outra dimensão importante para compreender o falante nativo como uma identidade. Somente nascer no país, isso é, dentro de uma comunidade de fala específica, não é garantia que determinados sujeitos serão vistos como falantes nativos da língua oficial desse espaço (Davies, 2003; Lee, 2005). O fato de que até mesmo crianças, filhas de imigrantes, nascidas no país, não sejam consideradas falantes nativos da língua oficial local coloca em evidência, segundo Davies (2005), o caráter político dessa classificação. Conceber a ideia de que o filho de um imigrante seja reconhecido como falante nativo desafia as noções tradicionais sobre identidade nacional. À luz das três grandes teorias que mantêm esse construto<sup>20</sup>, esse sujeito não é falante nativo porque, de alguma maneira, ele rasura a visão homogênea e compartilhada para a construção da identidade nacional: uma nação, uma língua, um povo (A tríade Herderiana<sup>21</sup>). Ademais, como bem frisa Doerr (2009), ao tratar de ideologias

---

<sup>20</sup> (i) A relação entre ser cidadão de uma nação e ser falante nativo da língua falada neste espaço geográfico.

(ii) A língua é um sistema homogêneo e fixo, com uma comunidade de fala igualmente caracterizada.

(iii) Ser falante nativo concede a este falante alto grau de competência em todos os níveis linguísticos.

<sup>21</sup> Citado por Canagarajah (2013).

linguísticas, há interesses envolvidos<sup>22</sup> na definição de falante nativo, por isso, somente alguns corpos serão lidos como tal.

É fundamental compreender as relações entre o conceito de “falante nativo”, as diversas concepções de Identidade e as identidades no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Ao analisar essas relações, percebemos que a dualidade “nativo” e “não-nativo” é uma construção social e ideológica que influencia significativamente na forma como aprendizes (professores e estudantes) se percebem e vivenciam a língua-alvo. Essa dicotomia, muitas vezes, mina a autoestima dos aprendizes não-nativos, limitando suas possibilidades e criando uma hierarquia linguística que molda práticas educacionais (como exemplo, a preferência por professores “nativos” de inglês).

## 2.9. O falante nativo de aulas de inglês

Com a publicação da obra *“The native speaker is dead!”*, Paikeday (1985) teceu críticas à visão tradicional e idealizada do falante nativo como modelo a ser seguido no ensino de línguas. Segundo o autor, essa ação traz consequências significativas tanto para os professores quanto para os estudantes. O falante nativo está ocupando um espaço de prestígio que, para Paikeday (1985), é fruto de uma construção social e histórica, e não algo puramente linguístico.

Paikeday (1985) advoga, também, que o privilégio conferido pelos linguistas aos falantes nativos institui uma hierarquia linguística que marginaliza os falantes não-nativos. Afirmar que o falante nativo está morto dialoga com o argumento trazido por Dewaele, Bak e Ortega (2021) para os quais, diante das mudanças de cenário e do número crescente de falantes não-nativos de inglês hoje no mundo, é preciso que a ideia mítica de (e o termo) “falante nativo” seja repensada, pois esse conceito é uma falha bastante discutida e desacreditada.

Partindo do princípio de que o mito do falante nativo ainda vive, uma vez que sua influência persiste (Gusmão, 2017; Lima, 2017; Silva, 2019), há de se questionar, afinal, *“quem é o falante nativo? Ou ainda, “quem é o falante nativo das aulas de inglês ministradas nos diversos contextos educacionais brasileiros?”*. Apoiando-se nos aspectos sociolinguísticos trazidos por Davies (2003), aliados às noções de identidade propostas por Hall (1992) e às concepções de ideologias linguísticas apontadas por Doerr (2009), apresentam-se

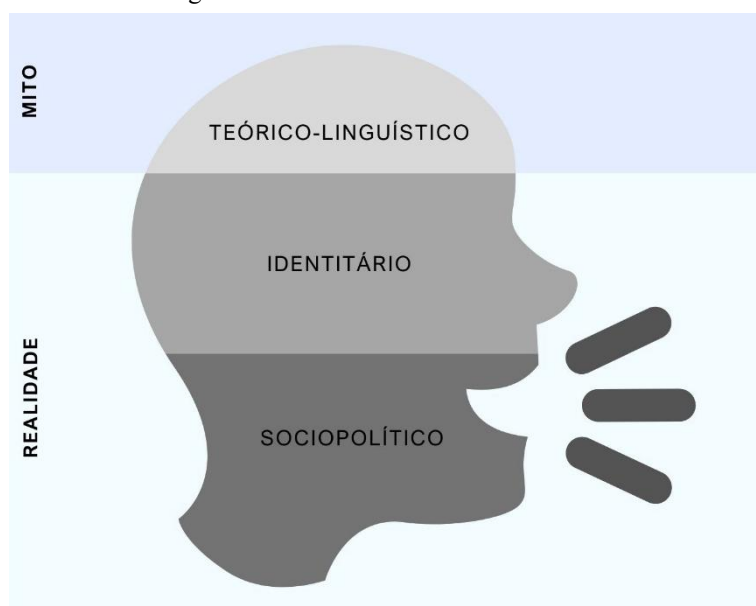
---

<sup>22</sup> A exemplo a manutenção de hierarquias sociais, controle cultural e linguístico, construção de identidades nacionais, a criação e manutenção do mercado do ensino de Inglês.

considerações sobre quem é o “falante nativo” das aulas de LI sob a perspectiva de falantes brasileiros de inglês e, portanto, não-nativos.

Buscando responder às duas perguntas sobre a definição de falante nativo apresentadas acima, tanto no contexto geral das aulas de línguas quanto especificamente no ensino de inglês em contexto não-nativo, como é o caso do Brasil em relação à LI, proponho compreender esse conceito sob três grandes prismas apresentados aqui: o teórico-linguístico, o identitário e o sociopolítico. Para isso, na figura abaixo procuro representar o conceito “falante nativo” dividindo-o em três construtos, ou ainda, dividindo-os em três tipos de falantes nativos. O intuito é demonstrar que esse conceito não é apenas uma questão linguística, mas também envolve identidade e contextos sociais e políticos.

Figura 1: O falante nativo como construto



Fonte: Criação do autor<sup>23</sup>

O falante nativo, como construto teórico-linguístico, diz respeito ao modelo de falante ideal proposto por Chomsky (1957): um sujeito hipotético que domina por completo todos os aspectos de sua língua, além de não cometer erros. Na ilustração criada, tal falante ocupa o topo da cabeça, um espaço reservado ao cérebro, uma vez que esse falante é fruto de uma teoria.

<sup>23</sup> Imagem criada a partir da compilação e sobreposição de imagens disponíveis na plataforma de *design* gráfico Canva. Disponível em: <https://www.canva.com/>

O falante nativo, fruto do prisma identitário, se localiza, simbolicamente, na região dos olhos, órgão pelo qual enxergamos para interagirmos com o mundo, construindo assim nossa(s) identidade(s). Esse falante nativo é fruto das definições de identidade proposta por Hall (1992) e das dimensões apresentadas por Leffa (2012) para tratar das identidades na aprendizagem de línguas.

Por fim, o falante nativo do prisma sociopolítico é resultado das longas discussões teóricas que envolvem a descentralização e desmistificação deste falante (Davies, 2003; Holliday, 2006; Paikeday, 1985; Rajagopalan, 1997). É estrategicamente colocado na região da boca por fazer referência à língua. Afinal, é por meio dela que se (re)constróem discursos, se estabelecem e desmantelam-se as relações de poder. Pela língua presente na boca, após visto pelos olhos e processado pelo cérebro, é que se estabelecem as fronteiras entre o Eu e o Outro, entre o falante nativo e o não-nativo.

Como visto até aqui, o falante nativo é apresentado como um mito e uma realidade no ensino de línguas. Por um lado, serve como modelo idealizado (Rajagopalan, 1997); por outro, representa uma categoria real com características únicas que o diferenciam dos aprendizes de segunda língua (Davies, 2003). Para tratar do falante nativo das aulas de línguas, em especial de LI, me apoio naquele que se realiza/manifesta quando observado pelo prisma sociopolítico.

A escolha por esse recorte se ancora, primeiramente, na premissa de que o falante nativo mítico ainda vive. Segundo, por concordar com as considerações de Rajagopalan (1997) e Davies (2003), que frisam que o falante nativo não é um construto puramente linguístico, mas sim fruto de ideologias que atravessam as mais diferentes esferas sociais. Elenco brevemente, com bases em pesquisas anteriores, as maneiras pelas quais o (mito do) falante nativo se manifesta em aulas de inglês no Brasil.

### *2.9.1 As manifestações do (mito do) falante nativo.*

Não há dúvida de que o Livro Didático (LD) é uma ferramenta fundamental em diversos contextos educacionais públicos do Brasil, especialmente em locais com recursos limitados. Ocorre que por muito tempo, os LDs perpetuaram o mito do falante nativo por meio de atividades e realidades que destoavam dos contextos dos aprendizes brasileiros. De acordo com Mota (2004), ao trazer sua experiência inicial como professora:

Os livros ilustravam o mundo ideal da cultura WASP (*White Anglo Saxon Protestant*), o professor enfatizava o treinamento de estruturas linguísticas rígidas (sem qualquer preocupação com as variações linguísticas sociais ou regionais) e a imitação de

padrões fonológicos "corretos" visando a alcançar a pronúncia ideal (*native-like*) (p. 39).

Dado que a experiência docente compartilhada por Mota (2004) se contextualiza na década de 70, é razoável inferir que tais livros não se destinavam ao ensino de LI em contextos educacionais públicos no Brasil uma vez que o PNLD de LE não existia naquele momento histórico. No entanto, parece que a influência do falante nativo, e o mundo WASP propagado com essa ideologia, persistem até os dias atuais. A esse respeito, Monteiro (2021), ao analisar ideologias linguísticas relacionadas ao falante nativo em um LD brasileiro, constatou que o modelo de falante nativo é reforçado, de certa forma, por não permitir que este seja discutido à luz da transculturalidade e da criticidade.

Além dos LDs, o mito do falante nativo se perpetua por meio de discursos que atravessam fortemente estudantes e professores. Como exemplo, a ideia de que a aprendizagem de inglês só será efetiva se aprendizes se comunicarem com falantes nativos (Gusmão, 2017), ou a ideia de que falar inglês é utilizar uma variedade hegemônica (Silva, 2019), ou ainda, aulas de pronúncia que recebem certa atenção porque aprendizes almejam alcançar o sotaque do falante nativo (Lima, 2017).

Outra maneira pela qual o mito do falante nativo se manifesta é por meio da valorização do professor nativo em detrimento do não-nativo, essa atitude é, por vezes, reiterada tanto por estudantes quanto pelos próprios professores não-nativos (Canagarajah, 1999; Souza e Gil, 2016). No que diz respeito aos contextos educacionais brasileiros, o mesmo se repete em alguns. Em uma investigação realizada por Souza e Gil (2016) com professores de inglês, foi possível observar que alguns professores brasileiros idealizam o falante nativo, fazendo comparações que minam suas autoestimas por serem professores não-nativos.

Por fim, outro argumento importante a ser ressaltado no que diz respeito ao modo como o mito do falante nativo se manifesta são as propagandas divulgadas pela indústria do ensino de línguas. Além de apresentar o professor nativo como recurso especial, essa indústria se baseia na venda da LI como passaporte para uma vida de sucesso. Tal argumento é fortalecido por Barcelos (2011) ao sinalizar que os textos publicitários, principais meios pelos quais escolas de idiomas se visibilizam, são geralmente construídos em torno da idealização do inglês como elemento que garante acesso ao mercado de trabalho e sucessos de âmbito social e financeiro.

Diante disso, a idealização do falante nativo, tal como seu estilo de vida “perfeito”, pode ser vista como chave importante para o alcance de resultados financeiros positivos dessa indústria, uma vez que clientes-aprendizes são cooptados por meio das suas necessidades (por vezes mercadologicamente criadas). Como assevera Pereira (2015), os comerciais apelam

fortemente para a esfera emocional do público jovem, em especial adolescentes, incitando o desejo desses sujeitos em ser parte de um grupo privilegiado por falarem inglês.

### 2.9.2 *Quem é o falante nativo das aulas de inglês?*

Considerando a descrição de falante nativo apresentada por Mota (2004) e corroborada pelos achados de Monteiro (2021), que evidenciam a persistência desse modelo, é apresentado abaixo uma imagem do “falante nativo” das aulas de inglês. A imagem foi gerada por inteligência artificial (gerador de imagens) a partir da junção de imagens criadas usando palavras-chave.

Seguiram-se as etapas e comandos:

- 1) *Native speaker;*
- 2) *Native speaker + English native speaker;*
- 3) *Native speaker + English native speaker + white;*
- 4) *Native speaker + English native speaker + white + white skinned;*
- 5) *Native speaker + English native speaker + white + white skinned + Anglo Saxon;*
- 6) *Native speaker + English native speaker + white + white skinned + Anglo Saxon + Protestant.*

Figura 2: O falante nativo das aulas de inglês



Fonte: Criação do autor<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Imagem gerada pelo Adobe Firefly a partir da compilação de imagens e comandos solicitados pelo autor. Disponível em:

[https://firefly.adobe.com/inspire/images?ff\\_channel=adobe\\_com&ff\\_campaign=feature\\_page&ff\\_source=firefly\\_seo](https://firefly.adobe.com/inspire/images?ff_channel=adobe_com&ff_campaign=feature_page&ff_source=firefly_seo)

Vale a pena destacar resultados que achei pertinentes durante a geração da imagem. No primeiro comando “*Native speaker*” a I.A já me sugeriu imagens de homens brancos. No segundo comando “*Native speaker + English native speaker*” a inteligência continuou a restringir os falantes nativos de inglês às pessoas brancas. Outro fato a ser observado é que, nos comandos solicitados, a I.A não mostrou nenhuma ocorrência de imagens de mulheres. Por fim, nos comandos 3 ao 6, utilizados para corporificar o mundo *WASP* citado por Mota (2004), é curioso o fato do comando “*Anglo Saxon*” sugerir um falante nativo rico (com dinheiro saindo do seu terno) que, a meu ver, reforça a ideia de que todo “falante nativo” de inglês é uma pessoa de grande poder aquisitivo.

Apesar de se tratar de uma imagem meramente ilustrativa, uma vez que retrata um sujeito irreal, essa imagem parte do desejo de representar aquilo que é mítico. A meu ver, observar imagens/representações de figuras míticas nos ajuda a corporificar aquilo que, de certa forma, nos atravessa, seja por admiração, medo, curiosidade etc. O mundo Branco, Anglo-Saxão e Protestante sinalizado por Mota (2004), e que ilustrava os LDs tempos atrás (embora essa realidade, de certa forma, ainda pareça existir), era habitado por um sujeito de características pertencentes ao desse mundo.

Apoiando-se nas palavras de Paikeday (1985) e Rajagopalan (1997) que frisam que o conceito de falante nativo parte de uma construção social, logo, não pode ser observado pelo prisma puramente linguístico, essa imagem dialoga com a discussão trazida por Davies (2003) sobre quem “pode ser” o falante nativo. Nem indianos, nem nigerianos, nem mesmo os filhos de imigrantes nascidos em países anglófonos se encaixam necessariamente nessa categoria. Isso significa que, embora em estado liminal, o “falante nativo” existe, ele tem raça, sexualidade, gênero, cara, e pode, ainda, ter nome e sobrenome.

## **2.10. A Língua Inglesa como construto colonial**

Pennycook (1998) em seu livro *English and Discourses of Colonialism* (1998) pontua que a LI é produto do Colonialismo pois para ele “o ensino de inglês foi parte crucial do empreendimento colonial” e foi por meio dessa língua que o colonialismo foi escrito (Pennycook, p. 9). Segundo o autor a LI, nas atuais esferas globais, se torna danosa quando culturas, sujeitos e línguas são extinguidos por conta dela.

Esse dano causado pelo modo como se fez (faz) uso da LI tem relação direta com o conceito de raça como construto cultural originado no Colonialismo. Para Pennycook (1998),

durante os séculos XVIII e XIX, europeus desenvolveram uma visão de mundo na qual pessoas eram divididas em “raças”, as quais diferiam umas das outras devido a características mentais e físicas. Para Alatas (1977, apud Pennycook, 1998) esse conceito de raça, criado no cerne do colonialismo, foi o meio pelo qual colonizadores justificavam a colonização, estabelecendo hierarquias e consolidando o projeto colonial.

Como Alatas demonstra, a imagem de malaios, indonésios e filipinos como preguiçosos era uma visão que se desenvolveu sob o domínio colonial, à medida que os colonos combinavam suas imagens depreciativas de povos nativos com a visão que eles eram preguiçosos se não participassem da economia colonial (Pennycook, 1998, p.59).

Tendo findado o sistema de dominação territorial (Ballestrin, 2013), a LI, hoje como língua global e fruto do colonialismo, ainda pode servir de ferramenta para a perpetuação das violências e estruturas de poder forjadas no colonialismo. De acordo com Quijano (2010) o colonialismo refere-se à dominação/exploração de um território (colônia). Nessa prática, o lugar geográfico dominado, tem os seus recursos (ex: humanos e naturais) controlados politicamente e economicamente por outra jurisdição territorial (metrópole). Já a colonialidade pode ser compreendida como as marcas resultantes do processo de colonização e que perduram até hoje, marcas essas que estabelecem um padrão de poder centrado em controles e explorações.

Como pontua Mignolo (2010), a colonialidade se ramifica em dimensões como a do poder, do ser e do saber. Isso significa que os efeitos do colonialismo não se restringem à dominação do território conquistado, mas à dominação e exploração dos sujeitos presentes naquele espaço. Nesse processo, as interseccionalidades que atravessam cada colonizados são controladas; da mesma forma, suas subjetividades, seus saberes e suas maneiras de construir conhecimentos, suas relações com os modos de vida e com a natureza são mantidas sob os olhos-repressores que vigiam, controlam e punem incessantemente.

Desde a imposição da LI sobre os povos colonizados durante os processos de colonização até os dias atuais, essa língua tem tido impactos significativos, pois é por meio dela que as assimétricas relações de poder são criadas e mantidas. Quando Pennycook (1998) pontua que o ensino de inglês foi peça importante para o colonialismo, ele remete também aos dias atuais nos quais essa língua é ensinada. Para o autor, teorias e práticas educacionais que permeiam o ensino de inglês emanam de práticas antigas, do período colonial, e que “ainda carregam traços dessa história” (Pennycook, p. 19).

Seguindo a afirmação de Pennycook (1998) no que diz respeito às teorias e práticas educacionais presentes no ensino de LI, é possível perceber o quanto o ensino de inglês no Brasil ainda é permeado por colonialidades. A começar, a atual obrigatoriedade do ensino de inglês no Brasil<sup>25</sup>, cujo cerne está no período histórico no qual este país buscava melhorias e desenvolvimento do seu mercado financeiro fazendo transações com a Inglaterra (Leffa, 1999). Arelada à essa obrigatoriedade, há a disseminação e imposição de conhecimentos (por meio de métodos de ensino, materiais didáticos estrangeiros, valorização do professor nativo etc.) vindo de países como Estados Unidos e Inglaterra, que por vezes invisibilizam os conhecimentos locais. Penso ser uma cadeia de ações na qual a obrigatoriedade da LI mantém o Brasil como país subordinado à países do Norte Global<sup>26</sup>, ação que pode ser evidenciada (i) pelo sucesso lucrativo da indústria do ensino de inglês, (ii) o modo como ainda buscamos métodos (internacionais) para ensino de inglês, (iii) a busca por cursos de imersão no exterior, (iv) a necessidade de aulas com professores nativos, (v) o consumo da cultura pop estadunidense e britânica etc.

Dessa forma, percebe-se que o ensino de LI no Brasil, ainda é atravessado por colonialidades que reforçam a dependência cultural, econômica e epistemológica de países do Norte Global. Nesse cenário no qual a colonialidade do poder, do ser e do saber (Mignolo, 2010) são forças motrizes para a manutenção de relações desiguais, é preciso que o ensino de inglês esteja engajado com a emancipação e desenvolvimento de aprendizes (cidadãos-críticos) capazes de (se) compreenderem (nas) as relações assimétricas que emergem através do estudo da LI.

---

<sup>25</sup> No Brasil, o ensino de inglês é obrigatório a partir do Ensino Fundamental II, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC).

<sup>26</sup> De acordo com o Glossário da Revista Relações Exteriores (*online*), o Norte Global refere-se ao conjunto de países desenvolvidos, a maioria dos quais está situada no hemisfério norte, caracterizados por economias avançadas, altos níveis de renda per capita, e um significativo grau de influência nas instituições financeiras e políticas internacionais. Este termo é frequentemente utilizado em contraste com o “Sul Global”, que compreende nações em desenvolvimento enfrentando desafios distintos de pobreza, desigualdade e desenvolvimento. Disponível em: [https://relacoesexteriores.com.br/glossario/norte-global/#Norte\\_Global](https://relacoesexteriores.com.br/glossario/norte-global/#Norte_Global).

### 3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

São apresentadas, nesta seção, considerações sobre a metodologia desta pesquisa, sua natureza, os contextos e participantes da investigação, tal como os instrumentos empregados para a geração e análise dos dados.

#### 3.1. Natureza da pesquisa

O estudo proposto nesse projeto envolve a compreensão, análise e problematização do mito do falante nativo, que ainda parece ser fomentado em aulas de LI para brasileiros. Para tal, pretende-se investigar dois contextos de ensino de inglês distintos: escolas de inglês (cursos livres) e escolas públicas de educação básica, na cidade de Belo Horizonte. O intuito é observar se/e de que maneiras o mito do falante nativo aparece em cada um desses contextos, e perceber como questões socioeconômicas fomentam (ou não) esse mito.

Uma vez que toda pesquisa apresenta uma revisão bibliográfica (Prodanov e Freitas, 2013), a pesquisa se inicia com o levantamento de definições e compreensões de conceitos como *identidade*, *falante nativo* e *ideologias linguísticas*. No que tange aos objetivos deste estudo, trata-se de uma pesquisa exploratório-explicativa. É exploratória porque, de acordo com Gil (2008, p. 28), a pesquisa exploratória objetiva “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vistas a formulação de problemas mais precisos ou hipótese pesquisáveis para estudos posteriores”. Também se faz explicativa, pois “[...] tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2008, p. 28).

Quanto à abordagem, essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, uma vez que se preocupa com a realidade que não pode ser traduzida em números, isto é, se destina ao trabalho que envolve variados significados, motivações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2001) e, além disso, objetiva identificar e compreender um fenômeno por meio de instrumentos de geração de dados, como entrevistas. Por fim, no que tange aos procedimentos técnicos, esta é considerada uma pesquisa de campo, uma vez que as informações que circundam o fenômeno do mito do falante nativo serão buscadas “diretamente com a população pesquisada” (Gonçalves, 2001, p.67), ou seja, os professores e estudantes de inglês envolvidos com o ensino e a aprendizagem dessa língua em seus contextos escolares.

Os dados gerados nas entrevistas com os participantes da pesquisa (as estudantes e os professores) foram analisados com base no paradigma interpretativista. Para Bortoni-Ricardo

(2008), na pesquisa qualitativa-interpretativista as interpretações dos dados gerados são feitas de maneira subjetiva e contextualizada, de modo que se oponha às generalizações. Esse tipo de pesquisa não está interessada em visualizar dados que são traduzidos em números, mas sim na maneira como o pesquisador se coloca diante deles e os interpreta, atribuindo-lhes significados. O pesquisador, então, é sujeito ativo no processo de análise, pois as leituras que faz dos dados gerados advém de suas perspectivas e experiências dentro do contexto sociocultural no qual está inserido (Bortoni-Ricardo, 2008).

### **3.2.Contextos e participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com dez participantes, estudantes e professores de inglês, sendo: cinco estudantes de uma mesma escola pública de educação básica (EPEB) três professores de EPEB distintas e dois professores de um mesmo curso livre de inglês.

#### *3.2.1 Dos professores e dos contextos das escolas públicas*

A professora Valéria, mulher cisgênero, heterossexual e branca, é formada em Letras-Português e Inglês, e fez a opção por ensinar unicamente a LI. Sua aproximação com a língua se deu desde cedo quando foi conduzida a estudar em cursos de inglês da sua cidade. No período em que participou desta pesquisa, Valéria sinalizou que, após 27 anos, está no último ano da sua carreira docente na rede pública. Por gostar da LI, pretende dar continuidade ao trabalho apenas com aulas particulares. No que diz respeito à escola em que trabalha, esta é localizada na região metropolitana de Belo Horizonte e pertence a Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Valéria leciona inglês para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Eugênio, homem cisgênero, homossexual e negro, o segundo participante da pesquisa, diferentemente da professora Valéria, está iniciando sua carreira docente na rede pública de ensino. Eugênio é o único professor de inglês da escola em que é lotado, e o mais jovem entre os professores da casa. Leciona inglês para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola em que leciona não é localizada na região periférica da cidade de Belo Horizonte, mas atende a alunos que se enquadram nessa parcela da população. Apesar da sua carreira recente na rede pública, Eugênio iniciou seu trabalho como professor em escolas de idiomas após voltar de um intercâmbio no Canadá. Por ter gostado da experiência de dar aulas, Eugênio decidiu

cursar uma licenciatura, formando-se em Letras-Inglês. Ainda no que diz respeito à sua formação, o professor sinalizou, em entrevista, que durante o Ensino Médio cogitou cursar Letras devido a uma professora de inglês que o impactou profundamente. Apesar disso, iniciou a faculdade de Agronomia, que abandonou posteriormente, encontrando-se, finalmente, no curso de Letras. Assim como Valéria, sua relação com a LI se deu desde jovem como estudante em cursos de inglês.

