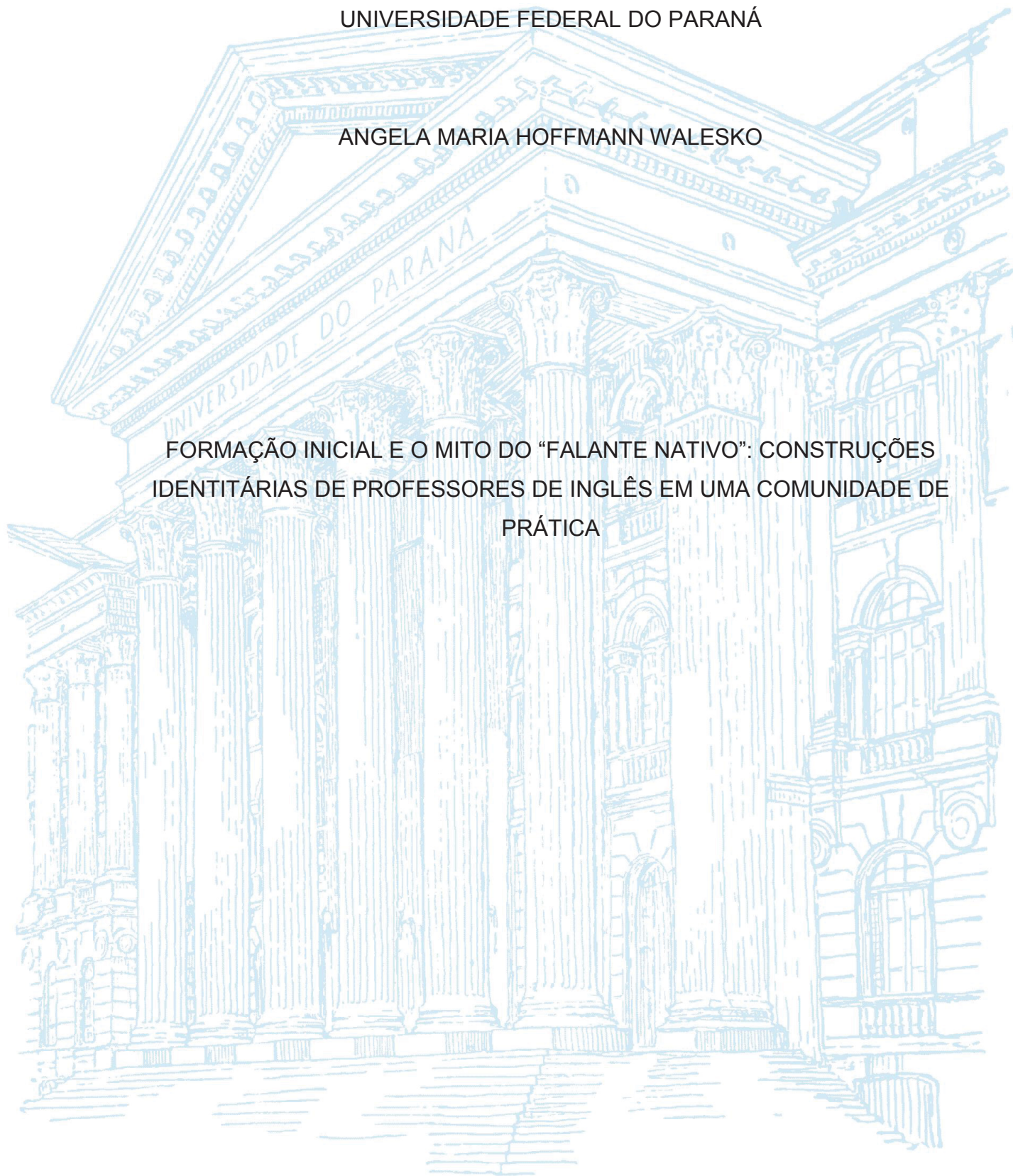


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO

FORMAÇÃO INICIAL E O MITO DO “FALANTE NATIVO”: CONSTRUÇÕES
IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA



CURITIBA

2019

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO

FORMAÇÃO INICIAL E O MITO DO “FALANTE NATIVO”: CONSTRUÇÕES
IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE
PRÁTICA

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Walesko, Angela Maria Hoffmann

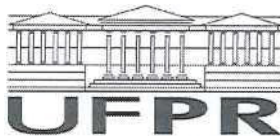
Formação inicial e o mito do falante nativo : construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. / Angela Maria Hoffmann Walesko . – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Língua inglesa – estudo e ensino – Universidade Federal do Paraná.
2. Professores de inglês - Formação. 3. Professores de inglês – Identidade.
4. Língua inglesa - Professores - Falantes de inglês. 5. Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). I. Título.

CDD – 420.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO** intitulada: **FORMAÇÃO INICIAL E O MITO DO "FALANTE NATIVO": CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Fevereiro de 2019.

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UFPR)

KANAVILLIL RAJAGOPALAN
Avaliador Externo (UNICAMP)

REGINA CELIA HALU
Avaliador Externo (UFPR)

CLARISSA MENEZES JORDÃO
Avaliador Interno (UFPR)

À minha mãe, Maria Terezinha, e às minhas irmãs, Márcia e Mariza, meus maiores exemplos de resistência e persistência na vida...

Ao meu querido Edi, pelo entusiasmo, compreensão, apoio e incentivo, em especial nos tantos momentos de ansiedade e incertezas ao longo dos últimos anos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que me acompanharam e torceram por mim, contribuindo, com sua expertise, sugestões e conselhos, com palavras de incentivo e carinho ou simplesmente com “boas energias”, para que o meu sonho do doutoramento se concretizasse. Meus agradecimentos especiais:

A Deus e à Mãe Maria, em todas as suas manifestações e designações, meus anjos e arcanjos, pela proteção e saúde mental e emocional para superar as dificuldades enfrentadas para concluir este trabalho.

Ao meu orientador, professor e colega de trabalho, Francisco Carlos Fogaça, pela oportunidade, confiança e paciência em me ajudar a me tornar uma pesquisadora melhor, uma formadora e uma professora melhor, uma pessoa melhor.

Aos professores e colegas Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo e Regina Célia Halu, pelas preciosas contribuições durante o exame de qualificação desta pesquisa e em muitos outros momentos.

Aos colegas dos grupos de pesquisa “Formação de professores em línguas estrangeiras” e “Identidade e leitura”, pelas ricas discussões e colaboração.

Aos colegas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR, pelo incentivo e carinho constantes.

Aos participantes e colaboradores desta pesquisa: licenciandos, ETAs, coordenadores e monitores do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPR, nos anos de 2015 e 2016, pelo interesse, engajamento e contribuições.

À equipe do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras, em especial a Avram Standey Blum, consultor pedagógico, pela disponibilidade e atenção para com esta pesquisa.

Ao Professor Doutor Suresh Canagarajah, pela simpatia e atenção ao me receber, pelo interesse e apoio à minha pesquisa e pelas importantes sugestões ao longo do caminho.

À Professora Doutora Margie Berns, pela gentil recepção e preciosas contribuições para meu estudo.

Às alunas de Letras Juliana Belino, Ana Paula O' Campos, Karoline Priscila Oliveira e Fernanda Spielmann Costa, pelos esforços de transcrição das entrevistas realizadas para este trabalho.

À Denise Mohr e ao André Luiz Cavanha, pela prontidão e dedicação na revisão deste trabalho.

Ao meu esposo, Edinei, pelo companheirismo, colaboração e por tornar-se um grande pai para as nossas crianças, tão esperadas e em pouco tempo já tão amadas. Obrigada, Laura e Pedro, pela oportunidade de ser mãe, pelos sorrisos sinceros e por todos os “eu te amo, mamãe!”, com os quais muito sonhei a vida toda, que aliviaram meu coração em tantos momentos de fadiga e falta de entusiasmo ao longo desse percurso.

Aos meus familiares, amigos e amigas, especialmente os de longa data, que acreditam no meu potencial e me fortalecem para enfrentar os desafios, sempre.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Os recentes processos de internacionalização das universidades têm incentivado a vinda de “falantes nativos” de diversas línguas para o Brasil, entre eles os de língua inglesa. Sua relação com a comunidade acadêmica pode impactar as construções identitárias e a agência de muitos de seus membros, em especial de licenciandos em Letras-Inglês. Tal impacto se tornou ainda mais evidente na medida em que o “falante nativo” de inglês tem sido visto, ao longo das últimas décadas, como um mito (PENNYCOOK, 2007b) – um modelo de competência a ser seguido, o que pode reforçar a ideia de que professores de inglês “nativos” seriam melhores do que “não nativos” e gerar a valorização profissional dos primeiros e a discriminação dos últimos, bem como sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2012). Este estudo tem como objetivo geral verificar como a crença no mítico “falante nativo” impacta as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial. Para isso, teve como cenário de investigação empírica as interações discursivas em uma Comunidade de Prática (WENGER, 1998a) que denominei CP Inglês-IsF/UFPR, formada por onze alunos-professores de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) e sete ETAs (*English Teaching Assistants*) do Programa ETAs CAPES-Fulbright, na UFPR, em 2015 e 2016. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica colaborativa em educação e seu material empírico foi gerado por meio de entrevistas, questionários, relatórios e análise documental. Para alcançar seu objetivo geral, busco responder a cinco perguntas norteadoras específicas: 1) Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades? 2) “Quem” é o “falante nativo”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como eles percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto “falante nativo”? 3) Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática a partir de seus elementos constitutivos? 4) Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante sua participação no Programa IsF na UFPR?, e 5) Os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* em suas crenças? De que forma tais sentimentos impactam suas práticas? Este estudo indicou, por um lado, o reforço, nas interações entre os alunos-professores e os ETAs, da crença no mítico “falante nativo” de língua inglesa, revelada em determinados discursos estereotipados sobre a linguacultura-nação estadunidense e em algumas de suas práticas docentes. Por outro lado, os resultados desta pesquisa revelaram que a orientação aos membros da CP voltada à interculturalidade em práticas situadas colaborativas levou à desmistificação do construto “falante nativo” e de vários estereótipos a ele relacionados. Os resultados apontaram também para a re/construção de identidades dos alunos-professores como multi/translíngues (em oposição a “não nativos”), crítico-reflexivas, colaborativas, auto/observadoras e autoempoderadas.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Mito do “falante nativo”. Construções identitárias. Comunidade de Prática.

ABSTRACT

The recent internationalization processes of universities have motivated the arrival of “native speakers” of several languages in Brazil and, among them, the English speaker ones. Their relationship with the academic communities may impact many of their members’ identity constructions and agency, and the Letras-English students’, in particular. This impact has become even more evident to the extent that the English “native speaker” has been seen as a myth over the last decades (PENNYCOOK, 2007b) – a model of language competence to be followed, which might reinforce the idea that native English teachers would be better than the non-native ones and lead to the valuing of the first ones and to the discrimination of the last ones, as well as to feelings connected to the *Impostor Syndrome* (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2012). This study has, as its main purpose, to verify how the belief in the mythical “native speaker” impacts pre-service English teachers’ identity constructions. For that it had, as an empirical investigation scenario, the discursive interactions in a Community of Practice (WENGER, 1998a), which I called CP Inglês-IsF/UFPR and consisted of eleven pre-service Teaching without Borders (Idiomas sem Fronteiras – IsF) English teachers and seven ETAs (English Teaching Assistants) from the CAPES-Fulbright ETAs Program, at UFPR, in 2015 and 2016. This is a collaborative ethnographic qualitative research in education and its data were generated through interviews, questionnaires, reports and documental analysis. In order to reach the general goal, I intended to answer five specific guiding research questions: 1) What are the research participants’ conceptions of English as a Lingua Franca (and its teaching possibilities) and how are they reflected in their identities? 2) “Who” is the “native speaker”, ideally designed in the IsF pre-service English teachers’ beliefs? How do they perceive the ETAs contribution for the reinforcement or demystification of the “native speaker” construct? 3) How can the Languages without Borders English Nucleo be seen as a Community of Practice, from its constitutive elements? 4) Which imagined communities were built by the pre-service teachers and ETAs before and along their participation in the IsF Program at UFPR?, and 5) Do the pre-service teachers from the CP Inglês-IsF/UFPR show feelings related to the *Impostor Syndrome* in their beliefs? How do those feelings impact their practices? This study points, on one hand, to the presence of the belief in the mythical “native speaker” among the pre-service teachers, revealed in certain stereotyped discourses about the American national linguaculture and in some of their teaching practices. The research results show that the CoP members’ guidance, concerned with interculturality in collaborative situated practices, has led to the demystification of the “native speaker” construct and of several of its related stereotypes. Moreover, the results have indicated the re/construction of the pre-service teachers’ identities as multi/translingual (as opposed to the “nonnative” identity), critical-reflexive, collaborative, self/observant and self/empowered.

Keywords: Pre-service teachers’ education. Myth of the “native speaker”. Identity constructions. Community of Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– CONVERSA NO TWITTER ENTRE MERRIAM-WEBSTER E ANDY SMARICK	89
FIGURA 2	– AN ANTI-WORLD CUP DEMONSTRATOR IN RIO DE JANEIRO.....	126
FIGURA 3	– PROTESTOS CONTRA A COPA EM SP.....	126
FIGURA 4	– THE THREE CIRCLES OF ENGLISH	129
FIGURA 5	– COMPONENTES DE UMA TEORIA SOCIAL DE APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO INICIAL.....	166
FIGURA 6	– DOIS EIXOS PRINCIPAIS DE TRADIÇÕES RELEVANTES.....	167
FIGURA 7	– A DUALIDADE DA PARTICIPAÇÃO E REIFICAÇÃO.....	170
FIGURA 8	– ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA	212

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–	PERFIL DOS ALUNOS-PROFESSORES DA CP INGLÊS-IsF/UFPR.....	56
QUADRO 2	–	PERFIL DOS ETAS DA CP INGLÊS-IsF/UFPR.....	58
QUADRO 3	–	AULAS OBSERVADAS	67
QUADRO 4	–	QUADRO-RESUMO DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	71
QUADRO 5	–	FASES DO ELF NOS DISCURSOS DOS ALUNOS-PROFESSORES IsF.....	144
QUADRO 6	–	FASES DO ELF NOS DISCURSOS DOS ETAS IsF.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBI	–	Content-Based Instruction
CEFR	–	Common European Framework of Reference
CELIN-UFPR	–	Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná
CLIL	–	Content and Language Integrated Learning
CP	–	Comunidade de Prática
CP Inglês-IsF/UFPR	–	Comunidade de Prática de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Paraná
CsF	–	Ciência sem Fronteiras
DELEM	–	Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
DTPEN	–	Departamento de Teoria e Prática de Ensino
EFL	–	English as a Foreign Language
EIL	–	English as an International Language
ELF	–	English as a Lingua Franca
ELFA	–	English as an Academic Lingua Franca
ENT.	–	Entrevista
ESL	–	English as a Second Language
ESP	–	English for Specific Purposes
ETA	–	English Teaching Assistant
EUA	–	Estados Unidos da América
FCC	–	Fundação Carlos Chagas
FL	–	Foreign Language
FVC	–	Fundação Victor Civita
IELTS	–	International English Language Testing
IES	–	Instituição de Ensino Superior
ILE	–	Inglês como Língua Estrangeira
IsF	–	Idiomas sem Fronteiras
iTP	–	Institutional Testing Program
LA	–	Linguística Aplicada

LC	– Letramento Crítico
LE	– Língua Estrangeira
LFE	– Lingua Franca English
MEC	– Ministério da Educação e da Cultura
NAP	– Núcleo de Assessoria Pedagógica
NS	– Native Speaker
NNS	– Non-native Speaker
NET	– Native English Teacher
NNET	– Non-Native English Teacher
NuLi-IsF	– Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras
NG-IsF	– Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras
PEC-G	– Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
QCRE	– Quadro Comum de Referência Europeu
QUEST.	– Questionário
REL.	– Relatório
RU	– Restaurante Universitário
SEPT	– Setor de Educação Profissional e Tecnológica
SESu	– Secretaria de Educação Superior
SLA	– Second Language Acquisition
TBLT	– Task-Based Language Teaching
TSOL	– Teachers of English to Speakers of Other Languages
TOEFL	– Test of English as a Foreign Language
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
VOICE	– Vienna-Oxford International Corpus English
WEs	– World Englishes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	COMO TUDO COMEÇOU	19
1.2	JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA.....	26
1.3	A PROPOSTA DE DESIGN DA TESE: CAPÍTULOS E SEUS APORTES TEÓRICOS.....	31
2	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	35
2.1	UMA PESQUISA QUALITATIVA.....	36
2.1.1	Uma pesquisa qualitativa etnográfica em educação.....	37
2.1.2	Uma pesquisa etnográfica colaborativa.....	39
2.2	O OLHAR DA PESQUISADORA-FORMADORA.....	41
2.3	O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA.....	43
2.3.1	O Programa IsF na UFPR.....	45
2.3.2	O Programa ETAs na UFPR.....	50
2.3.3	O Núcleo de Língua Inglesa do Programa IsF da UFPR como uma Comunidade de Prática.....	53
2.4	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA.....	54
2.4.1	A CP Inglês-IsF/UFPR.....	55
2.4.1.1	Os alunos-professores	55
2.4.1.2	Os ETAs.....	57
2.4.1.3	A pesquisadora como membro da CP Inglês-IsF/UFPR.....	59
2.5	O MATERIAL EMPÍRICO.....	60
2.5.1	Instrumentos de geração de material empírico.....	61
2.5.1.1	Questionários.....	61
2.5.1.2	Observação de aulas.....	63
2.5.1.3	Entrevistas.....	67
2.5.1.4	Análise documental.....	68
2.6	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	69
3	LÍNGUA E LÍNGUA INGLESA: CONSTRUÇÕES E PERCEPÇÕES.....	72
3.1	PENSANDO <i>LÍNGUA</i>	75

3.1.1	Do Romantismo ao Pós-Modernismo: de língua como sistema abstrato de normas a língua como prática social translíngua.....	75
3.1.2	O translanguismo.....	82
3.1.3	A “Virada multilíngua” e a “Virada translíngua”.....	90
3.1.4	Estado-nação, língua-nação e “falantes nativos” como construções imaginadas.....	95
3.1.5	O mito do “falante nativo”: implicações para professores de língua inglesa....	99
3.2	MULTILINGUISMO, TRANSLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	121
3.3	O INGLÊS COMO UMA LÍNGUA FRANCA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	125
3.3.1	O ELF e os <i>World Englishes</i> (WEs).....	129
3.3.2	Fases do ELF.....	133
3.3.2.1	Fase 1 – ELF 1.....	133
3.3.2.2	Fase 2 – ELF 2.....	136
3.3.2.3	Fase 3 – ELF 3.....	138
3.3.3	Concepções dos participantes da CP Inglês-IsF/UFPR sobre Inglês como Língua Franca: impactos em suas práticas docentes.....	141
3.3.3.1	Alunos-professores.....	143
3.3.3.2	ETAs.....	149
3.4	PODEMOS “ENSINAR” INGLÊS COMO UMA LÍNGUA FRANCA TRANSLÍNGUE?.....	151
3.5	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	160
4	APRENDIZAGEM EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: SIGNIFICADO, PRÁTICA, COMUNIDADE E IDENTIDADE.....	162
4.1	A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM.....	165
4.2	O QUE SÃO COMUNIDADES DE PRÁTICA?.....	167
4.2.1	Prática como significado.....	169
4.2.2	Prática como comunidade.....	172
4.2.2.1	Engajamento mútuo.....	172
4.2.2.2	Empreendimento conjunto.....	174
4.2.2.3	Repertório compartilhado.....	175
4.2.3	Prática como aprendizagem.....	176

4.2.4	Prática como delimitação.....	180
4.2.5	Prática como localidade.....	183
4.3	APRENDIZAGEM SITUADA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	186
4.4	COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO COMUNIDADES IMAGINADAS E SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	192
4.5	COMUNIDADES DE PRÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	205
4.6	A CP INGLÊS-ISF/UFPR: PRÁTICAS DISCURSIVAS SITUADAS.....	210
4.7	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	218
5	IDENTIDADES E COMUNIDADES DE PRÁTICA: “UM CONSTANTE TORNAR-SE...”	221
5.1	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E IDENTIDADES: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES.....	224
5.1.1	A “Virada social em SLA”	225
5.1.1.1	A “Virada social” e os <i>World Englishes</i>	228
5.1.2	O aumento da mobilidade global.....	229
5.1.3	Os avanços nas tecnologias da informação.....	231
5.1.4	Identidades: construídas e reconstruídas no discurso.....	232
5.1.5	Identidade na prática.....	235
5.2	PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA “NÃO NATIVOS”? O PESO DA IDENTIDADE.....	239
5.2.1	As identidades dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR e a <i>Síndrome do Impostor</i>	242
5.3	OS IMPACTOS DAS INTERAÇÕES COM OS ETAS NA CP INGLÊS-ISF/UFPR NAS IDENTIDADES DOS ALUNOS-PROFESSORES E EM SUAS TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO.....	253
5.3.1	Os ETAs na CP Inglês-IsF/UFPR: reforçando estereótipos.....	260
5.3.2	Os ETAs na CP Inglês-IsF/UFPR: desmistificando estereótipos.....	265
5.4	CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	269
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	270
	REFERÊNCIAS.....	285
	APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO AOS ETAS.....	304

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	306
APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	307
APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS-PROFESSORES.....	308
APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO AO NÚCLEO GESTOR ISF.....	311
APÊNDICE 6: ENTREVISTA COM ALUNOS-PROFESSORES.....	313
APÊNDICE 7: ENTREVISTA COM ETAS.....	315
ANEXO 1: QUESTIONÁRIO SOBRE ELF.....	316
ANEXO 2: RELATÓRIO AUTORREFLEXIVO.....	317

1 INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

Nesta introdução apresento o foco deste estudo e relato as motivações pessoais e profissionais que me levaram a realizá-lo, construídas principalmente a partir das minhas experiências como aprendiz, professora e formadora de professores de língua inglesa, ao longo de uma trajetória de 25 anos. Também descrevo o contexto da pesquisa, relacionando-o a estudos pós-modernos e pós-estruturalistas em Linguística Aplicada que tratam do papel do inglês nas sociedades contemporâneas e do seu ensino-aprendizagem. Além disso, discuto brevemente o cenário da formação inicial de professores no Brasil, por ser essa a minha área de atuação, na qual este trabalho foi concretizado. A partir dessa contextualização, apresento a justificativa, o objetivo e as questões que nortearam a pesquisa. Por fim, descrevo a linha de pesquisa e a organização dos capítulos, bem como seus aportes teóricos.

1.1 COMO TUDO COMEÇOU...

A escolha do tema *Formação inicial de professores de língua inglesa e o mito do “falante nativo”*¹ deve-se, em especial, à minha experiência como professora e formadora de professores de língua inglesa, pesquisadora e também aluna em cursos de pós-graduação. Ao longo dessa experiência tenho acompanhado estudos e discussões acerca de questões concernentes à formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas, que têm revelado, em sua grande maioria, certa

¹ Utilizo aspas ao mencionar falante/s nativo/s como sinônimo de mito ou modelo de competência linguística e cultural porque sigo, na pesquisa, a linha de pensamento de alguns teóricos que questionam a existência real de falante/s nativo/s de qualquer língua.

insatisfação com o andamento dos cursos de licenciatura no Brasil, tanto por parte de professores-formadores² quanto de alunos-professores³.

Concordo com Bonini (2013, p. 33-37) quando afirma que os cursos de formação de professores devem formar um professor que teorize sua prática, reflita sobre os diversos saberes dessa prática e saiba fazer escolhas teóricas. Mas, mais do que isso, acredito que formar professores seja estimular nos indivíduos a capacidade de, na prática, produzir suas próprias teorias e arriscar-se a implementá-las, conforme afirma Rajagopalan: “[...] usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (2011, p. 2).

Para isso a universidade precisa estimular nos licenciandos a autoconfiança necessária para a prática da pesquisa, da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo sobre tudo o que recebem, leem, veem..., de maneira que, em vez de assumirem a identidade de técnicos, aplicadores de teorias criadas por outros, ou “dadores” de aulas prontas, se assumam como analistas, revisores e produtores de teorias, construtores do conhecimento ao enxergarem os contextos nos quais se inserem e acreditarem-se capazes de atuar sobre eles, como agentes de mudança.

Segundo Mateus (2013, p. 95), “vivemos em uma sociedade multimidiática, de rápidas e por vezes incompanháveis transformações [...] que transfere para o professor a expectativa de uma formação multidisciplinar, multifuncional, multishow, multicoisas”. Sob essa perspectiva, é um desafio hoje formar professores para as múltiplas realidades. Todos esses aspectos indicam que mudanças conceituais sobre ensinar e aprender línguas estrangeiras são fundamentais na formação de professores; tais mudanças, entretanto, pressupõem pensar criticamente para questionar, rever e modificar crenças.

As crenças fazem parte da construção da identidade dos indivíduos. Conhecer, discutir e questionar crenças gerais e crenças pessoais são ações importantes no processo de ensinar e aprender línguas e de tornar-se um indivíduo crítico e reflexivo. É fundamental que o aluno-professor esteja ciente e preparado para lidar com a diversidade de crenças em sala de aula e que saiba identificar suas

² *Professores-formadores*: profissionais que lecionam qualquer disciplina no Curso de Letras – Licenciatura; termo utilizado na área de Linguística Aplicada.

³ *Alunos-professores*: termo que utilizo para fazer referência aos acadêmicos do Curso de Letras – Licenciatura que já atuam como professores.

crenças, uma vez que elas afetam diretamente sua prática docente. Segundo Barcelos (2004, p. 136), “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”. Para a autora, é somente através da prática reflexiva que essa consciência sobre crenças será alcançada. Barcelos define crença como

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

As crenças em mitos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa têm influenciado a elaboração de currículos, a escrita de materiais didáticos e as práticas dos professores em sala de aula. Pennycook (2007b, p. 100) afirma que muitos dos mitos sobre o inglês como uma “língua maravilhosa” precisam ser vistos como “construtos culturais do colonialismo” e questiona o conceito de língua nacional, considerando as variedades de línguas em uma mesma nação. O mito das línguas nacionais está estreitamente relacionado ao mito do “falante nativo” e ao *native-speakerism*⁴. Quem seria, afinal, o “falante nativo”? Podemos afirmar que ele realmente existe? Como ensinar inglês sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca? A esse respeito, LEUNG *et al.* (1997, p. 128) afirmam que, embora as noções de normas e padrões possam ser hoje (ao menos teoricamente) livremente e criticamente discutidas, “a mão controladora do ‘falante nativo’ (de inglês) abstrato e idealizado é facilmente sentida.”^{5,6}

Barcelos (2007a, p. 112) cita crenças de estudantes de Letras-Inglês brasileiros relacionadas ao mito do “falante nativo” que se repetem em vários estudos (CARVALHO, 2000; SILVA, 2001; BARCELOS, 1995; SILVA, 2005): “a) É preciso ir para o exterior para se aprender inglês; b) Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos e, c) É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.”.

⁴ Holliday (2005, p. 6) define “*native speakerism*” como “a crença estabelecida de que os professores falantes nativos representam uma ‘cultura ocidental’ da qual brotam os ideais tanto da língua inglesa quanto da metodologia do ensino de língua inglesa.”.

⁵ [...] *the controlling hand of the abstracted and idealized (English) native speaker is easily felt.*

⁶ As citações em língua inglesa foram traduzidas por mim e suas versões originais encontram-se em notas de rodapé.

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras iniciou no começo do século XX, com as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Naquela época, o Brasil imperial importava professores nativos da Inglaterra para ensinar inglês. A esse respeito Duboc (2012, p. 8) observa:

Embora desprovidos de qualquer formação pedagógica, esses nativos-professores eram responsáveis pelo ensino da língua inglesa, o que, a meu ver, não deixa de fundamentar o tratamento negligenciado de questões pedagógicas durante a formação do professor de inglês das décadas subsequentes, abrindo espaço para a atual lógica do senso comum de que “para ensinar, basta saber falar a língua”.

Minha experiência mostra que a mudança do quadro de insatisfação nos cursos de licenciatura em Letras pode ocorrer por meio da inserção de mais espaços de reflexão crítica, como uma forma de prática problematizadora (PENNYCOOK, 2004), que seja capaz de des/re/construir crenças. Para Pennycook (2004, p. 3-4),

[...] conceber crítico em termos de prática problematizadora nos possibilita trabalhar com educação em línguas de forma a não reduzir o trabalho crítico nem ao domínio do pensamento crítico nem à dialética grosseira entre relações micro e macro e, ao mesmo tempo, mantém questões de língua, discurso, poder e identidade em primeiro plano.⁷

O pensamento crítico-reflexivo, nessa concepção, se distancia da noção de *crítico* como questionamento racional para chegar a uma distância objetiva, criando tendências ou falta de lógica, bem como se distancia da noção de *crítico* como um meio para relacionar língua e contexto social ou “primordialmente colocar questões de poder, desigualdade, direitos e injustiça em primeiro plano” e “reafirmar conceitos como emancipação, conscientização, racionalidade, objetividade, democracia e transformação”⁸ (PENNYCOOK, 2004, p. 2). A formação de professores crítico-reflexivos, partindo da concepção de *crítico* como prática problematizadora, prevê, portanto, que a formação docente inclua espaços para questionar temas como os discutidos neste trabalho: o papel e poder da língua inglesa hoje, no âmbito mundial,

⁷ [...] viewing the critical in terms of problematizing practice gives us a way of working in language education that doesn't reduce critical work either to the domain of critical thinking or to crude dialectics between micro and macro relations and, at the same time, keeps questions of language, discourse, power, and identity to the fore.

⁸ [...] crucially putting questions of power, inequality, rights, and injustice to the fore, this focus tends also to reaffirm concepts such as emancipation, awareness, rationality, objectivity, equality, democracy, and transformation [...].

nacional e local, e o impacto que a noção de “falante nativo”, como modelo de proficiência⁹, imprime na construção das identidades dos licenciandos e, por sua vez, o impacto que, futuramente, poderá imprimir na identidade de seus alunos e deles na sociedade, nas comunidades em que estão/estarão inseridos.

O interesse por esta pesquisa e seu desenvolvimento iniciou quase 20 anos depois de eu começar a lecionar. Quando atuei como professora substituta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR, tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica, em parceria com outros colegas da universidade, no Núcleo Inglês sem Fronteiras, parte do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UFPR (entre 2014 e 2016), época em que iniciei meus estudos para o doutoramento. Desde 2016 sou professora no Setor de Educação da mesma universidade, onde trabalho como formadora de professores do curso de licenciatura em Letras (Inglês e Alemão) no Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN). Percebo que, apesar de hoje estarmos em um novo momento sócio-histórico, mundial e nacional, do surgimento de novas discussões sobre globalização e ensino de língua e de novas teorias linguísticas, pós-estruturalistas, o discurso de muitos docentes e discentes ainda parece supervalorizar a oralidade e culturas específicas em que o inglês é falado como língua oficial.

Interações com professores recém-formados, que atuam em escolas públicas e privadas de Curitiba, e com alunos-professores, por meio de programas como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), mostram que tal discurso continua repercutindo dentro das salas de aula e tornando-se parte, dessa forma, da formação dos alunos na Educação Básica; atitudes como pedidos de autógrafos de alunos para ETAs e outros “falantes nativos” (americanos) em visitas a escolas ou um deslumbramento com a cultura estrangeira (em especial a estadunidense), vista como superior à brasileira e local, em atividades em sala de aula, indicam quanto o mito do “falante nativo” está presente nas construções identitárias de muitos docentes e discentes de língua inglesa, em instituições públicas e privadas, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Pesquisas indicam que o discurso de docentes e discentes é fruto,

⁹ Proficiência: 1: conhecimento ou habilidade avançada: progresso; 2: a qualidade ou estado de ser proficiente (traduzido do dicionário online MERRIAM-WEBSTER. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/proficiency>. Acesso em: 8 mar. 2019. Utilizo o termo proficiência como sinônimo de conhecimento reconhecendo que é criticado por remeter ao parâmetro do “falante nativo”, especialmente ao ser empregado em exames internacionais que avaliam o nível linguístico de falantes não-nativos.

na verdade, de uma filosofia que parece já estar consagrada na sociedade brasileira: devemos falar inglês como “falantes nativos”. Não se reflete, portanto, sobre o que significa ser “falante nativo” e sobre as concepções de língua que permeiam essa definição.