A terceira professora, Naiara, branca, não-binária, cuja identidade de gênero é travesti, é formada em Letras-Inglês, docente da rede pública de ensino da cidade de Belo Horizonte, atuando numa escola também localizada na região periférica da cidade. Antes do concurso público, Naiara seguia a carreira docente na rede privada, onde trabalhou em escolas regulares e cursos de idiomas. Sua afinidade com a LI se deu através do consumo da cultura pop estadunidense ainda jovem, o que a levou a gostar mais ainda de inglês a ponto de tornar-se professora.

### *3.2.2 Dos professores e o contexto do curso de inglês*

A professora Bianca, mulher cisgênero, bissexual e branca, é formada em Letras-Português e Inglês e suas Literaturas, e leciona no mesmo curso de inglês desde 2018. Neste local, também exerce a função de coordenadora pedagógica, acompanhando professores, pais e estudantes no processo de ensino-aprendizagem de LI. Bianca, durante a entrevista, sinalizou que, enquanto cursava a faculdade de Letras, não se enxergava como professora, pois pretendia seguir carreira na área da Tradução. Sua escolha por Letras se deu pelo seu apreço pela LI ainda quando criança, e sua paixão pela docência surgiu no momento em que passou a dar aulas.

O professor Diogo, homem cisgênero, heterossexual e branco, o quinto participante da pesquisa, é licenciado em Ciências Biológicas, e mestre em Genética e Biologia molecular por uma universidade pública. A sua trajetória como professor de LI, em cursos de idiomas, começou de maneira similar à de muitos professores de inglês de cursos livres no Brasil: após o intercâmbio. Segundo Diogo, a escolha profissional se deu pela oportunidade de se inserir no mercado de trabalho. Foi professor de inglês em outras escolas de idiomas, e em uma escola regular privada. Sua aproximação com a LI se deu pelo interesse na língua e pelas possibilidades atreladas a ela.

Ambos os professores (Bianca e Diogo) são docentes no mesmo curso de inglês. Trata-se de uma escola com sede única, não sendo, portanto, unidade franqueada de redes de cursos

livres de idiomas. Sua missão, segundo consta, é aquela de proporcionar o ensino de inglês engajado na multiculturalidade. O fato de não se tratar de uma escola franqueada é entendido como um diferencial, uma vez que essa independência propicia às coordenadoras e gestores dessa escola, conforme afirmam, a possibilidade de criação de um curso de inglês voltado às demandas individuais dos seus estudantes.

### 3.2.3 Das estudantes e do contexto da escola pública

As cinco estudantes que participaram desta pesquisa estudam na mesma escola, são todas alunas da professora Valéria, mas cursam anos diferentes. A seleção delas foi realizada a partir das indicações da professora, com base naquelas que manifestaram interesse em participar da pesquisa. A seguir, apresento um quadro com o nome e a série das estudantes.

Nome	Série/Ano escolar
Viviane	2º Ano do Ensino Médio
Carolina	3º Ano do Ensino Médio
Sílvia	3º Ano do Ensino Médio
Camila	1º Ano do Ensino Médio
Selena	9º Ano do Ensino Fundamental

Quadro 2: As estudantes da pesquisa e os anos escolares.

A diversidade de níveis escolares que se vê no quadro acima permitiu observar o contexto e as participantes da pesquisa por lentes diferentes, tendo a oportunidade de perceber se e de que maneiras como fatores como a idade, maturidade e consciência crítica sobre a temática investigada influenciam (ou não) nas formas como cada participante se posiciona diante da ideologia linguística em questão.

No que diz respeito à escola, ou seja, ao contexto escolar investigado, como mencionado anteriormente, trata-se de uma escola pública de educação básica, localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, que atende estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de alunos do Ensino Médio, oferecendo também a modalidade de *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). A escola conta com uma boa infraestrutura, disponibilizando aos estudantes quadras para esportes, biblioteca, laboratório de informática e de ciências, sala de leitura, e demais salas para os docentes e gestores escolares.

### 3.3.Procedimentos de geração de dados

O processo de geração de dados se iniciou no segundo semestre do ano de 2024. No que se refere aos professores, os dados foram gerados por meio de entrevistas realizadas *online* e presencialmente, modalidades adaptadas para atender às necessidades de cada participante. À luz do estudo de Miguel (2010) a entrevista pode ser compreendida como uma técnica de interação social que permite a troca de informações, quebrando isolamentos e promovendo a pluralização de vozes. Segundo a autora, essa técnica é utilizada nas Ciências Humanas para compreender as experiências e significados atribuídos por indivíduos, sendo uma situação psicossocial complexa. A prática envolve ouvir, perguntar e conversar, visando o inter-relacionamento humano.

Em relação às estudantes, devido à dificuldade de agendar entrevistas individuais, optou-se por realizar uma entrevista em grupo<sup>27</sup>. Considerando a variedade terminológica apresentada por Mahmood (2012, apud Vitoriano e Guasque, 2023), e com o objetivo de privilegiar a clareza e a consistência no presente trabalho, opta-se pelo uso da expressão “entrevista em grupo” para se referir à técnica adotada, independentemente de suas variações específicas de nomenclatura encontradas em diferentes autores e contextos.

Foram realizadas ao todo seis entrevistas: cinco individuais com professores e uma com as cinco estudantes. Após a geração de dados, as gravações foram transcritas por um *software* e revisadas para análise. As entrevistas presentes nessa pesquisa são do tipo semiestruturadas, isto é, junta características de entrevistas estruturadas e não estruturada. Como bem pontua Tozoni-Reis (2009):

Na entrevista semi-estruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que toma o diálogo. Nesse tipo de entrevista, é recomendado que o pesquisador procure criar um clima espontâneo e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão (p.44).

Do mesmo modo, Barcelos (2001) pontua que esse formato de entrevista, que permite a adição de perguntas não existentes no roteiro inicial, faz com que a entrevista flua como uma conversa, quebrando, de certa maneira, a rigidez da interação entre entrevistador e participantes

---

<sup>27</sup> Para Vitoriano e Gasque (2023), apoiando-se nos estudos de Mahmood (2012), a técnica de entrevistas em grupo foi referida por diversos termos ao longo do tempo, incluindo: “entrevista focada”, “entrevista em grupo”, “entrevista em profundidade”, “grupo focal” e “entrevista em grupo focal”.

da pesquisa. Ademais, a escolha desse formato de entrevista, auxilia no esclarecimento de tópicos que surjam ao longo da entrevista / conversa e que venham, por algum motivo, a gerar dúvidas de interpretação para o entrevistador. Diante disso, foi pré-definindo um roteiro com perguntas a serem feitas aos participantes. Todavia, estas podiam ser mais exploradas por meio da adição de novas perguntas, a depender das respostas dadas pelos participantes às perguntas iniciais.

Durante as entrevistas, foi solicitado aos professores-participantes tratar dos seguintes assuntos:

- a) Motivações e objetivos do ensino: a primeira pergunta visava compreender as motivações dos professores para a escolha do ensino de inglês como profissão. Na sequência dessa primeira pergunta, a segunda pergunta se referia aos aspectos da língua que o professor considera mais importantes de serem ensinados e suas razões para esse posicionamento.
- b) Proficiência em inglês e as estratégias utilizadas para o aprendizado de LI formação de docentes: A pergunta de número três estava relacionada às exigências do mercado de trabalho em relação à proficiência em inglês, assim como a percepção dos próprios professores sobre os testes de proficiência. A quarta questão explorava, pois, a possibilidade de aprender inglês sem sair do Brasil e a visão dos professores-participantes sobre as suas formas de aprender línguas. As questões de número cinco e seis buscaram entender a concepção do professor sobre o que caracteriza um bom falante de inglês e como ele avalia sua própria proficiência. Por fim, a sétima questão buscava investigar as formas como os professores desejam continuar o estudo de inglês.
- c) Experiência com o idioma: A oitava pergunta buscava investigar as experiências dos professores em países onde a LI é oficial e como essas vivências (ou a falta delas) moldaram suas percepções sobre a língua. As perguntas nove e dez investigavam as experiências dos professores ao interagirem com falantes nativos de diversas nacionalidades e suas percepções sobre a importância dessas interações (ou da falta delas). A décima primeira pergunta, por sua vez, buscava compreender se os professores se percebem diferentes nas suas interações em inglês com brasileiros e com falantes nativos, e as possíveis razões para essas diferenças.

- d) Formação de professores: Por fim, a última pergunta buscava coletar sugestões dos professores sobre como melhorar/aprimorar/a formação inicial de professores brasileiros de inglês.

De modo similar, o roteiro criado para a entrevista com as estudantes objetivava compreender as percepções e experiências delas em relação ao processo de aprendizagem da LI. As temáticas abordadas foram:

- a) Motivação e atitude: Na primeira pergunta, as estudantes foram indagadas sobre seus interesses em relação ao inglês, isto é, por quais razões se interessam (ou não) pela língua estudada. Na segunda pergunta, foram exploradas as percepções das estudantes sobre a importância de saber falar inglês.
- b) Processo de aprendizagem: A pergunta de número três buscava examinar as preferências das estudantes em relação ao ensino de inglês, pensando no ambiente de aprendizagem e tipo de professor que elas consideram adequados para suas preferências. A quarta pergunta, buscava, pois, explorar as visões e opiniões das estudantes sobre o processo de aprendizagem de inglês na escola em que estudavam. A questão de número cinco se volta, nesse sentido, à investigação das percepções das estudantes sobre a (im)possibilidade de aprender inglês dentro e fora da escola.
- c) A prática da LI: A sexta pergunta objetivou explorar os eventuais usos que as estudantes fazem de jogos *online* e de redes sociais para praticar a língua, incluindo a frequência, os interlocutores e as experiências vivenciadas durante essas interações. A sétima pergunta, por sua vez, se propunha a investigar as experiências das estudantes durante as interações mais especificamente com falantes nativos de inglês e as possíveis diferenças (se e quando houve) nas interações que tiveram enquanto dialogavam com falantes nativos e falantes brasileiros de inglês.
- d) Identidade e aspirações: A oitava pergunta buscava compreender com quais variedades da LI as estudantes se identificam e quais motivos levam a suas preferências. Por fim, a última pergunta do roteiro direcionado às estudantes dizia respeito à sua concepção de “bom” falante de inglês.

De maneira geral, as perguntas que compõem as entrevistas com os professores e as estudantes abordam aspectos motivacionais, pedagógicos, linguísticos, socioculturais, e de formação docente e os modos como aprendizes (professores e estudantes) aprendem a LI. As

respostas obtidas nas entrevistas servem de indícios para evidenciar a provável presença da ideologia do falante nativo nas experiências e recepções dos aprendizes de inglês.

### 3.4.Procedimentos de análise dos dados

Para fins de análise dos dados gerados, foram feitas leituras iniciais das transcrições dos áudios das entrevistas, e observadas as respostas de cada participante, com intuito de criar categorias de análise com base nas respostas que se assemelhavam ou que versavam sobre a mesma questão ou questões semelhantes. Tendo feito essa primeira leitura, e estabelecidas as categorias, os áudios das entrevistas foram revisitados durante as análises dos excertos presentes em cada categoria.

Alguns professores-participantes foram convidados, por meio da plataforma *Google Meet*, a esclarecer dúvidas que surgiram durante a análise dos excertos. O objetivo era compreender, mais profundamente, algumas de suas falas e evitar mal-entendidos. Os dados obtidos nesse período pós-entrevista também foram transcritos e utilizados para análise.

Cada excerto é identificado por meio de códigos que combinam o pseudônimo dos participantes, o número da entrevista (definido pela ordem em que foi realizada) e o número do excerto analisado, como explicado na ilustração abaixo:

Figura 3: identificação dos excertos.

**Maria - E 1 E 8**

Pseudônimo      número da entrevista      número do excerto

Fonte: Criação do autor.

Com base na contextualização teórica e metodológica previamente exposta, a seguir é apresentada a análise dos dados gerados ao longo desta pesquisa. Na seção, os resultados são examinados e discutidos à luz dos objetivos propostos, com o intuito de identificar padrões, interpretar informações relevantes e responder às questões que orientam este estudo.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir de excertos, este capítulo apresenta análises detalhadas dos dados gerados por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa (estudantes e professores de inglês). Os dados foram organizados em categorias estabelecidas com base nas semelhanças entre as respostas e nas vivências relatadas pelos participantes. Apresento abaixo dois quadros com as categorias nos quais os dados foram classificados:

Quadro 3: Categorias criadas com base nas entrevistas com as estudantes

A LI como caminho promissor
A cultura pop e o falante nativo
As interações com os falantes nativos de inglês.
O falante nativo e a quebra de expectativas.
O falante nativo e seu lugar de origem.

Quadro 4: Categorias criadas com base nas entrevistas com os professores

O estudo ideal e contínuo de inglês pelos professores.
O “bom falante” de inglês
O “bom” falante e os testes de proficiência.
Os professores de inglês e as interações com falantes nativos.
O falante nativo e as questões identitárias
Que “falante nativo” é esse?

Optou-se por trazer primeiramente os relatos das estudantes, uma vez que suas respostas são mais explícitas quanto ao objetivo geral desta pesquisa: investigar a persistência do mito do falante nativo e suas consequências para o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto brasileiro. Em seguida, são apresentados os relatos dos professores-participantes, atuantes nos

diferentes contextos educacionais anteriormente descritos. Esses relatos abordam suas experiências antes e após a formação inicial, incluindo também experiências de formação continuada vivenciadas pelos participantes.

#### **4.1.As influências do mito do falante nativo entre as estudantes**

##### *4.1.1 A Língua Inglesa como caminho promissor.*

Estudos (Barcelos, 2011; Pereira, 2015) demonstram que o domínio da LI é amplamente associado à ascensão social e profissional, sendo frequentemente percebido como um atalho para uma vida mais próspera e realizada. Os discursos que atravessam esse movimento de “vencer na vida” estão associados, por exemplo, a questões de ordem financeira, nas quais a LI é a língua dos negócios; a questões de ordem político-linguísticas, em que o status de falante nativo de inglês (de determinadas nacionalidades) é superestimado; ou ainda, à ideia de que falar inglês está relacionado a um alto nível de educação formal e a uma classe socioeconômica mais elevada.

Por meio dos excertos apresentados abaixo, é possível observar que tais discursos ainda são recorrentes e presentes entre aprendizes de LI. Assim, ao serem questionadas sobre seus motivos para estudar inglês e a utilidade disso, as aprendizes destacaram que:

*Eu acho que o inglês em si é uma língua que me chama a atenção. E também eu acho que abre muitas oportunidades. Em relação ao emprego, ao trabalho. Eu acho que você também ter outra língua, também você consegue, como eu posso falar, entender mais outras culturas. (Viviane - E5E1)*

*Eu também penso na questão da oportunidade de emprego. Porque, sinceramente, o inglês não é aquela língua que me agrada muito. Mas eu sei que é muito importante. Se eu quero conseguir um emprego, até se eu quiser viajar e tudo mais. Por isso que eu busco aprender. Mas, mais ou menos, principalmente aqui na escola. (Carolina – E5E1)*

*Eu sempre gostei, assim. Assim, não pequenininha, mas quando eu cresci, eu sempre gostei. E, tipo, minha tia sempre me disse que seria bom pra questão de emprego. Que você tem mais oportunidades. Mas, mesmo assim, eu sempre gostei muito de música e tal. Eu sempre estudava sobre. Mas eu gosto de inglês, sabe? Eu gosto porque eu sempre quis ir nos Estados Unidos. Aprender, conversar. (Camila – E5E1)*

Os três primeiros excertos explicitam claramente a discussão que inaugura essa categoria. Embora o excerto subsequente também aborde a LI como ferramenta útil para o

mercado de trabalho, é notável a referência de duas das participantes aos Estados Unidos. Em entrevista, Selena, relata que alguns de seus familiares emigraram do Brasil para viver nos Estados Unidos, todos em busca de viver o promissor Sonho americano. Em suas palavras:

*Minha tia mora lá [nos EUA] há 40 anos. Eu tava querendo fazer um intercâmbio pra lá. Eu tava querendo entender mais sobre a cultura. Sobre... geral, como o povo fala lá. [...] Mas, contudo, eu acho que o inglês é uma língua muito boa de se aprender. Principalmente pra ter oportunidade de emprego. (Selena – E5E1)*

Como sinaliza o portal *online* Encyclopædia Britannica (2024) o Sonho Americano é o sonho sobre um ideal, no qual os Estados Unidos é o país que oportuniza mobilidade social, é a terra na qual sujeitos livres e homogêneos, trabalham duro, aspiram “vencer” e “vencem”. Uma vez que este país é visto como palco de oportunidades, os discursos sobre a necessidade de aprender inglês são disseminados, fazendo dessa língua um nicho econômico rentável.

Como pontua Jordão (2004), no mundo globalizado em que vivemos, as noções do que é local e global se cruzam frequentemente devido ao mercado financeiro que dita regras sociais, econômicas e, inclusive, educacionais. Segundo a autora, ao citar Kachru (1998), a LI tornou-se uma *commodity* sobre a qual países hegemônicos exercem poder e a controlam como um produto lucrativo.

Jordão (2004, p. 4) confirma tal argumento acerca da mercantilização da LI quando aponta sobre o “número de escolas de inglês no mundo e pelas variedades de cursos possíveis (de inglês para negócios a inglês para bebês)”. Do mesmo modo sinaliza Barcelos (2011, p.304) ao tratar dos cursos de idiomas no Brasil, Para a autora, esses espaços de aprendizagem tornaram-se um “negócio poderoso das franquias de escolas de línguas em todo país” que movimenta uma lucrativa “indústria de inglês”. É nessa indústria que cursos, materiais didáticos, certificações de testes de proficiência e métodos de ensino surgem, prometendo resultados rápidos e assertivos. É a compra dessa língua-produto que, supostamente, possibilitaria as melhores oportunidades de emprego, o que, por sua vez, possibilitaria a mobilidade social, que seria, por fim, a realização do “sonho americano”.

Apesar dos relatos acima se centrarem mais explicitamente no ideal do sonho americano e na mobilidade socioeconômica por meio do trabalho facilitado pelo acesso à LI, um elemento subjacente e, portanto, menos explícitos, a esses discursos é a figura do falante nativo. Como pontua Rajagopalan (2012), quando levado ao estado de mito, tal falante se torna um modelo a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e este é um recurso de extrema importância para a indústria de ensino de idiomas.

A meu ver, o fio que costura a ascensão social e o Sonho Americano numa mesma malha é o da possibilidade de que tais desejos se realizem a partir do alcance desse modelo de falante nativo, ou que ao menos, este falante forneça os insumos demandados pelos aprendizes de inglês. Em outras palavras, a figura do falante nativo, idealizada pela indústria do ensino de inglês, é central para os desejos de ascensão social e realização do Sonho Americano, moldando as expectativas dos aprendizes.

Embora durante a entrevista as estudantes não tenham expressado explicitamente desejos de se espelhar no modelo do falante nativo de LI, ao compararem professores nativos e não-nativos, elas demonstraram uma demanda por insumos linguísticos específicos que, segundo elas, os falantes nativos podem oferecer de modo mais assertivo. Conforme comentam:

*E a questão [que] você falou de nativo e não nativo, eu acho que varia muito. Mas o nativo é legal pra você entender mais gírias da língua, essas coisas, assim. (Carolina – E5E2)*

*Algumas coisas que falam, assim, é bem diferente do que a gente aprende, a pronúncia e tudo mais. (Camila – E5E2)*

Os excertos acima partem da discussão sobre o quanto sobre cultura(s) de países de LI os professores não-nativos conseguem compartilhar com seus estudantes. É observado, por meio dos dois trechos acima, que as demandas direcionadas a um falante nativo de inglês, seja ele professor ou não, partem de aspectos linguístico-culturais. Curiosidades sobre gírias, pronúncias de palavras, expressões idiomáticas e a relação entre a linguagem coloquial e a língua padrão são exemplos do que aqui chamei de insumos linguísticos demandados pelas estudantes.

Os relatos apresentados nessa categoria reiteram a ideia da ascensão social por meio da LI. As participantes enxergam o inglês como uma porta de entrada para bons empregos, para ascender socialmente, para a realização de um sonho que se concretiza a partir da idealização desse outro (o falante nativo, o “dono” dessa língua que abre portas e dá garantias) e da vida próspera que ele supostamente leva em terras / contextos / nacionalidades em que todos podem “vencer” na vida. Ademais, essa figura mítica atravessa as participantes como uma entidade que provê a LI de maneira mais completa, quando comparado a um não-nativo que fala inglês. Esse pensamento corrobora a idealização do falante nativo como sujeito que domina por completo sua língua, a ponto de ser inquestionável tudo o que ele linguisticamente produz (Chomsky, 1965 apud Lee, 2005).

#### 4.1.2 *A cultura pop e o falante nativo.*

Definir Cultura é um ato complexo, uma vez que tal conceito é atravessado por aspectos que envolvem as formas de Arte, costumes, crenças, valores e o modo como sujeitos se organizam socialmente. Atrelado a esses aspectos, está a dinamicidade das identidades que se formam com base em representações culturais (Hall, 1992). Sendo este um solo difícil de pisar, me ancoro nas palavras de Santos (1994) quando propõe que “Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é ‘algo natural’, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana” (p. 45).

Tendo em vista que as culturas não são algo fruto do acaso, mas resultado de processos históricosociais, os excertos que compõem essa categoria de análise são reservados para tratar de como as participantes são atravessadas pelo consumo da cultura pop estadunidense e britânica, moldando seus gostos musicais, televisivos, literários e as maneiras pelas quais veem o mundo externo a elas.

Quando questionadas sobre como tem sido suas experiências com a aprendizagem de inglês dentro e fora da escola, as estudantes destacaram que a nova estrutura curricular do Novo Ensino Médio, instituída em 2017<sup>28</sup>, tem dificultado significativamente o estudo da LI por aumentar a carga horária de determinadas disciplinas, impossibilitando mais atenção ao estudo de inglês. Como tentativa de manter o contato com a língua-alvo, as aprendizes recorrem aos conteúdos midiáticos em inglês, majoritariamente estadunidense e britânico, como é pontuado por Viviane.

*Então... eu sempre gostei muito de assistir séries americanas, que foi assim que despertou o meu interesse por inglês. (Viviane – E5E2)*

Durante as entrevistas, as participantes destacaram que ouvir músicas, assistir a séries e ler livros em inglês são movimentos que as auxiliam na imersão cultural na LI. Além disso, enfatizaram que a aprendizagem de inglês é um ato que permite trocas culturais, uma vez que estamos imersos em um mundo em que a LI é vista como a língua mundial, do mundo globalizado (Rajagopalan, 2010). No entanto, ao serem questionadas, as participantes mencionaram apenas os Estados Unidos e a Inglaterra como as culturas que consomem por meio da LI. Conforme menciona Carolina,

---

<sup>28</sup> Lei nº 13.415/2017.

*Acho que cultura, eu gosto da Inglaterra. Apesar de não ser muito assim, tipo assim, nossa, a Inglaterra é o país. Mas eu gosto muito. Eu acho o inglês falado lá muito bonito, sabe? O inglês de lá. E aí, eu já vi muitos filmes e séries também. Então, quando penso na cultura do inglês, eu penso, ah, Inglaterra, os grandes... Éhh... as escolas. Você já viu aquelas universidades? Eu acho muito legal isso... (Carolina – E5E3)*

*Ah, eu já sou aquela dos Estados Unidos, que idealizava uma cultura ali pelos filmes, pelas séries. Toda aquela dinâmica do ensino médio. Aquela cultura da... Sempre tem um filme daquela garota popular ali. Eu gostava daquilo... Realmente, eu gosto muito. (Viviane – E5E3)*

Duas outras falas das estudantes chamaram a atenção durante a entrevista: uma pela sua natureza intrigante, que revelou uma perspectiva inesperada sobre o tema, e outra pela surpreendente quebra de expectativa das cenas imagéticas que compartilhavam acerca das vivências difundidas pela cultura pop na Inglaterra e nos Estados Unidos.

*Para mim, Estados Unidos e França. Porque eu sempre assisti filmes. Aí eu vi aquilo e pensei, um dia eu também quero fazer isso. Foi por isso que eu fui aprender inglês. (Camila – E5E3)*

A primeira fala curiosa foi a referência à França como uma cultura a ser explorada por meio da língua inglesa. O sentimento de estranhamento surge do fato da França não ser um país anglófono. Contudo, como foi pontuado pelas participantes, a LI é a língua por meio da qual torna-se possível conhecer outras culturas. Outro aspecto que nos chama a atenção é a menção da série estadunidense *Emily em Paris (2020)*, cuja protagonista é uma mulher estadunidense vivendo uma vida luxuosa na França.

Diante desse excerto, surgem duas grandes questões: quais têm sido os impactos da representação cultural da França sob a ótica estadunidense? E como a LI, como meio de acesso a outras culturas, tem moldado as percepções dessas estudantes e de demais aprendizes de línguas sobre as culturas mundo afora, potencializando tanto a compreensão quanto a construção de estereótipos, por exemplo?

A segunda fala a quebrar expectativas diz respeito a uma visão dos Estados Unidos que “rasura” o sonho Americano. Diferentemente das demais participantes, Sílvia, quando questionada sobre que cultura consome, afirmou que:

*A cultura que me chama atenção é baseada nos Estados Unidos também. Mas voltado mais para a área da favela. Principalmente aquela parte que tem muito grafite lá. O jeito que eles se comunicam é diferente. Eles têm as gírias deles. Aquilo ali me chamou atenção. (Sílvia – E5E1).*

Em contraponto à narrativa dominante da vida americana bem-sucedida, vinculada a músicas, séries, cinema e programas de televisão, Sílvia aparenta enxergá-la por um prisma mais complexo e realista, esquivando-se, de certa forma, da glamorização dos Estados Unidos. Tal pensamento parte da experiência que seus parentes possuem por viver naquele país. Conforme ela relata:

*Comecei a ver mais por esses lados... Ai me chama a atenção. E eu me... Tipo, me chamam [ruído] muitas pessoas também que são da favela. Que eu acho algo mais realista. Como eu tenho muitos parentes lá, aí eles desmascaram, basicamente, o que a gente coloca nos Estados Unidos. (Sílvia –E5E2)*

A meu juízo, todos os seis excertos que compõem essa categoria possuem em comum o êxito obtido pelos discursos propagados pela cultura pop de países hegemônicos, falantes de LI. Do sonho americano, que é supostamente possível por meio do trabalho árduo, à felicidade obtida por meio do acúmulo material, todos esses relatos se cruzam. Mesmo o relato que é uma quebra de expectativa quanto à vida nos Estados Unidos é atravessado por discursos de progresso, desenvolvimento, mobilidade socioeconômica, sonho, tanto é que, assim como no caso de Selena, familiares de Sílvia também emigraram para os Estados Unidos em busca de novas perspectivas de vida.