Durante meu trabalho no Núcleo Inglês do Programa IsF, tive a oportunidade de interagir, quase que diariamente, com dez bolsistas do Programa *English Teaching Assistants* (ETAs), que atuaram na universidade como assistentes de professores nos cursos de Letras-Inglês (licenciatura e bacharelado) e no Núcleo Inglês sem Fronteiras. Algumas situações vivenciadas durante as minhas aulas de inglês no curso de Letras, questionamentos e posicionamentos de alunos, mostravam claramente uma valorização extrema da autoridade do assistente enquanto “falante nativo” de língua inglesa e eram indícios das concepções de língua desses alunos e de suas crenças quanto ao ensino e aprendizagem da língua. Além disso, a análise das respostas a um breve questionário (APÊNDICE 1) aplicado a três bolsistas do Programa ETAs em 2014, como ferramenta de investigação empírica para um estudo realizado em uma das disciplinas do Programa de Pós-graduação da UFPR que eu cursava, foi fator motivacional decisivo para esta pesquisa: os próprios assistentes afirmaram que o inglês é atualmente a língua de acesso para uma vida melhor, o que faz lembrar Pennycook (2007b) quando apresenta o mito do inglês como “a língua para a civilidade, uma luz que guiaria os desprivilegiados”. Nessa investigação, os três ETAs também concordaram sobre a importância do contato com falantes nativos para uma melhor aprendizagem da língua. Entretanto a divergência de opiniões com relação a algumas respostas mostra que as identidades são diferentes e isso vai ao encontro do que Leung (2005) diz sobre o fato de “falantes nativos” não compartilharem do mesmo conhecimento, revelando que a noção de falante nativo é um “construto abstrato”: “O problema está na tendência de assumir que há uma relação natural entre o *status* de ser um ‘falante nativo’ de uma língua e o completo conhecimento da e sobre a língua”¹⁰ (LEUNG *et al.*, 1997).

A discussão de questões relacionadas às construções identitárias de professores de línguas estrangeiras em formação inicial, em especial de professores “não nativos” de língua inglesa, e do “falante nativo”, particularmente o “falante nativo”

¹⁰ *The problem lies in the tendency to assume that there is an almost hard-wired relationship between the status of being a native speaker of a language and the complete knowledge of and about the language.*

de língua inglesa, como um mito infiltrado no processo de ensino e aprendizagem de línguas em muitas sociedades tem sido constante, local e globalmente, nos últimos anos (AGUDO, 2017; BERNAT, 2008; CANAGARAJAH, 1999a, 1999b, 2013, 2014b; COOK, 1999; DAVIES, 2003; GIMENEZ, 2009, GIMENEZ *et al.*, 2011; JORDÃO, 2010, 2013; KRAMSCH, 2012, 2014; KUMARAVADIVELU, 2014; LEUNG, 2005; LLURDA, 2005; MODIANO, 2005; PENNYCOOK, 2004, 2007; RAJAGOPALAN, 2005, entre outros). Universidades de todo o mundo recebem intercambistas falantes nativos de outras línguas, que chegam, em sua maioria, por meio de programas de internacionalização, e sua relação com a comunidade acadêmica, com o corpo docente e discente dos locais em que atuam sempre impacta, de forma mais ou menos importante, as construções identitárias de seus membros. Atualmente pesquisas sobre tal impacto ainda são poucas, de modo que são raros os programas de intercâmbio, dentro e fora das universidades, que considerem reflexões sobre as interações entre nativos e não nativos de inglês, em especial na formação inicial e continuada de professores.

Esta pesquisa tem como foco as construções identitárias de licenciandos em Letras (Inglês e Inglês-Português) na Universidade Federal do Paraná (UFPR) a partir de suas crenças e a forma como elas impactam suas práticas docentes, investigando, para isso, as interações discursivas dos integrantes do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras, composto por alunos-professores, por ETAs (*English Teaching Assistants*) do Programa da Organização Fulbright¹¹ e por professores-formadores que assumiam o papel de coordenadores, entre os quais me incluo, como coordenadora pedagógica, de março de 2014 a março de 2017. Para os propósitos desta tese, chamo essa comunidade de Comunidade de Prática de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras¹², da Universidade Federal do Paraná: CP Inglês-IsF/UFPR.

A proposta de refletir sobre a crença no mito do “falante nativo” e os impactos de tal crença na construção das identidades de alunos-professores de língua inglesa e em sua prática docente, por meio da investigação do papel dos ETAs enquanto “falantes nativos” da língua dentro das universidades brasileiras e sua relação de

¹¹ Para maiores informações sobre o Programa ETAs, acesse:
<http://fulbright.org.br/edital/institucional-etras>.

¹² Para maiores informações sobre o Programa Idiomas sem Fronteiras, acesse:
<http://IsF.mec.gov.br/o-programa>.

poder sobre tais construções, torna imprescindível o estudo de teorias sobre discurso e relações de poder. Foucault (2006, p. 262) afirma que “só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações”, uma vez que é por meio da língua/linguagem que manifestamos nossas identidades. Assim, “*somos linguagem*, pois vivemos sob os efeitos de poder e verdade que foram sendo e ainda são produzidos nas relações discursivas” (MARTINEZ, 2007, p. 24).

1.2 JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Nos cursos de Letras-Línguas Estrangeiras, em especial nos cursos de Letras-Inglês, os impactos da crença no mito do “falante nativo” se tornam ainda mais evidentes na medida em que os alunos em formação têm tomado, ao longo das últimas décadas, o “falante nativo” de língua inglesa como um modelo – um ser completamente competente na língua, cuja proficiência linguística deve ser copiada. Tal crença tem trazido sérias implicações, em particular nos cursos de licenciatura, já que, ao graduar-se e atuar nas salas de aula, muitos professores repassam e reforçam, muitas vezes até inconscientemente, tal mito e, com ele, atitudes relacionadas ao pensamento colonialista e imperialista da língua inglesa sobre determinadas culturas.

A universidade pública brasileira é um dos espaços que mais permite a interação com “falantes nativos” de linguaculturas diversas, pois viabiliza a vinda de estudantes estrangeiros por meio de vários programas de intercâmbio estudantil e também de docência. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui uma série de acordos de mobilidade acadêmica estudantil com universidades no exterior há muitos anos, além de receber, nos diversos cursos de graduação e pós-graduação, professores colaboradores, leitores e visitantes provenientes de instituições estrangeiras. Também faz parte de programas governamentais que visam à internacionalização das universidades brasileiras, como o *English Teaching Assistant (ETA) Program*, resultado de uma parceria entre a CAPES e Comissão Fulbright para a vinda de estudantes americanos ao Brasil pelo período de um ou dois anos. Estudos recentes, como o de Martinez (2017), revelam que o inglês aparece como a língua oficial da internacionalização e que torná-la parte de projetos, planos, editais e programas nas universidades é uma das prioridades nas ações voltadas à internacionalização.

O Programa CAPES-Fulbright de *English Teaching Assistant* (ETA) para Projetos Institucionais promove a vinda de “falantes nativos” estadunidenses recém-graduados em áreas diversas do conhecimento como assistentes, tanto de professores de língua inglesa dos cursos de Letras quanto de alunos-professores que atuam em programas e projetos dentro das universidades.

O Programa Idiomas sem Fronteiras, um dos selecionados para viabilizar o Programa ETAs nas universidades brasileiras, é um dos meios pelos quais alunos-professores e professores formadores de Letras-Inglês interagem com os intercambistas estadunidenses, falantes nativos de inglês. Saber de que forma o contato e interação com esses nativos e de que forma os objetivos do programa vêm ao encontro dos cursos, programas e projetos de formação de professores nas universidades, considerando, em especial, sua influência na construção das identidades dos licenciandos, torna-se questão de discussão muito relevante para as universidades.

Embora o Programa ETAs aponte como requisito que o assistente selecionado seja um falante nativo estadunidense “com alguma experiência em ambiente educacional e em ensino em sala de aula” (BRASIL, 2010, p. 1), o material empírico gerado por meio de análise documental, de entrevistas com os ETAs que participaram desta pesquisa e de anotações de campo realizadas em contatos com professores e coordenadores do Programa Idiomas sem Fronteiras de outras universidades federais brasileiras revelam que nem sempre isso é uma realidade.

Como um dos objetivos específicos do programa ETA Institucional CAPES-Fulbright (2010, p. 1) é “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes”, talvez esse seja um dado relevante. Não desconsidero nem vejo como ilegítimos os processos de aprendizado que certamente ocorrem nas interações dos licenciandos de Letras-Inglês que já atuam como professores com graduados em outras áreas do conhecimento sem experiência didático-pedagógica, mas acredito que a falta dessa experiência pode tornar mais distante o objetivo específico mencionado e pode reforçar a crença no mito do “falante nativo”, uma vez que pressupõe que “ser nativo” na linguacultura ensinada bastaria para uma boa qualidade de ensino e até para “ensinar” metodologias e práticas docentes a profissionais e futuros profissionais na área. Ressalto que não encontrei, em busca inicial, estudos que analisem o papel dos ETAs dentro das universidades e sua relação com as construções identitárias de

licenciandos em língua inglesa em uma Comunidade de Prática (CP) e, por isso, creio ser esta uma pesquisa inédita.

Utilizarei, neste estudo, pressupostos teóricos pós-estruturalistas e pós-colonialistas, em especial as perspectivas de estudos do Letramento Crítico (LC), multilinguismo e translinguismo, para problematizar como concepções de língua, relações de poder no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e programas de internacionalização das universidades podem impactar a construção identitária dos alunos-professores, sua prática docente e, por consequência, a construção identitária dos futuros alunos desses professores, trazendo implicações diretas e indiretas também para a sociedade. Esses possíveis impactos podem ser – ou apresentar – aspectos positivos ou negativos, dependendo da formação inicial pela qual o licenciando passa: uma formação tecnicista, passiva, de assimilação de conhecimentos prontos ou uma formação crítico-reflexiva nos termos do LC. Jordão e Bühner (2013), em estudo sobre estágio supervisionado de licenciandos de língua inglesa, observam quanto a perspectiva da educação bancária (FREIRE, 1987) ainda está presente nos processos formativos escolares: ela pressupõe identidades fixas, de aprendizes assujeitados, passivos e receptores do conhecimento. A identidade do sujeito pós-moderno, na visão de Hall (2005; 2009), entretanto, é desestabilizada pelo mundo interconectado e se torna uma *identificação* em constante construção, que se reflete, também, na sala de aula. Segundo Hall (2009, p. 106),

[a] identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre demasiado ou muito pouco – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade.

O processo de *construção identitária* como uma *identificação* com “múltiplos eus” deve ser considerado nos ambientes de prática de docência para a formação acadêmica do ponto de vista desses diferentes e/ou similares “eus”, que se interpõem, se intercalam e se complementam, pois não há somente um “eu aluno” licenciando ou somente um “eu professor” de inglês, que precisa, nessa ou naquela identidade, apresentar determinadas características para não ser inferiorizado pela sociedade ou não se sentir inferiorizado, ou para não apresentar outros traços relacionados à *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008). Uma forma de evitar tal caracterização pode ser pensada a partir do conceito do *terceiro espaço*, de Bhaba (1998), como apontam Jordão e Bühner:

Ser aluno e ser professor, ser falante da língua materna e ser falante da língua Outra, ser cultura materna e ser a cultura do Outro. É ao mesmo tempo, não ser nem um nem outro. Ser todos e não ser nenhum. É estar num lugar outro que não o de oposição, um lugar de fronteira, um terceiro espaço. (JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 677).

Jordão e Fogaça (2007) destacam o importante papel da escola para o desenvolvimento da cidadania ativa nas sociedades. Atribuo o mesmo papel à formação inicial de professores nos cursos universitários de licenciatura.

Se o ensino de LE acontecer numa perspectiva de letramento crítico, então também percebemos que [...] maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos histórica e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados e modificados. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92-93).

Acredito que a universidade exerça o mesmo papel de legitimar e valorizar realidades e que as salas de aula, na perspectiva dos estudos de Letramento Crítico, tanto na Educação Básica quanto na Superior, sejam espaços para isso. É importante que os programas de internacionalização nas universidades brasileiras, bem como as relações de poder e os impactos neles implicados, sobre os estudantes, cidadãos em formação, sejam criticamente analisados e compreendidos para serem validados ou modificados. A análise crítica do Programa ETAs na UFPR é um dos propósitos deste estudo para que outros objetivos sejam alcançados.

Esta pesquisa se justifica, portanto, social e cientificamente, por apresentar discussões sobre questões linguísticas e culturais relevantes, relacionadas a “falantes nativos” de língua inglesa e suas implicações educacionais (quanto à formação docente inicial) a partir de uma revisão teórica baseada em estudos recentes sobre linguagem, língua estrangeira e língua inglesa e seu ensino-aprendizagem nas sociedades pós-modernas, bem como de uma análise da estrutura, objetivos e interações entre participantes de programas governamentais na UFPR: do Programa Idiomas sem Fronteiras (Núcleo de Inglês – NuLi-IsF) e do Programa ETAs CAPES-Fulbright. Além de trazer oportunidades de discussão e reflexão crítica acerca de tais assuntos e ser um referencial teórico para futuras pesquisas, este estudo também permite aos leitores, em especial aqueles ligados a comunidades acadêmicas, refletirem sobre sua realidade nos cursos de formação de professores em suas instituições, analisando e questionando os objetivos de interações entre intercambistas “falantes nativos” de inglês e de outras línguas.

A partir da concepção de língua como *prática social translíngua* (CANAGARAJAH, 2013) e da dinâmica do processo de aprendizagem e ensino de língua inglesa sob a perspectiva do Inglês como uma Língua Franca translíngua, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar como a crença no mítico “falante nativo” impacta as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial, tomando como campo de pesquisa as interações entre licenciandos que atuam como professores de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPR e os *English Teaching Assistants* (ETAs), do Programa Institucional CAPES-Fulbright. Para que tal objetivo seja alcançado, o estudo é norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta geral:

Como a visão do “falante nativo” como um modelo de proficiência linguística e cultural impacta a construção das identidades dos alunos-professores de inglês e sua prática docente?

Perguntas específicas:

1. Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?

2. “Quem” é o “falante nativo”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto “falante nativo”?

3. Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática a partir de seus elementos constitutivos?

4. Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante sua participação no Programa IsF na UFPR?

5. Os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* em suas crenças? De que forma tais sentimentos impactam suas práticas?

1.3 A PROPOSTA DE DESIGN DA TESE: CAPÍTULOS E SEUS APORTES TEÓRICOS

Este estudo foi realizado junto à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa intitulada *Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem*. A tese está organizada em quatro capítulos, além do capítulo introdutório e das considerações finais, referências, apêndices e anexos. O capítulo *Contextualizando a Pesquisa* trata de questões metodológicas, a fim de apresentar o contexto, a abordagem de pesquisa e como se deu o estudo empírico. É seguido por outros três capítulos, que trazem, ao longo do texto, além de discussões teóricas, análises empíricas a elas relacionadas.

Optei por esse *design* como uma forma de não dissociar teoria e prática, por acreditar que a tradição de separação teórico-prática no meio acadêmico não tem sido benéfica para professores, nem para pesquisadores ou para alunos-professores-pesquisadores que, como eu, buscam desenvolver independência informada para aprender a fazer escolhas teóricas, para relacionar teoria e prática de forma coerente e para produzir teoria, conhecimento. A escrita acadêmica, num movimento dialético, não é um exercício simples e, obviamente, em alguns momentos, a teoria, ou a prática, acaba se sobressaindo no texto. Não estou afirmando genericamente que trabalhos acadêmicos que tradicionalmente tratam primeiramente da fundamentação teórica do estudo e depois da análise e resultados empíricos dissociem teoria e prática, pois em geral toda discussão empírica retoma a teoria apresentada, mas acredito numa maior fluidez de leitura a partir desse *design* do texto e penso que ele retrata minhas identidades, entrelaçadas, de aprendiz, pesquisadora e professora formadora de professores, caracterizadas a partir da crença de que a produção de conhecimento e a aprendizagem ocorrem de forma mais significativa quando imediatamente conseguimos associar discussões teóricas, mais abstratas, a questões práticas, mais concretas, e vice-versa. Essa crença vem ao encontro da afirmação de Paulo Freire de que

[...] a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1996, p. 25).