Ao pensar no quanto a cultura pop de países hegemônicos, em especial os Estados Unidos, pode influenciar as visões de mundo de aprendizes de inglês mundo afora, torna-se mais fácil visualizar a possibilidade de que esses países, por meio da disseminação de sua cultura, acabem, de fato, por contribuir para moldar identidades e estilos de vida de inúmeros sujeitos nos quatro cantos do mundo. Em um estudo conduzido por Gomes (2009), cujo objetivo era investigar a influência da cultura estadunidense na formação da identidade e no estilo de vida dos jovens portugueses, a partir da mediação das novas tecnologias e da LI, foi possível observar que “a disseminação mais ampla da cultura popular americana entre os adolescentes portugueses sem orientação e discussão dos pais pode criar altas expectativas e, conseqüentemente, profundas frustrações nessa geração” (p.79), o que vem corroborar a suspeita anteriormente levantada.

Embora Gomes (2009) trate de um contexto que não é o brasileiro, e tenha realizado essa investigação no ano de 2009, sua pesquisa serve de parâmetro para evidenciar que, provavelmente, nos dias atuais, com acesso crescente aos meios digitais, jovens de outras nacionalidades estejam consumindo, um volume cada vez maior de entretenimento proveniente da cultura estadunidense, dada a dimensão gigantesca da indústria estadunidense do cinema e da música, por exemplo. A partir de Gomes, será possível imaginar que esse consumo seguirá

moldando as identidades e as visões de mundo desses jovens de onde quer que estejam buscando entretenimento.

Nessa discussão sobre consumo de culturas, aparece, mais uma vez, o falante nativo de inglês e os espaços de destaque que ele ocupa. Os filmes produzidos por *Hollywood* e as músicas e estilos musicais que dominam os *charts* das plataformas de *streaming* são, em sua maioria, associados a atores, atrizes, cantores e cantoras falantes nativos de inglês, transformando essas pessoas em verdadeiros ícones da cultura pop. Seus comportamentos, estilos de vida, valores, e tudo o mais a elas relacionado, passam a ser aspectos admirados e desejados pelos fãs, e com a língua não é diferente.

A iconização de pessoas nativas da LI é também um dos resultados encontrados por Gomes (2009) em seus estudos. Ao refletir sobre a inevitável importação (para o bem ou para o mal) da cultura estadunidense por parte dos adolescentes, a autora conclui que eles “confiam muito nas imagens da mídia, eles aprendem muito com elas e há alguns sinais desse aprendizado em algumas coisas que eles valorizam em suas vidas. Como seus ícones americanos, eles querem alcançar sucesso rápido” (p.78).

Com base nas discussões tecidas nessa seção, é possível observar que o mito do falante nativo alcança e atravessa as participantes desta pesquisa também por meio da difusão da cultura pop de língua inglesa, sobretudo no que diz respeito aos Estados Unidos e à Inglaterra. É visível, portanto, que não se trata apenas de aspectos de cunho linguístico. A idealização da vida desse Outro – *American, British, European, English speaker* - cantada, encenada, propagada de várias formas ao redor do planeta, se atrela aos discursos que romantizam uma vida perfeita com sujeitos igualmente perfeitos, o que passa a habitar o imaginário das pessoas e a compor seus desejos de vida.

#### 4.1.3 *As interações com os falantes nativos de inglês.*

Através do processo de globalização, as formas de comunicação, mediadas pelo avanço tecnológico, tem ocorrido de maneiras múltiplas. As fronteiras que delimitavam os espaços são hoje porosas, permitindo trocas entre diferentes culturas e sujeitos. Nesse cenário, segundo Figueiredo (2018), o inglês assumiu a função de língua global, sendo uma espécie de Torre de Babel contemporânea.

Uma vez que segundo Jenkis (2006) as conversas mundo afora estão acontecendo nessa língua, é natural que aprendizes de inglês procurem meios de fazer parte dessas interações tomando a LI como língua franca (Jenkins, 2006). Apesar desse movimento de uso de uma

“língua comum”, que atenda a demandas e contextos específicos, ousou suspeitar que o falante nativo de inglês ainda é o sujeito mais almejado por falantes não-nativos para essas interações.

Nessa seção apresento excertos que são resultados das interações das participantes com falantes nativos de inglês, seja *online* ou em encontros presenciais. Além disso, exploro aspectos emocionais evidentes nas falas das participantes da pesquisa, revelando suas sensações durante as experiências de comunicação intercultural. Início questionando as estudantes se e como costumam praticar inglês dentro e fora da escola; em seguida, direciono a pergunta para a interação com falantes nativos a fim, justamente, de acessar suas experiências com esses falantes. Apesar da maior parte das participantes revelar nunca ter tido esse tipo de interação, outras relataram que:

*Não exatamente, que eu me lembre. Mas acho que online eu já tive. Sabe? Quando a gente estava na pandemia. E era muito comum a gente ficar mexendo muito na internet. Então, querendo ou não, conversando assim... Mas bem básico do básico, com o tradutor ali. Mas bem aleatório... (Carolina – E5E4).*

Sílvia também trouxe um relato de uma breve interação, afirmando que:

*Ah, é uma mistura de sentimentos, né? Dá um nervosismo. Mas, querendo ou não, eu acho mais fácil do que na hora que você está estudando ali. Eu já consegui entender mais conversando do que estudando. Do que o processo, né? Eu acho. Mas dá um nervosismo... É um mix de emoção (Sílvia – E5E3).*

Viviane, por sua vez, compartilha sua experiência em um projeto realizado entre uma universidade pública brasileira e uma universidade canadense, por meio do qual estudantes brasileiros interagiram presencialmente, na escola em que estudam, com falantes nativos de inglês. Viviane se mostrou bastante animada com a experiência, sinalizando que:

*Ah, foi bem legal. A Valéria [professora] trouxe duas pessoas, né!? E a nossa tradutora... Foi muito legal. Algumas [falas] que a gente não entendeu tudo mais... Mas foi bem divertido. (Viviane – E5E4).*

O relato trazido por Viviane, e que seguiu a fala acima, aponta para uma discussão sobre suas expectativas acerca do “inglês” falado por um falante nativo:

*Eu, se eu não me engano, a moça tinha mais sotaque do que... Do que o... moço. Mas mesmo assim, a gente... Particularmente, eu estava sentindo que, nossa, não é tão difícil assim. Dentro de um contexto que a gente tinha estudado... O assunto que ia ser conversado... (Viviane – E5E5).*

Embora não tenha feito nenhum comentário desrespeitoso sobre o sotaque da estudante canadense, o simples fato de o destacar e o comparar com o do outro canadense, nos remete à discussão sobre a homogeneidade linguística. Quando Penycook (1994) tratou das ideologias que sustentam o falante nativo como mito, ele pontuou sobre a visão da língua como construto homogêneo e fixo, com falantes igualmente caracterizados.

Bahia e Cruz (2016), ao analisarem livros didáticos utilizado em cursos de licenciatura em inglês puderam observar que apesar do apelo de Rodrigues (2005) por materiais que apresentem diversas variedades linguísticas vinculadas aos seus contextos geográficos e sociais, os livros analisados ainda não atendem a esse pedido. Conforme afirmam:

Nota-se, entretanto, na prática, que isso [apresentação de materiais com diversidade linguística] não vem ocorrendo. Uma das consequências disso é que os alunos que não sejam expostos às variedades linguísticas de modo reflexivo terão muita dificuldade ao ter de utilizar seu inglês em contextos diferentes dos utilizados no *Standard English* ou, ainda, distintos do inglês americano. Além do mais, tais estudantes correm o risco de formar a opinião equivocada de que apenas uma determinada variedade da língua estudada é “correta” (Bahia e Cruz, 2016, p. 44).

Embora, a pesquisa de Bahia e Cruz (2016) não se concentre na análise de livros didáticos utilizados em escolas públicas. Contudo, nota-se que os materiais analisados são utilizados na formação de professores, que atuarão diretamente em escolas de educação básica, como professores de inglês. Por outro lado, Tilio (2010), ao analisar a representação do mundo em seis séries de livros didáticos usados por estudantes brasileiros em cursos de inglês, constatou que há uma tendência em homogeneizar sujeitos e seus países. Ademais, o pesquisador sinaliza uma hipervalorização dos Estados Unidos e Europa pontuando que:

Existe uma tendência a se reduzir o mundo a Estados Unidos e Europa. O espaço para outras culturas, quando existe, é bastante simplista, limitando-se a mencionar algumas características culturais, na maioria das vezes estereotipantes. A pluralidade cultural a que os livros se propõem resume-se, em geral, a tratar alguns aspectos referentes a outros países de forma superficial e insuficiente, reduzindo esses países e a diversidade inerente a cada um deles ao que eles têm de turístico ou de cotidiano. (Tilio. 2010, p. 182).

As pesquisas acima sinalizam que aprendizes brasileiros de inglês são expostos a discursos que estereotipam e limitam sujeitos e suas culturas. Conseqüentemente, restam aos sujeitos expostos a esses materiais visões de mundo distorcidas e limitadas, o que acaba por perpetuar estereótipos e marginalizar sujeitos.

Viviane e Carolina, que interagiram com os estudantes envolvidos no projeto de parceria entre uma universidade brasileira e uma universidade canadense, fizeram pontuações acerca da mistura de sentimentos que tiveram durante a interação: nervosismo e medo, por temerem não

serem entendidas ou por cometerem erros durante a fala em inglês, mas também animação quanto ao fato de estarem diante desse Outro que lhes era algo novo e diferente.

*Medo, né? De falar errado. Eu tô querendo uma coisa nova... E a gente tem medo de coisas novas (Carolina – E5E5).*

Selena e Camila, que afirmaram nunca ter conversado com falantes nativos, também acreditam que é provável que sintam uma combinação de emoções. Apesar do otimismo demonstrado durante a entrevista, fica evidente, como pode ser visto nos excertos a seguir, que as emoções que levam a bloqueios na aprendizagem de línguas são as que mais aparecem nos relatos:

*Eu nunca conversei com alguém que fala exatamente inglês, não. Mas se eu fosse conversar, eu ia ficar agitada, verdadeiramente. Porque, nossa, a minha pior dificuldade no inglês é a escuta. Pra mim, ler é mais fácil do que você escutar. (Selena – E5E2)*

*É aquele sentimento de ansiedade, sabe? Tipo assim... Nossa, e se eu errar aqui? Eu não tô entendendo o que essa pessoa tá falando. Como é que eu falo pra ela de tudo? Como é que eu não tô entendendo, entendeu? Mas... É bem legal, é bem legal. Eu acho... (Camila – E5E4)*

*Ah, medo de errar, né?... Falar errado. (Selena - E5E3)*

Como visto, aprendizes de línguas se mostram suscetíveis às emoções que experimentam em suas interações orais por meio da língua-alvo. Isso ocorre porque, conforme apontado por Motta et al. (2011), a habilidade humana da fala é a mais complexa devido a fatores emocionais que a atravessa. Ainda sobre essa questão, Santos e Barcelos (2018), ao investigarem a produção oral de estudantes de um curso de extensão em LI, identificaram que a timidez dos alunos está associada ao medo de errar e de serem julgados, o que está de acordo com o relato, por exemplo, de Selena (*Selena – E5E2; E5E3*) e Camila (*Camila – E5E4*).

Para Santos e Barcelos (2018) emoções como medo e ansiedade causam inseguranças nos aprendizes, paralisando-os sempre que precisam falar em inglês. Os autores trazem a pesquisa de Juhana (2012), que revela que o medo de cometer erros é a emoção que mais afeta estudantes, seguido da timidez, ansiedade, falta de confiança e de motivação.

Os excertos apresentados nessa categoria evidenciam que as interações entre as participantes desta pesquisa e os falantes nativos de inglês com quem tiveram a oportunidade de conversar foram também atravessadas por aspectos emocionais.

#### 4.1.4 *O falante nativo e a quebra de expectativas.*

As discussões desenvolvidas nessa seção dialogam bastante com a seção 2.9.2 (*Quem é o falante nativo das aulas de inglês?*) do embasamento teórico, pois apresenta uma quebra de expectativas das estudantes quando confrontadas com uma realidade que rompe com o falante nativo mítico idealizado que povoa aulas de inglês. Esta seção apresenta os relatos das participantes desta pesquisa no que se refere aos seus sentimentos ao se depararem com os canadenses, participantes do projeto de parceria entre universidades (Brasil-Canadá). Como comumente é representado, o falante nativo de inglês dos livros didáticos e do imaginário popular é frequentemente um homem, branco, cristão, financeiramente bem-sucedido (Mota, 2004) e heterossexual (Mota-Pereira e Baptista, 2022).

Recorrendo aos estudos de Castro-Gomez (2005) e Oliveira (2018), Mota-Pereira e Baptista (2022) adicionam esse último aspecto ao perfil do falante nativo idealizado. Conforme explicam, esse sujeito, fruto de uma representação forjada pela Colonialidade, é também perpassado pela *heterossexualidade*. Assim sendo, tomando por referencial essa representação do falante nativo construída por noções de raça, sexualidade, religião e classe social, a quebra de expectativa das participantes desta pesquisa (professora e estudantes) se deu pela surpresa de encontrarem, diante de si, estudantes *canadenses* de ascendência *indiana*, *coreana* e *chinesa*, o que revela as formas como essa representação colonial de falante nativo tende a limitar fortemente nossa compreensão acerca da diversidade linguística e cultural do mundo.

Com a informação prévia sobre a ascendência asiática de alguns dos estudantes canadenses, indaguei às entrevistadas se a aparência deles as havia surpreendido de alguma forma, ao que Viviane e Carolina responderam que:

*Viviane (E5E6): Acho que sim. Sim. Porque o moço, ele tinha mais traços... Asiáticos!?*

*Carolina (E5E6): Sim, é bem diferente. Eu vou mostrar a foto dele; eu acho [inaudível]... Eu acho que... É bem diferente.*

*Viviane (E5E7). E tipo, por ser canadense... E ele falou que ele realmente nasceu no Canadá só que os pais dele é que tinham essa origem [asiática].*

Em seguida, as estudantes tecem suas impressões quanto a uma das estudantes canadense, uma mulher de origem indiana.

*Viviane (E5E8): E sobre a moça, eu achei um estereótipo normal de a gente se ver aqui no Brasil. Só que realmente, eu achei eles [os outros canadenses] mais brancos.*

*Carolina (E5E7): Sim... Mas eu acho que o que foi mais diferente foi ele [O canadense de origem asiática].*

*Selena (E5E4): Eu vi. Eu vi eles. A mulher, ela parecia mais normal, como a gente... Não tinha um rosto diferente, nem nada. Mas o homem parecia japonês... Era puxadinho o olho.*

Os excertos apresentados acima fornecem dados relevantes para uma análise mais detalhada. Ao afirmar, por exemplo, que “*ele falou que ele realmente nasceu no Canadá*”, a participante parece sugerir que havia dúvidas, de sua parte, quanto ao local de nascimento do canadense, o que é explicitado pelo uso do advérbio de afirmação “*realmente*”. Se durante a interação entre ele e as estudantes, o próprio canadense se valeu de alguma construção frasal que confirmasse ter nascido no Canadá, pode ser inferido que ele é frequentemente atravessado por questionamentos quanto ao seu país de origem, levando-o a explicar que de fato é canadense.

Da mesma forma, ao se manifestar dizendo que “*o homem parecia japonês... Era puxadinho o olho*”, a participante traz à tona a visão comum de que determinadas características físicas estejam vinculadas a determinados grupos étnico-raciais, como é o caso dos “*olhos puxados*” que normalmente são associados a povos asiáticos, porém reduzindo-os a japoneses e chineses, não falantes de inglês como primeira língua. Apesar de não ser verbalmente classificado como chinês ou japonês durante a interação, a frase que confirma sua nacionalidade canadense [“*ele realmente nasceu no Canadá*”] funciona como uma possível contraposição a uma crença que o confunde como alguém de países asiáticos, provavelmente falante nativo de chinês ou japonês, mas não de inglês.

No que diz respeito à estudante de ascendência indiana, chama a atenção a ocorrência da palavra “*normal*” nas falas de Valéria e Selena, o que faz crer que a canadense também não se enquadre na representação de “*falante nativo de inglês*” das duas participantes. Diante desse excerto, suspeito que a quebra de expectativas, nesse caso, ocorre pelo fato de as entrevistadas verem uma pessoa “*comum*” à realidade delas, o que fica evidente na referência ao estereótipo evidenciado no termo “*normal*”, mencionado no trecho: “*ela parecia mais normal como a gente*”.

É curioso pensar como uma mulher indo-canadense é lida como parecida com elas pelas próprias estudantes brasileiras. Intriga-me também as possíveis interpretações acerca do uso do adjetivo “normal”. Por exemplo: (i) A moça indo-canadense não atente a representação tradicional (colonial) de falante nativo de inglês. Logo, ela é uma pessoa “comum”, parecida com as participantes, que parecem, então, se ver como pessoas “comuns”, interpretadas aqui em oposição àquelas pessoas que seriam, portanto, “incomuns” ou diferentes. (ii) A indo-canadense é uma pessoa “normal”, falante nativa de inglês, e que rompe com o esperado. Logo, a ideia de falante nativo homogêneo resulta explicitamente falaciosa. Decerto pode haver outras interpretações para a escolha de tal adjetivo por parte das participantes.

Sejam quais forem as demais razões que levam à quebra de expectativas quanto aos falantes nativos canadenses, acredito que a interação com eles transcendeu a esfera linguística, pois permitiu, às participantes desta pesquisa, desconstruir estereótipos e questionar suas próprias crenças quanto ao que significa ser falante de LI.

#### *4.1.5 O falante nativo e seu lugar de origem.*

Embora o Canadá figure no centro do modelo proposto por Kachru (1985), no qual países centrais são considerados os que estabelecem as normas e padrões para o uso da LI globalmente, os corpos nos quais o inglês se efetivou nas interações entre os participantes desta pesquisa e os canadenses vinculados ao projeto Brasil-canadá não foram, inicialmente, lidos como corpos de falantes nativos.

Sem entrar nas críticas quanto ao modelo proposto por Braj Kachru, atendo-me a discutir agora o local geográfico a que o falante nativo de inglês é geralmente vinculado. Trabalhos na literatura (Monteiro, 2020; Silva, 2019), sinalizam os Estados Unidos e a Inglaterra como os países mais citados para se tratar de falantes nativos de LI. Não muito diferente, os excertos que apresentarei aqui acabam por confirmar esse discurso. Quando questionadas sobre a possibilidade de falar inglês com algum falante de qualquer país, as estudantes foram categóricas quanto aos Estados Unidos e à Inglaterra.

*Eu escolheria a Inglaterra, porque eu acho que as pessoas lá têm um sotaque lá muito bonito, entendeu? Por isso. (Carolina – E5E8)*

*Estados Unidos, porque eu tenho vontade de viajar pra lá, conhecer um pouco. (Viviane – E1E9)*

*Estados Unidos também, porque eu também tenho vontade de fazer intercâmbio pra lá...Estudar lá. (Selena – E1E5)*

*E o meu é os Estados Unidos e França, porque eu sempre quis. (Camila – E5E5)*

*Não muito específica, mas voltada pro Estados Unidos também. (Sílvia – E5E4)*

É surpreendente que, apesar do contato e da interação com falantes nativos canadenses, as estudantes não fizeram qualquer referência ao Canadá em suas falas. Viviane parece tentar justificar a escolha dos Estados Unidos pela maioria das estudantes. Por outro lado, Sílvia tenta explicar as razões pelas quais sua escolha é a Inglaterra, mas não consegue adjetivar a variedade “britânica” da LI, conforme pode ser visto na conversa abaixo:

*Viviane (E5E10) 1: Eu acho que é o país que a gente mais tem...*

*Sílvia (E5E5) 2: É porque ali é o inglês mais... É porque eu não...esqueci. Tem um país que o inglês é diferente, eu não lembro.*

Na ausência de adjetivo, Sílvia utiliza o adjetivo “bonitinho” para se referir ao sotaque do país, falante de inglês, que ela não conseguiu lembrar:

*Eles falam que é muito diferente, mas eu acho muito bonitinho. (Sílvia – E5E6)*

Enquanto sugeria nome de países de LI, na tentativa de ajudar a estudante a recordar o nome, a resposta veio: o “inglês britânico”. Os resultados obtidos a partir dessa pergunta<sup>29</sup>, e que abriu essa discussão, me fez pensar na discordância entre essa e a pergunta que abre a entrevista<sup>30</sup>. Quando questionadas sobre os porquês de estudarem inglês, exceto o fator empregabilidade, as participantes também sinalizaram que estudam inglês para aprender sobre novas culturas. Obviamente os Estados Unidos e a Inglaterra também são países com suas próprias culturas, o que, de certa forma, não coloca as estudantes em lugar de contradição. O que pode ser (re)pensado, no entanto, são os motivos pelos quais apenas esses países continuam a ser alvo de escolha por parte das estudantes. Embora esses países venham historicamente desempenhando um papel importante na disseminação da LI, estamos imersos num mundo globalizado e mediado pela tecnologia, o que permite trocas culturais diferentes por meio dessa língua.

<sup>29</sup> Se vocês pudessem falar inglês com o falante de algum país, qual país você escolheria? E por quê?

<sup>30</sup> Você gosta de estudar inglês? Por quais motivos?

Se a LI ainda é pensada nesse eixo Estados Unidos – Inglaterra, os falantes de inglês, entendidos como nativos, ainda são provenientes desses países. Suspeito que o não aparecimento do Canadá nas falas das estudantes parte das formas como os estudantes da *universidade* canadense (falantes nativos) foram lidos por elas durante as interações que tiveram. Acredito que a quebra de expectativa ocorrida no encontro com os canadenses colaborou, em alguma medida, para a desconstrução de crenças e estereótipos sobre o falante nativo, mas não o suficiente para desmistificar sua identidade e origens.

#### 4.1.6 *Um olhar sobre o espectro do Falante nativo.*

No intuito de tratar de uma questão que estou chamando de *ciclicidade na aprendizagem de inglês* (4.1.7). Teço, como ponto de partida, breves considerações sobre o substantivo “espectro”, que, de acordo com o dicionário Aurélio (2024), é definido como:

- a) Imagem incorpórea de alguém falecido; fantasma, aparição, visão, espírito.
- b) Presença que pode causar sofrimento; ameaça de perigo.

Seguindo essa linha de raciocínio, as definições apresentadas dialogam com o que Rajagopalan (2004) propõe ao tratar do falante nativo (mítico) como figura enigmática. Boles (2019), apoiando-se em Davies (2003), ao pesquisar professores no México, também utilizou o termo “espectro”<sup>31</sup> para se referir ao falante nativo mítico como um ser fantasmagórico. Igualmente foi feito por Lucena e Torres (2019), em sua investigação realizada no Brasil, as pesquisadoras utilizaram o substantivo “espectro” no sentido de figura fantasmagórica.

A análise do termo “espectro”, sob uma perspectiva figurativa, revela novos significados. Ao pesquisar a expressão “*Native speaker spectrum*”, em plataformas de busca acadêmicas (SciELO e Google Acadêmico) identificou-se a tese de Alenazi (2014), que utiliza essa expressão para criticar a exclusão de falantes de inglês pertencentes a diferentes etnias, frequentemente deixados de fora do espectro do falante nativo. As pesquisas consultadas evidenciam que o substantivo “espectro” pode ser interpretado tanto em seu sentido denotativo quanto conotativo, isto é, o substantivo é utilizado para designar uma figura incógnita/fantasmagórica, ou como um meio de definir uma delimitação/faixa de alcance de algo.

---

<sup>31</sup> A palavra utilizada é escrita de forma igual em português e espanhol.

Para pensar o “espectro do falante nativo” nesta pesquisa, me ancoro no sentido figurado (conotativo) da palavra. Assim como Alenazi (2014) empregou a palavra “espectro” pensando em aspectos que delimitam um falante como nativo ou não-nativo, pretendo pensar “espectro do falante nativo” como uma série de aspectos, atrelados ao mito do falante nativo, que exercem algum tipo de influência sobre aprendizes de inglês.

Com base nos excertos presentes nessa seção e nas anteriores, é possível observar que as participantes são atravessadas pela figura do falante nativo que, como discutido, é mítica e ideológica (Davies 2003; Rajagopalan, 1997). Elenco a seguir uma imagem que traduz, com base nas respostas dadas na entrevista, o espectro do falante nativo que perpassa as estudantes.

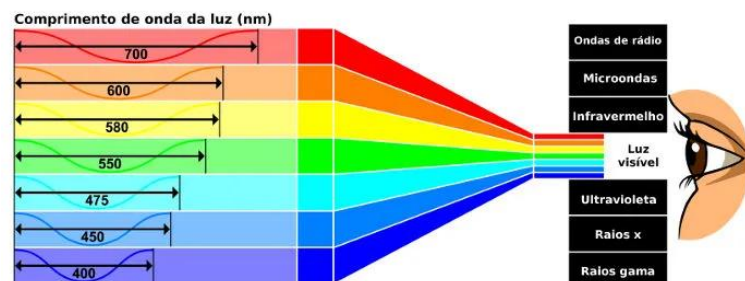
Figura 4: O espectro do falante nativo sob a perspectiva de estudantes de inglês.