No terceiro capítulo, intitulado *Língua e língua inglesa: construções e percepções*, apresento uma breve revisão teórica sobre o entendimento do que seja língua de uma perspectiva histórico-social, desde o Romantismo ao Pós-Modernismo, e discorro sobre os conceitos de estado-nação, língua-nação e “falantes nativos” como construções imaginadas para então apresentar a concepção de língua adotada na pesquisa – *língua como prática social translíngua* (CANAGARAJAH, 2013). Acredito que essa concepção seja melhor compreendida frente às diversas definições provenientes de distintas correntes teóricas e orientações, com suas implicações ao longo da história. Nesse capítulo também discuto as implicações das visões de monolinguismo e de multilinguismo nas identidades de aprendizes e professores de línguas, em especial de inglês, e nos processos de ensino-aprendizagem dessa língua, apresentando os impactos da chamada “Virada multilíngua” (MAY, 2014) e da “Virada translíngua” (GARCIA; WEI, 2014) nas sociedades pós-modernas, entre elas o Brasil. Com base em perspectivas do multilinguismo e translinguismo (BLACKLEDGE; CREESE, 2017; CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014), adoto a concepção de Inglês como Língua Franca translíngua, considerando a relevância de descrever, historicamente, sob as perspectivas dos *World Englishes* (KACHRU, 1986; CRYSTAL, 1997), das diferentes fases no trabalho de Jenkins (2000, 2006, 2009, 2011, 2015) e sob a visão do translinguismo (CANAGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014), como o inglês vem sendo caracterizado como uma língua franca, até que se chegue ao questionamento se, como *Língua Franca translíngua* ou sob uma orientação translíngua, o inglês poderia ser ensinado ou contemplado em sala de aula. Pretendo, por meio das discussões apresentadas no capítulo e da sua relação com a análise empírica da pesquisa, responder à primeira pergunta específica de pesquisa: *Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?*

O quarto capítulo, *Aprendizagem em Comunidades de Prática*, tem como objetivo conceituar *comunidade* e *comunidade de prática* a partir dos estudos de Wenger (1998a, 1998b, 2002), de Lave e Wenger (1991) e de outros teóricos, tais Kimble e Hildreth (2008), St. Clair (2008), Chapman (2008), Canagarajah (1999, 2013) e, no Brasil, Fogaça (2014), Halu (2010), Fogaça e Halu (2017), Calvo (2013) e Calvo *et al.* (2014). Nele apresento também a definição de *comunidade imaginada* (WENGER, 1998a; NORTON, 2013 e KANNO; NORTON, 2003) por considerar que os participantes de minha pesquisa façam parte de uma comunidade de prática

imaginada, que intitulei *Comunidade de Prática do Núcleo de Línguas Inglês sem Fronteiras da Universidade Federal do Paraná: CP Inglês- IsF/UFPR*. As discussões teóricas apresentadas neste capítulo, bem como o material empírico a elas relacionadas, conectam-se ao objetivo geral da pesquisa, que é verificar as crenças de licenciandos do curso de Letras em Língua Inglesa a respeito do “mito do falante nativo” e os impactos da interação com “falantes nativos” de inglês durante sua formação inicial, em suas construções identitárias e práticas de ensino, uma vez que toda interação entre os participantes da pesquisa se dá nas práticas dessa comunidade de prática, imaginada. Para verificar se os alunos-professores participantes da pesquisa tiveram suas crenças no construto “falante nativo” reforçadas ou desmistificadas por meio de tais interações e como essas crenças se refletem ou não em sua docência, não me restrinjo, portanto, a analisar seu discurso por meio de entrevistas ou relatos escritos. Analiso também os discursos presentes em interações nas variadas práticas situadas da comunidade.

No quinto capítulo, *Identidades e Comunidades de Prática: “um constante tornar-se...”*, me proponho a apresentar um breve histórico dos estudos pós-estruturalistas sobre identidade para então discutir as identidades “nativo” e “não nativo” como socialmente construídas e atribuídas a partir do conceito de “falante nativo” de inglês como um mito, fruto de uma visão colonialista e hegemônica da língua inglesa. Também trato das implicações de identificar um professor de inglês como “nativo” ou “não nativo” e discorro sobre as identidades de professores brasileiros de língua inglesa, refletindo sobre a identidade de falante multilíngue e/ou translíngue como uma possibilidade mais apropriada do que a “não nativo”. Por fim analiso os impactos das interações dos alunos-professores da comunidade investigada com os ETAs, enquanto “falantes nativos” estadunidenses, a fim de verificar em que medida essas interações reforçam ou desmistificam estereótipos relacionados ao mito do “falante nativo” e em que medida poderiam desenvolver ou intensificar, nos alunos-professores, a *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008). Este capítulo relaciona as definições de identidade adotadas na pesquisa (WENGER, 1998a; NORTON, 2013) com a de Comunidades de Prática (WENGER, 1998a), após uma análise de como os estudos sobre identidades e aquisição de línguas vêm ocorrendo ao longo do tempo e espaço. Considerando que as identidades são discursivamente construídas e reconstruídas, reflito sobre conceitos pós-estruturalistas de discurso e analiso as construções identitárias dos membros da

comunidade investigada (a CP Inglês-IsF/UFPR) e suas trajetórias dentro da comunidade a partir de seus discursos durante a pesquisa empírica deste estudo.

Nas considerações finais retomo as perguntas da pesquisa, revisando minhas escolhas e decisões teóricas e metodológicas e sintetizando os achados principais da triangulação dos materiais teóricos e empíricos. Recupero minha trajetória enquanto pesquisadora e participante da comunidade investigada e, como pressuponho que este estudo não será concluído neste texto, também apresento os resultados finais da pesquisa com a proposta de questionamentos que incitem reflexões e tomadas de posição, bem como estimulem pesquisas e projetos futuros.

Considero, para a escrita do texto, os pressupostos da pesquisa etnográfica pós-estruturalista por destacarem que a descrição na pesquisa sempre parte do olhar do observador, ou seja, do pesquisador. Assim, concordo com Maturana (2001) quando afirma que toda pesquisa se constitui através do olhar do observador/pesquisador, de seus interesses e motivações, que se constroem na linguagem. Segundo Maturana (2001, p. 27), “[...] somos observadores no observar, no suceder do viver cotidiano na linguagem, na experiência da linguagem [...]”.

Ressalto, no entanto, que, embora a minha voz, como pesquisadora, se sobressaia na pesquisa, ela será resultado também das vozes dos seus diversos participantes, das vozes dos pesquisadores com quem eu interagi e das vozes dos autores dos textos que li, carregadas de valores e crenças, seguindo o princípio dialógico bakhtiniano, segundo o qual não há enunciado isolado (BAKHTIN, 2004).

2 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

“Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou.”

Albert Szent-Gyorgyi

A escolha de uma metodologia de pesquisa que ofereça instrumentos e procedimentos para atender à maneira como se pretende conduzir um estudo depende, em especial, da clareza dos objetivos de investigação por parte do pesquisador e é estabelecida a partir de suas motivações e interesses. Concordo com Maturana (2001) quando afirma que não há neutralidade em relação à posição do pesquisador em nenhuma pesquisa e que nossas emoções sempre permearão nossas escolhas e fazer científico:

Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando cientificamente, porque gostamos de explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira. Então, a ciência, como um domínio cognitivo, existe e se desenvolve como tal sempre expressando os interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, apesar de suas alegações de objetividade e independência emocional. (MATURANA, 2001, p.147).

Considerando essas reflexões, minhas perspectivas sobre o fazer pesquisa e ser pesquisadora, construídas ao longo de minha trajetória de vida, pessoal e profissional, bem como os pressupostos pós-estruturalistas que fundamentam este trabalho, acredito que adotar uma abordagem qualitativa de estudo tenha sido a escolha mais acertada ou, talvez, a mais apropriada. Neste capítulo, além de descrever o que caracteriza esta pesquisa como qualitativa, etnográfica colaborativa, em educação, apresento o cenário de investigação empírica, composto pelos membros do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras e do Programa ETAs na UFPR enquanto uma Comunidade de Prática (CP), trazendo, para isso, um breve histórico do Programa IsF no Brasil e no contexto da UFPR e as práticas situadas que caracterizam o Núcleo como uma CP. Também descrevo o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados para a geração de materiais empíricos e finalizo o capítulo com um quadro-resumo da metodologia da pesquisa.

2.1 UMA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa, com raízes no final do século XIX como uma metodologia de investigação para fenômenos humanos e sociais, considera impossível a dissociação entre sujeito e “mundo real”. Por isso, o material empírico é gerado no ambiente natural dos participantes da pesquisa e o olhar e interpretação do pesquisador nesse ambiente é fundamental.

Muitas pesquisas hoje se denominam qualitativas simplesmente por não usarem dados numéricos ou por empregarem instrumentos qualitativos, como a observação e a entrevista. Entretanto tais características ou critérios podem ser questionados, uma vez que, mesmo com o recurso de materiais empíricos quantificáveis (como idade, nível socioeconômico, trajetória escolar, ocupação, etc.), pode-se ter uma pesquisa qualitativa, sem que seja considerada positivista, já que a análise será subjetiva e que o número pode auxiliar a explicitar um material qualitativo. Concordo com André (2015, p. 21) quando observa que “associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas”. A esse respeito a autora esclarece:

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (ANDRÉ, 2015, p. 21).

Levando em conta as reflexões de André, prefiro identificar esta pesquisa como qualitativa não porque não analisa o material empírico a partir de uma perspectiva quantitativa ou numérica, mas por acreditar que apresenta as características descritas por Pires para uma pesquisa qualitativa:

a) sua flexibilidade de adaptação durante o seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção do próprio objeto de investigação; b) sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais, os grupos estáveis, ou ainda, de objetos ocultos, furtivos, difíceis de apreender ou perdidos no passado; c) sua capacidade de englobar dados heterogêneos ou, como o sugeriram Denzin e Lincoln (1994, p. 2), de combinar diferentes técnicas de coleta de dados; d) sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social, concernentemente à cultura e à experiência vivida, justamente devido à sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro)

do ponto de vista do interior, ou de baixo e e) finalmente, sua abertura para o mundo empírico, a qual se expressa, geralmente, por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como sua abertura para a descoberta de “fatos inconvenientes” (WEBER) ou de “casos negativos”. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos propostos pelos fatos inconvenientes. (PIRES, 2008, p. 90-91).

Acredito que a dicotomia qualitativo-quantitativo, estabelecida em um momento histórico em que identificar uma perspectiva de conhecimento que se opusesse ao Positivismo era uma necessidade, já possa ser repensada. Em várias áreas do conhecimento tal dicotomia vem sendo revista pelos pesquisadores, que inclusive designam o tratamento de dados empíricos como uma combinação qualitativa-quantitativa, ou “quáli-quânti”. Julgo também ser mais importante hoje tentarmos responder questões como as colocadas por André (2015, p. 22) a respeito do fazer-pesquisa:

O que caracteriza um trabalho científico? O que diferencia o conhecimento científico de outros tipos de conhecimento? Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? Como deve ser tratada a problemática da generalização? Qual o papel da teoria na pesquisa? Como articular o micro e o macrossocial? Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise de dados qualitativos?

2.1.1 Uma pesquisa qualitativa etnográfica em educação

Por entender que a análise dos dados empíricos obtidos com a pesquisa realizada junto aos membros do grupo que nomeio CP Inglês-IsF/UFPR descreve a cultura desse grupo/contexto, concordo com a perspectiva de André (2015, p. 16) de etnografia como uma tentativa de descrição da cultura. A pesquisadora cita Geertz (1973) para quem cultura, como um sistema de símbolos construídos, “não é um poder, algo a quem pode ser atribuída a causa de eventos sociais, comportamentos, instituições ou processos: é um contexto, algo dentro do que os símbolos podem ser inteligivelmente – ou densamente – descritos”.

Assim, a pesquisa qualitativa etnográfica busca descrever, de modo interpretativo-exploratório e indutivo, o que os participantes da pesquisa fazem em suas comunidades. “A Etnografia é uma ciência indutiva, ou seja: trabalha a partir da

evidência empírica em direção à teoria, não o contrário”¹³ (BLOMMAERT, 2010, p. 12). Em termos gerais, pressupõe um estudo não manipulável das características de um grupo no mundo real, utilizando procedimentos etnográficos tais como: observação participativa e não participativa, entrevistas, diários e jornais para a documentação de aspectos do comportamento no ambiente onde ocorre. Esses instrumentos podem ser complementados com técnicas criadas conforme necessidades que surjam ao longo da pesquisa em campo.

De raízes antropológicas, a etnografia surgiu no final do século XIX e início do século XX como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas e foi primeiramente encontrada em relatos de livros de viagem que descreviam sociedades exóticas. A etnografia buscava revelar o significado cotidiano no qual as pessoas agem e encontrar o significado das suas ações, propósito questionado por vertentes pós-estruturalistas, uma vez que esse tipo de pesquisa depende da interpretação do pesquisador, exigindo dele constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento.

Como saber se uma pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como do tipo etnográfico em educação? André explica que uma pesquisa, para ser caracterizada de tal forma, precisa apresentar cinco princípios básicos, que resumo a seguir: 1) utilizar-se de técnicas e instrumentos de investigação etnográficos, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; 2) necessidade de interação intensiva entre pesquisador e o objeto pesquisado, o que torna o próprio pesquisador o principal instrumento na coleta e análise de dados, ou seja, um instrumento mediador; 3) ênfase no processo, que pode ser verificada por meio de perguntas como “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo neste momento? Como tem evoluído?”; 4) preocupação com o significado, com a maneira como as pessoas veem a si mesmas e 5) trabalho de campo. (ANDRÉ, 2015, p. 24-25)

Além disso, a pesquisa etnográfica pressupõe constante reflexão e reformulação sobre os planos de pesquisa, sobre as técnicas utilizadas, instrumentos e fundamentação teórica. Na área educacional, é muito comum que a pesquisa

¹³ *Ethnography is an inductive science, that is: it works from empirical evidence towards theory, not the other way around.*

aconteça em ambientes de trabalho ou de estudo do pesquisador, o que pode gerar confusão entre sujeito e objeto de estudo, como aponta André (2015, p. 40):

O grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação.

Acredito ter conseguido o distanciamento ressaltado por André quando escolhi a triangulação como uma metodologia de pesquisa. Para isso, busquei e analisei dados a partir de diferentes instrumentos de pesquisa, a fim de verificar se eles coincidiam ou divergiam quanto às informações interpretadas. A entrevista, por exemplo, retomou o questionário respondido pelos participantes da pesquisa e reforçou algumas visões nos discursos ou até pela divergência no que era dito. O mesmo se deu com o questionário sobre o Inglês como Língua Franca (ANEXO 1), no qual manteve-se a sigla *ELF*, do inglês, realizado para propósitos internos do Núcleo de Inglês do IsF e utilizado empiricamente nesta pesquisa, com o consentimento da coordenação geral. Da mesma forma observar aulas ministradas pelos alunos-professores (que já haviam respondido aos questionários) e analisar documentos do programa IsF e ETAs na UFPR foi de grande importância para corroborar algumas interpretações.

2.1.2 Uma pesquisa etnográfica colaborativa

Caracterizo esta pesquisa como etnográfica colaborativa porque foi construída a partir da disposição para parceria e colaboração de todos que dela fizeram parte, em especial os participantes de minha investigação – os membros da CP Inglês-IsF/UFPR. Entendo que a colaboração, em uma pesquisa, envolve uma participação que vai muito além de se fazer fisicamente presente e disponível para responder aos questionamentos do pesquisador; participar colaborativamente, nesse caso, significa se mostrar motivado a com/partilhar experiências, acreditando na importância de suas contribuições para a produção do conhecimento e, além disso, que a participação colaborativa possibilita um intercâmbio de ajuda. Através da

participação colaborativa, tanto o pesquisador quanto os participantes, pesquisados, sentem que podem aprender com o processo de pesquisa.

Compreendo a colaboração como um instrumento ou condição indispensável para o avanço de uma pesquisa etnográfica na área educacional e concordo com Mattos (1995, p. 103) quando afirma que o significado da ação do outro em pesquisas com professores ganha uma nova dimensão a partir da colaboração:

[...] a dimensão da negociação do significado e da participação não invasiva, mas consentida e/ou permitida, que, como tal, está imersa no comprometimento, na responsabilidade com a transformação da realidade cotidiana da sala de aula.

Mattos (1995, p. 103) ressalta, entretanto, que a participação colaborativa não significa “um processo de alcance de pleno acordo entre participantes, nem o exercício de um acordo sobre metas e ações pré-estabelecidas”, mas de “uma negociação contínua e difícil dos diferentes pontos de vista entre os participantes”, que envolve confiança e risco. Como é o caso neste estudo, em geral, pesquisadores apresentam um grau de escolarização maior do que o dos pesquisados, e esse fator pode gerar sentimentos de insegurança nos participantes da pesquisa em relação ao que afirmam ou não ao longo de sua participação. Eles podem perceber sua participação como um risco – de questionamento, de exposição e avaliação por parte do pesquisador, especialmente em investigações em que os sujeitos pesquisados estão em uma posição profissional subordinada ou dependente do pesquisador, como em pesquisas em que o pesquisador é responsável pela direção ou coordenação do grupo pesquisado em uma instituição.