Fonte: Criação do autor

A imagem criada é inspirada no conceito da Física clássica do espectro visível de luz, que diz respeito à faixa de radiação eletromagnética visível ao olho humano. Como pode ser observada na imagem abaixo:

Figura 5: O espectro de luz visível.



Fonte: Grzybowski e Kupidura-majewski (2009).

Embora aqui seja feito uso apenas de cores de uma mesma paleta, a escolha foi feita para fins didáticos, isso é, para melhor explicação do que aqui está sendo chamado, figurativamente, de espectro do falante nativo. Além disso, nas representações do espectro de

luz visível é possível enxergar sete cores, que poderiam ser metaforicamente pensadas, nesse trabalho, como todo o processo de ensino-aprendizagem de LI. Portanto, enxergar o espectro do falante nativo apenas nessa paleta de tons azuis é como direcionar a visão apenas para uma cor que compõe todo o espectro de luz visível, entendido aqui como o processo completo de ensino-aprendizagem de inglês.

Os quatro aspectos apresentados têm origem nas entrevistas com as participantes desta pesquisa, sendo que, a partir das análises das falas das estudantes, é possível classificar que alguns aspectos são mais perceptíveis, enquanto outros são menos evidentes por parte das estudantes. As cores branca, cinza e azul ciano, que compõem o centro da imagem, simbolizam os principais aspectos do espectro do falante nativo (sucesso financeiro e emoções) que as estudantes conseguem perceber.

Conforme evidenciado nos excertos da primeira seção das análises (*A LI como caminho promissor*), aprender inglês é visto como uma forma de ascensão social. Dessa forma, a fluência em LI é visto como um meio de conquistar oportunidades econômicas, como melhores empregos e uma vida próspera associada a um inglês “bem falado” o que por sua vez remete ao modelo de falante “nativo”. Além disso, o aspecto emocional se localiza num ponto “visível” de percepção das estudantes, pois, embora pontuem reações positivas quanto às interações com falantes nativos, elas são atravessadas por sentimentos como medo, insegurança e frustração durante interações em inglês com falantes nativos da LI.

Os tons de azul no qual o aspecto “Cultura pop” transita, tem relação com o quanto as estudantes estão conscientes do que consomem em inglês. As formas como a ideologia do FN são veiculadas por meio de músicas, cinema, programas de televisão, redes sociais etc. nem sempre são percebidas com facilidade, o que coloca esse aspecto, dentro do espectro do falante nativo, em uma posição de média-baixa percepção. Ao afirmarem que consomem principalmente a cultura pop estadunidense e inglesa, as estudantes raramente questionam os motivos por trás dessa preferência, como, por exemplo, a projeção do falante nativo como ideal cultural.

Por fim, o último aspecto a ser abordado refere-se às questões de ordem étnico-raciais. Nota-se que esse elemento é localizado nos tons mais escuros de azul, que gradualmente se aproximam da cor preta. Da mesma forma que temos dificuldade de enxergar no escuro, alguns aspectos que formam o *espectro do falante nativo* são difíceis de serem enxergados durante a aprendizagem de inglês. A surpresa das estudantes ao encontrar canadenses que não se encaixam no estereótipo do falante nativo de inglês, trouxe à tona a discussão étnico-racial que por vezes fica adormecida em aulas de línguas.

Por exemplo, pode ocorrer uma maior valorização de falantes nativos brancos e europeus, enquanto falantes de outras variedades do inglês, como de povos africanos ou asiáticos, são desvalorizados, sendo vítimas das desigualdades e dos preconceitos relacionados à raça, etnia e origem, além de ficar, muitas vezes, excluídos do mercado de trabalho dessa área, pouco aceitos como professores ou formadores de professores de inglês, criadores de materiais didáticos, metodologias de ensino ou de teorias relacionadas a esse campo de conhecimento. Assim, os tons escuros nas extremidades da imagem, que representa *o espectro do falante nativo* nesta pesquisa, evidenciam que a visão do mito é limitada. Tudo o que está além dessas cores tende a permanecer oculto.

A ideia de “espectro do falante nativo” apresentada nesta sessão não se limita ao conceito denotativo da palavra espectro, pelo contrário, se ancora no sentido figurado. Dessa forma, a proposta apresentada aqui é pensar o falante nativo dentro de um conceito que é amplo e se ramifica em diversos campos da vida, criando um espectro — ou seja, uma faixa em que um falante mítico influencia aprendizes de inglês para além de aspectos puramente linguísticos.

Assim como no espectro de luz visível, na física, em que apenas determinadas cores podem ser percebidas pelo olho humano, no espectro do falante nativo é possível identificar apenas uma faixa que abrange alguns dos aspectos que influenciam os aprendizes de línguas. Todavia, é evidente que, nesse espectro, novos aspectos podem estar incluídos, embora não perceptíveis de imediato ou “a olho nu”.

#### 4.1.7 *O processo cíclico do estudo de Inglês.*

Os excertos apresentados até aqui demonstram que a aprendizagem de LI pelas participantes é fortemente influenciada por diversos aspectos: econômicos (a LI como ferramenta para a realização do “sonho americano”), sociais (a influência da cultura pop como moldadora das visões e preferências dos sujeitos), emocionais (que regem o modo como cada sujeito lida com a língua e seu uso da LI) e ideológicos (como valorização do falante nativo). Contudo, por trás desse processo de aprendizagem, esconde-se um desafio a ser pensado e superado: *a ciclicidade no estudo de LI*.

A inclusão dessa categoria neste trabalho de pesquisa foi motivada por um breve encontro com um aprendiz de LI que não faz parte dessa pesquisa. Ao me ver na biblioteca, ele perguntou se eu era o professor de inglês que iria à escola para conversar com os alunos. Confirmei e, para alongar a conversa, perguntei se ele gostava de estudar inglês. O estudante foi rápido na resposta, ao dizer que havia desistido de inglês por achar muito difícil, mas que

talvez voltasse a estudar tal língua um dia. Foi a partir desse breve diálogo que me ocorreu questionar as participantes da pesquisa se elas também vivenciam ou teriam vivenciado pausas no estudo de inglês. A conversa se iniciou de modo divertido, ao tratarmos dos desafios na pronúncia de certas palavras, evoluiu para uma reflexão sobre os aspectos sociais e emocionais envolvidos nesse processo, culminando no compartilhamento de frustrações por não aprenderem a LI da maneira como almejam.

Embora a pergunta sobre interrupções na aprendizagem de inglês possa parecer simples, me interessava saber, dentro do contexto que analisei, que razões levavam às pausas e retornos dos estudos por parte delas. Quando questionei sobre esse movimento, as estudantes reportaram que:

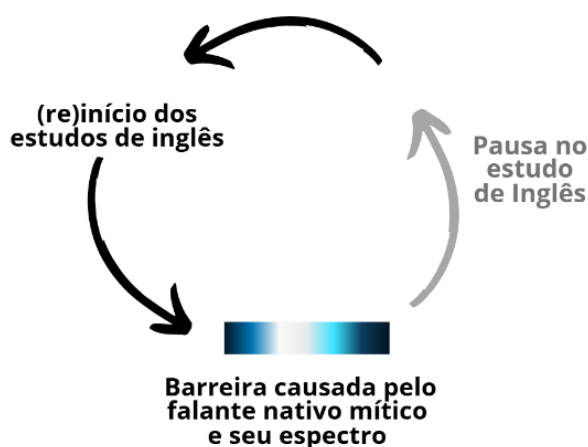
*Ah, eu acho que porque gera uma frustração, e a gente acaba procrastinando, em vez de tentar um por cento ali todo dia, a gente acaba desistindo. (Viviane – E5E11)*

*Eu acho que é o cansaço que a gente fica, igual a Viviane falou, que a gente fica tão concentrado naquilo que a gente fica decepcionado, tipo, nossa, eu não tô entendendo. Mas tem vezes que essa pausa, não parar de vez, né? Essa pausa é até boa pra gente mesmo. Ver outras coisas, entender... Aí depois [volta], pra o interesse não acabar, entendeu? (Carolina – E5E9)*

Os sentimentos de frustração e decepção compartilhados pelas estudantes podem ser interpretados como indícios de que há uma barreira que dificulta a vivência de experiências positivas ao longo do processo de aprendizagem da LI. Ao relatarem as dificuldades em pronunciar e entender certas palavras em inglês, elas também discutiram quais variedades linguísticas do idioma consideravam mais fáceis ou desafiadoras, concentrando-se especialmente no eixo Estados Unidos–Inglaterra. O que é possível inferir, a partir dos sentimentos compartilhados (frustração e decepção) nos excertos acima, e com base nos relatos sobre nervosismos ao interagir com falantes nativos (*Sílvia – E5E3; Carolina – E5E5; Selena – E5E3; Camila – E5E4*), é que o falante nativo mítico e o seu espectro constituem a barreira principal que as leva a momentos de pausas e recomeços.

Na imagem a seguir, que ilustra *a ciclicidade do estudo de inglês* pelas estudantes, observa-se que uma a representação visual do espectro do falante nativo discutido anteriormente.

Figura 6: A ciclicidade do estudo de inglês



Fonte: criação do autor.

Parece-me que esse fenômeno ocorre porque, durante o processo de aprendizagem da LI, o falante nativo mítico e seu espectro se manifestam para as estudantes de diversas formas: por meio de materiais didáticos específicos, do consumo de produtos da cultura pop de países hegemônicos e de discursos ilusórios que prometem ascensão social, por exemplo. Assim, quando as estudantes expõem suas frustrações com o estudo de inglês, elas estão, a meu ver, tratando dessa barreira. A dificuldade de compreender sua série favorita sem legendas ou o receio de interagir em inglês, seja com falantes nativos ou não-nativos, mesmo após tanto esforço, fazem parte desse espectro. Esse contexto resulta em cansaço, seguido por uma pausa ou, em alguns casos, do total abandono dos estudos da LI.

Silveira (2021), em um estudo conduzido com um aprendiz adulto de inglês, observou que a *Ansiedade de Língua Estrangeira* (ALE), um tipo de ansiedade “relacionada diretamente aos contextos de aprendizagem e uso da língua estrangeira” (p.142), é um fator que interfere na aprendizagem de inglês. Contudo, o que considero bastante significativo na investigação de Silveira (2021) é a constatação de que, há mais de três décadas, o investigado enfrenta dificuldades e frustrações por não alcançar a fluência em LI.

Quando Caio adia a realização do *workbook*, quando **desiste de assistir ao filme porque não entende as palavras** e quando **evita participar da aula** porque acredita que não terá sucesso. Outro aspecto da ALE, o medo da avaliação negativa, aparece quando Caio relata que os **membros estrangeiros** da sua equipe de trabalho não ‘gostarão’ mais dele após ouvir a sua performance na língua inglesa durante as reuniões profissionais. (p.157. grifos meus)

Caio, sujeito investigado por Silveira (2021), e as estudantes dessa pesquisa são, a meu ver, todos atravessados e barrados por aspectos que compõem o *espectro do falante nativo*. Cada estudo, com suas particularidades, poderá revelar aspectos específicos a serem explorados. Todos os aprendizes facejam a figura do nativo, lidam com frustrações, medos e desmotivação em relação ao estudo da LI, sendo marcados, sobretudo, naquilo que resulta disso: o *movimento cíclico do estudo de inglês*.

## 4.2. Os professores e suas relações com a Língua Inglesa.

Dedicarei esta seção para compreender a relação desses profissionais como aprendizes da LI. Para isso, parto de um questionamento<sup>32</sup> sobre como seria a formação continuada em inglês ideal para os professores aqui investigados.

### 4.2.1 O estudo ideal e contínuo de inglês pelos professores.

Assim como muitos estudantes de línguas, os professores dessa pesquisa também foram atravessados, de algum modo, pelo espectro do falante nativo, o que se torna visível ao acessarmos as falas dos professores no que diz respeito, por exemplo, aos seus estudos de inglês. Assim, ao serem questionados sobre *como, onde e que tipo de professor* gostariam de ter para dar continuidade aos seus estudos em inglês, Eugênio, por exemplo, respondeu que:

*Poderia ser online ou presencial. Acho que teria que ser um professor... alguém com quem eu me identificasse, me sentisse à vontade para conversar, não me sentisse travado também. (Eugênio – E2E1)*

Eugênio revela que, antes de sua graduação, nutria uma visão idealizada do professor nativo de inglês. Sua perspectiva mudou durante um intercâmbio no Canadá, quando teve como professora uma panamenha, identificada, dentro do binarismo entre nativos e não-nativos, como não-nativa.

*Eu não tenho mais essa ideia. Antes eu tinha, acho que o sonho de todo mundo é ter um professor nativo, um professor que morou, um professor que usou aquela língua a vida toda, mas não é mais a ideia que eu tenho. Porque depois que eu*

---

<sup>32</sup> “Se você pudesse continuar estudando inglês e pudesse escolher *como* e *onde*, com que tipo de professor você gostaria de estudar?”

*tive essa professora [Panamenha], que me deu aula no intercâmbio, depois que eu voltei, eu ainda mantive contato com ela por um tempo. (Eugênio – E2E2)*

A professora Valéria, por sua vez, respondeu à pergunta mencionando um modelo de aprendizagem com o qual ela não simpatiza.

*Olha, uma coisa que eu sei que eu não quero, acho que é mais fácil... Eu não quero fazer curso de idiomas. Quero esse formato, no qual o CONCOL<sup>33</sup> me colocou, sabe? de ler... Teve uma aula no EDUCONLE<sup>34</sup> que eu não esqueço nunca! (Valéria – E1E1).*

O que chama a atenção na fala da professora Valéria é que seu relato pode ser visto por duas grandes lentes: a) o histórico em cursos livres de inglês b) a participação dela em curso de formação continuada. Durante a entrevista, Valéria tratou de sua paixão pela LI e seu longo histórico com os cursos de inglês que fez. Ela explicou que, por vir de uma cidade interiorana, tinha vivenciado cursos de idiomas, uma vez que os pais das crianças e adolescentes de sua cidade costumavam matricular seus filhos em cursos de inglês. Em suas palavras:

*Ah, faz um curso de inglês, né? Pra fazer o [nome de um curso de inglês]. Aí tinha uma nova, eu não sei se era [nome de outro curso de inglês], aí eu fui. Eu ficava assim, ia com... um curso, ia pra outro, aquela coisa do inglês... Cidade do interior, então, se você podia pagar, você ia pagar o inglês (Valéria – E1E2).*

*Quando eu matriculei em 2001, naquele [curso de inglês] que é mais britânico, famoso... [Nome de um curso de inglês]! Eu fui fazer [nome do mesmo curso de inglês] em 2001 (Valéria – E1E3).*

As duas falas da professora referem-se a momentos distintos de sua vida, com um intervalo de pelo menos 25 anos entre um e outro. Para além do declarado amor de Valéria pela LI, é interessante observar que a busca por cursos de inglês, como meio de efetivar a aprendizagem da língua, é notória, desde a infância e adolescência até a retomada desse processo na vida adulta. Se pode concluir, com base nos relatos de Valéria, que o trânsito entre diferentes cursos de inglês não surtiu o efeito esperado, o que levou a professora a se encantar,

---

<sup>33</sup> Intitulado *Continuação Colaborativa – ConCol* -, o projeto teve início em 2011, e surgiu da demanda dos egressos do EDUCONLE. O projeto tem como objetivo a promoção da educação continuada de professores de línguas inseridos, principalmente, na rede pública de ensino de Minas Gerais, mas não apenas. É um projeto, portanto, flexível, dinâmico e colaborativo, sempre aberto a mudanças e a novos integrantes.

<sup>34</sup> O projeto *Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras – EDUCONLE* – visa promover a formação inicial e continuada de professores de inglês de escolas públicas e privadas da Grande Belo Horizonte por meio de diversas atividades, como palestras, oficinas, minicursos, aulas de inglês para desenvolvimento de proficiência, interações online e parcerias para desenvolvimento de projetos.

mais tarde, por outros modelos de ensino de inglês utilizados nos cursos de formação continuada que tem tido a oportunidade de acompanhar.

A professora Bianca, por sua vez, influenciada por sua experiência com a Iniciação Científica (IC) em estudos sobre o Inglês como Língua Franca (ILF) durante a Graduação, afirmou que o formato ideal para dar continuidade aos seus estudos de inglês estaria baseado nas trocas culturais.

*Eu acho que eu gostaria de um professor que me desafiasse, que trouxesse coisas novas. E falasse muito sobre culturas diferentes. E me mostrasse como eu posso usar o inglês para chegar além do que eu já conheço. (Bianca – E4E1)*

Entre os professores que abordaram questões culturais nas aulas de inglês, Bianca foi a mais enfática ao destacar a importância de trabalhar diferentes culturas por meio do ensino de inglês. Para ela, como professora de LI, é essencial que os estudantes sejam expostos a diversas perspectivas culturais. Bianca acrescenta, ainda, que, para ela, o/a professor/a ideal de inglês deveria ser alguém que:

*[...] me falasse palavras diferentes que eu não conheço ainda, Que me apresentasse a sotaques novos... Que eu acho que isso é muito importante... Às vezes, a gente fica muito focado no sotaque de uma região, de um país específico. Isso é difícil porque os alunos não têm exposição a outros sotaques. (Bianca – E4E2)*

Embora não utilize o termo diretamente durante a entrevista, a professora Bianca incorpora, em muitas de suas falas, a perspectiva do ILF, que se refere aos usos a LI por falantes de diferentes línguas maternas ao redor do mundo (Jenkins, 2006; Gimenez et al., 2015). No excerto abaixo, enquanto trata dos elementos que considera importantes de serem ensinados em aulas de inglês, ela revela um pouco dessa visão:

*Então, eu acho importante também você trazer culturas novas para eles. Que eles entendam que, através do inglês a gente consegue aprender sobre culturas diferentes. Não é só aquela hegemonia americana ou britânica, mas tem vários outros países que usam inglês e a gente pode usar inglês para conhecer vários outros países, eu gosto muito de trazer isso na minha sala de aula. (Bianca – E4E3).*

A professora Naiara, por sua vez, afirma que, em um cenário ideal, gostaria de continuar seus estudos da LI dentro do contexto da educação integral. Para ela, essa concepção educacional promove uma visão ampliada aos estudantes, permitindo que a aprendizagem de

inglês seja planejada a partir das necessidades específicas de cada sujeito-aprendiz. Esse desejo parte de sua experiência como professora em uma escola integral da rede pública. Conforme ela relata:

*Ah, eu gostaria da escola que eu tava. Que é essa escola integral, sabe? Escola de educação integral. Porque na concepção da educação integral, a gente olha pro sujeito nas múltiplas dimensões, né? Dimensão cognitiva, estética, social, emocional, né? As várias dimensões do sujeito [...] eu gostaria que fosse assim, não numa abordagem definida, sabe? Mas que se preocupasse com quem a gente é, e qual que são as nossas necessidades enquanto falantes (Naiara – E3E1).*

O desejo expressado pela professora Naiara dialoga com as palavras de Souza e Baumgärtner (2021) ao pontuarem que, diante das mudanças e instabilidades da sociedade moderna “o ensino de qualquer língua estrangeira na escola deve visar à formação integral do aluno, o que inclui o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e a abertura para novos conhecimentos” (p. 366).

Ainda sobre a mesma questão, relacionada ao formato que mais lhe agradaria para dar continuidade aos seus estudos, o professor Diogo afirma que:

*Caso eu tiver a opção de escolher a forma que eu gostaria de continuar aprendendo e estudando inglês, seria através do método de imersão em algum país de língua inglesa. Porque eu acredito que seja o método mais rápido de se desenvolver o idioma. E também porque todas as línguas carregam um aspecto vivo, cultural, que só com a vivência, com as experiências, você consegue obter (Diogo – E6E1).*

Embora Diogo tenha enfatizado que é possível aprender inglês no Brasil:

*É possível praticar imersão sem sair do país. Eu acho que é riquíssimo. Você consegue desenvolver qualquer idioma muito mais rápido através da imersão. (Diogo – E6E2)*

Ao ser convidado a pensar um contexto de ensino de inglês que considere mais frutífero para sua aprendizagem, ele remete a um ponto central: o método da imersão em países de LI. A meu ver, há um paradoxo significativo no discurso do professor, que reflete uma tensão comum no ensino de línguas. Embora ele reconheça a possibilidade de aprender inglês no Brasil, ele enxerga a imersão em países de LI como meio mais rápido para a aprendizagem de inglês. Ademais, sua menção ao método da imersão em países LI como contexto ideal revela a força simbólica do mito do falante nativo e da centralidade atribuída aos países hegemônicos no imaginário educacional. Acredito que a busca por métodos, em alguns casos, reflete um desejo dos aprendizes, motivados pela intenção de tornar-se proficientes numa determinada língua. No

entanto, essa busca pelo “melhor” método faz parte de um emaranhado composto por diferentes fatores que tentarei esclarecer a seguir.

No que diz respeito à questão da busca pelo “melhor” método para se aprender LI, Kumaravadivelu (2006), ao discutir sua Pedagogia Pós-Método, questiona o tradicionalismo presente no ensino de línguas baseado em métodos. Tomando o método como “um conjunto de pressupostos concebido por especialistas, que determinam o fazer em sala de aula” (p. 84)<sup>35</sup>, o autor chama a atenção para o caráter prescritivo dos métodos de ensino de línguas, o que conduz os professores em etapas preestabelecidas para a realização do fazer docente. Segundo Leffa (2012a), o ensino de línguas não deve se ater ao mundo dos modelos teóricos, mas pensar em um ensino situado e contextualizado, o que dialoga com a Pedagogia Pós-método de Kumaravadivelu (2006).

Ortale, Ferri e Silva (2021), ao tratarem da Pedagogia Pós-método proposta por Kumaravadivelu, afirmam que tal pedagogia “é definida como um sistema tridimensional, constituído pelos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade” (p.184). Isso significa, sob a perspectiva dos autores, que as aulas de línguas precisam ser centradas nos aprendizes e seus contextos, sem a necessidade de seguir métodos prescritivos e, acima de tudo, enfatizando a autonomia dos professores como agentes que promovem, por meio do ensino de línguas, transformações sociais (Kumaravadivelu, 2003, 2006; Ortale, Ferri e Silva, 2021).

No universo global do ensino de LI, a busca pelo “melhor” método tornou-se um fator econômico forte no que tange as formas como o mercado do ensino de inglês movimenta recursos financeiros, por exemplo, com intercâmbios, livros e materiais didáticos em geral, cursos presenciais e *online*, aplicativos de prática de língua, e com o consumo de cultura pop (cinema, música, séries televisivas, etc.) de países falantes de LI. Os dados apresentados não visam sugerir que o intercâmbio seja uma opção inadequada para a aprendizagem de inglês, mas apenas chamar a atenção para o fato de que o método de imersão em países de LI deve também ser enxergado como um produto lucrativo, como se vê na fala do professor Diogo (*Diogo – E6E2*) ao compartilhar da ideia de que os intercâmbios são os meios mais eficazes para aprendizagem.

É possível inferir que a resposta dada por Diogo parte da experiência, por ele considerada positiva, em um intercâmbio no Canadá. Infiro que sua visão sobre imersão na LI em países de LI se vincula à figura do falante nativo, quando coloca esse falante como sujeito

---

<sup>35</sup> Tradução de Ortale, Ferri e Silva (2021)

que proporciona a convivência na/da LI de modo eficaz. Quando complementa sua fala sobre o porquê considera a imersão um formato eficaz na aprendizagem, o professor sinaliza que:

*Seria um cenário ideal, acredito eu, para o brasileiro [que] tivesse contato com pessoas de diferentes nacionalidades para praticar a fala, a compreensão, conversar com falantes de diferentes países. (Diogo – E6E3).*

É observada outra contradição nos discursos do professor Diogo. Inicialmente destacou o método de imersão em países de LI como ideal para a aprendizagem, contudo, sugere que trocas culturais com falantes de diferentes nacionalidades é uma forma enriquecedora para a prática de inglês. Penso que, esse movimento se centra numa tensão entre o discurso tradicional, no qual o mito do falante nativo impera, e o discurso não-tradicional, no qual a LI é entendida como a língua de todos.

A partir da pergunta que orientou esta categoria (*Se você pudesse continuar estudando inglês e pudesse escolher como e onde, com que tipo de professor você gostaria de estudar?*), é possível observar que as percepções dos professores quanto ao formato ideal para o estudo contínuo de inglês são múltiplas e partem das experiências de cada um.

Eugênio destaca a importância da presença de um professor que inspire confiança, embora admita que, em alguns momentos, tenha idealizado o falante nativo mítico (*Eugênio – E2E2*). Já Valéria descreve sua trajetória por diferentes cursos de inglês e compreende que, atualmente, prefere formatos que vão além dos tradicionais. Bianca, por sua vez, enfatiza a relevância de pautar o ensino de inglês integrado às trocas culturais e à diversidade linguística. Naiara valoriza a educação integral, por acreditar que este conceito educacional considera as múltiplas dimensões dos aprendizes. Por fim, Diogo aponta a imersão em países de LI como o método mais eficaz para sua aprendizagem.

A partir da menção que Diogo faz à possibilidade de existência de um “melhor” método para se aprender inglês, o intercâmbio, foram tecidas considerações sobre a dependência de aprendizes de LI, mundo afora, ao método e como isso se alia a aspectos econômicos e mercadológicos do ensino de inglês. Como alternativa a essa visão, é apresentada e discutida a Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006), cuja centralidade está nos contextos e necessidades dos aprendizes, visando promover a autonomia docente e transformações nas diversas esferas sociais. Penso que convidar os professores a refletirem sobre a própria aprendizagem de inglês revela aspectos de suas concepções de língua, bem como a forma como essas concepções influenciam suas práticas docentes.