No caso do grupo de alunos-professores participantes da CP Inglês-IsF/UFPR, percebi que, apesar de estar na função de coordenadora pedagógica, professora na UFPR e ser doutoranda, enquanto eles eram graduandos em Letras e, alguns deles, inclusive, meus alunos na graduação, não houve demonstração de receio ou insegurança durante a geração de dados; ao contrário, mostraram-se muito receptivos e entusiasmados com a pesquisa e com a contribuição que poderiam dar com sua participação e se dispuseram a “confiar e arriscar-se”, assim como eu, enquanto pesquisadora, me propus a “confiar” neles e “arriscar” interpretações de seus discursos a partir da minha experiência de vida – pessoal, acadêmica e profissional. Acredito, contudo, que ter um bom relacionamento prévio com o grupo facilitou o trabalho empírico, além de serem alunos-professores já habituados a se

posicionar criticamente, tanto em sala de aula quanto nas reuniões pedagógicas semanais do grupo ou em oficinas e eventos na universidade. A mesma análise se aplica às participações dos ETAs, com exceção de uma entrevista em que a ETA não correspondeu ao esperado, uma vez que apenas dizia não saber responder a algumas questões e a conversa, de cerca de 50 minutos com os demais ETAs, com ela durou apenas 15. É importante lembrar, no entanto, que outros fatores, emocionais ou físicos, podem comprometer as participações, especialmente quando o participante se mostra disponível em outros momentos, como foi o caso dessa ETA e, por isso, a importância de uma pesquisa que envolva variados instrumentos de geração de dados.

Portanto, na pesquisa etnográfica colaborativa, é preciso entender que a (des)confiança e o risco fazem parte do processo de investigação e que não há, dessa forma, verdades absolutas ou garantias de que dados gerados possam de fato revelar objetivamente realidades.

A confiança mútua, no caso da investigação na CP Inglês-IsF/UFPR, foi fundamental para a geração de dados que respondessem às questões da pesquisa, mesmo sendo esta, para quase todos os membros, a primeira oportunidade de participação.

2.2 O OLHAR DA PESQUISADORA-FORMADORA

Inspirada pela frase de Bakhtin (2011, p. 410) “em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas”, retomo a perspectiva que mencionei na introdução deste trabalho de que meu olhar como pesquisadora para a construção desta pesquisa envolve muitos olhares – os olhares e vozes que permeavam os discursos daqueles com quem interagi durante o processo de investigação e durante a escrita deste texto. Mas não somente deles... também daqueles que “formaram” quem sou pessoal, acadêmica e profissionalmente: um ser de múltiplas identidades, que se cruzam, intercalam e dialogam entre si.

Como minhas identidades estão em constante processo de formação e transformação, ressalto que a pesquisa realizada e os resultados dela são produtos das leituras/interpretações possíveis para mim no momento histórico, social e espacial no qual me situo. Certamente, poderiam ser diferentes se minhas interações com as pessoas e com as “coisas” fossem outras, antes e durante a pesquisa. Por isso,

encontram-se, neste trabalho, minhas compreensões sobre os temas estudados, construídas em especial nas aulas das disciplinas cursadas durante o doutoramento, nos encontros com meu orientador para discussão das leituras por ele indicadas para minha pesquisa, nos eventos acadêmicos de que participei e nos encontros de dois grupos de pesquisa dos quais faço parte, entre outros espaços.

Ressalto que minha participação em grupos de estudo na UFPR – o grupo *Formação de professores de línguas estrangeiras* e o grupo *Identidade e leitura*, bem como de atividades acadêmicas a esses grupos relacionadas ou por eles motivadas, ao longo do meu curso de doutorado, foram imprescindíveis para a construção de minhas identidades de pesquisadora e para a realização deste estudo. O diálogo com as vozes de colegas, professores e com as vozes presentes nos textos lidos formaram e transformaram meu olhar sobre o “fazer-pesquisa”, refletido neste estudo e na escrita deste texto.

Minhas motivações, ao ingressar nos grupos, eram primordialmente de cunho acadêmico, uma vez que os tópicos que eram ou seriam discutidos nos grupos vinham ao encontro dos meus objetivos de pesquisa, parcial ou integralmente, mas as motivações para permanecer em cada grupo, por mais de três anos, são para mim as mais relevantes. Em primeiro lugar, ambos os grupos são formados por professores pesquisadores, que atuam na Pós-graduação da UFPR e por mestrandos e doutorandos que compartilham anseios, dificuldades e expectativas; o ambiente colaborativo e o apoio emocional comum entre os integrantes dos grupos, revelado pelo interesse pela pesquisa dos colegas, pelas ideias, conselhos e pelas sugestões dadas tornam a longa e difícil caminhada do mestrado e doutoramento mais leve, especialmente para alunos que, como eu, continuaram trabalhando e/ou para aqueles que tiveram dificuldades relacionadas a questões familiares, de saúde, financeiras ou de deslocamento, entre outras. Em segundo lugar, fui percebendo um refinamento em minha produção científica, não apenas relacionado ao meu repertório linguístico, mas também ao modo de conceber a pesquisa científica e produzir conhecimento científico, que se estendeu para minhas práticas docentes e para o modo de orientar trabalhos acadêmicos; o incentivo constante em ambos os grupos para a participação em seminários, conferências e congressos, entre outros eventos acadêmicos, e para a produção e publicação de textos científicos foi especialmente responsável por isso.

As oportunidades de leitura e discussão em cada grupo foram muito distintas, embora partissem de temas relacionados, e por isso se complementaram em relação

aos temas de interesse para minha pesquisa. Vejo a participação em ambos os grupos como uma oportunidade de formação continuada para professores de línguas e como um investimento no seu aprimoramento profissional.

Enfim, além do meu olhar como pesquisadora-formadora ter se configurado ao longo de todo meu trajeto acadêmico, discente e docente, participar dos grupos de estudo citados foi uma decisão muito acertada e que contribuiu imensamente para esta pesquisa.

2.3 O CENÁRIO DA PESQUISA EMPÍRICA

Entre os anos de 2014 e 2017 atuei como coordenadora pedagógica do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi Inglês-IsF) na UFPR, formado por licenciandos do curso de Letras-Inglês, intercambistas estadunidenses, monitores, coordenação geral e pedagógica. Minha convivência com esse contexto em 2014, época em que elaborava meu pré-projeto de pesquisa para o ingresso no curso de doutorado, me oportunizou algumas experiências que, relacionadas aos estudos teóricos que realizava na época em disciplinas que cursava de modo isolado na Pós-graduação e aos estudos em andamento no grupo *Identidade e leitura*, me levaram a enxergar o NuLi como o cenário perfeito para a investigação empírica da minha pesquisa.

Em 2014, o curso de Letras da UFPR recebeu pela primeira vez, por meio do Programa ETAs da organização Fulbright em parceria com a CAPES, intercambistas estadunidenses como “assistentes de ensino”, tanto dos professores de inglês na graduação quanto dos alunos-professores nos cursos do programa IsF. Além de auxiliar os professores quando solicitados, os ETAs tinham, nas 20 horas semanais dedicadas à universidade, várias outras atividades pedagógicas junto ao IsF, tais como a organização e realização de oficinas, eventos, participação em aulas e atendimento individual aos acadêmicos em geral, graduandos e pós-graduandos. Tinha contato com os três ETAs como coordenadora pedagógica no núcleo e também como professora substituta de Língua Inglesa no DELEM-UFPR. No departamento, os ETAs geralmente eram convidados por professores de Letras para se apresentar nas salas de aula e conversar com os graduandos sobre tópicos que permeavam as aulas, tais como o sistema educacional americano e escrita acadêmica em língua

inglesa. Também auxiliavam na leitura e *feedback* de textos acadêmicos produzidos pelos alunos de Letras nas disciplinas de Escrita Acadêmica III e IV.

O deslumbre em relação à presença e atuação dos ETAs na universidade era nítido, tanto por parte dos graduandos em Letras quanto de graduandos de demais cursos, alunos nos cursos do NuLi Inglês-IsF da UFPR. A expectativa da oportunidade de falar com “nativos americanos” em sala ou em atendimentos individuais criava uma euforia naqueles que queriam praticar o inglês e, acima de tudo, aprender o inglês “correto”.

Uma das experiências motivadoras para a realização da pesquisa foi a recusa de um aluno, licenciando de Letras, em reescrever seu ensaio com base apenas no *feedback* que eu havia dado a ele, sem a revisão de um ETA, como “falante nativo”. O referido ETA, que, por algum motivo, não pôde ler o texto a tempo de o aluno fazer sua reescrita, falava pouco português e tinha formação acadêmica em Ciências Políticas, não em Letras, mas geralmente, a partir de sua experiência com escrita acadêmica no Ensino Médio e na graduação e com o conhecimento da cultura americana que tinha, apontava questões que os alunos consideravam muito pertinentes para seu desenvolvimento na língua. Frases como “*it doesn't sound natural*” (“não soa natural”) ou “*it sounds like Portuguese*” (“soa português”) nos *feedbacks* dos textos dos alunos eram bem frequentes, ficando correções gramaticais, de estrutura do gênero textual ou de vocabulário a cargo do professor. A revisão dos textos pelos ETAs não era obrigatória, mas a procura, por parte dos meus alunos e também por alguns alunos de outra professora, que lecionava a mesma disciplina em outro turno, era frequente. Muitos alunos, inclusive, agendavam um encontro com o ETA para discutir a revisão, e comentários em sala sobre essas práticas, tais como “*Aprender com um nativo é ótimo!*”, “*Queria aprender o inglês correto, como falam lá*” e “*Agora vou aprender a cultura de lá*”, mostravam claramente a visão que tinham de “falantes nativos” de língua inglesa: seres cuja competência na linguacultura era inquestionável. Esses comentários, segundo os alunos-professores do NuLi Inglês-IsF da UFPR também aconteciam entre seus alunos, nos cursos que ministravam.

O interessante é analisar o “lá” presente em tantos discursos, inclusive nos dos alunos-professores. A esse respeito, tomo uma outra experiência, com uma aluna-professora, como motivadora para a realização deste estudo, relacionada ao discurso do “lá”: enquanto eu a esperava finalizar uma aula, cujo tema era *Alimentação*, ouvi, da porta, a professora repetir algumas frases como “*there they eat this kind of food*”

(“lá eles comem esse tipo de comida”); quando a aula terminou, entrei na sala, a cumprimentei e perguntei quem seriam *they* (eles) e o *there* (lá) das frases que ela falou para os alunos e, sem hesitar, ela me respondeu: “Ué, os americanos e os Estados Unidos, professora!”.

Uma outra situação, relatada pelos próprios ETAs em 2014, em uma escola estadual de Curitiba, durante uma aula de inglês para 6.º ano que eles visitaram, também incentivou este estudo: ao chegarem na sala, acompanhados por licenciandos que participavam na época do Projeto PIBID, muitos alunos levantaram-se de seus lugares para pedir-lhes autógrafos, deixando a professora praticamente sem reação. Essa situação me fez lembrar de quando eu era professora de língua inglesa no Ensino Fundamental em uma escola privada de Curitiba e recebia “falantes nativos” de inglês em sala por conta de projetos ou eventos culturais e passava pela mesma situação; não foram poucas as vezes em que meus alunos chegaram a pedir autógrafos para os visitantes. Ao contrário daquela época, quando era recém-licenciada, hoje consigo refletir sobre quanto os discursos de um professor de língua estrangeira podem transformar visões de mundo estereotipadas nos alunos e fico imaginando qual teria sido o discurso da professora de inglês (considerando o “não falar” sobre a origem dos visitantes também parte de um discurso), especialmente antes de receber os ETAs em sala em 2014. Eu me perguntei o que ela poderia ter dito para desmistificar a cultura americana como superior à brasileira, um estereótipo tão reforçado fora da escola (especialmente pela mídia) e também me perguntei se a reação dos alunos da escola seria diferente se os ETAs com quem interagiram não fossem de “lá” dos Estados Unidos, mas de outros países onde o inglês é falado como língua oficial, segunda língua ou língua de contato.

Essas experiências em relação à interação de alunos, alunos-professores e professores de língua inglesa com “falantes nativos” de inglês, especialmente de origem estadunidense, foram decisivas para a delimitação de meu tema de pesquisa no curso de doutorado e vi, no grupo do NuLi Inglês-IsF da UFPR, um cenário possível e produtivo para minha investigação.

2.3.1 O Programa IsF na UFPR

Em 13 de dezembro de 2011, pelo Decreto n.º 7642, o governo federal, em conjunto com o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), a Secretaria de Educação

Superior (SESu) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criaram o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que, conforme o Artigo 1.º do documento, tinha como objetivo

[...] propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelência, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas de conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, p.1).

O Grupo de Trabalho denominado “Inglês sem Fronteiras” foi nomeado pela Portaria MEC n.º 105, de 25 de maio de 2012, como uma comissão de especialistas de universidades federais nas áreas de Língua Inglesa e Educação a Distância para estudar possibilidades de auxiliar acadêmicos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES) nas dificuldades enfrentadas em relação ao desenvolvimento de sua proficiência em língua estrangeira (SARMENTO *et al.*, 2016, p. 31). Segundo a Portaria, o Grupo de Trabalho teve como atribuições:

I – Discutir ações relevantes que possibilitem a proficiência em língua Inglesa de alunos com perfil para participar do Programa Ciência sem Fronteiras;
 II – Definir plano de trabalho com base nas ações propostas;
 III – Analisar e dar parecer sobre propostas de parceria feitas à SESu sobre auxílio à proficiência em língua Inglesa para participação dos alunos no programa Ciência sem Fronteira;
 IV – Propor ações permanentes das IES para formação em língua inglesa (BRASIL, 2012a, p. 15).

Como resultado do trabalho do grupo, foi publicada, em 18 de dezembro de 2012, a Portaria MEC n.º 1.446, com os seguintes objetivos para o programa Inglês sem Fronteiras (IsF):

I – promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
 II – ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
 III – contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
 IV – contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e
 V – contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas (BRASIL, 2012b, p. 28).

Ao final do ano de 2012, a UFPR e o MEC iniciaram as negociações para a implantação do programa Inglês sem Fronteiras (IsF), com o apoio do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) e do Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP)

da UFPR, que cederam espaço físico e estrutura para o planejamento e realização das atividades a partir do segundo semestre de 2013.

O sucesso do Programa Inglês sem Fronteiras em mais de 60 universidades federais brasileiras promoveu o surgimento do programa *Idiomas sem Fronteiras*, a partir de 2015. A sigla IsF passou a ser utilizada, então, como abreviação de “Idiomas sem Fronteiras”, um programa que busca incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do país.

Na UFPR, o Programa Inglês sem Fronteiras foi implantado em 2013 e, (em 2015 e 2016), no período de geração de dados para esta pesquisa, a equipe do NuLi Inglês-IsF da UFPR contou com onze professores-bolsistas/alunos-professores em 2015 e sete em 2016, três coordenadores (um geral e dois pedagógicos), uma técnica administrativa funcionária do CELIN, três estagiários/monitores e sete ETAs (*English Teaching Assistants*): quatro participaram da equipe em 2015 e três em 2016.

O Programa IsF na UFPR iniciou, em 2016, ações para o ensino e aprendizagem das línguas francesa, alemã, italiana, japonesa e espanhola, além do inglês. As aulas resultaram de um esforço conjunto entre coordenadores voluntários (docentes nos cursos de Letras na universidade) e a coordenação geral para obter recursos financeiros junto a embaixadas e convênios internacionais para custear as bolsas de alunos-professores daquelas línguas.

Além de oferecer aulas de língua inglesa para o corpo discente, docente e demais funcionários da UFPR, o núcleo era habilitado como Centro Aplicador do exame TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), na versão iTP (*Institutional Testing Program*, realizado em papel e não *online*)¹⁴, um teste de proficiência exigido por diversas universidades no exterior em programas de intercâmbio estudantil, incluindo o Ciências sem Fronteiras. Como Centro Aplicador, o NuLi Inglês-IsF da UFPR foi responsável pela aplicação de cerca de dez mil testes (enviados gratuitamente pelo MEC à universidade) nos anos de 2015 e 2016, graças à “força-tarefa” para a organização das aplicações pelos coordenadores e pela técnica administrativa e ao comprometimento do grupo de alunos-professores, capacitados e

¹⁴ Para maiores informações sobre o exame TOEFL, acesse <<https://www.ets.org/pt/toefl>>; sobre o exame TOEFL iTP, acesse também: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/Agosto/manual_candidato_toefl_itp.pdf.

habilitados como aplicadores pela *Mastertest-Certificação Internacional*¹⁵ para a aplicação do exame em *campi*, dias e horários diversos na universidade, incluindo sábados, domingos e feriados.

Na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, ressalto que a preocupação com a formação pedagógica dos alunos-professores que atuam junto aos demais alunos da universidade sempre foi uma das prioridades da coordenação do NuLi, desde sua implantação na UFPR, em 2013.

Foram experiências e desafios¹⁶ do NuLi Inglês-IsF da UFPR ao longo do seu funcionamento entre os anos de 2013 e 2016:

- Reflexão sobre a agência dos sujeitos
- Discussão do projeto
- Definição e adaptação de cursos e níveis
- Pesquisa e análise de materiais disponíveis no mercado
- Preparação colaborativa de materiais para os cursos
- Planejamento de aulas e sessões de *micro-teaching* com materiais elaborados pelos alunos-professores
- Discussão e reavaliação de materiais elaborados
- Discussão e pilotagem de materiais disponíveis no mercado, para adoção em cursos
- Discussões e definições sobre formas de avaliação
- Organização e aplicação de exames TOEFL
- Criação de um *e-group* e de um *site* próprio para troca de experiências, leituras, *links* e postagem de decisões coletivas
- Divulgação dos cursos presenciais e atividades do grupo
- Propostas de novos cursos, sem foco em exames internacionais
- Compartilhamento de conhecimentos pedagógicos com a comunidade discente de licenciandos de línguas na UFPR.

¹⁵ Para maiores informações sobre a Mastertest, acesse <https://www.mastertest.com.br/>.

¹⁶ Desafios e experiências apresentadas pela coordenação do NuLi Inglês-IsF da UFPR na comunicação intitulada *Formação de professores e o ensino de línguas voltado aos letramentos, globalização e educação cidadã: o caso do IsF/NuLi UFPR*, para o V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (V CLAFPL), realizado em Goiânia, em 2014, que se mantiveram em 2015 e 2016.

Com a paralisação do Programa Ciência sem Fronteiras em 2015, a oferta de cursos preparatórios para o exame Toefl foi reduzida e, nas salas de aula, mesmo nas turmas desses cursos, cerca de 80% dos alunos diziam que não pretendiam estudar inglês para melhorar sua proficiência em função de um intercâmbio estudantil. Esse cenário se repetia em muitas IES federais e foi um dos principais fatores que levaram o Núcleo Gestor do programa IsF, no MEC, a propor uma reformulação nos cursos e uma padronização nacional, respeitando-se as especificidades de cada instituição. Na reformulação todos os cursos deveriam seguir os seguintes princípios pedagógicos, que norteariam a escolha e elaboração de materiais didáticos utilizados: a) ensino de inglês com fins acadêmicos; b) a internacionalização da universidade, dentro e fora “de casa”, ou seja, por meio de intercâmbio estudantil e da interação/comunicação com estrangeiros no meio acadêmico, dentro do país, e c) não sequencialidade de cursos, ou seja, que fossem independentes entre si. Além disso, todos os cursos do programa IsF continuariam tendo como base de nivelamento de proficiência na língua inglesa o Quadro Comum de Referência Europeu¹⁷ (QCRE). Com novos cursos sendo ofertados, os Núcleos de Línguas das universidades passaram a planejar novas ementas e elaborar novos materiais didáticos; para isso, a formação de professores passou a ser mais enfatizada em termos nacionais. A dificuldade de encontrar livros didáticos que atendessem aos princípios norteadores dos cursos no Programa IsF, com textos e atividades para o desenvolvimento do pensamento crítico, de reflexões interculturais e multiculturais e a oportunidade de pesquisa, criação, discussão e aplicação como autores de material didático, foram as principais justificativas para a não adoção de livros didáticos para os novos cursos.

Como no NuLi Inglês-IsF da UFPR a elaboração de materiais didáticos já era uma prática colaborativa entre os alunos-professores e atividades formativas eram uma constante, não houve, por parte da equipe, nenhuma demonstração de estranhamento ou recusa em relação às novas orientações. A possibilidade de elaboração e aplicação de material didático próprio era vista pelos alunos-professores

¹⁷ Desenvolvidos pelo Conselho Europeu, com o apoio da Universidade de Cambridge, tais parâmetros internacionais são conhecidos como Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE) ou *Common European Framework of Reference* (CEFR) e dividem a aprendizagem de línguas estrangeiras em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Os níveis A1 e A2 representam o estágio inicial de aprendizagem, ou nível básico. Já os estágios B1 e B2 indicam o uso independente da língua, ou o que podemos chamar de nível intermediário. E, finalmente, os níveis C1 e C2 representam o estágio de proficiência, ou nível avançado (BRASIL, 2017b). Para maiores informações, acesse <http://isf.mec.gov.br/cursos-e-testes-de-autoestudo>.

realmente como um diferencial e uma forma de autonomia profissional, como colocam as professoras Gabi e Beatriz em um relatório autorreflexivo (ANEXO 1) sobre práticas formativas, aplicado pela coordenação pedagógica da equipe:

Eu acredito que o programa ISF na UFPR funciona muito bem e em grande parte por termos autonomia e flexibilidade nos planejamentos de aula. Ainda que as coordenadoras deem diretrizes sobre como um curso deve ser estruturado, é trabalho e responsabilidade das professoras apresentarem propostas de atividades e um planejamento que se encaixe dentro dessas diretrizes. Isso faz com que tenhamos liberdade ao escolher quais atividades são melhores de serem inseridas em determinado curso e como elas devem ser desenvolvidas em sala de aula (GABI, REL., 2014).

Considero o modelo de planejamento adequado e funcional. Acredito que a produção de material didático é bem variada entre os professores, fazendo com que cursos que deveriam ter conteúdos padronizados variem conforme o professor que o leciona (BEATRIZ, REL., 2015).

As atividades formativas no NuLi Inglês-IsF da UFPR eram sempre colaborativas e serão descritas no capítulo 4 como práticas situadas do grupo que, como uma comunidade de aprendizagem, ou de prática, se desenvolve sob uma metodologia de trabalho-ensino-pesquisa, seguindo a crença na colaboração como característica da ação dialógica, que facilita a produção coletiva muito mais do que a individual.

2.3.2 O Programa ETAs na UFPR

O Programa ETAs foi criado em 2010 tendo como base o acordo de cooperação assinado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), de 4 de abril de 1984, que visa estreitar as relações bilaterais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo o Edital n.º 061/2010, o programa tinha como objetivo geral

[...] selecionar projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) brasileiras para o recebimento de assistentes de ensino de língua inglesa (cidadão estadunidense – falante nativo), com o intuito de contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da Educação Básica. (BRASIL, 2010, p. 1).

No primeiro ano do programa, 2011, foram selecionadas quinze IES públicas com cursos de bacharelado e licenciatura em Letras, Língua Inglesa, por meio de análise de projetos com duração de quatro anos, submetidos à Comissão Fulbright. As IES receberam de um a três ETAs em março daquele ano. Os ETAs, selecionados pela Comissão Fulbright nos EUA, deveriam ter o seguinte perfil, segundo o mesmo edital:

Falante nativo, cidadão estadunidense, recém-graduado com alguma experiência em ambiente educacional e em ensino em sala de aula. Pode ser formado em inglês, linguística aplicada ou língua estrangeira e preferencialmente portador de certificado fornecido pela entidade TESOL – *Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Deve ter proficiência oral e escrita em uma língua neolatina, algum conhecimento de português e disponibilidade para permanecer no Brasil de fevereiro a novembro. (BRASIL, 2010, p.1).

Em seu início, o Programa ETAs não era vinculado ao Programa Inglês sem Fronteiras ou Ciência sem Fronteiras e tinha os seguintes objetivos específicos, conforme o Edital n.º 061/2010 do Programa Institucional CAPES-Fulbright:

- Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes.
- Estimular propostas que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação – compreensão e produção oral e escrita, leitura e redação.
- Fomentar propostas que contemplem a inclusão de conteúdos culturais, sociais e históricos da sociedade estadunidense na formação dos futuros docentes.
- Apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores. (BRASIL, 2010, p. 1).

As obrigações do ETA na IES em que atuava eram, segundo o edital:

- Reservar no mínimo 20 e no máximo 25 horas semanais para planejamento, preparação e desenvolvimento de atividades como assistente de ensino de inglês na instituição para a qual foi designado.
- Estar presente na instituição de ensino anfitriã nos dias e horários determinados pela instituição brasileira.
- Buscar motivar os alunos no estudo da língua inglesa.
- Divulgar sistematicamente a cultura e o modo de vida em seu país.
- Suscitar e supervisionar a participação de alunos em atividades de comunicação oral.
- Encorajar atividades em língua inglesa e acompanhar os alunos durante sua realização. (BRASIL, 2010, p. 2).

Em setembro de 2013, quando do início do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Inglês sem Fronteiras na UFPR, a universidade submeteu à Comissão

Fulbright o projeto intitulado *ETAs na UFPR – uma parceria em muitas frentes*, que solicitava ETAs para atuarem junto ao Curso de Graduação de Letras, ao NuLi-IsF de Inglês, ao Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade), SEPT (Setor de Educação Profissional e Tecnológica) e NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica). O projeto foi aprovado e a UFPR recebeu, em fevereiro de 2014, três ETAs: um de 24 anos, com bacharelado em Ciências Políticas, Espanhol e Francês (2011) e Macroeconomia (2012); uma graduada em Psicologia (2013), de 23 anos; o terceiro, de 23 anos, graduado em 2013 em Estudos Hispânicos. Nesse Edital de 2013 o objetivo geral do Programa ETAs no Brasil já havia sido alterado para conectar-se ao Programa Ciência sem Fronteiras, embora o perfil do ETA na IES continuasse o mesmo proposto em 2010.

Os objetivos específicos do Programa ETAs foram reformulados no Edital de chamada para projetos institucionais em 2013, incluindo, além dos constantes em 2010:

Estimular propostas que promovam a formação e capacitação de alunos de graduação da IES para exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglofônicas; estimular propostas que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades de comunicação – compreensão e produção oral e escrita, leitura e redação, visando capacitar o aluno a desempenhar suas atividades acadêmicas em instituições estrangeiras de nível superior. (BRASIL, 2013, p. 1).

Os coordenadores do projeto proposto por IES que receberiam ETAs seriam os responsáveis por auxiliar esses ETAs na sua chegada e estabelecimento (moradia, transporte, documentação nacional etc.), bem como orientar e supervisionar sua atuação na universidade.

Em 2015 a UFPR recebeu outros quatro ETAs, que participaram desta pesquisa: a primeira, de 24 anos, era graduada em Línguas (Inglês e Espanhol) em 2013; a segunda, também de 24 anos, graduada em 2014 em *Sociology e Business International Studies*; a terceira, de 23 anos, era graduada em 2014 em *Politics*, e o quarto ETA, de 24 anos, era graduado em *International Affairs, Spanish Economics, History e Christianity* em 2013.¹⁸

¹⁸ Optei por manter os nomes dos cursos de graduação dos ETAs em inglês por não encontrar e/ou não ter garantias de que qualquer tradução para o português corresponderia em significado (em termos acadêmicos) ao original.

Em 2016 vieram atuar como ETAs na UFPR três jovens, também participantes desta pesquisa: uma bacharel (2014) em *International Studies* de 22 anos e com certificação TESOL; a segunda, de 23 anos, era graduada em 2015 em *International Studies* e em Espanhol e Português e a terceira, de 25 anos, era graduada em 2015 em *Environmental Studies* e Espanhol. Informações mais detalhadas sobre o perfil dos ETAs que estiveram na UFPR em 2015 e 2016 são apresentadas neste texto no quadro 2, que descreve o perfil dos ETAs como participantes desta pesquisa (2.4.1.2).

Além de estarem presentes nas atividades conjuntas do NuLi-IsF de Inglês da UFPR, os ETAs planejavam e concretizavam atividades próprias, relacionadas à linguacultura inglesa e estadunidense e ao ensino e aprendizagem da língua junto a professores dos cursos de Letras da universidade, quando solicitados (como, por exemplo, minipalestras em salas de aula e revisão de textos acadêmicos), para o corpo discente dos cursos de Letras e docente do Programa IsF (oficinas e eventos inter/culturais, seminários etc.) e para os alunos dos cursos de Inglês IsF e público externo (Clubes de Conversação, eventos inter/culturais e o canal *ETA Tuesday* no YouTube¹⁹).

Para os fins deste estudo, trechos dos discursos dos ETAs, analisados a partir de sua participação na pesquisa, são citados ao longo do texto, para ilustrar discussões teóricas e responder algumas perguntas.

2.3.3 O Núcleo de Língua Inglesa do Programa IsF da UFPR como uma Comunidade de Prática

Em nosso dia a dia, convivemos com as pessoas em comunidades com práticas socioculturais específicas, ou situadas, e objetivos em comum, nas quais aprendemos a partir da colaboração mútua. Wenger (1998a) chama tais comunidades de Comunidades de Prática (CPs), ressaltando que nem toda comunidade (grupo social) pode ser caracterizada como uma Comunidade de Prática. O capítulo 4 deste texto apresenta fundamentação teórica mais aprofundada sobre aprendizagem e/em Comunidades de Prática. Pretendo, neste momento, esclarecer brevemente o que

¹⁹ Canal *ETAs Tuesday*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M7VKnx4Z1GY>. Acesso em: 10 abr. 2018.

caracterizaria uma Comunidade de Prática, a fim de justificar a identificação da comunidade de membros do NuLi-IsF de Inglês da UFPR como uma CP: a CP Inglês-IsF/UFPR.

Como um espaço de aprendizagem “onde licenciandos em Letras-Inglês têm a oportunidade de aprender a ser professores, de construir e reconstruir suas identidades pessoais e profissionais, por meio do diálogo e de práticas colaborativas em um grupo” (WALESKO; FELIX, 2018, p. 68), o NuLi-IsF de Inglês da UFPR, enquanto uma Comunidade de Prática, era “formado por membros cujas práticas discursivas e cujo desejo de consenso, de partilhar valores, de construir visões comuns e definir objetivos” (HALU, 2010, p. 58-59) o identificava como uma CP. A CP Inglês-IsF/UFPR pode ser caracterizada também como uma Comunidade de Prática por apresentar estágios de desenvolvimento que correspondem aos estágios sintetizados por Wenger (1998b) – potencial, em aglutinação, ativo, dispersados e memorável, apresentados no capítulo 4, no quadro traduzido por Halu (2010, p. 58). Analiso, no capítulo 4, as principais práticas situadas da equipe do Núcleo de Língua Inglesa do Programa IsF na UFPR, relacionando-as a esses estágios de desenvolvimento para caracterizá-la como uma CP. As dez principais práticas situadas da comunidade analisadas para os propósitos da pesquisa, são: 1) planejamento de cursos e aulas; 2) elaboração de materiais didáticos e de avaliações; 3) ensino presencial de língua inglesa; 4) encontros de formação de professores; 5) Projeto de Observação de Aulas; 6) discussão de textos teórico-metodológicos; 7) oficinas pedagógicas; 8) divulgação do NuLi-IsF de Inglês e do exame TOEFL iTP; 9) aplicação do exame TOEFL iTP e 10) eventos e atividades inter/culturais.

É sob a perspectiva do grupo IsF como uma Comunidade de Prática, a CP Inglês-IsF/UFPR, que analiso o material empírico gerado durante a investigação e os relaciono com os estudos teóricos sobre língua, ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre re/construção de identidades de professores de inglês em formação inicial.

2.4 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA

Os participantes de minha investigação empírica foram os ETAs e alunos-professores do NuLi-IsF de Inglês da UFPR, bolsistas no Núcleo nos anos de 2015 e 2016. Também me coloco, enquanto coordenadora pedagógica da equipe, como

participante da pesquisa, analisando meu papel e discursos em diferentes práticas situadas da comunidade e minha relação pessoal e profissional com os demais membros dessa CP em algumas práticas. Como o foco da pesquisa era estudar as interações entre esse grupo de participantes (no qual me incluo) para analisar as construções e transformações identitárias dos alunos-professores, não gerei material empírico com coordenadores gerais, com outros coordenadores pedagógicos ou com monitores.

2.4.1 A CP Inglês-IsF/UFPR

Os membros desse grupo, que chamei, para os propósitos deste estudo, de CP Inglês-IsF/UFPR, não foram os mesmos ao longo dos dois anos de investigação, devido à própria configuração dos Programas ETA e IsF, já descritos neste texto. Os participantes foram, portanto, onze alunos-professores que ministraram aulas nessa comunidade em 2015 e 2016, por quase todo esse período ou em pelo menos de dez a doze meses de um desses anos, e sete ETAs que integraram a comunidade, sendo quatro deles em 2015 e três em 2016. Descrevo e analiso, a seguir, o perfil desses participantes da pesquisa.