### 4.3. Outras influências do mito do falante nativo entre professores

Assim como os estudantes, os professores de inglês também são atravessados pelo mito do falante nativo e os discursos a ele associados, pois, afinal, também são aprendizes da LI. As categorias que serão apresentadas a partir de agora, assim como aquelas estabelecidas nas análises das respostas dadas pelas estudantes, são baseadas nas similaridades entre os relatos dos professores.

#### 4.3.1 O “bom falante” de inglês.

Com base em duas perguntas<sup>36</sup>, os professores foram convidados a refletir sobre o que significa, do seu ponto de vista, ser um “bom” falante de LI, e sobre si próprios como sendo, ou não, “bons” falantes dessa língua, elencando, inclusive, as razões para suas respostas. Assim, quanto à concepção dos professores participantes sobre o que signifique ser, então, um “bom” falante, foram obtidas as seguintes respostas:

*Eu definiria um bom falante... desenvolver uma conversa, mesmo com algumas dificuldades, ele vai desenvolver o assunto, entendeu? Independente de seja qual for, sabe, o assunto, porque eu tenho... eu tenho segurança com relação a isso, sabe, conversar e tal, fluir... uma conversa que vai fluir; [ruído] sabe, como a gente está conversando aqui?... (Valéria – E1E4)*

*Para mim, um bom falante seria isso... Um falante que saberia responder, interagir nas variadas situações diferentes. Mesmo que ele não tenha um assunto fora, que ele não tenha um conhecimento profundo, mas que ele consiga, de alguma forma, falar e discutir sobre aquilo. Não precisa ser... necessariamente morar fora ou ter experiências fora. (Eugênio – E2E3)*

*Eu acho que é você conseguir atingir o seu propósito comunicativo com... Dentro da situação que você se encontra. Então, agora a gente tá numa entrevista, né? Então, qual que é a minha capacidade de ser uma boa falante? É de conseguir responder, entender a sua pergunta e responder... Daquilo que eu... Com base naquilo que eu acredito, né? Então, um bom falante é um falante que cumpre bem o seu propósito comunicativo. (Naiara – E3E2)*

*Um bom falante de língua inglesa é aquela pessoa que consegue manter uma comunicação. Utilizando, mesmo que não entenda alguma palavra ou outra, que não saiba uma expressão ou outra, a pessoa consegue compreender através de diferentes explicações, sinônimos, ou... Por exemplo. (Diogo – E6E4)*

---

<sup>36</sup> 5) O que você considera ser um “bom falante” de Língua Inglesa?

6) Como você avalia o seu inglês? Você se considera um “bom falante” dessa língua?

Os quatro excertos apresentados possuem em comum ideias relacionadas à fluência e à habilidade de adaptação do falante em manter a comunicação, mesmo diante de situações de incompreensão ou esquecimento de vocabulário. O “bom” falante, com base nas falas apresentadas, seria o sujeito que mantém uma comunicação de maneira fluida, a ponto de alcançar seu propósito comunicativo.

O excerto da professora Bianca, apresentado abaixo, foi separado dos demais por trazer dois pontos que gostaria de destacar. Diferentemente dos demais professores, quando questionada sobre o “bom” falante de inglês, Bianca responde utilizando-se como exemplo de boa falante, ato que antecipa a resposta da pergunta número 6. O segundo ponto que destaco é que, ao falar das habilidades linguísticas necessárias para uma conversação em uma língua que não seja a materna, a professora aborda o sentimento de empatia, considerando-o um elemento crucial na definição de um bom falante.

*Eu acredito que eu sou uma boa falante. Porque eu tenho todo esse conjunto de habilidades. Bom... Então eu acredito que, além de você dominar um certo nível, ter um certo nível da parte técnica da língua e conseguir compreender. Eu acho que você realmente saber usar línguas em contextos diferentes; ter a questão da empatia com o outro, a questão de não julgar o outro.... Porque ele é de tal lugar, ele fala de tal jeito. Eu conversei com um rapaz chinês. Ele quase não fala inglês, mas a gente conseguiu se comunicar. (Bianca – E4E4).*

Com exceção da professora Bianca, que antecipou a resposta à sexta pergunta, os demais professores, quando questionados se se consideram bons falantes de LI, apresentaram opiniões divergentes, que, a meu ver, estão profundamente relacionadas à autoconfiança de cada um deles. Início com o excerto da professora Valéria, que apesar de parecer que iria propor uma discussão crítica sobre o que significa ser “bom” falante de inglês, acaba por compartilhar uma resposta, para mim, inesperada.

*Boa? eu acho que boa, tem que ver o que é, “o que é bom falante do inglês?” eu não me considero boa falante do inglês não, eu acho que um regular, até por causa da não prática, eu acho que se eu praticasse, no meu dia a dia, se tivesse um momento pra praticar, não sei [...] <sup>37</sup> então eu não me considero boa falante do inglês não. É o meu ideal, é a minha busca. (Valéria – E1E5)*

O professor Eugênio, por sua vez, se considera um bom falante de inglês. Todavia, enquanto complementa sua resposta, faz uso do substantivo “modelo” demonstrando que ele possui uma ideia de que há um modelo de falante a ser seguido/alcançado.

---

<sup>37</sup> O uso dessas reticências entre colchetes no excerto da professora Valéria diz respeito à repetição de informações relacionadas à sua necessidade de praticar mais a LI.

*Eu me considero um bom falante. Não sei se seria um falante modelo... Eu não sou um falante ruim da língua. (Eugênio – E2E4)*

Nas falas de Valéria e Eugênio é possível perceber alguns sinais da influência do mito do falante nativo. A professora Valéria, por exemplo, ao se considerar uma falante “regular” de LI, está se autoavaliando com base no falante nativo à partir do qual são estabelecidos níveis de proficiência. Já o professor Eugênio, ao fazer referência a um falante “modelo”, caminha em direção ao discurso sobre a existência de um falante perfeito. Reforço tal pensamento, acerca da influência do falante mítico nas visões desses docentes também com base em outros dois excertos:

*eu gostava de me comunicar com eles [estudantes canadenses] e eu penso que quando a gente tem um contato com os nativos, a gente tem que tirar proveito, né? Tirar proveito porque ali você está direto com a pessoa que é o dono, vamos colocar assim que eu sou dono [sinal de aspas com as duas mãos], né, da língua que eu sou a dona da língua portuguesa, mas digamos assim. (Valéria – E1E6)*

No excerto acima, a professora Valéria relata a mesma experiência vivida por suas estudantes com os falantes canadenses. Como observado, a experiência foi considerada positiva pela professora. Contudo, a escolha do substantivo “o dono” (mesmo acompanhada das aspas), usada para se referir aos canadenses como os donos da LI, traz à tona a discussão sobre pertencimento dessa língua, majoritariamente usada por falantes não-nativos. Embora a professora também se refira à Língua Portuguesa (LP) como sua, é evidente que as relações de poder entre essas duas línguas são diferentes. A crítica não se centra no interesse da professora em aproveitar momentos de troca cultural em inglês, mas no espaço que ela reserva ao falante nativo.

Ainda refletindo sobre o espaço que, por vezes, reservamos ao falante nativo, seja como docentes ou discentes, trago uma fala do professor Eugênio. Quando questionado se há nacionalidades que considera mais “vantajosas” para momentos de interação em LI, o professor respondeu que:

*Se for alguém de uma nacionalidade que a língua materna seja de língua inglesa, ok. Se for o que eu penso... Talvez seja um pensamento que eu tenho até hoje... (Eugênio – E2E5)*

Também chama a atenção a resposta do professor Diogo. Segundo ele, não há nacionalidades mais vantajosas para a prática do inglês, pois ouvir múltiplas variedades é fundamental para o aprendizado.

*Não acredito que tenha uma nacionalidade, um lugar específico de preferência. Até porque quanto mais diverso, melhor. Você ouvir ali diferentes pronúncias, contribui muito mais. Diferentes nacionalidades trazem diferentes expressões, tonalidades diferentes, gírias, pronúncias (Diogo – E6E5)*

No entanto, ao falar sobre o formato que mais o agradaria para a continuidade do estudo do inglês, ele faz referência unicamente aos Estados Unidos e países da Europa.

*Acredito que eu iria para algum país, talvez Estados Unidos ou algum país europeu, Reino Unido seria uma opção, ou Irlanda. (Diogo – E6E6)*

As respostas de Eugênio e Diogo levam a pensar que os professores associam a competência linguística de falantes com determinadas nacionalidades. Apesar de Eugênio não tratar explicitamente de falantes nativos de países hegemônicos, sua fala e a do professor Diogo ainda se entrelaçam com a figura do falante nativo de inglês.

Ora, se no atual estágio, a LI é de todos que fazem uso dela (Rajagopalan, 2010) por quais razões ainda há preferência por falantes de determinados países anglófonos? Pelo viés explorado nesse trabalho de pesquisa, essa preferência parece ocorrer justamente porque, embora haja muitos falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo, é nos países anglófonos que estão os falantes nativos dessa língua.

#### 4.3.2 O “bom falante” e os testes de proficiência.

Antes de avançarmos para as discussões que buscam responder as questões<sup>38</sup> objeto dessa seção, considero importante esclarecer as formas como determinados termos são usados aqui: “testes” e “exames” de proficiência são utilizados aqui como sinônimos, apesar da distinção apontada por Anchieta (2010), na qual o exame de proficiência pode ser compreendido com uma avaliação mais ampla, composta por conjuntos de testes. A escolha pelo uso dos termos como sinônimos decorre da formulação da pergunta apresentada na

---

<sup>38</sup> Qual a função dos testes de proficiência? O que avaliam?

entrevista e da maneira como cada professor a respondeu, alternando entre o uso dos termos “teste” e “exame”.

Para McNamara (2000), um teste de LE é um “procedimento para coletar evidências de habilidades linguísticas gerais ou específicas a partir do desempenho em tarefas projetadas para fornecer uma base para previsões sobre o uso dessas habilidades por um indivíduo em contextos do mundo real” (p. 11). Em outras palavras, segundo o autor, os testes são os meios pelos quais são obtidas evidências do desempenho de aprendizes em tarefas projetadas para prever como determinadas habilidades serão utilizadas em contextos reais.

Apesar das críticas (mercantilização da Língua, os elevados valores dos testes, homogeneização da língua a ser avaliada) a testes de proficiência no que tange aquilo que é avaliado, Anchieta (2010), ao referenciar os estudos de McNamara (2000), pontua que a criação de testes não se pauta unicamente em uma sequência rígida de etapas, mas demanda revisões e ajustes contínuos, que devem levar em consideração o conteúdo a ser avaliado e a maneira como o teste será conduzido.

Os testes de proficiência, em geral, avaliam as quatro habilidades básicas: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita, vinculando-as aos aspectos gramaticais<sup>39</sup>. Sobre essa questão Cafiero, no *Glossário Ceale*<sup>40</sup>, destaca que o uso da língua vai além de aspectos gramaticais afirmando que “escutar, falar, ler e escrever são quatro habilidades básicas que nos permitem agir socialmente no uso da língua. Ou seja, essas são as habilidades linguísticas que as pessoas desenvolvem ao se relacionarem e comunicarem umas com as outras” (*online*).

Ainda tratando da maneira como os professores se autoavaliam enquanto falantes de inglês, a seguinte fala do professor Diogo nos convida a uma discussão: qual a função dos testes de proficiência de línguas, e de que modo eles reforçam o falante nativo mítico?

*Considero[-me] um bom falante da língua inglesa, sim. Não só por minha opinião, mas pelos testes de proficiência me colocarem num nível avançado, digamos assim. Então eu diria que o meu inglês hoje em dia se enquadra nesse nível de avançado. Mas eu acredito que esse status, esse perfil, esse nível, não é fixo. (Diogo – E6E7)*

<sup>39</sup> Dados da instituição Britânica *British Council*. Disponível em: <https://takeielts.britishcouncil.org/blog/english-proficiency-test> Acesso em 4 de nov de 2024:

<sup>40</sup> Habilidades linguísticas. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas> Acesso em: 4 de nov de 2024.

Na fala do professor Diogo, percebe-se que sua confiança como bom falante de inglês está fundamentada em uma validação obtida por meio de testes de proficiência. No entanto, ao tratar dos “níveis de proficiência”, Diogo se mostra perceptivo da volatilidade dos resultados desses testes. Considero que essa fala apresentada pelo professor tem conexão com *as falas de Valéria* (excertos *E1E5; E1E6*), nas quais a professora diz não se considerar uma boa falante de inglês, mas que está em busca e aproveita as oportunidades de praticar inglês com falantes nativos como meio de alcançar esse objetivo.

A conexão que estabeleço entre as visões dos professores se apresenta nas diferenças relacionadas à sua autoconfiança enquanto falantes “bons/regulares” de inglês, que parecem estar centradas nas formas como seus conhecimentos da língua são validados externamente. Fortaleço esse argumento ao revisitar um trecho do sexto<sup>41</sup> excerto da professora Valéria, e ao adicionar uma fala na qual ela trata dessa busca pela proficiência na LI.

*Eu falo como se fosse uma dívida, eu volto a dizer que eu poderia... eu poderia ver mais coisas em inglês do que eu vejo, é me cobrando mesmo, entendeu? (Valéria – E1E7)*

Embora Valéria trate essa “dívida” como algo que contribuiria para melhorar sua proficiência em LI, ela destaca que essa busca está voltada principalmente para seu aprimoramento profissional. Segundo a professora, um bom desempenho em inglês resultaria em aulas mais benéficas para seus estudantes.

*Eu como professora, se eu melhorar o inglês, automaticamente vai ser bom para os meus alunos, não tem como desconectar eles. (Valéria – E1E8)*

Ainda sobre essa discussão acerca da importância dos testes de proficiência para os professores entrevistados e o que esses testes avaliam, a professora Bianca compartilhou seu ponto de vista. Segundo ela, esses testes avaliam o que, em teoria, os aprendizes precisam saber para se comunicar, abordando as quatro habilidades básicas (escuta, fala, leitura e escrita). No entanto, ela fez uma breve crítica ao apontar aspectos que não são contemplados por esses testes.

*Porque para mim a comunicação plena vai além dessas questões técnicas. Tem a questão da pessoa ter a competência. Ela tem as habilidades, né? Por exemplo, a*

---

<sup>41</sup> “que quando a gente tem um contato com os nativos a gente tem que tirar proveito né, tirar proveito porque ali você está direto com a pessoa que é o dono [da língua]” (*Valéria – E1E6*)

*soft skill. A pessoa saber o contexto que ela vai usar uma frase ou outra frase aqui. O contexto que ela vai usar uma palavra. Até a postura dela em frente ao novo, àquela pessoa que ela está conversando. Como é que ela vai se portar com aquela pessoa. Ter empatia com o outro. Tem todas essas coisas que eu acho que os testes de proficiência não vão testar. Não dão conta, né? (Bianca – E4E5)*

Nessa mesma linha de pensamento de Bianca, Naiara menciona as hesitações na fala como outros aspectos que testes de proficiência não conseguem abranger. Na sua opinião, as hesitações não são bem-vistas pelos avaliadores durante o teste oral. Parece-me que o que incomoda Naiara, é que, ao hesitar, o candidato seja avaliado como alguém que não possui vocabulário suficiente, o que o coloca em desvantagem nas métricas que definem os níveis de fluência.

Becker, (2013, p.58), ao tratar de inteligibilidade na fala, sinaliza que “uma fala cheia de pausas, hesitações, autocorreções e consequentes reestruturações gramaticais podem vir a dificultar a percepção de qualquer ouvinte”. Contudo, Oliveira (2014) destaca que essa dificuldade é passível de acontecer em interações em todas as línguas, tanto entre falantes de línguas semelhantes quanto diferentes. Fato que é exposto pela professora Naiara:

*As hesitações que eu tenho são tanto em português quanto em inglês. Acho que é característico da minha personalidade. Isso não quer dizer que só porque eu hesito que eu não sou uma boa falante, né? Será que quem é considerado bom falante nunca hesita pra... Pensar. (Naiara – E3E3)*

Embora confesse, em entrevista, que considera que testes de proficiência são “meio rasos” e, para isso, aponta as lacunas presentes neles, Bianca acredita que esses testes podem ser úteis para aprendizes inseridos no meio acadêmico ou que necessitam de certificações por motivos profissionais. Naiara também compartilha uma ideia semelhante ao abordar a utilidade dos testes de proficiência. Segundo a professora, esses testes são úteis para indivíduos que precisam comprovar proficiência em uma habilidade específica dentro da esfera acadêmica, seja para leitura, escrita, ou qualquer outra habilidade, dependendo do propósito de cada aprendiz. Contudo, assim como Bianca, Naiara emite críticas aos testes quando diz que:

*O exame de proficiência, ele tem uma expectativa muito baseada em quem é verdadeiramente proficiente. Geralmente a maioria desses casos é a ideia do nativo, né? De que o nativo tem... É ele quem domina a língua de verdade. É uma concepção bem... Até no curso que eu estou estudando... É sobre educação bilíngue. É uma visão bem monoglósica de língua porque considera que o sujeito ideal, falante ideal, é aquele monolíngue, né? (Naiara - E3E4)*

A fala da professora Naiara toca em um ponto central para a tentativa de responder à pergunta que abre essa seção acerca da função dos testes de proficiência e de que maneira eles reiteram o falante mítico. Sobre essa questão, Alves e Siqueira (2020) afirmam ser questionável a relevância dos modelos de falante nativo presentes nos testes de proficiência em LI. Os autores argumentam que exames internacionais famosos como TOEIC, IELTS e TOEFL não refletem as variedades do inglês, mas se reduzem às variedades de uma minoria de falantes.

Os principais exames internacionais de LI, a exemplo do TOEIC (*Test of English for International Communication*), IELTS (*International English Language Testing System*), TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), dentre outros, são internacionais não no sentido de refletirem as diferentes formas do inglês ao redor do mundo, mas no sentido de serem administrados/comercializados internacionalmente. (Alves; Siqueira, 2020, p. 176).

Alves e Siqueira (2020), ancorando-se nos estudos de Lowenberg (2000) e de Jenkins e Leung (2016), compreendem que os testes discriminam as variedades faladas por não-nativos de LI, pois partem da noção de que os candidatos fazem esses testes para se comunicarem com falantes nativos devido a propósitos acadêmicos. Além disso, seria plausível pensar que, como testes, os exames internacionais devem, certamente, considerar algum parâmetro para definir se o candidato alcançou ou não um resultado satisfatório. Assim, ao descartar as variedades faladas por não-nativos e basear-se na ideia de que o propósito do candidato seria comunicar-se com nativos, o falante nativo acaba resultando como parâmetro “natural” para avaliar o candidato. Essa proposição fica evidente tanto quando Naiara menciona, em sua fala, o “ideal de falante nativo” presente nos testes de proficiência, quanto quando Eugênio afirma ser um bom falante de inglês, mas não sabe se é um falante considerado “modelo”. As percepções de ambos os participantes encontram razão de ser nas afirmações de Alves e Siqueira (2020, p. 176), segundo os quais “qualquer forma que se distancie dos parâmetros da variedade padrão é vista como erro”.

Do mesmo modo, Silva e Martins (2023, p. 17), ao tratarem da obsessão de estudantes e professores pelo modelo do falante nativo, pontuam que:

Avalia-se, pois, saber ou não inglês utilizando a régua do falante nativo, na qual ele é o parâmetro que garante aprovação ou reprovação no uso da língua. Aos que não alcançam resultados satisfatórios quando medidos pela régua, cabe buscar cursos de idiomas e aulas com nativos na internet.

Com base nas discussões sobre os testes de proficiência, que se fundamentam em variedades linguísticas associadas a falantes específicos, por vezes míticos (Alves e Siqueira,

2020); na régua do falante nativo que aprova ou reprova (Silva e Martins, 2023); e, considerando as falas do professor Diogo, a busca da professora Valéria pela fluência e as críticas de Naiara e Bianca, é possível observar que os testes de proficiência — especialmente os provenientes de países hegemônicos — funcionam como uma ferramenta de validação para muitos aprendizes de línguas (professores e estudantes), além de impulsionarem a busca por outros recursos (como cursos, aplicativos, materiais, aulas particulares, etc.) para a aprendizagem da língua e o alcance de resultados satisfatórios nos exames internacionais ou seja, a obtenção de validação, uma vez que esses testes atribuem níveis de proficiência aos candidatos e fornecem pontuações que são interpretadas e traduzidas por eles em conceitos como “regular”, “bom”, entre outros.

#### 4.3.3 *Os professores de inglês e as interações com falantes nativos.*

De maneira similar à seção 4.1.3 (*As interações com os falantes nativos de inglês*) na qual apresentei excertos que partiram das interações das estudantes com falantes nativos de inglês, apresento agora dados das interações dos professores com estes falantes. Aqui, abordo as emoções relatadas pelos docentes durante essas trocas culturais. Os excertos apresentados nessa seção referem-se a dois momentos de uma linha do tempo: as visões dos professores sobre ensino e aprendizagem de inglês *antes* e *depois* da formação inicial e continuada. Esse trânsito entre espaços temporais distintos ocorreu naturalmente, uma vez que, durante as entrevistas, os próprios professores mencionaram suas experiências anteriores aos estágios da formação docente.

Parto do relato do professor Eugênio sobre seus primeiros momentos no intercâmbio que fez ao Canadá. Ele descreve as dificuldades que enfrentou, começando ainda no avião, quando o comissário lhe fez uma pergunta e Eugênio teve dificuldade de se fazer entendido. Quando questionado sobre as razões dessa dificuldade em estabelecer a comunicação, o professor expôs que:

*Eu acho que eu... Porque na minha cabeça, eu não ia conseguir. (Eugênio – E2E6)*

A resposta dada parte de uma discussão, ocorrida durante a entrevista, na qual o professor relatou o intercâmbio como uma situação em que se viu inserido na vida real em relação ao uso da LI. Para o professor, os anos como estudante em um curso de inglês lhe foram úteis, mas quando foi selecionado para o intercâmbio por meio do programa Ciências sem

Fronteiras (CsF)<sup>42</sup>, seu contato com a LI estava em um certo hiato, tendo contato com a língua apenas por meio de músicas. O professor relatou também que em outros momentos, mesmo imerso em uma sala de aula com intercambistas de diferentes países, sentia uma certa inquietação que se traduzia como “medo de falar inglês”.

*Medo de... Medo de julgamento. Eu tinha muito medo de falar errado, de falar coisas sem noção, de meu sotaque ser muito forte, entendeu? Era muita coisa assim, sabe? Então eu falava muito pouco... E o que eu falava, eu pensava o máximo pra ter certeza que aquilo tava saindo certo. (Eugênio – E2E7)*

Como pontuado anteriormente, as emoções têm impacto significativo no modo como nos expressamos em outra língua. O medo de cometer erros durante a fala e de ser julgado, por exemplo, é uma das emoções mais recorrentes e que pode levar aprendizes à frustração durante o processo de aprendizagem (Santos; Barcelos, 2018). Destaco, nesse sentido, o trecho da fala do professor Eugênio quando ele diz temer que seu sotaque fosse muito “forte”.

Cabe pensar o que significa ter um sotaque “forte”. Parece-me, com base no que pode ser inferido a partir da fala de Eugênio, que a preocupação com o sotaque em LI está atrelada a ideia de “erro”, de não fluência em inglês. A inferência se pauta nas escolhas lexicais do professor, que segue certo paralelismo: “sem noção” + “forte” + “certeza” = certo. No seu relato, Eugênio parte de um local de insegurança quando pensa sua fala em inglês como algo que precisa ser bastante monitorada e elaborada para que seja lida como correta.

Em sua investigação sobre mídias impressas brasileiras, Barcelos (2003) investigou como essas mídias retratam as atitudes dos brasileiros em relação a diferentes sotaques e suas percepções sobre o próprio sotaque ao falar inglês. O estudo revelou que os artigos analisados apontaram uma atitude negativa dos brasileiros em relação a sotaques estrangeiros, como o australiano, com exceção das variedades britânica e estadunidense. Quanto ao próprio sotaque brasileiro em inglês, Barcelos (2003, p. 17) pontua que brasileiros “parecem ter problemas com a própria identidade e sotaque”. Em um dos artigos analisados pela autora, e que se destinava à revisão de um CD-ROM para ensino de inglês para crianças, é destacado que a pronúncia do narrador tem um forte sotaque brasileiro (*strong Brazilian accent*).

---

<sup>42</sup> O Ciência sem Fronteiras (CsF) foi um programa de mobilidade acadêmica e internacionalização da ciência, tecnologia e inovação no Brasil, criado pelo governo federal em 2011 em conjunto com a CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O programa foi encerrado no ano de 2017. Dados disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-exterior/> Acesso em: 22 de jan de 2025.

Os resultados da investigação de Barcelos (2003) convergem com o medo compartilhado pelo professor Eugênio em relação ao seu sotaque em inglês, evidenciando que o julgamento negativo do próprio sotaque é influenciado pela valorização de sotaques de falantes nativos de países específicos, frequentemente vistos como modelos ideais, o que leva à depreciação do inglês falado por brasileiros e outros povos. Para Barcelos (2003), “se aprendizes acreditam que o sotaque brasileiro é algo ruim, muito provável que tentarão se livrar dele ou sentirão vergonha do seu inglês” (p.18). A partir da pesquisa de Barcelos (2003), é possível perceber que a mídia impressa, e as digitais nas quais estamos atualmente imersos, podem reforçar o falante nativo mítico de diversas maneiras, como por exemplo, perpetuando a ideia de que o sotaque britânico ou estadunidense são os corretos enquanto as variedades de outros países são inferiores.

A professora Valéria traz dois relatos de interação com falantes nativos de inglês. No primeiro, realizado virtualmente, ela diz interagir com uma amiga da Filadélfia e aproveita a oportunidade para praticar inglês, mesmo achando que essa amiga estadunidense fale muito rápido. Sobre a segunda experiência de interação com falantes nativos, Valéria retoma a que viveu com suas alunas quando receberam os estudantes canadenses na escola. Ao narrar essa experiência, Valéria compartilha uma série de emoções que iam da euforia por receber os canadenses à tensão diante da presença deles.