2.4.1.1 Os alunos-professores

Como membros da CP Inglês-IsF/UFPR, participaram da pesquisa onze alunos-professores do curso de Letras-Inglês, sendo dez deles licenciandos e uma aluna do curso de Letras Bacharelado em Tradução. Esses alunos-professores atuaram como professores-bolsistas, ministrando aulas de inglês para alunos inscritos no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na cidade de Curitiba, Paraná, entre 2015 e 2016. Como a bolsa de atuação no programa era de no máximo dois anos, o tempo de permanência no grupo não foi o mesmo. Os onze alunos-professores colaboraram participando em todas as fases da geração de material empírico: questionário inicial, observação de aulas, entrevista semiestruturada, um relatório autorreflexivo e em questionário sobre Inglês como Língua Franca (os últimos elaborados e aplicados pela coordenação geral e pedagógica do NuLi-IsF). Todos os alunos-professores apresentavam, no período de geração de material empírico, bom conhecimento na língua inglesa, com escore mínimo de proficiência de 600 pontos no exame TOEFL

iTP e experiência docente variada ou nenhuma experiência. Sua faixa etária ia de 18 a 40 anos: nove alunas-professoras com idade entre 18 e 25 anos, um entre 25 e 35 anos e uma acima de 35 anos. Com relação ao estudo do idioma, três alunos-professores aprenderam inglês apenas na escola regular, e os demais, além da escola, frequentaram cursos de inglês em institutos de idiomas (uma por seis meses e os demais de dois a oito anos). Dois viveram em um país cuja língua oficial era o inglês por um mês e um estudou inglês nesse contexto por cerca de dois meses.

A seguir, ilustro, no QUADRO 1, de forma mais detalhada, o perfil dos alunos-professores, com pseudônimos por eles indicados:

Pseudônimo e gênero	Idade: entre...-...anos Mais de (+ de)	Tempo de estudo formal do inglês antes do curso de Letras * Educação Básica ** Cursos de inglês	Tempo que ministra aulas de inglês	Já viveu ou estudou em um país cuja língua oficial seja o inglês? Por quanto tempo?
Alice/Feminino	18-25	9 anos* 6 meses**	1 ano	Não
Ana/Feminino	18-25	6 anos* 2 anos **	1 ano e 8 meses	Sim: 1 mês
Beatriz/ Feminino	18-25	4 anos* 5 anos**	4 anos	Não
Carina/ Feminino	18-25	11 anos*	2 anos	Sim: 2 meses
Gabriela/ Feminino	18-25	11 anos* 5 anos**	2 anos	Não
Kevin/Masculino	18-25	7 anos* 1 ano e 6 meses**	2 anos	Não
Michael/Masculino	25-35	11 anos* 1 anos**	8 anos	Sim: 1 mês
Sofia/Feminino	18-25	7 anos* 7 anos**	5 anos	Não
Raskolnikov/ Masculino	25-35	7 anos*	6 anos	Sim: 1 mês
Olívia/ Feminino	+35	13 anos*	3 anos	Não
Gabi/Feminino	18-25	6 anos**	1 ano	Não

QUADRO 1 - PERFIL DOS ALUNOS-PROFESSORES DA CP INGLÊS-IsF/UFPR

FONTE: a autora.

Averiguar, por meio do questionário inicial, quanto tempo haviam estudado formalmente o inglês antes do curso de Letras e se já haviam vivido e/ou estudado em um país cuja língua oficial fosse o inglês teve como propósito desmistificar crenças

relacionadas ao mito do “falante nativo”, como as citadas por Barcelos (2007a, p. 112), que constam em 1.1, neste texto.

2.4.1.2 Os ETAs

Como membros da CP Inglês-IsF/UFPR, participaram da pesquisa sete ETAs, sendo quatro deles em 2015 e três em 2016. Bolsistas do *English Teaching Assistant (ETA) Program*, uma das iniciativas do governo federal como expansão do programa CAPES-Fulbright, os Assistentes de Ensino de Inglês eram alunos estadunidenses recém-graduados em áreas diversas de conhecimento na faixa etária de 20 a 25 anos, e provenientes de diferentes cidades americanas.

Atuaram na universidade como assistentes de professores, participando de aulas e de algumas atividades no curso de graduação em Letras-Inglês, auxiliando os alunos de Letras-Inglês e do Programa IsF em *office hours* (atendimentos individuais a alunos) e *Conversation Clubs*, ministrando oficinas, palestras e seminários sobre a linguacultura estadunidense e promovendo eventos inter/culturais.

O QUADRO 2, a seguir, ilustra de forma mais detalhada o perfil dos ETAs como participantes desta pesquisa:

ETA / Gênero	Idade	Residência nos EUA	Graduação	Conhecimento de português
ETA 1 /Feminino	24	Washington, Washington DC	English Spanish	Básico Não estudou formalmente.
ETA 2 / Masculino	24	Valdosta, Georgia	International Affairs, Spanish Economics, History, Christianity	Intermediário Não estudou formalmente: aprendeu com amigos brasileiros na faculdade.
ETA 3 /Feminino	23	Evanston, Illinois	Sociology; Business; International Studies	Básico Curso Intensivo de Português para falantes de Espanhol nos EUA.
ETA 4 /Feminino	23	Oberlin, Ohio	Politics	Básico Não estudou formalmente.
ETA 5 /Feminino	25	St. John, Indiana	International Relations	Intermediário Estudou Português durante a graduação.
ETA 6 /Feminino	23	Claremont, Califórnia	Environmental Studies Spanish;	Intermediário Curso de curta duração nos EUA.

ETA 7 /Feminino	22	Washington, Washington DC	International Studies; TESOL Graduate Certificate	Curso de 6 meses de português quando morou no Brasil.
--------------------	----	---------------------------------	---	---

QUADRO 2 - PERFIL DOS ETAS DA CP INGLÊS-IsF/UFPR

FONTE: a autora.

Apesar de os ETAs optarem pelo uso das iniciais de seus nomes, em vez de pseudônimos, e de alguns afirmarem que seus nomes reais poderiam ser utilizados para os fins desta pesquisa, decidi identificá-los com numerais (ETA 1-7) para preservar suas identidades. É importante observar que os ETAs participantes desta pesquisa eram brancos, com boa escolaridade, supostamente de classe média/média-alta, e possuíam experiências de intercâmbio prévias. Além disso, todos eram fluentes ou tinham conhecimento básico de espanhol e alguns de outras línguas estrangeiras, além de terem no mínimo algum conhecimento da língua portuguesa e interesse pela cultura brasileira. Seu conhecimento de português foi destacado no quadro porque indica, em seu perfil, interesse pela linguacultura nacional. Nisso diferem do perfil dos primeiros ETAs, que vieram à UFPR em 2014. Estes conheciam pouco e não se interessaram em estudá-la ao longo de seu intercâmbio, limitando-se ao inglês em grande parte de suas interações, incluindo àquelas em que seus interlocutores se dirigiam a eles em português.

Em conversa sobre a minha pesquisa com a Prof.^a Dr.^a Margie Berns, na Universidade de Purdue (EUA), em junho de 2016, a respeito da identidade de um “falante nativo” e dos falantes nativos estadunidenses que realizavam o intercâmbio para o Brasil e para a UFPR, especificamente, como ETAs, fui lembrada por ela de que, ao tratarmos de “falantes nativos” do inglês enquanto “mitos”, em especial em contextos de ensino e aprendizagem da língua, é preciso considerar diversas variantes que possam influenciar tal caracterização. Segundo a professora, falantes nativos estadunidenses que fossem negros, com pouca escolaridade, pobres e com pouco conhecimento cultural, por exemplo, certamente não teriam o *status* do mítico “falante nativo”, modelo de proficiência cultural e linguística para professores e aprendizes de inglês. Discuto essa questão com mais detalhes no capítulo 3, que tratará da caracterização do falante nativo a fim de responder, em parte, a segunda pergunta específica desta pesquisa: “*Quem*” é o “*falante nativo*”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF?

2.4.1.3 A pesquisadora como membro da CP Inglês-IsF/UFPR

Nenhuma pesquisa é neutra, pois sempre contemplará a forma como pesquisador e participantes de pesquisa atribuem significados ao que está sendo investigado e essa atribuição de significado reflete a constituição de cada indivíduo: um amálgama de muitas vozes, construído na relação do inter-humano. Sendo o inter-humano constitutivo do humano, verdades absolutas não existem. Como ressalta Bakhtin (2004), vamos nos apropriando das diversas vozes para torná-las nossas, citando o outro em nosso próprio nome. Assim, os achados deste estudo são delineados pelas relações inter-humanas de seus participantes. Minha voz, composta de muitas vozes, é interpretada de acordo com a inter-relação construída com cada participante, que também traz suas múltiplas vozes. A essa relação podemos atrelar o conceito de heteroglossia de Bakhtin (2004), segundo o qual o “eu” solitário não pode existir, uma vez que esse “eu” vê e se reconhece através do outro e da imagem que o outro faz dele. Acredito que o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma comunidade da qual eu fazia parte, na posição de coordenadora pedagógica, traz mais pontos positivos do que negativos para o seu desenvolvimento e obtenção de resultados com confiabilidade. Provavelmente, a “imagem” que os participantes já tinham de mim, construída na nossa inter-relação profissional, contribuiu de forma positiva e me trouxe vantagens que um pesquisador “de fora” da comunidade não teria.

Como um aspecto positivo, vejo que ter sido coordenadora facilitou minha proximidade, como pesquisadora, com os membros do grupo. Não me refiro apenas à proximidade física do contato diário; refiro-me a um processo de confiança mútua que foi sendo desenvolvido. Como meu papel com os alunos-professores, como coordenadora, sempre foi a de suporte pedagógico/técnico e também emocional, já havia estabelecido com eles, um ano antes do início da geração de material empírico, uma relação de confiança; mesmo com professores novos ela se estabelecia rapidamente e a sensação era de que já fazia parte do coletivo do grupo e era apenas continuada. Essa relação permitiu maior abertura de diálogo com os participantes da pesquisa, em especial durante a entrevista semiestruturada. Alguns relataram que, no grupo, tanto os colegas quanto a coordenação criavam, em reuniões formais ou conversas esporádicas, um ambiente aberto, onde podiam se posicionar sem receio de punição ou constrangimento, e isso era uma característica difícil de ser encontrada

em outros ambientes de trabalho. Não havia, portanto, nenhum tipo de restrição ao conflito por parte da coordenação; os conflitos faziam parte do processo de aprendizagem e da busca por soluções no grupo. A presença de conflitos e o modo como os membros da CP Inglês-IsF/UFPR lidavam com cada um deles é discutido com mais profundidade no capítulo 4: Aprendizagem em Comunidades de Prática: significado, prática, comunidade e identidade.

Um outro aspecto positivo de investigar um grupo do qual se faz parte é a possibilidade de construir laços de afetividade com seus membros. Certamente o ambiente de segurança motivado pela presença de um coordenador em atividades ou discussões no grupo cria um sentimento de pertencimento e a pesquisa acaba tornando-se, similarmente, um ambiente seguro. Assim como em uma comunidade na qual a participação não pode ser imposta e é demonstrada pelo engajamento e investimento que as pessoas fazem nas práticas situadas do grupo, a participação em uma pesquisa científica ocorre da mesma forma: mesmo que um indivíduo aceite participar de uma pesquisa, ele o fará de maneiras diferentes, dependendo dos sentimentos e crenças que envolvem sua participação em tal pesquisa. Se há um sentimento de pertencimento, no sentido de acreditar que sua contribuição é importante para a pesquisa, que ele acredita ser igualmente importante, ou seja, se há um alinhamento com os propósitos da pesquisa e do pesquisador, haverá investimento (de tempo, de formulação nas colocações etc.) e um engajamento para o alcance de bons resultados.

Como aspecto negativo, vejo apenas a possibilidade de um sentimento de “obrigação”, por parte dos pesquisados, em participar de todas as etapas da investigação empírica. Mesmo na função de pesquisadora, não posso ignorar a autoridade que minha identidade de coordenadora exercia sobre o grupo. O “não” para a participação talvez fosse uma resposta possível ou mais facilmente dada se eu não fizesse parte da comunidade e também se não estivesse na função de coordenadora.

2.5 O MATERIAL EMPÍRICO

A investigação empírica desta pesquisa se deu por meio de dois questionários aplicados aos alunos-professores e ETAs, além de anotações de campo a partir de aulas observadas, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos

e de um relatório. Os alunos-professores são identificados, ao longo deste texto, por meio dos pseudônimos que adotaram, e os ETAs, por numerais.

A análise de material empírico em uma pesquisa qualitativa é indutiva e por isso pressupõe a compilação e a redução do material por categorias, o que envolve uma primeira leitura de todas as transcrições e documentos para então unificá-los. Uma unidade é o “menor fragmento de informação sobre algo que pode significar por si só” e que é interpretável em um contexto mais amplo de pesquisa (LINCOLN; CUBA, 1985, p. 345 *apud* BARCELOS, 2003, p. 180). Seguindo essa metodologia, compilei trechos das transcrições de áudio de respostas às entrevistas, identificadas como “ENT.” (entrevista), em categorias ou subtópicos que pudessem ilustrar discussões teóricas específicas e responder às perguntas da pesquisa.

2.5.1 Instrumentos de geração de material empírico

Para que as informações obtidas durante a pesquisa empírica fossem confirmadas através de uma triangulação, foram utilizados diferentes instrumentos: questionários, observações de aula, entrevistas, relatório e análise de documentos, descritos a seguir. Os materiais obtidos com esses instrumentos foram analisados a partir do referencial teórico que fundamenta este estudo. As análises encontram-se diluídas nos capítulos teóricos, conforme sua relevância.

2.5.1.1 Questionários

Os questionários são instrumentos muito úteis para a obtenção de informações no estágio exploratório da pesquisa. Podem ser respondidos por escrito, se forem propostos a uma população relativamente pequena de participantes. No presente caso, os questionários foram aplicados em uma data específica, após uma reunião com o grupo, que se disponibilizou a ficar no local de trabalho para responder à pesquisa. Aqueles que não puderam, ou não estavam presentes, responderam aos questionários online e os enviaram por e-mail.

O formato dos questionários aplicados é uma mistura de questionário aberto e fechado, com perguntas que exigem respostas discursivas curtas e longas e questões de múltipla escolha, com a possibilidade de o participante completar a questão com uma opção não apresentada e/ou ainda justificar suas escolhas.

Para ambos os grupos de participantes desta pesquisa (alunos-professores e ETAs) foram aplicados dois questionários: um inicial, em outubro de 2015, aos alunos-professores (APÊNDICE 4), e um aos ETAs, aplicado cerca de cinco a seis meses após a sua chegada no grupo (APÊNDICE 1); em 2016 foi aplicado, pela coordenação do NuLi-IsF um questionário sobre ELF a ambos os grupos (ANEXO 1), e um relatório sobre as atividades formativas em 2015, conforme descrevo na sequência deste texto, cujas respostas utilizei neste estudo.

O objetivo do questionário inicial aos alunos-professores era conhecer esses participantes da pesquisa como aprendizes e como professores de língua inglesa, identificar suas crenças em relação ao ensino de língua inglesa por “nativos” e “não nativos” e verificar se os alunos-professores percebiam leituras e reflexões teóricas sobre “o ensino de língua inglesa e falantes nativos” como importantes para sua prática de ensino e observar como a interação com “falantes nativos” (ETAs) em atividades de formação e em sala de aula impactaram em suas construções identitárias, sua agência e discurso.

Assim, as questões de 1 a 4 pretenderam traçar o perfil dos alunos-professores participantes da pesquisa; as questões de 5 a 13 focaram em crenças e sentimentos em relação à interação com “falantes nativos”, deles como professores e de seus alunos nos cursos IsF; as questões 14 e 15 objetivaram verificar se o modo de ver um “nativo” foi influenciado ou modificado ao longo da convivência com os ETAs e se tal convivência o teria tornado um professor mais preparado. Para responder a essas questões, o questionário foi aplicado apenas ao final do ano de 2015, como já mencionado, após a interação de seis meses entre os alunos-professores e os ETAs daquele ano.