*Diversa... diversas não só uma, né: alegria de estar em contato com... com eles, que falam a língua, porque eu sou uma aprendiz de uma língua e eles falantes de uma língua, então a alegria de estar colocando em prática a língua. Tensa, com receio de num... aquela coisa que eu te falei... Nem sempre dava pra fluir... eu tinha que: ‘O quê que ela falou? Não entendi’. Então, era um misto de sentimentos. A tensão... como nós conversamos, eu não domino...eu não me considero boa falante... (Valéria – E1E9).*

Diferentemente de Valéria, Bianca demonstrou maior segurança em relação ao seu inglês, mesmo ao narrar situações em que estava desenvolvendo sua autoconfiança na LI. Ela compartilhou que sempre foi uma estudante mais reservada e que o aprendizado de inglês a ajudou a se tornar mais confiante nas interações com outras pessoas. Quando questionada sobre suas interações com falantes nativos e como se sentiu nelas, Bianca respondeu que até hoje, por vezes, ainda sente um pouco de nervosismo, mas esse estado emocional está vinculado à sua profissão.

*Eu fico um pouquinho nervosa às vezes, sim. A gente fica com aquele... Que tá assim, aí, será que vão me julgar pelo meu inglês? Principalmente porque eu falo, né, que eu sou professora. Será que eles vão pensar: 'nossa, ela é professora, mas sei lá, cometeu um erro aqui de pronúncia'... ou qualquer coisinha menor que a gente estiver falando. (Bianca – E4E6)*

Esse nervosismo que, em alguns momentos, flerta com o medo de ser julgado como professor de inglês, apareceu também nas falas dos professores Eugênio e Naiara, quando afirmaram que:

*Porque eu penso muito na credibilidade que eu tô passando, né? Se a gente vai falando, depois a pessoa perguntar, 'o que você faz?', 'Ah, sou professor', 'Professor de quê?' 'Professor de inglês?'. E a pessoa fica pensando, 'meu Deus do céu...' Você se sente pressionado mesmo. É, o meu medo é esse, me sentir descredibilizado. (Eugênio – E2E8)*

*É aquela ideia, né, de que... 'Nossa, você é professora'. Então, você tem que ter domínio da língua, né, e eu sempre carreguei isso comigo. (Naiara – E3E5)*

Acredito que esse medo de ser julgado ao falar inglês afeta os professores de maneira dupla: primeiro, por serem aprendizes, e segundo, por serem professores. Estudos (Andrade Neta e Martins, 2021; Morais e Mukai, 2020; Santos e Barcelos, 2018) apontam que aprendizes de línguas são atravessados por diversas emoções, que, por vezes, levam à timidez e ao bloqueio da prática da oralidade em uma LE.

Os medos e receios compartilhados pelos professores também foram identificados por Souza e Gil (2016) quando investigaram professores de inglês. Segundo as autoras, apesar dos professores sentirem-se, de modo geral, realizados com sua escolha profissional, muitos ainda se sentem inseguros por falta de prática na LI, e idealizam falantes nativos de inglês, o que gera inseguranças.

De acordo com Souza e Gil (2016), ao observar as escolhas lexicais dos professores investigados, aliadas ao estudo conduzido por Rossi (2004), tornam-se visíveis os sentimentos negativos dos docentes quando se referem à suas habilidades orais, externalizando-os por meio de palavras como:

*"frustrado", "vazio", "lacuna", "incompetente", "vergonha", "excluído", "perdido" e "inseguro", são exemplos pelos quais os participantes expressaram esta representação que um professor de inglês que não fala a língua não é considerado um bom profissional. (Souza e Gil, 2016, p. 221).*

A partir dos relatos das professoras Valéria, Naiara e Bianca, e do professor Eugênio, somados às discussões sobre o sotaque brasileiro em inglês, podemos observar que as inseguranças e o medo de julgamentos são comuns entre os professores. Penso, apoiando-me em Rajagopalan (2006; 1997) e no seu alerta sobre a perigosa busca por um falante “puro” “modelo”, que essas emoções e estados emocionais são reflexos de uma estrutura social, educacional, histórica e política que perpassa aprendizes de línguas (professores e estudantes) com discursos calcados no falante mítico e nos aspectos que compõem seu espectro.

#### 4.3.4 *O falante nativo e as questões identitárias*

Nessa seção objetivo tratar de identidade e como a relação com o falante mítico atravessa os professores investigados. Aqui, trago excertos de apenas dois professores: Naiara e Eugênio, por meio de cujas falas pretendo refletir sobre corpos dissidentes que desafiam a noção tradicional que ainda é reservada a professores de inglês. Por meio dos relatos de Naiara, pretendo refletir sobre aspectos relacionados a questões de gênero. Já por meio dos relatos de Eugênio, pretendo refletir sobre aspectos relacionados a questões raciais.

Partindo da premissa de que a identidade é um construto dinâmico e em constante (re)construção (Hall, 1992), as identidades, inclusive no que concerne os professores-participantes desta pesquisa, são moldadas nas diversas esferas sociais em que circulamos: em casa, com amigos, no ambiente de trabalho, na universidade, nas redes sociais, entre outros contextos. Em cada uma dessas esferas, nossos corpos e comportamentos são lidos por diferentes lentes, uma vez que, como destaca Leffa (2012), temos nossas identidades formadas nas interações com o Outro, que nos lê de maneiras profundamente subjetivas e pessoais.

Durante a entrevista, enquanto conversávamos sobre as interações com falantes nativos de inglês, a professora Naiara relatou que costumava interagir com um vizinho estadunidense e mencionou que apreciava a possibilidade de falar inglês com ele, uma vez que era uma boa oportunidade para praticar. No momento em que questionei como ela se sentia nessas interações, e quais impactos isso lhe causava, Naiara falou que se sentia ansiosa, não uma ansiedade ruim, mas ansiosa como quem espera por algo que lhe traz boas sensações: a prática da LI. Contudo, foi a continuação da sua fala que me fez refletir sobre as questões identitárias envolvidas nas relações entre falantes nativo e não-nativo.

*Ai, eu ficava muito ansiosa pra poder conversar com ele, pra poder... Aprender mais, pra eu saber como que é... Porque o inglês sempre foi uma via de me tornar possível, sabe? Inglês sempre foi uma via de eu... de eu escapar da violência contra o meu corpo aqui no Brasil, sabe? Então, o corpo que me... A linguagem que me diminuía aqui era o português, né? Por causa do preconceito, da discriminação, né? E aí quando eu via um nativo... Não que eu pudesse não ser discriminada na outra língua, mas eu nunca nem pensava nisso, né? Eu pensava tipo assim... Nossa, eu posso ser outra pessoa, eu posso ser... o pensamento que eu tinha. Que eu posso ter uma outra realidade possível. (Naiara – E3E6)*

A fala da professora Naiara traz camadas significativas que merecem ser examinadas. É instigante refletir sobre como nós, sujeitos atados à nossa língua (ou línguas, no caso de indivíduos multilíngues), nos percebemos como pertencentes a ela(s). Afinal, é por meio da língua que pensamos e que interpretamos o mundo ao nosso redor. O grande dilema, no entanto — e isso fica evidente a partir da fala da professora Naiara —, é quando essa mesma língua que nos constitui enquanto sujeitos se torna também o meio que nos violenta.

Quando fala da sua vivência na LP, Naiara trata da violência simbólica (Bourdieu, 1979) que se materializa por meio dessa língua. Seu corpo travesti é diminuído por palavras que lhe causam dor, e infiro, com base na entrevista e em outras conversas que, por vezes, somente olhares já a ferem. Em uma de suas falas no grupo de formação continuada, a professora Naiara relatou que, em todos os espaços por onde transita, seu corpo é a primeira mensagem a ser interpretada. Destacou que, sempre que ingressa em uma sala de aula com novas turmas, percebe as leituras que os estudantes fazem a seu respeito.

Silva e Alencar (2013), ao discutirem a questão da violência na linguagem, propõem que a violência não é acidental, mas “um aspecto central da nossa condição humana” (p. 130). Para os autores, apoiando-se em uma visão pragmática, a violência linguística se apresentaria “[n]os usos linguísticos que, ao posicionarem o outro – especialmente aquele que representa a raça, o gênero, a sexualidade e o território que não se quer habitar – num lugar vulnerável, acabam por *insultar, injuriar* ou *violar* a sua condição” (Silva e Alencar, 2013, p. 136). Diante disso, podemos pensar que as formas de violência (simbólicas ou não) realizadas por meio da língua/gem categorizam sujeitos, violentando-os por meio de discursos e ações de inferiorização, exclusão, desvalorização e, ainda pior, desumanização.

Quando recorria à outra língua, Naiara se colocava em um espaço que, em teoria, a mantinha em segurança. O léxico daquela língua e os significados das palavras presentes não lhe causariam dor porque eram efetivados por meio de um vizinho. A vida vivida por esse Outro, em outro mundo construído por meio da LI, parecia-lhe não-violenta. Em certo momento da entrevista, a professora Naiara pontua que:

*Porque a representação que eu havia construído é que é o mundo ideal, né? É o de lá e não o daqui. Que o daqui é violento. Eu fui uma menina Disney por muitos anos, sabe? Até minha adolescência com os seriados da Disney. Então, eu cresci muito com essas representações. (Naiara – E3E7)*

Além da evidente tentativa de fuga da realidade, é possível inferir que os produtos midiáticos produzidos pela cultura pop estadunidense desempenharam um papel significativo na subjetividade da professora, moldando parte da sua identidade até a adolescência. É interessante pensar sobre essa fala de Naiara porque há um paralelismo entre o lá (*Disney*) e o aqui (vida real), mundos que ocorrem simultaneamente, contudo em esferas diferentes.

A *Disney*, através dos seus conteúdos, cria um mundo perfeito, onde nenhuma forma de violência acontece, isto é, um mundo irreal. Conforme assevera Wallin (2016), a Disneylândia é uma utopia, um lugar de escapismo do mundo real. Já o Brasil, e sua LP, é para Naiara, o espaço da vida real, onde há violência, onde seu corpo e sua identidade são barrados e, portanto, violentados.

O segundo corpo dissidente que trato agora é o do professor Eugênio, homem negro e homossexual. Enquanto discutíamos as possíveis vantagens de ter feito intercâmbio no Canadá, Eugênio compartilhou que a maior vantagem para ele foi conseguir, com facilidade, uma vaga para professor de inglês em um curso de inglês. Percebendo as dificuldades que enfrentava e se apaixonando pela prática docente, decidiu ingressar no curso de Letras-Inglês.

Eugênio partilhou que recebia bons retornos dos pais dos alunos nos cursos de idiomas e na escola em que lecionou anteriormente, justamente por ter ido para fora do Brasil (condição muito valorizada pelos cursos de idiomas em que ele trabalhou). Em dado momento, Eugênio fez uma fala que despertou minha atenção:

*Aí indo pro ponto social também. Dando aula em cursos livres, lidando com gente de classe média, né, pra classe média alta... Nas escolas particulares também. Na escola particular que eu passei também, que era esse público. Eu sendo negro, do interior. Entendeu? A única coisa... A única coisa [inaudível], é que quando eu fui pro Pará, é que... ‘Ah, veio do Sudeste’, então também valorizava. Isso me dava credibilidade. Os pais daqueles alunos também terem confiança em mim. ‘Ah, ele sabe inglês mesmo’. ‘Ah, não tem problema que ele é preto, pobre também não, mas ele fala inglês. (Eugênio -E2E9)*

Em sua fala, o professor abordou como as questões raciais, de classe e de origem regional permeiam sua prática docente e sua identidade como professor de inglês. Pelo relato de Eugênio, é possível observar as tensões e distanciamentos existentes entre a sua identidade

social (homem negro, homossexual, advindo de uma cidade do interior) e os contextos de trabalho elitizados por onde passou. Para Pereira (2015, p. 19), “[a] classe média deseja saber inglês para ter ascensão social e financeira”, e, a partir desse desejo, a raça e a condição social do professor, por vezes, não são levadas em consideração caso esse profissional tenha estado no exterior e saiba realmente falar inglês.

Parece-me que o discurso de saber “verdadeiramente” falar inglês, nesse caso, baseado unicamente na experiência no exterior, tornou-se mais importante do que o próprio professor. As escolas vendiam esse discurso e os pais (clientes) o compravam com base nesse critério. Em meio a essas questões, e apoiando-me nos relatos de Eugênio, concluo que o professor era posicionado em uma situação complexa que envolvia, por um lado, ter a sua prática docente validada e, por outro, não ter que ser constantemente marcado racialmente.

A experiência do professor Eugênio, e o que propõe Pereira (2015), reflete como a LI é percebida como símbolo de poder, status e ascensão social dentro de um sistema hierárquico, historicamente moldado pelo colonialismo. O desejo da classe média de aprender inglês para ascender social e economicamente reforça a hierarquia global que posiciona o inglês como uma língua superior. Eugênio é condicionado à validação por critérios frutos da colonialidade (a exemplo sua experiência no exterior) enquanto aspectos como raça e origem social, frequentemente desvalorizados dentro desse sistema, são temporariamente “tolerados” em nome da proficiência na língua e da legitimação pelos falantes de países hegemônicos.

Já quando fala do contexto da escola pública na qual leciona atualmente, Eugênio diz que é provável que o fato de ter ido para fora do Brasil influencie indiretamente o imaginário dos seus estudantes. No entanto, ele ressalta que sua boa relação com eles decorre principalmente do fato de sua presença ser próxima à realidade dos corpos que circulam no cotidiano desses estudantes. Não apenas a cor da sua pele, Eugênio é um corpo similar aos de seus estudantes por consumir os mesmos estilos musicais (a exemplo o funk-pop), utilizar vestimentas que remetem ao contexto na qual a escola está inserida (como exemplo tênis de mola, correntes de prata) e por consumir nos espaços *online* a(s) mesma(s) cultura(s) dos seus estudantes.

*A questão também da minha aparência... Estou mais parecido com as comunidades onde eles estão inseridos. Eu consumo a mesma coisa que eles estão consumindo na internet, entendeu? Então, eu acho que eu tenho uma melhor relação com eles mais por isso... Talvez... (Eugênio – E2E9)*

Ao falar sobre a oportunidade que teve de fazer intercâmbio e como essa experiência o motivou a querer ser professor de inglês, Eugênio relatou que sempre quis estar na escola

pública. Para ele, essa escolha funcionaria como um ato de retribuição pela oportunidade do intercâmbio. Adicionado a esse pensamento, o professor disse que carrega a ideia de que, algum dia, um dos seus estudantes tenha uma oportunidade parecida, e que nesse movimento, sua experiência e ações como professor possam ter alguma influência.

Penso que a fala do professor Eugênio está atrelada à importância da representatividade. Almejar que, de algum modo, um dos seus estudantes tenha oportunidades e que nelas ele tenha exercido alguma influência, me remete à fala de Santos (2024) ao pontuar que:

Mas até então eu nunca havia visto e muito menos tido aulas com um professor de inglês negro. Eu provavelmente poderia seguir minha vida sem prejuízo, não sabendo da importância de representatividade para minorias. Poderia ser um professor de inglês sem ter tido uma referência racial. Mas presenciar uma aula de inglês em que o professor negro tinha uma posição que logo poderia ser ocupada por mim impactou minha vida a ponto de querer também impactar a vida de estudantes e suas representações sobre o que é ser um estudante, falante e/ou professor da Língua Inglesa (Santos, 2024, p. 24).

Com base nos relatos da professora Naiara e do professor Eugênio, pode-se perceber que ambos enfrentaram (e enfrentam) desafios relacionados às questões de identidade e representatividade nas diversas esferas nas quais transitam, em especial nos contextos educacionais em que estiveram (e ainda estão, por vezes). Ambos foram e são atravessados por preconceitos, sejam eles velados ou explícitos. Cada um desses corpos foi alvo de violências simbólicas, um devido à identidade de gênero, outro pela sua raça, e entendo que ambos devido à sua sexualidade e classe social.

Naiara, como travesti, vivencia a violência simbólica materializada na sua primeira língua, a LP. Por isso, seu refúgio, num mundo utópico, se dava pela LI, a via na qual ela se tornaria possível. Eugênio, por sua vez, sendo um homem negro e homossexual, enfrenta outros estigmas. Contudo, por ter uma experiência internacional e saber inglês, é validado em contextos elitizados. Ambos lidam com as violências simbólicas diariamente, e são exemplos de representatividade nos espaços educacionais em que atuam. Naiara e Eugênio são atados à LI porque já fazem dela uma “via” de se tornarem possíveis, como seres humanos e como docentes.

As experiências docentes (e de vida) desses professores se relacionam com o mito do falante nativo quando evidenciam que nenhum desses dois professores espera, atualmente, por validação do falante nativo de LI. Embora seus corpos ainda não sejam os esperados no contexto de ensino de inglês no Brasil, eles simbolizam as tentativas de ruptura com o falante nativo mítico e seu espectro. Eugênio e Naiara, por meio de suas identidades construídas nas trocas

entre as LP e LI, desafiam as visões de superioridade do falante nativo no ensino de inglês, ao mesmo tempo em que são símbolos de representatividade nas escolas em que lecionam.

#### 4.3.5 *Que “falante nativo” é esse?*

Como na seção 4.1.4 (*o falante nativo e a quebra de expectativas*), na qual as estudantes expressaram surpresa ao se depararem com falantes nativos de inglês que fogem ao padrão imaginado, esta seção tece discussões, a partir de relatos dos professores-participantes, sobre como eles, por meio da formação inicial e continuada, puderam lidar com as múltiplas identidades de falantes nativos da LI.

As professoras Valéria e Naiara, que receberam estudantes canadenses em suas escolas, relataram como foi a recepção de seus alunos aos canadenses. Suas falas evidenciam que, em ambas as escolas, o momento foi marcado por euforia e, ao mesmo tempo, pela quebra de expectativas.

*Nossa, foi uma coisa meio... parecendo que a gente estava recebendo celebridade na escola, sabe? A gente estava recebendo a Britney [Spears] na escola. Eles acharam que era coisa de outro mundo mesmo. Eles se sentiram muito felizes, ficaram muito empolgados com a presença deles. Mas ficavam muito com aquela coisa assim: ‘nossa, como é que eu vou falar com eles se eu não sei a língua?’ (Naiara – E3E8).*

*A presença deles, eu percebi que os meninos ficaram eufóricos... eufóricos. Teve um menino que falou assim, eu não esqueço dele falando, eu não lembro o menino, ele falou assim: “eu me arrependo de não ter participado das aulas de inglês antes, de não ser um bom aluno...”. Ele queria dizer [com] isso que, agora, ele ficou querendo falar e não conseguia falar nada, entendeu? (Valéria – E1E10).*

Vemos que ambas as professoras relatam a empolgação dos estudantes diante da presença de falantes nativos. Naiara, em tom jocoso, diz que parecia que na escola havia chegado uma celebridade. Além disso, fica visível a inquietação dos estudantes em relação à comunicação em LI. Muitos ansiavam por conversar com nativos e se perguntavam como poderiam fazê-lo. Valéria chama à atenção quanto a um estudante que se mostrou arrependido por não ter dado a devida atenção às aulas de inglês, e naquele momento, embora quisesse, não conseguia se expressar em LI.

As experiências trazidas pelas professoras remetem à ideia de que embora as línguas nos unam, elas também podem, por vezes, ser barreiras, estabelecendo fronteiras que vão além daquelas geográficas (Pennycook, 1994). Como exemplo, pode ser pensado como a LI é muitas

vezes vista como algo distante para estudantes dos contextos periféricos das escolas em que atuam as professoras Naiara e Valéria —uma barreira imposta pelo próprio idioma.

Vale resgatar, a esse ponto, a quebra de expectativas das estudantes da professora Valéria diante dos falantes nativos de ascendência indiana e chinesa mencionada na seção 4.1.4 (*o falante nativo e a quebra de expectativas*). Movimento similar ocorreu entre os estudantes da professora Naiara, cuja escola recebeu dois canadenses de ascendência coreana. A mesma curiosidade tida pelas estudantes investigadas nessa pesquisa, apareceu entre os alunos de Naiara, que relatou a surpresa de seus alunos:

*Nas palavras dos meninos, “se ele tem o olho puxado, como que ele é do Canadá?” (Naiara – E3E9)*

Como na discussão tecida anteriormente, ao tratar do estranhamento das estudantes da professora Valéria quanto ao estudante canadense de ascendência chinesa, aqui vemos a mesma surpresa dos estudantes da professora Naiara: Os “olhos puxados” como um símbolo que vincula, de forma estereotipada, determinados sujeitos a determinadas nacionalidades. Penso que a quebra de expectativa dos estudantes das professoras Naiara e Valéria revela que eles haviam idealizado uma imagem do cidadão canadense. Portanto, deparar-se com canadenses que rasuram com a idealização feita evidencia que o mito do falante nativo está profundamente enraizado em estereótipos raciais e culturais, os quais moldam a percepção sobre quem é considerado legítimo falante nativo de inglês.

Uma experiência adicional, compartilhada pela professora Valéria, vem a confirmar o pensamento tecido no parágrafo acima. Valéria relata quando, anos atrás, recebeu um falante nativo de inglês, negro e de ascendência porto-riquenha. Segundo Valéria, também naquela época houve uma surpresa por ele ser um estadunidense:

*Quando o [nome do estadunidense] teve lá há muitos anos atrás, ele é de origem portoriquenha-americano, e foi com o [nome do rapaz brasileiro], grandão olho azul, branco... Quando entrou o [estadunidense] e o [brasileiro] todo mundo achou que o [brasileiro] que era o americano, sabe? e quem era o americano? era o [estadunidense], negro, trança... trancinha e tudo... Os meninos: “uai, mas é ele que é o americano?” (Valéria – E1E11)*

De acordo com o Escritório do Censo dos Estados Unidos (*United States Census Bureau*), responsável por fornecer dados demográficos, sociais e econômicos da população estadunidense, a população negra e afro-americana figurava 13,6% da população até o ano de

2020<sup>43</sup>. Embora pareça uma parcela pequena da população, esse percentual equivale a 41.1 milhões de pessoas.

A cena narrada pela professora Valéria, na qual o brasileiro branco de olhos azuis é o primeiro a ser identificado como “americano”, seguido pela surpresa de que o homem negro é o estrangeiro, revela que as representações de “falante nativo de inglês” ainda estão ancoradas no mundo branco, como discutido por Mota (2004). Todos os canadenses e o estadunidense não foram, de início, vinculados às suas nacionalidades. Isso porque foram lidos com base na ideia de que ser canadense ou estadunidense significa ser branco, de olho claro e cabelo loiro, isto é, ter outra corporeidade.

Ao tratarem de representações e estereótipos, ancorando-se em estudos de Hall (2016), Júnior e Ferraraz (2022, p. 3) pontuam que:

O estereótipo, além de simplificar, tem o poder de classificar e, desse modo, violenta a subjetividade, tirando de um indivíduo ou povo a capacidade de ser, destruindo os corpos, fazendo-os deixarem de ser pessoas, povos ou culturas para se tornarem seres desumanizados. A violência começa no simbólico para ser satisfeita na dimensão física.

O que antes poderia ser uma ideia compartilhada (de que o falante nativo é a figura a ser alcançada) pelos professores que participam desta pesquisa, hoje já não é mais, e isso fica evidente na maneira como enxergam o que é Língua. Além disso, no que se refere às suas concepções sobre o que significa ensinar línguas, as professoras Naiara e Valéria e o professor Eugênio relatam sobre a importância e o crescimento que vêm tendo por participar de projetos de formação continuada ofertados gratuitamente pela Universidade Federal de sua cidade.

Por meio das discussões realizadas em torno de concepções de língua, especialmente no ConCol, os professores (Valéria, Eugênio e Naiara) tiveram a oportunidade de refletir sobre as intersecções entre Língua e Cultura, Língua e Identidade, Língua e Relações de Poder, Língua e Sociedade e as variadas possibilidades de intersecções que cruzam a Língua. Quanto ao falante nativo mítico, ele também foi discutido em encontros do projeto de formação continuada e os professores puderam ampliar sua visão acerca dele, entendendo-o como uma ideologia linguística, atrelada a questões de ordem política, econômica, histórica e sociocultural.

*Falar como um nativo lá, dar conta de tudo... que eu também nem sei se eles dão conta de tudo [risos] (Valéria – E1E12)*

*Eu não tenho mais essa ideia. (Eugênio – E2E10)*

---

<sup>43</sup> O censo ocorre a cada dez anos por ser uma obrigação constitucional.

*Esse era o pensamento que eu tinha. (Naiara – E3E10)*

A professora Bianca e o professor Diogo, não fazem parte dos grupos de formação continuada mencionados. Todavia, Bianca, mesmo dentro do contexto de cursos de idioma – contextos que tendem a manter uma visão mais conservadora no que tange a língua e seu ensino – continua a reverberar os aprendizados adquiridos durante a sua formação inicial em Letras. Sua experiência na IC, sobre ILF a faz pensar e propor aulas culturalmente diversas, tentando, dentro das possibilidades, romper com a ideia de que a LI é a língua unicamente dos Estados Unidos e da Inglaterra, e que somente cidadãos desses países são falantes de inglês ideais, os únicos a serem considerados nativos.

O professor Diogo, por ser licenciado em Ciências Biológicas e Mestre na mesma área, ainda me parece o docente menos alinhado com algumas das discussões que envolvem concepções e ensino de língua. Acredito que, para além de vir de outra área do conhecimento, a ausência (impossibilidade) de determinadas discussões em cursos de idiomas delimita o modo como a língua é concebida. Todavia, em sua entrevista, quando fala que é fundamental que aprendizes de inglês ouçam os diferentes sotaques da LI, Diogo faz pensar que ele tenha uma visão dessa língua como uma língua global, sendo, portanto, de todos que dela fazem uso (Rajagopalan, 2010).

*Eu acho que, por enquanto, ainda assim, tem muito dessa questão de falar como nativo, e que os nativos falam inglês melhor do que a gente. É uma coisa que eu estou todos os dias tentando quebrar. (Bianca – E4E7)*

*Você ouvir ali diferentes pronúncias, contribui muito mais. (Diogo – E6E8)*

Penso que, quando aceitaram fazer parte dessa pesquisa, esses professores tiveram mais uma oportunidade de refletir sobre suas práticas docentes e, em especial, de revisitar outras ideologias que ainda atravessam o mito do falante nativo. O rompimento com a visão idealizada do falante nativo surge como um processo contínuo, mas possível, à medida que os professores ampliam sua formação e refletem sobre práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e combatam ideologias excludentes no ensino de língua inglesa.

#### **4.4. Os professores de inglês e a Formação Inicial ideal**

Essa seção é resultado da última pergunta do roteiro (em anexo) direcionado aos professores durante as entrevistas. A pergunta teve como objetivo investigar as visões e opiniões deles sobre a formação inicial e possíveis mudanças e aprimoramentos nos cursos de licenciatura em Letras–Inglês, em específico na formação de novos docentes. Além disso, ao questionar os motivos de suas propostas, buscou-se incentivar os professores a (re)pensar a formação inicial a partir de desafios e lacunas que pensam, hoje, já como docentes em exercício, ter tido enquanto licenciandos.

Para a professora Naiara, é preciso que nos cursos de Letras–Inglês haja mais oportunidade de prática da LI, algo que em sua licenciatura foi faltoso. A professora destaca a importância de aprender sobre Letramento Crítico (LC) e Diversidade, pois sente que essas temáticas precisam ser abordadas na Graduação. Por isso, defende a presença de disciplinas voltadas para a diversidade cultural, étnica, de gênero e sexualidade no ensino de línguas. Devido às suas experiências docentes e pessoais, Naiara enxerga a sexualidade, por exemplo, como uma questão ampla, uma vez que faz parte das extensas dimensões que formam a identidade de um sujeito, e acredita tratar-se de uma questão que deve ser discutida no contexto do ensino de LI.

A professora Bianca, formada numa universidade estadual, propõe a inclusão de um curso extra (ou curso de extensão) de LI, acessível a todos, em especial aos licenciandos de Letras que não têm condições financeiras para arcar com outros meios de aprendizagem da língua. Alternativamente, a professora propõe um curso de inglês, também gratuito, para aprendizes que estão fora da universidade. Bianca defende a ampliação de disciplinas de didática nos currículos dos cursos de Letras, assinalando que essa ampliação não deveria limitar-se à aspectos da língua, mas voltar-se também para o uso desta em diferentes contextos. Como ponto crucial, a professora frisa a necessidade de desenvolvimento de competência intercultural entre os futuros professores. Para ela, temas como empatia e respeito às diferenças culturais é algo essencial para a formação de professores. Por fim, Bianca critica os cursos de Letras por não discutirem com mais profundidade, segundo sua percepção, a crença de que bons professores de inglês precisam ter morado no exterior ou ser falantes nativos de LI.

O professor Diogo, por vir de outra área do conhecimento, compartilhou que, caso os cursos de Letras já não façam, deveriam valorizar a troca de experiências por meio da LI, pois, em sua visão, isso enriquece a aprendizagem de inglês. Diogo menciona, ainda, que a imersão na LI, seja no exterior ou no Brasil, é algo importante para a formação inicial dos professores de inglês, uma vez que possibilita vivência na língua e nas culturas que serão ensinadas pelos futuros professores.

A professora Valéria propõe que desde a formação inicial até a sala de aula, já no exercício da profissão, é preciso que haja uma relação próxima e humanizada entre docente e discente. Valéria acredita que um bom educador estabelece conexões com seus estudantes por meio da diminuição de barreiras. Valéria pontua que assim como médicos e enfermeiros devem estar perto dos pacientes para que seu trabalho seja efetivo, os professores também precisam estar presentes nas vidas dos seus estudantes.

O professor Eugênio, por sua vez, declarou não ter uma resposta ao questionamento feito. Entretanto, baseado nas respostas obtidas em outras perguntas, é possível inferir que Eugênio acredita que a formação docente deva incluir componentes metodológicos e didáticos aliados a experiências práticas, como cursos de extensão, por exemplo. Parece-me que, para Eugênio, a formação inicial deve ser mais abrangente, preparando os futuros professores para ensinar de maneira prática e eficiente, mas sempre comprometida com a expansão da visão de mundo dos estudantes.

Em suma, o que pode ser observado, a partir dos comentários e sugestões dos professores-participantes, é que todos compartilham da visão de que a formação inicial de professores de inglês deve se dar de modo mais abrangente, acessível, contextualizado, e deve ser pautada na promoção de uma educação inclusiva, empática e de relevância para os diferentes contextos em que a LI é ensinada.

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A pesquisa que aqui se apresenta teve como objetivo investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês em contextos educacionais brasileiros e seus impactos sobre as visões, identidades e práticas de professores e aprendizes brasileiros dessa língua. Foram escolhidos dois contextos para a realização da investigação: duas escolas públicas de educação básica e um curso de inglês. Como mencionado anteriormente, os dados obtidos partem de entrevistas individuais com cinco professores de inglês, e de uma única entrevista com cinco estudantes.

Com base nos dados analisados, é possível perceber que:

### **5.1. No que diz respeito às estudantes**

- a) O domínio da LI ainda é visto como um caminho para a ascensão social.

As estudantes ainda são atravessadas pelo pensamento de que saber inglês é chave para o sucesso e a mobilidade social. Ao se tornarem proficientes, as pessoas conseguirão bons empregos, o que diretamente irá proporcionar mudanças no âmbito socioeconômico. Esse pensamento está atrelado ao falante nativo de LI na medida em que esse falante é representado pela mídia como alguém que possui alto poder aquisitivo e vive uma vida próspera em países onde é possível “vencer na vida”.

b) A cultura pop dos Estados Unidos e Inglaterra molda percepções e cria estereótipos.

Imersas na cultura pop estadunidense e inglesa, acessível por meio de músicas, filmes e séries de TV, por exemplo, as estudantes (com exceção de uma) idealizam o estilo de vida desses países, desenvolvendo uma visão romantizada que distorce a realidade estadunidense e inglesa. Ademais, uma vez que olham esses contextos por meio de lentes moldadas pela cultura pop, elas acabam por criar ou reforçar estereótipos de cidadãos dos países que idealizam, seja no que diz respeito a seus comportamentos sociais ou a suas características físicas.

c) A representação do falante nativo é frequentemente limitada a estereótipos, ignorando a diversidade cultural.

Quando diante de falantes nativos de inglês que fogem à representação tradicional e idealizada, as estudantes demonstraram surpresa, vinculando-os inicialmente, nesse caso, a países asiáticos. Esse estranhamento decorre da maneira como falantes nativos de inglês são comumente retratados, em especial, na mídia e em materiais didáticos utilizados para o ensino de inglês em contexto brasileiro.

d) Interações com falantes nativos geram emoções como nervosismo e ansiedade.

Embora gostem da possibilidade de praticar o inglês com falantes nativos, as estudantes se dizem ansiosas diante dessa possibilidade e relatam sentirem medo de serem julgadas por sua pronúncia e vocabulário, o que gera insegurança e reforça a ansiedade.

e) O falante nativo mítico é idealizado e influencia as expectativas de aprendizagem.

Quando as estudantes compartilham suas frustrações por não aprenderem inglês da forma como almejam, iniciando um ciclo marcado por pausas nos estudos, elas, a meu ver, apontam para a figura do falante nativo mítico. Ao colocarem o falante nativo como alvo a ser

alcançado na aprendizagem de inglês, as estudantes se fixam em expectativas irreais e, portanto, em metas inalcançáveis.

## 5.2. Dos professores

- a) Os professores ainda temem ser julgados por falantes nativos (e não-nativos).

Embora compreendam por quais propósitos aprendem e ensinam inglês, os professores ainda sentem medo de serem julgados por falantes nativos de LI. Contudo, esse medo se manifesta de forma diferente em relação ao temor do julgamento relatado pelas estudantes. Os professores investigados temem não estar à altura das expectativas de “fluência” exigidas a eles. Ser julgado por cometer um desvio em LI, diante de um falante nativo de inglês, está atrelado à ideia de errar sendo professores. Vê-se então que há uma preocupação com a credibilidade desses sujeitos enquanto profissionais diante dos falantes nativos, dos estudantes e seus responsáveis.

- b) O falante nativo mítico impacta a autoconfiança e a percepção de competência linguística dos professores-participantes.

Quando os professores se avaliam como falantes “bons”, “regulares” ou “não-modelo”, estão, de certa forma, se comparando ao falante nativo mítico, que acaba sendo o parâmetro da avaliação que fazem de si mesmos como falantes de LI. Essa comparação, ou a tentativa de alcançar o padrão do nativo, gera inseguranças sobre a competência linguística dos professores e acaba refletindo em sua prática docente.

- c) O desejo, ainda que tímido, de romper com a tradição.

Os professores investigados, com base em sua formação inicial e continuada, assim como em suas vivências pessoais, desejam que o processo de ensino-aprendizagem de inglês seja pautado em uma boa relação docente-discente, engajado em questões sociais e na valorização das diversas culturas, ao invés de reproduzir estereótipos, hierarquias linguísticas e padrões idealizados associados ao falante nativo.

- d) A importância da formação inicial e continuada de professores.

Os professores investigados, dentro das suas possibilidades, contextos e experiências, têm reverberado em suas aulas a ideia de que a LI é uma língua global, e não deve ser vinculada unicamente a falantes de países hegemônicos, ou ainda, ao falante mítico. Ademais, a formação

continuada, em especial, tem possibilitado aos docentes pensar as intersecções da Língua com diferentes esferas sociais, incentivando-os a pensar maneiras outras de ensinar inglês.

Na imagem abaixo, apresento como o falante nativo, tanto real quanto mítico, se manifesta nos espaços investigados nesta pesquisa: um curso de inglês e duas escolas públicas.

Figura 7: A manifestação do falante nativo (real e mítico) em espaços educacionais



Fonte: Criação do autor.

Os elementos em rosa representam aspectos observados nas escolas públicas, enquanto os elementos em azul destacam características identificadas no curso de inglês analisado. Nota-se que há semelhanças significativas entre as escolas públicas e o curso de inglês nos aspectos destacados.

## 6. LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Apesar de todo o empenho para compreender se/como o mito do falante nativo persiste em contextos educacionais de ensino de inglês no Brasil, bem como seus impactos sobre as visões, identidades e práticas de professores e aprendizes brasileiros dessa língua, essa pesquisa foi atravessada por limitações, que, de certa forma, influenciaram os resultados obtidos.

Houve dificuldade em coletar dados com estudantes de cursos de idiomas, uma vez que o tema central desta pesquisa, o mito do falante nativo, ainda parece ser uma questão sensível

para muitos gestores (ou proprietários) desses cursos. Com base nos declínios dos convites enviados, parece-me que a negativa decorre do fato de que uma parcela dos cursos de idiomas atuantes na cidade utiliza o falante nativo como estratégia de *marketing* para cooptar estudantes-clientes. Assim, qualquer resultado que gere críticas ao falante nativo mítico pode impactar diretamente o modelo de ensino ofertado por esses cursos.

A negativa aos convites enviados também pareceu vir dos pais e responsáveis em permitir que os estudantes participassem dessa pesquisa, mesmo sendo esclarecidos os termos e sugerido que eles pudessem acompanhar as entrevistas na modalidade escolhida (*online* ou presencial). Quanto a esse tópico, há inúmeras pontos a serem investigados, mas infiro, com base em duas recusas de pais, que alguns não acham que seja uma temática necessária a ser investigada ou problematizada.

Dessa maneira, os dados sobre a manifestação do mito do falante nativo em cursos de inglês são baseados unicamente nas falas dos professores investigados, especialmente Bianca e Diogo. Eugênio e Naiara, apesar de estarem atuando recentemente em escolas públicas, também foram docentes em cursos de idiomas e compartilharam suas experiências, o que de certa forma colaborou para a compreensão desse contexto.

Como sugestão para pesquisas futuras, proponho a realização de estudos mais abrangentes no contexto de cursos de idiomas, focando diretamente nos estudantes, com o objetivo de compreender suas atuais percepções sobre o mito do falante nativo, como/se percebem e reagem a essa ideologia linguística, e de que modo esse mito influencia a formação de suas identidades. Uma segunda sugestão é investigar como pais e responsáveis desses estudantes, inseridos em cursos de idiomas, compreendem o processo de ensino-aprendizagem de inglês, quais expectativas colocam sobre esses aprendizes, e por quais razões o falante nativo mítico é visto como tópico irrelevante a ser investigado/problematizado. Penso que as duas sugestões apresentadas poderão vir a compreender as influências sociais e culturais no ensino de línguas e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas.

Por fim, a última limitação dessa pesquisa diz respeito aos conceitos “Educação Linguística” e “Ensino-aprendizagem de línguas”. A Educação Linguística é um campo da educação que visa formar indivíduos capazes de usar a língua de maneira reflexiva e crítica, considerando as variabilidades linguísticas e as diferentes funções sociais da linguagem (Bagno e Rangel, 2005), isso é, não limitando-se ao ensino de aspectos puramente linguísticos. Já o Ensino-aprendizagem de línguas refere-se aos processos específicos de ensinar e aprender uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Embora esta dissertação seja intitulada “*A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística*”, aqui, o

mito do falante nativo foi investigado com base em perspectivas de autores que utilizam o conceito “Ensino-aprendizagem” de línguas.

Em contraposição ao ensino mecânico de língua, centrado na estrutura, Menezes de Souza e Hashiguti (2022) defendem a Educação Linguística como uma abordagem que vai além, pois considera aspectos sociais, culturais e históricos como importantes a serem ensinados.

Se tiramos a norma como conteúdo, o que sobra para ensinar numa sala de aula de língua? Eu posso lhe dizer, porque aí chegamos na educação linguística. O que precisamos ensinar não é língua. O que precisamos ensinar é tudo aquilo que vem junto com a língua, por exemplo, as variações linguísticas, as diferenças discursivas. É poder explorar como o tempo e o mundo são organizados de uma forma diferente, em línguas diferentes, como o tempo verbal não é nunca só um tempo verbal, mas como ele mostra como determinadas comunidades organizam seu conceito de tempo (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 161).

Quando destacam que precisamos ensinar tudo que está atrelado à língua, isso significa que aspectos culturais, sociais, ideológicos etc. precisam ocupar espaços nas aulas de línguas. Pensar em educação linguística, por exemplo, é refutar a centralidade que o falante nativo mítico (e seu espectro) como meta a ser alcançado por aprendizes. Por isso, quando Menezes de Souza e Hashihui (2022) propõem aulas de línguas que valorizem variações linguísticas e diferenças discursivas, eles apontam para a promoção de uma educação que reconhece a diversidade cultural e linguística. Aulas de línguas calcadas na educação linguística auxilia na desconstrução do mito do falante nativo e formas de colonialidades atrelados à essa ideologia, que continuam a perpetuar desigualdades e manter hierarquias linguísticas, culturais e sociais.

## 7. CONCLUSÃO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a possível persistência do mito do falante nativo em contextos de ensino de inglês no Brasil, e quais os impactos dessa ideologia linguística sobre as visões, identidades e práticas de professores e aprendizes brasileiros dessa língua. Como mencionado anteriormente, foram investigados dois contextos educacionais: um curso de inglês e duas escolas públicas de educação básica. A escolha desses dois espaços distintos se pautou na possibilidade de enxergar, de modo mais amplo, se ainda/como o mito do falante nativo se manifesta e impacta aprendizes de inglês (professores e estudantes) inseridos em diferentes realidades educacionais.

Os resultados evidenciam que o mito do falante nativo persiste como uma ideologia linguística tanto nas escolas públicas quanto no curso de inglês investigados nessa pesquisa. Apesar do esforço dos professores, que, em diferentes intensidades, também são influenciados por essa ideologia, o falante nativo mítico segue sendo associado ao modelo a ser alcançado, pois é visto como o “dono” da LI. Essa figura ainda povoa o imaginário dos aprendizes investigados, sendo constantemente considerada o parâmetro que valida quem realmente sabe ou não falar a língua.

Além disso, os dados revelam que atrelado ao falante nativo mítico, há um espectro composto por aspectos de ordem cultural, social, emocional e étnico-racial. Nesse espectro, o falante nativo mítico se manifesta como um sujeito não racializado, que fala “corretamente” a LI (limitada às variedades de países hegemônicos), leva uma vida próspera e provoca emoções e sentimentos ambivalentes, pois é ele e seu padrão de fala que validam os aprendizes da língua.

No que diz respeito especialmente aos professores, pode-se observar que a figura do falante nativo os atravessa, impactando sua autoconfiança e a percepção de suas competências linguísticas, tanto positiva quanto negativamente. Embora anseiem por novos paradigmas para o ensino de LI, esses docentes, mesmo perceptivos do falante nativo como mito, ainda temem ser julgados por se preocuparem com sua credibilidade profissional.

Por outro lado, é observado que uma formação inicial e continuada de professores, centrada na criticidade, é um caminho crucial a ser seguido para a desconstrução de ideologias linguísticas como a do falante mítico. A persistência desse mito evidencia que diferentes formas de colonialidade (Mignolo, 2010), permeiam professores e estudantes, influenciando na maneira como esses sujeitos se enxergam, se constroem identitariamente, e como pensam a educação linguística em LI.

Apesar de ser uma temática supostamente antiga e exaustivamente discutida na Linguística Aplicada, o mito do falante nativo, e seu espectro, continuam a impactar significativamente os professores e estudantes brasileiros de LI investigados. Essa ideologia linguística continua perpetuando desigualdades sociais, marginalizando sujeitos e suas variedades linguísticas, hierarquizando indivíduos com base em aspectos étnico-raciais, e desvalorizando práticas pedagógicas desenvolvidas por e para professores e aprendizes brasileiros, fazendo-os sentirem-se inferiores (o que corrobora a suspeita de Jucá, 2021)<sup>44</sup>. Além disso, tal ideologia mantém em seu cerne uma visão monoglóssica de língua, limitando a compreensão da diversidade da LI.

---

<sup>44</sup> A suspeita de que conduzimos uma educação baseada em um modelo que não é nosso e nem pensado por nós.

No decorrer da investigação presente nesta dissertação, foi possível observar uma redução no número de pesquisas, nos últimos anos, dedicadas exclusivamente à temática do mito do falante nativo, o que justifica a presença de trabalhos anteriores, sendo a pesquisa de Alves (2021) a mais recente. A meu ver, essa diminuição reflete uma mudança no foco das pesquisas na área da LA, que têm direcionado sua atenção para outros aspectos das ideologias linguísticas e suas intersecções com questões de raça, gênero e identidade. A ausência de novas pesquisas reforça a relevância desta investigação, que busca revisitar e problematizar a persistência desse mito no contexto brasileiro, especialmente diante de suas implicações para a formação de professores e para as práticas de ensino de LI.

Desse modo, a volta a esse assunto escancara o fato de que ele não está encerrado, pois seus danos são reais. Continuar a falar sobre o mito do falante nativo é uma maneira de combater essa colonialidade, pois ao desconstruirmos esse mito, estamos também desafiando as hierarquias linguísticas que perpetuam a marginalização de diversas formas de expressão e conhecimento. Diante dos dados apresentados e das conclusões que deles derivam, resta a necessidade de promoção de uma educação linguística que permita aos sujeitos enxergarem o mundo através de lentes críticas, com as quais, por meio da LI, possam questionar estruturas de poder, valorizar culturas e línguas, e construir um mundo mais inclusivo e justo.

“The native speaker is alive and kicking”.<sup>45</sup>

*(O falante nativo está vivo e ativo).*

## REFERÊNCIAS

AITKEN, A. J. (ed.) Lowland Scots. **Association for Scottish Literary Studies Occasional Paper 2**. Edinburgh: Association for Scottish Literary Studies, 1973.

ALATAS, S. H. **The myth of the lazy native**, London, Frank Cass, 1977.

ALENAZI, O. The employment of native and non-native speaker EFL teachers in Saudi higher education institutions: programme administrators' perspective. 2014. Tese de Doutorado. Newcastle University.

ALMEIDA, R. R. Ideologias (racio) linguísticas acionadas por estudantes de inglês em um curso de extensão. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 36, p. 248-262, 2021.

---

<sup>45</sup> Expressão utilizada por Mukherjee, J. (2005); (Paikeday, 1985); Kumaravadivelu (2016); para sinalizar que a ideia do falante nativo como um ideal de referência, ou um modelo linguístico, ainda persiste, apesar das críticas ou das mudanças no ensino e nas práticas linguísticas.

ALVES, K. K. M. **Discursos sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Instagram**: da (re)atualização do mito do falante nativo à hipervalorização da cultura estadunidense. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –Universidade Federal Rural do Semi-árido, Caraúbas - RN, 2022.

ALVES, L. C. **Crenças sobre o falante nativo de língua inglesa no contexto teletandem**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, SP, 2021.

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. B. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 2, p. 169-181, 2020.

ANCHIETA, P. P. Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPL eletrônica: um processo de validação. 2015. [COMPLETAR]

ANDRADE NETA, N. F; MARTINS, S. T. A. Entre o falar e o não falar em língua estrangeira: as emoções de professoras/es em formação. *Pensares em Revista*, n. 23, 2021.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa**: um esboço da política linguística. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2019. 116 p.

BAGNO, M; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005.

BAHIA, M. O; CRUZ, D. D. F. A variação linguística em livros didáticos de inglês utilizados em cursos de licenciatura. **Entrelinhas**, v. 11, n. 1, 2017.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec / Brasília: Editora da universidade, 1999.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013.

BARCELOS, A. M. F. **“Eu não fiz cursinho de inglês”**: reflexões acerca da crença no lugar ideal para aprender inglês no Brasil. In: Barcelos, A. M. F. (org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011 p. 297-318.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. What’s wrong with a Brazilian accent? **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 4-21, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga dispositivos da Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BOLES, E. A. **Los procesos de desarrollo de la conciencia intercultural y las perspectivas etnorelativistas en los maestros de lenguas extranjeras en Guadalajara, México**. Proyecto de Investigación – Maestría en Comunicación de la Ciencia y la Cultura. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

CAFIERO, D. **Glossário Ceale: Habilidades linguísticas**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CAMERON, D. **The Feminist Critique of Language: A Reader**. 2nd ed. London: Routledge, 1998.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice –global Englishes and cosmopolitan relations**. Londres: Routledge, 2013

CAPSTICK, T. Transnational literacies as social remittances: The role of language ideologies in shaping migrants' online literacies. **Applied Linguistics**, v. 41, n. 2, p. 301-319, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Instituto Pensar, Universidad Javeriana, 2005.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

\_\_\_\_\_. **Syntactic Structures**. 2nd ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1971.

\_\_\_\_\_. **Syntactic Structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CORACINI, M.J.F. O discurso publicitário sobre escolas de línguas e a constituição da identidade. **Letras & Letras**, v. 19, n. 1, p. 53-74, 2003.

CORDER, S. P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CURZAN, A et al. Language Standardization & Linguistic Subordination. **Dædalus**, v. 152, n. 3, p. 18-35, 2023.

DAVIES, A. **Native Speaker: Myth and Reality**. Bristol: Multilingual Matters, p.2003. 237.

\_\_\_\_\_. Review of T. Bex and R. J. Watts (eds) *Standard English: The Widening Debate*. **Applied Linguistics** 22, n.2, 2001: 302–311.

\_\_\_\_\_. The native Speaker in Applied Linguistics In: DAVIES, A., ELDER, C. **The handbook of Applied Linguistics**. New York: Blackwell Publishing, 2004. p. 431-450.

\_\_\_\_\_. **The Native Speaker in Applied Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

DEWAELE, Jean-Marc; BAK, Thomas H.; ORTEGA, Lourdes. Why the mythical “native speaker” has mud on its face. **Changing Face of the " Native Speaker": Perspectives from multilingualism and globalization**, p. 23-43, 2021.

DOERR, N. M. Investigating 'Native Speaker Effects': Toward a New Model of Analyzing 'Native Speaker' Ideologies. In: **The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects**, edited by Neriko Musha Doerr, 1-20. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

EL KADRI, M. S. Inglês como língua franca: um olhar sobre programas disciplinares de um curso de formação inicial de professores de inglês. **Entretextos**, v. 10, n. 2, p. 64-91, 2010.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA. **American dream**. Disponível em: <https://www.britannica.com/search?query=american%20dream>. Acesso em: nov. 2024.

FELIX, S. W. **Cognition and Language Growth**. Dordrecht, Holland: Foris Publications, 1987.

FIGUEIREDO, E. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. In: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (orgs.) **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. De Gruyter Mouton, 2018. p. 31-51.

GAL, S. Language ideologies. In: **Oxford Research Encyclopedia of Linguistics**. 2006.

GATES, H. L. Editor's Introduction: Writing, 'Race' and the Difference It Makes. **Critical Inquiry** 12, no. 1: 1-20, 1985.

GIMENEZ, T. et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

GRZYBOWSKI, A; KUPIDURA-MAJEWSKI, K. What is color and how it is perceived?. **Clinics in dermatology**, v. 37, n. 5, p. 392-401, 2019.

GOMES, I. C. O. **A Cultura Popular Americana e o Estilo de Vida dos Jovens**. 2009. Dissertação de Mestrado. University of Western Sydney, Australia.

GUMPERZ, J. J. The Speech Community. In: **International Encyclopedia of the Social Sciences**, edited by David L. Sills, 1968.

GUSMÃO, G.V. Análise à luz do construto de crenças e formação docente de línguas: o processo de aprendizagem de Língua Inglesa presente em narrativas de docentes. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 21, n. 1, 2017.

HALL, S. The question of cultural identity. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, G. **Modernity and its future**. Cambridge: Polity Press in association with the Open University, 1992, p. 274-316.

\_\_\_\_\_. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HAUGEN, E. Dialect, Language, and Nation. **American Anthropologist**, n. 6, 1966: 922-935.

HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. In: VERMES, G.; BOULET, J. (org.). **Multilinguismo**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 117-219.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT Journal** 60, no.4: 385-387, 2006 <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>.

IRALA, V. B. **A reinstitucionalização como prática: entre o jogo de rir “com” e o jogo de rir “do” professor**. Tese (doutorado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas. 2009.

IRVINE, J. T.; GAL, S.,. Language ideology and linguistic differentiation. In P. V. KROSKRITY, (Ed), **Regimes of language: Ideologies, politics, and identities**. Santa Fe: School of American Research press, p. 35-84, 2000.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. University of Pennsylvania press, 1972.

JENKINS, J; LEUNG, Constant. Assessing English as a Lingua Franca. In: SHOHAMY, Elana et al. (Org.). **Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education**. Springer International Publishing, 2016.

JENKINS, J. The spread of EIL: a testing time for testers. **ELT Journal**, v. 60, n. 1, p. 42-50, 2006.

JUNIOR, M. L; FERRARAZ, Rogério. This is America—O uso das representações como ferramenta crítica e de resistência. In: **45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UFPB, 2022**, João Pessoa: Anais do 45º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, João Pessoa, 2022.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como commodity: Direito ou obrigação de todos. **Conhecimento local e conhecimento universal**, v. 3, n. 1, p. 272-295, 2004.

KACHRU, B. **The Multilingualism of English and the English Language**, 1985.

\_\_\_\_\_. **World Englishes and Culture Wars**. Cambridge University Press, 1998. ISBN: 978-0-521-82571-9.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to post-method**. New Haven: Yale University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. **TESOL quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LEE, J. J. **The native speaker**: An achievable model? *Asian EFL Journal*, v. 7 (2), p. 152-163, 2005.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. V. 0, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012a.

\_\_\_\_\_. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas- Novos Olhares**, Vol. 2. São Paulo: Pontes, 2012, v. 1, p.51-81

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIMA, F. S. “Ter ou não ter? eis a questão!” Crenças de alunos de secretariado executivo sobre o sotaque do falante nativo. **Entretextos**, v. 17, n. 1, p. 95-121, 2017.

LIU, J. Disinventing Native Speakerism in English Language Teaching. **English Language Teaching**, v. 14, n. 11, p. 97-107, 2021.

LUCENA, M. I. P; TORRES, A. C. G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 635-654, 2019.

LOWENBERG, P. Non-native varieties and the sociopolitics of English proficiency assessment. In: HALL, J. Kelly; EGGINGTON, W. G. (Eds.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 67-85.

McNAMARA, T. F. **Language Testing**. Oxford: OUP, 2000.

MAHMOOD, K. “LIS Curriculum review using focus group interviews of employers”. **Library Philosophy and Practice**, 2012, <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/756>. Acessado 13 jun. 2020.

MEDGYES, P. **The Non-Native Teacher**. London: Macmillan Publishers, 1994.

MEISEL, J. Linguistic Simplification: A Study of Immigrant Workers' Speech and Foreigner Talk. In: **Second Language Development: Trends and Issues**, edited by S. Felix, 13–40. Tübingen: Narr, 1980.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e (m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2022.

MICHAELIS. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Verbetes: abstrato. **Melhoramentos**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/mdv/abstrato/> Acesso em: ago. 2024.

MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista odisseia**, 2010.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina. Ediciones del signo, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, M. N. Investigando ideologias linguísticas sobre o “falante nativo” em um livro didático local de inglês uma análise de base documental: Uma análise de base documental. **Intercâmbio**, v. 49, p. 41-64, 2021.

\_\_\_\_\_. “Professora, você fala/ensina o inglês americano ou britânico?”: desestabilizando visões essencialistas sobre a “língua inglesa” através da elaboração e análise de atividades didáticas sob uma perspectiva glocal. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 121-143, 2020.

MONTENEGRO, P.C.F; OLIVEIRA, A. A. **O mito do falante nativo e a de futuros professo como língua**. In: XI Congresso Internacional da ABECAN: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá. 2011. Disponível em: <https://anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Montenegro-Oliveira.pdf>

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo—novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SHEYERL, D. **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

MOTA, M. B; BERGSLEITHNER, J. M; WEISSHEIMER, J. **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pontes, 2011.

MOTA-PEREIRA, F; BAPTISTA, L. M. T. R. **Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais**. Salvador: EDUFBA, 2022.

MORAIS, K.; MUKAI, Y. Fico muito ansiosa: ansiedade, crenças e ações de uma aluna brasileira sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 175-202, 2020.

MUKHERJEE, J. The native speaker is alive and kicking: Linguistic and language-pedagogical perspectives. *Anglistik*, v. 16, n. 2, p. 7-23, 2005.

OLIVEIRA, A. P. **O conceito de cultura e a identidade do falante de L2**. 2008. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_061.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_061.pdf)

OLIVEIRA, A. P. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, G. R. N. **Inglês como língua franca e inteligibilidade de fala: um estudo com usuários brasileiros**. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

OLIVEIRA, L. F. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

ORTALE, F. L. et al. A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. *Revista de Italianística*, n. 42, p. 176-189, 2021.

PAIKEDAY, T. M. **The native speaker is dead! An informal discussion of a linguistic concept**. Toronto and New York: Paikeday Publishing, 1985.

PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. Introduction: new theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In \_\_\_\_\_. **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon (Reino Unido): Multilingual Matters Ltd., 2004, p. 1-34

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, P. G. Reflexões Críticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Inglês como Fator de Inclusão ou Exclusão Social. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 6, n. 1, p. 12-28, 2015.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013.  
GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RAJAGOPALAN, K. For the umpteenth time, the "native speaker": or, why the term signifies less and less in the case of English as it spreads more and more throughout the world. In: LIMA, D. (Ed.). **Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world**. Vitória da Conquista: Uesb. 2012, p. 37-58.

\_\_\_\_\_. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In:

RAJAGOPALAN, K. & SILVA, F. L. (org.), **A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004. p. 11-38.

\_\_\_\_\_. Linguistics and the Myth of Nativity: Comments on the Controversy Over 'New/Non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics** 27: 225-231, 1997.

\_\_\_\_\_. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LIURDA, E. (Org.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2006. p. 283-304.

\_\_\_\_\_. The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity. **Cauce: Revista de Filología y su Didáctica**, 2001: 483-504.

\_\_\_\_\_. O lugar do inglês no mundo globalizado. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 21-24.

ROSSI, E. C. S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2004.

SAID, E. **After the last sky**, New York: Pantheon, 1986.

SANTOS, J. C; BARCELOS, A. M. F. “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 2, 2018.

SANTOS, J. L. O que é cultura. **São Paulo (SP): Brasiliense**, p. 1870-1915, 1994.

SCHIEFFELIN, B. B; DOUCE, R. C. The 'Real' Haitian Creole: Ideology, Metalinguistics, and Orthographic Choice. **Journal of Linguistic Anthropology** 10, no. 2 (2000): 183-200.

SILVA, A. L. **Crenças de professores em formação sobre o papel da pronúncia nas aulas de inglês**. 2019. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) –Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2019.

SILVA, D. N; ALENCAR, C. N. A propósito da violência na linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 2, p. 129-146, 2013.

SILVA, J. L. J; MARTINS, S. T. A. Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 13, p. e18442-e18442, 2023.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

SILVA, T. T; HALL, S; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Vozes, 2014.

SILVERSTEIN, M. The Uses and Utility of Ideology: Some Reflections. **Pragmatics** 2, no. 3: 311–323, 1992.

SILVEIRA, F. V. R. “Por que não joga tudo pra cima e abandono de vez o aprendizado em inglês?” reflexões e entendimentos sobre a ansiedade de língua estrangeira. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 141-162, 2021.

SOUZA, S. C. B.; GIL, G. “Inglês é o falar pro mundo, é o mundo” representações de professores sobre a Língua Inglesa em Santarém, Pará. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, 2016.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

SIQUEIRA, A. P. B. L. **Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação**. 2009. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, L. M; BAUMGARTNER, C. T. Freire, presente! Escuta, diálogo e horizontalidade na formação continuada de professores de inglês. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 3, 2021.

SOUZA, S. C. B.; GIL, G. “Inglês é o falar pro mundo, é o mundo” representações de professores sobre a Língua Inglesa em Santarém, Pará. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, 2016.

TAY, M.W.J. The uses, users and features of English in Singapore. In J. Pride (ed.) **New Englishes**, Rowley, MA: Newbury House, 1982, p. 51–70.

TILIO, R. World Representation in the EFL Coursebook: A Sociodiscursive Approach. **The Specialist**, v. 31, n. 2, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. 136 p.

VITORIANO, M. A. V; GASQUE, K. C. G. D. Grupo Focal na Ciência da Informação: papel do moderador. **Brazilian Journal of Information Science: Research trends**, vol. 17, publicação continua, 2023, e023016. DOI: 10.36311/1981-1640.2023.v17.e023016.

WALLIN, J. J. Deliriumland: Disney and the simulation of utopia. In: **Disney, culture, and curriculum**. Routledge, 2016. p. 136-147.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. **Educational Psychology**, v. 91, p. 76-97, 1994.

WILLIAMS, T. The Nature of Miscommunication in the Cross-Cultural Employment Interview. In: **Cross-Cultural Encounters: Communication and Miscommunication**, edited by J.B. Pride, 165–175. Melbourne: River Seine, 1985.

WOLFSON, N. **Perspectives: Sociolinguistics and TESOL**. Cambridge, MA: Newbury, 1989.

WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (eds.). **Language Ideologies: practice and theory**. New York/Oxford: Oxford University Press, p. 3-47, 1998.

WOOLARD, K. A; SCHIEFFELIN, B. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**. v.23, p.55-82. 1994.

STAR, Darren. **Emily in Paris**. Netflix, 2020.

U.S. CENSUS BUREAU. 2020 Census Illuminates Racial and Ethnic Composition of the Country. **U.S. Department of Commerce**, ago. 2021.

## **APÊNDICES:**

- 1) Roteiro para entrevista semiestruturada com professores.
- 2) Roteiro para entrevista semiestruturadas com alunos.
- 3) Termos de consentimentos:
  - a) Carta de apresentação de projeto de pesquisa à direção escolar.
  - b) Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para professores;
  - c) Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) do menor de idade;
  - d) Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para pais e/ou responsável legal.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Letras – FALE**  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin**

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Prezado(a) Diretor(a),

Sou Jadson Lima Jesus da Silva, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira), pela Faculdade de Letras (FALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como mestrando, e com apoio da minha orientadora, Profa. Dra. Leina Jucá, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística” cujo objetivo é investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de Língua Inglesa em contexto escolar no Brasil e seus impactos sobre professores e aprendizes dessa língua. Em outras palavras, buscamos compreender como a imagem do assim chamado *falante nativo* de inglês é pensada por estudantes e professores de inglês em escolas brasileiras. Buscamos também, compreender de que modo esse falante nativo influencia na maneira como a Língua Inglesa é concebida por falantes não-nativos (aprendizes e professores brasileiros dessa língua).

A pesquisa conta com a utilização dos seguintes instrumentos de geração de dados:

- a) **Questionário semiestruturado** (perguntas fechadas e abertas) sobre a relação do professor, dos estudantes nos seus processos de ensino-aprendizagem de inglês na escola.
- b) **Entrevista** com estudantes e professores de inglês a fim de compreender suas motivações para ensinar e aprender inglês; ademais, investigar suas considerações sobre a figura do *falante nativo* de inglês.

A partir desses dois instrumentos de geração de dados, pretendemos avaliar e discutir como a figura do falante nativo de inglês atravessa/influencia professore(a)s e estudantes brasileiro(a)s de inglês. Ademais, procura-se compreender os possíveis

impactos da presença desse falante nativo ao longo do processo de ensino-aprendizagem de inglês em escolas brasileiras.

Os benefícios advindos dessa pesquisa superarão os eventuais desconfortos decorrentes do tempo necessário para o preenchimento dos questionários e para a participação nas entrevistas. A fim de exemplificar os desdobramentos benéficos desta pesquisa, destacamos sua importância para o desenvolvimento de abordagens para a formação de professores, que considerem as posições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e epistemológicas que professores brasileiros de inglês parecem ocupar quando confrontados pelo falante ativo da língua que ensinam. Professores mais perceptivos de suas posições no mundo e na profissão docente podem dedicar-se à realização de uma educação linguística que favoreça diretamente a formação de estudantes-cidadãos mais perceptivos, por sua vez, dos espaços sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e epistemológicos que ocupam, tornando-se, portanto, sujeitos potencialmente mais comprometidos com a realização de mudanças na esfera social.

Diante disso, gostaria de contar com a sua autorização para o desenvolvimento dessa investigação que, a meu ver, muito acrescentará às pesquisas na área e contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade/faceta/um aspecto(?) do ensino-aprendizagem de inglês em escolas brasileiras. Enfatizo que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE-UFMG e encontra-se em período de apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Leina Jucá, de forma presencial (na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115), por telefone: (31 9 9198 9007), ou e-mail (leinajuca@gmail.com). Em caso de dúvidas, você poderá, ainda, contactar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo endereço, telefone e e-mail seguem abaixo.

*Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG*

*Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br*

Atenciosamente,

Jadson Lima Jesus da Silva  
Mestrando em Estudos Linguísticos pela UFMG

(nº registro: 2023652493)

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo que seja aplicado o questionário e sejam realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores de inglês desta escola. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da responsável escolar

( ) Diretor escolar ( ) Vice diretor escolar

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador responsável

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada/o participante,

Você está sendo convidada/o/e a participar da pesquisa intitulada “**A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística**”, conduzida por Jadson Lima Jesus da Silva, mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Leina Jucá.

A pesquisa que será feita é uma investigação de mestrado acadêmico no qual o condutor objetiva investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de Língua Inglesa em contexto escolar no Brasil e seus impactos sobre professores e aprendizes dessa língua. Grosso modo, buscamos compreender como a imagem do falante nativo de inglês (uma pessoa que tem o inglês como primeira língua) é pensada / imaginada / sentida por estudantes e professores de inglês em escolas brasileiras. Busca-se também compreender de que modo(s) esse “falante nativo” influencia na maneira como a Língua Inglesa é concebida, abordada, aceita, apropriada ou refutada por estudantes e professores brasileiros de inglês.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você responda **perguntas de um questionário e concorde em participar de uma entrevista semiestruturadas que será gravada, ficando disponível para uso e análise o áudio da entrevista**. Nessa entrevista você compartilhará informações sobre sua experiência no ensino-aprendizagem de inglês na escola em que trabalha. Desse modo, peço que, caso esteja de acordo, assinale a opção abaixo:

Autorizo a gravação e a utilização do áudio de minha participação na entrevista para fins de pesquisa.

Comprendemos que a realização da pesquisa pode oferecer alguns riscos a seus participantes, já que, por meio das respostas dadas ao questionário e à entrevista, os participantes podem sofrer riscos de exposição dos dados obtidos para análise, o que poderia causar desconforto ou constrangimento devido, por exemplo, à timidez.

Entretanto, reiteramos que, ainda que o material coletado venha a ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, **as identidades dos participantes serão sempre preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato de todos os participantes.** Alertamos, ainda, para o fato de que  **você poderá escolher, dentro da escola na qual trabalha, o local em que mais se sinta à vontade para a realização da entrevista** ou poderá optar por uma entrevista online, por meio do *Google Meet*.

Ainda que a entrevista possa causar algum constrangimento ou desconforto para aqueles mais tímidos, consideramos que os benefícios advindos dessa pesquisa superarão os possíveis desconfortos mencionados. A fim de exemplificar os desdobramentos benéficos desta pesquisa, destacamos sua importância para o desenvolvimento de abordagens para a formação de professores, que considerem as posições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e epistemológicas que professores brasileiros de inglês parecem ocupar quando confrontados pelo falante ativo da língua que ensinam. Professores mais perceptivos de suas posições no mundo e na profissão docente podem dedicar-se à realização de uma educação linguística que favoreça diretamente a formação de estudantes-cidadãos mais perceptivos, por sua vez, dos espaços sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e epistemológicos que ocupam, tornando-se, portanto, sujeitos potencialmente mais comprometidos com a realização de mudanças na esfera social.

Frisamos que, caso haja qualquer gasto financeiro relacionado a essa pesquisa (exemplo: deslocamento do informante), este será suprido pelos responsáveis por esta pesquisa. **Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.**

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Leina Jucá, de forma presencial (na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115), por telefone: (31 9 9198 9007), ou e-mail (leinajuca@gmail.com). Em caso de dúvidas, você poderá, ainda, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo endereço, telefone e e-mail seguem abaixo.

*Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG*  
*Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br*

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nem uma forma de compensação, seja financeira ou de outro tipo, e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

**Recebi uma via deste termo de termos; li e concordo em participar da pesquisa.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador responsável

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá, estudante!

Com apoio da escola e mediante o consentimento do seu responsável legal, você está sendo convidado a participar da pesquisa: **A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística**. A pesquisa a será conduzida por Jadson Lima Jesus da Silva, mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Leina Jucá.

A pesquisa que será feita é uma investigação de mestrado acadêmico no qual o condutor objetiva investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de Língua Inglesa em contexto escolar no Brasil e seus impactos sobre professores e aprendizes dessa língua. Grosso modo, buscamos compreender como a imagem do falante nativo de inglês (uma pessoa que tem o inglês como primeira língua) é pensada / imaginada / sentida por estudantes e professores de inglês em escolas brasileiras. Busca-se também compreender de que modo(s) esse “falante nativo” influencia na maneira como a Língua Inglesa é concebida, abordada, aceita, apropriada ou refutada por estudantes e professores brasileiros de inglês.

Para alcançarmos esses objetivos, precisaremos que você, com a autorização do seu responsável legal, responda **perguntas de um questionário e concorde em participar de uma entrevista semiestruturada que será gravada, ficando disponível, para uso e análise, o áudio da entrevista**. Nessa entrevista você compartilhará informações sobre sua experiência no ensino-aprendizagem de inglês na escola em que estuda. As crianças/adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade. Os dados gerados a partir do questionário e da entrevista ficarão guardados por apenas quatro anos, sendo descartados posteriormente a esse prazo.

Desse modo, peço que, caso esteja de acordo, assinale a opção abaixo:

(  ) Autorizo a gravação e a utilização do áudio de minha participação na entrevista para fins de pesquisa.

Compreendemos que a realização da pesquisa pode oferecer alguns riscos a seus participantes, já que, por meio das respostas dadas ao questionário e à entrevista, os participantes podem sofrer riscos de exposição dos dados obtidos para análise, o que poderia causar desconforto ou constrangimento devido, por exemplo, à timidez. Entretanto, reiteramos que, ainda que o material coletado venha a ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, **as identidades dos participantes serão sempre preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato de todos os participantes.** Alertamos, ainda, para o fato de que **você poderá escolher, dentro da escola na qual estuda, o local em que mais se sinta à vontade para a realização da entrevista** ou poderá optar por uma entrevista online, por meio do *Google Meet*.

Ainda que a entrevista possa causar algum constrangimento ou desconforto para aqueles mais tímidos, consideramos que os benefícios advindos dessa pesquisa superarão os possíveis desconfortos mencionados. A fim de exemplificar os desdobramentos benéficos desta pesquisa, destacamos sua importância para o desenvolvimento de abordagens para a formação de professores, que considerem as posições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e epistemológicas que professores brasileiros de inglês parecem ocupar quando confrontados pelo falante ativo da língua que ensinam. Professores mais perceptivos de suas posições no mundo e na profissão docente podem dedicar-se à realização de uma educação linguística que favoreça diretamente a formação de estudantes-cidadãos mais perceptivos, por sua vez, dos espaços sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e epistemológicos que ocupam, tornando-se, portanto, sujeitos potencialmente mais comprometidos com a realização de mudanças na esfera social.

Frisamos que, caso haja qualquer gasto financeiro relacionado a essa pesquisa (exemplo: deslocamento do estudante e seus responsáveis em função desta pesquisa), este será suprido pelos responsáveis por esta pesquisa. **Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.**

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Leina Jucá, de forma presencial (na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115), por telefone: (31 9 9198 9007), ou e-mail (leinajuca@gmail.com). Em caso de dúvidas, você poderá, ainda, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo endereço, telefone e e-mail seguem abaixo.

*Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG  
Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala  
2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br*

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nem uma forma de compensação, seja financeira ou de outro tipo, e que posso desistir quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

**Recebi uma via deste termo de termos; li e concordo em participar da pesquisa.**

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/da responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura ou impressão datiloscópica do/pesquisador

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada/o responsável,

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “**A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística**”, conduzida por Jadson Lima Jesus da Silva, mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, sob a orientação da Profa. Dra. Leina Jucá.

A pesquisa em questão é uma investigação de mestrado acadêmico, por meio da qual o condutor objetiva investigar a suposta persistência do mito do falante nativo em aulas de Língua Inglesa em contexto escolar no Brasil e seus impactos sobre professores e aprendizes dessa língua. Em outras palavras, buscamos compreender como a imagem do assim chamado *falante nativo* de inglês (uma pessoa que tem o inglês como primeira língua) é pensada, imaginada, sentida por estudantes e professores de inglês em escolas brasileiras. Busca-se também compreender de que modo esse falante nativo influencia na maneira como a Língua Inglesa é concebida, abordada, aceita, apropriada ou refutada por aprendizes e professores brasileiros dessa língua.

A participação do seu(sua) filho(a) é muito importante, e ela ocorre da seguinte maneira:

- a) O(a) menor será convidado(a) a responder um questionário com perguntas semiestruturadas (perguntas abertas e fechadas) sobre sua relação com a Língua Inglesa na escola.
- b) O(a) menor será convidado(a) a participar de uma entrevista em que terá a oportunidade de compartilhar e explicar suas experiências com a aprendizagem de inglês. O que ele(a) mais gosta ou desgosta nas aulas. Os motivos pelos quais estuda / quer ou não quer estudar inglês, etc.
- c) As respostas dadas pelo(a) seu(sua) filho(a) serão gravadas por meio de um gravador de voz e analisadas pelo condutor da entrevista.
- d) Seu/Sua filho(a) não será identificado(a) pois será utilizado um nome fictício.

Para alcançarmos os objetivos dessa pesquisa, precisaremos que você autorize que seu/sua filho(a) responda **perguntas de um questionário e concorde em participar de uma entrevista semiestruturadas que será gravada, ficando disponível, para uso e análise, o áudio da entrevista.** Como mencionado, nessa entrevista seu/sua filho(a) compartilhará informações sobre a experiência dele(a) na aprendizagem de inglês na escola em que estuda. Os dados gerados a partir do questionário e da entrevista ficarão guardados por apenas quatro anos, sendo descartados posteriormente a esse prazo.

Desse modo, peço que, caso esteja de acordo, assinale a opção abaixo:

(  ) Autorizo a gravação e a utilização do áudio da participação do(a) menor a qual sou responsável na entrevista realizada para fins de pesquisa.

Compreendemos que a realização de pesquisas pode oferecer riscos a seus participantes já que, por meio das respostas dadas no questionário e entrevista, os participantes podem sofrer risco de exposição dos dados obtidos para análise, ocasionando possível desconforto ou constrangimento, devido à timidez. Entretanto, reiteramos que, ainda que o material coletado venha a ser utilizado por nós em trabalhos acadêmicos, **as identidades dos participantes serão preservadas de quaisquer identificações, garantindo, portanto, anonimato de todos os participantes.** Para minimizar ainda mais eventuais riscos, **poderá ser escolhido, dentro da escola, o local em que seu filho(a) mais se sinta mais à vontade para a realização da entrevista.** Será possível, ainda, optar pela realização de entrevista online, por meio do *Google Meet*.

Gostaríamos de salientar que, ainda que a entrevista possa causar algum constrangimento ou desconforto para aqueles mais tímidos, consideramos que os benefícios advindos dessa pesquisa superarão os possíveis desconfortos mencionados. A fim de exemplificar os desdobramentos benéficos desta pesquisa, destacamos sua importância para o desenvolvimento de abordagens para a formação de professores, que considerem as posições sociais, históricas, culturais, políticas, econômicas e epistemológicas que professores brasileiros de inglês parecem ocupar quando confrontados pelo falante ativo da língua que ensinam. Professores mais perceptivos de suas posições no mundo e na profissão docente podem dedicar-se à realização de uma

educação linguística que favoreça diretamente a formação de estudantes-cidadãos mais perceptivos, por sua vez, dos espaços sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos e epistemológicos que ocupam, tornando-se, portanto, sujeitos potencialmente mais comprometidos com a realização de mudanças na esfera social.

Frisamos que, caso haja qualquer gasto financeiro relacionado a essa pesquisa (exemplo: deslocamento dos responsáveis e informantes em consequência desta pesquisa), este será suprido pelos responsáveis desta pesquisa. **A participação do seu filho(a) é voluntária e ele(a) poderá desistir a qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum tipo de prejuízo.**

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar a pesquisadora responsável, professora Leina Jucá, de forma presencial (na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4115), por telefone: (31 9 9198 9007), ou e-mail (leinajuca@gmail.com). Em caso de dúvidas, você poderá, ainda, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo endereço, telefone e e-mail seguem abaixo.

*Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG*

*Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br*

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de confirmar sua concordância assinando abaixo.

### CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o/a pesquisador/a quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu permito que o(a) menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa, sabendo que não receberei nem uma forma de compensação, seja financeira ou de outro tipo, e que o(a) menor poderá desistir de sua participação na pesquisa quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, as quais serão assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via com cada um de nós.

**Recebi uma via deste termo de termos; li e concordo em participar da pesquisa.**

---

Assinatura ou impressão datiloscópica do/da responsável legal

---

Assinatura do Pesquisador responsável

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.