O questionário inicial aos ETAs (APÊNDICE 1), com questões de classificação 1-5 e espaço para observações e justificativas, foi inspirado no texto *The myth of English as an International Language* (PENNYCOOK, 2007b, p. 1- 41). Teve como objetivos identificar quais eram as visões dos ETAs em relação ao papel da língua inglesa e suas concepções sobre o ensino da língua por “nativos” e “não nativos”; observar se suas visões e concepções estavam presentes em seu discurso e agência ao longo das atividades que realizavam na universidade e verificar se acreditavam que tais visões e concepções impactavam a formação das construções identitárias dos alunos-professores de língua inglesa com quem interagem no NuLi- Inglês IsF da UFPR. O questionário também foi aplicado apenas após alguns meses

de participação dos ETAs no grupo e no programa, para que tivessem tempo hábil de interação prévia.

Um questionário (ANEXO 1), com seis questões abertas sobre as perspectivas dos participantes a respeito do Inglês como uma Língua Franca (ELF), sua experiência na escrita colaborativa de um livro a ser publicado pelo grupo e sobre a participação deles em eventos inter/culturais com “falantes nativos” de inglês de países diversos na universidade, bem como sobre como tais eventos poderiam ter impactado em suas concepções sobre o Inglês como uma Língua Franca e seu ensino e aprendizagem, foi aplicado a alunos-professores e ETAs, pela coordenação geral e pedagógica do NuLi Inglês-IsF e as respostas também foram utilizadas para fins desta pesquisa (ANEXO 1).

Além do questionário aos participantes da investigação, membros da CP, enviei um questionário (APÊNDICE 5) com cinco perguntas sobre o Programa ETAs ao Núcleo Gestor do Programa IsF junto ao MEC e à coordenação da organização Fulbright, em abril de 2017, obtendo retorno apenas do Núcleo Gestor. O intuito era gerar material empírico sobre o processo de seleção e orientação dos ETAs que vieram ao Brasil para atuar junto às IES federais, que não está claro ou não presente nos documentos pesquisados e, além disso, sobre a mudança do processo desde o início do Programa ETAs, em 2010. Busquei também esclarecer se, do ponto de vista do programa, o objetivo de divulgar a cultura americana, apresentado nos editais, reforçaria (ou não) o mito do “falante nativo” e estereótipos relacionados ao colonialismo. Além disso, o questionário pretendeu buscar uma melhor compreensão do papel dos ETAs como assistentes em uma universidade e junto a um NuLi-IsF, considerando que todos os ETAs que fizeram parte desta pesquisa se intitulavam professores ou se referiam às suas atividades com alunos como teaching. A análise e discussão dos materiais empíricos gerados é apresentada ao longo dos capítulos deste trabalho. Como remeto ao Apêndice na análise, o questionário encontra-se com as respostas enviadas pelo NG-IsF, ao final deste trabalho (APÊNDICE 5).

2.5.1.2 Observação de aulas

A observação é considerada poderoso instrumento de pesquisa qualitativa, que traz confiabilidade e validade ao material empírico gerado, por ocorrer em ambientes naturais, embora requeira altos níveis de interpretabilidade por parte do

pesquisador, pois é sempre subjetiva. Para que uma observação de aula seja bem-sucedida e atenda aos objetivos da pesquisa, é importante que ela seja detalhadamente planejada. Assim, local, hora, contexto, natureza e tempo de observação devem ser previamente estabelecidos entre pesquisador e professor/turma observados. O papel do pesquisador ao longo da observação da aula também deve ser considerado e pode ser alterado durante o processo, podendo o pesquisador participar plenamente, participar e observar, observar e participar ou apenas observar a aula.

A observação de aulas ministradas pelos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR ocorreu nos meses de maio, junho e setembro de 2016 (apenas uma aula foi observada em julho e uma em outubro). Eu planejava observar vinte encontros com duas horas/aula cada, mas o cancelamento de duas aulas fez com que eu observasse dezoito. Durante a observação dos dezoito encontros de 1 hora e 30 minutos (com duas aulas de 50 minutos cada), que totalizaram cerca de 27 horas/aula em diferentes níveis e em diferentes *campi* da universidade na cidade de Curitiba, ministradas por sete alunos-professores IsF, optei por fazer anotações de forma mais detalhada e/ou gravar em áudio partes da aula que apresentassem discursos relacionados aos meus objetivos de pesquisa. Dos dezoito encontros sete não contavam com a presença de ETAs em sala de aula.

Solicitei aos professores uma cópia dos materiais impressos entregues aos alunos nas aulas que observei para, numa análise posterior mais cuidadosa, poder verificar se apresentariam informações a serem interpretadas e incluídas nas discussões desta pesquisa. Acredito que alguns fatores, relevantes para este estudo, influenciaram para que tais materiais não apresentassem visões estereotipadas da língua inglesa ou de seus falantes nativos e por esse motivo não os anexo neste texto: a) o fato de tais materiais (textos e exercícios) serem selecionados na internet em *sites* confiáveis²⁰, que oferecem materiais e recursos didáticos utilizados ou adaptados

²⁰ Identifico como “confiáveis”, entre os *sites* (endereços eletrônicos com um conjunto de páginas web na internet) de pesquisa muito utilizados pelo grupo da UFPR, os com recursos didáticos para professores de língua inglesa ou para o estudo da língua disponibilizados por jornais *online*, editoras de renome no mercado de livros didáticos, *sites* indicados pela coordenação geral do programa Idiomas sem Fronteiras em cursos de formação e *sites* de consulados. Os *sites* utilizados em 2015 e 2016 com muita frequência para a pesquisa de textos e materiais didáticos no NuLi Inglês-IsF da UFPR foram:
https://www.ets.org/toefl/teachers_advisors; <https://newsela.com/>; <https://writeandimprove.com/>;
<http://www.bbc.com/news>; <https://www.vox.com/>; <https://www.teachingenglish.org.uk/>;
<https://www.teacherspayteachers.com/>; <https://www.ted.com/>; <http://www.pechakucha.org/>;

pelos alunos-professores para a sala de aula; b) o fato dos alunos-professores receberem orientações e supervisão pedagógicas, por parte da coordenação, com relação a esse trabalho e ao planejamento para que a interculturalidade e o letramento crítico façam parte das aulas e, c) o fato de o planejamento conjunto (em duplas, trios ou pequenos grupos) ser uma prática entre os alunos-professores, gerando uma maior atenção em relação aos materiais selecionados para as aulas. Como o grupo vinha discutindo textos sobre Inglês como Língua Franca (BECKER, 2009; GIMENEZ, 2011; JORDÃO, 2004, 2009), contemplar essa perspectiva em sala de aula era também uma proposta da coordenação.

A decisão por observar um número maior de aulas com ETAs em sala (do que sem a presença deles) se deu por eu ter observado muitas aulas desde meu ingresso na coordenação pedagógica do NuLi Inglês-IsF da UFPR, em 2014, e por ter tido a experiência de observar uma aula com a presença das três ETAs em julho de 2016, que me motivou a verificar se o que a maioria dos alunos-professores expunha sobre a linguacultura estadunidense ou do *Inglês como Língua Franca* de fato fazia parte de suas crenças ou se seu discurso verbal contradizia sua prática pedagógica em determinadas situações que pudessem ocorrer em sala de aula devido à presença de um “falante nativo” estadunidense (um ETA). Dessa aula, em 07 de julho de 2016, no *campus* Centro da UFPR, em Curitiba, três ETAs participaram. Até então eu havia planejado observar e havia observado dez encontros com duas horas/aula cada. A aluna-professora que identifiquei como Lia (que, a partir de agosto de 2016, não fez parte do NuLi e não pôde participar das demais etapas da pesquisa empírica) propôs uma roda de conversa entre as três ETAs e quatro alunos. Em determinado momento um dos alunos comentou que, para elas, era fácil compreender tudo que se dizia oralmente em inglês, uma vez que eram “falantes nativas”, e que isso era impossível para ele ou outros alunos. Sem aguardar a resposta das ETAs a aluna-professora apresentou um vídeo curto em que uma pessoa falava uma frase com muitos sotaques diferentes, esclarecendo que variedade de inglês era aquela. O vídeo durou cerca de 5 minutos e, na sequência, a aluna-professora perguntou às ETAs se haviam entendido a frase e elas responderam negativamente; depois perguntou aos alunos, que também disseram não ter entendido e então, a partir dessa

experiência em um momento da aula que considero crítico (*a critical moment* – PENNYCOOK, 2004), a aluna-professora escreveu no quadro a frase repetida em vários “ingleses” no vídeo, explicando que ser “falante nativo” não garantiria a compreensão e incentivando os alunos a darem exemplos em português.

A partir daquele momento, com ETAs em sala interagindo com os alunos, percebi que a observação de aulas em que estivessem presentes poderia ser um bom instrumento de pesquisa e comecei a agendar observações. As três ETAs de 2016 já tinham um cronograma de participação, organizado a pedido dos alunos-professores, de acordo com outras atividades que realizavam na UFPR e fora dela, bem como de acordo com a possibilidade e disponibilidade de locomoção até o local, visto que o IsF ofertava aulas nos diversos *campi* da universidade, a fim de atender um maior número de alunos que desejassem estudar inglês.

O QUADRO 3, a seguir, apresenta as aulas observadas²¹ em 2016:

Aula	Data	Aluno-professor	Local: <i>campus</i> UFPR	Curso	Nível	ETA presente
1	02/05	Ana	Centro	Conversação em Língua Inglesa	1	-----
2	04/05	Kevin	Centro	Reading Comprehension	2	-----
3	06/06	Michael	Centro	Inglês para Fins Profissionais e Acadêmicos	1	-----
4	07/06	Kevin	Centro	Conversação em Língua Inglesa	1	ETA 5
5	07/06	Beatriz	Botânico	Técnicas de Leitura em Língua Inglesa	2	ETA 5
6	08/06	Sofia	Centro	Inglês para Uso Cotidiano em Contextos Internacionais	2	ETA 6
7	09/06	Kevin	Centro	Conversação em Língua Inglesa	1	ETA 7
8	12/06	Olívia	Centro	Inglês para Fins Profissionais e Acadêmicos	2	-----
9	14/06	Beatriz	Botânico	Técnicas de Leitura em Língua Inglesa	2	ETA 5
10	14/06	Michael	Centro	Inglês para Fins Profissionais e Acadêmicos	1	-----
11	12/09	Sofia	Botânico	Escrita Acadêmica em Língua Inglesa: Resumos e paráfrases	1	ETA 7
12	12/09	Beatriz	Politécnico	Preparatório para IELTS	1	-----
13	13/09	Beatriz	Politécnico	Escrita Acadêmica em Língua Inglesa: Ensaios	1	-----

²¹ Os alunos das turmas com trechos de aulas filmados ou gravados receberam uma declaração sobre cessão de imagem e voz para os fins da pesquisa (APÊNDICE 3).

14	14/09	Alice	Politécnico	Escrita Acadêmica em Língua Inglesa: Resumos e paráfrases	2	ETA 5
15	16/09	Beatriz	Centro	Conversação em Língua Inglesa: Contextos Acadêmicos e Internacionais	2	ETA 6
16	19/09	Ana	Centro	Conversação em Língua Inglesa: Contextos Acadêmicos e Internacionais	1	ETA 6
17	26/09	Raskolnikov	Politécnico	Conversação em Língua Inglesa: Contextos Acadêmicos e Internacionais	1	ETA 7
18	17/10	Ana	Centro	Conversação em Língua Inglesa: Contextos Acadêmicos e Internacionais	1	ETA 5

QUADRO 3 - AULAS OBSERVADAS

FONTE: a autora.

Observar aulas em que os ETAs estivessem presentes e aulas em que não estivessem fazia parte do planejamento da pesquisa empírica, justamente para que eu pudesse analisar as interações e reações entre alunos-professores IsF e ETAs, alunos-professores IsF e seus alunos nos cursos, e ETAs e alunos do curso, para verificar se o mito do “falante nativo” se apresentaria nos discursos (que poderiam ser estereotipados) dos presentes nas aulas, ou de textos utilizados e atividades propostas. Alguns dos materiais gerados a partir das observações de aula são apresentados nos capítulos deste trabalho por meio de interpretações e citações que ilustram questões teóricas apresentadas e discutidas em cada capítulo.

2.5.1.3 Entrevistas

O uso de entrevistas em pesquisas qualitativas proporciona uma compreensão mais profunda sobre os temas abordados e também é um importante instrumento para corroboração e triangulação do material empírico gerado. Assim como os questionários, as entrevistas precisam ser planejadas e ter objetivos previamente estabelecidos para cada questionamento. Nesta pesquisa, seu propósito principal foi o de esclarecer respostas dadas nos questionários ou estendê-las.

As entrevistas, como instrumento para a análise dos discursos dos participantes a fim de verificar suas crenças a respeito do mito do “falante nativo” e os impactos da interação com “falantes nativos” de inglês durante sua formação inicial, em suas construções identitárias e práticas de ensino, objetivo geral deste estudo, fazem parte da abordagem contextual de investigação científica (BARCELOS, 2006),

bem como os demais instrumentos utilizados, que levam os participantes da investigação a refletirem sobre suas vivências e não simplesmente fornecerem informações fixas. Essa abordagem, discursiva, vê as crenças como integradas ao contexto de vida das pessoas, às suas experiências, que são, por sua vez, inter-relacionadas aos ambientes ou espaços em que ocorrem, entendendo espaço não apenas como físico, mas a partir da perspectiva de Dewey (1933), de espaço como “a interação entre os seres humanos”.

As entrevistas (APÊNDICES 6 e 7) foram realizadas com alunos-professores ao final do ano de 2016 e início de 2017, com os quatro ETAs que estiveram no programa em 2015 em novembro daquele ano e com as três participantes de 2016 em março de 2016, quando chegaram à universidade e, portanto, antes de sua interação no grupo, e no final do ano de 2016, antes de deixarem o programa. As entrevistas aconteceram apenas após o preenchimento dos questionários, a fim de que houvesse um direcionamento e/ou esclarecimento sobre o que seria perguntado. Trata-se de entrevistas semiestruturadas de aproximadamente 60 minutos cada, que foram gravadas em áudio e transcritas para os propósitos desta pesquisa, com a permissão dos entrevistados em um termo de consentimento (APÊNDICE 2). Foram conduzidas em português com os alunos-professores e com alguns ETAs, que preferiram usar o português à sua língua materna, o inglês.

Alguns trechos das transcrições das entrevistas, identificados pela abreviação “ENT.”, foram inseridos neste texto, ao longo dos capítulos, como ilustração ou corroboração do assunto teoricamente discutido.

2.5.1.4 Análise documental

A análise documental é um instrumento fundamental em pesquisas qualitativas, uma vez que as fontes escritas são base para pesquisas científicas. Pode ser realizada por meio da análise de cartas, estatísticas, diários, editais, ofícios, testamentos, inventários, informativos, depoimentos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos, entre outros. Segundo André (2015, p. 24) “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

Para os propósitos desta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos, relacionados ao Programa Idiomas sem Fronteiras e ao Programa ETAs na UFPR:

- Formulário de Proposta do NuLi-IsF de Inglês na UFPR para o programa Inglês sem Fronteiras: Núcleo de Línguas, 2013.
- Edital n.º 061/2010 do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistant* – ETA) para projetos institucionais.
- Edital n.º 001/2013 do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistant* – ETA) para projetos institucionais.
- Relatório autorreflexivo dos alunos-professores sobre o Programa de Formação Docente do NuLi-IsF de Inglês da UFPR, 2014 e 2015.
- Editais de seleção para bolsa de professor de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPR, 2014, 2015 e 2016.
- Formulário de apresentação de projetos do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistant*– ETA), 2013.
- Programa Inglês sem Fronteiras. Portaria Normativa n.º 246, de 27 de março de 2013.
- Programa Inglês sem Fronteiras. Portaria Normativa n.º 25, de 25 de novembro de 2013.
- Relatórios de 2015 e 2016, com informações e estatísticas sobre a aplicação do exame TOEFL na UFPR.
- Quadros com cursos ofertados no NuLi-IsF de Inglês da UFPR nos anos de 2015 e 2016.
- Relatórios com informações sobre aplicações do exame TOEFL nos anos de 2015 e 2016.

2.6 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Este capítulo teve como objetivo situar o leitor no contexto da pesquisa, esclarecendo o que – e de que forma – foi analisado em determinado momento sócio-histórico, em uma comunidade de investigação específica e a partir de minha formação acadêmica, profissional e pessoal até então. Procurei apresentar o perfil dos participantes por meio da utilização de quadros, por acreditar que eles facilitam a compreensão do texto, uma vez que o explicam ou complementam visualmente.

Finalizo este capítulo com o QUADRO 4, que apresenta claramente o plano de trabalho proposto por este estudo, explicitando a pergunta geral e as perguntas específicas da pesquisa, os capítulos e suas contribuições teóricas, os instrumentos para a geração de materiais empíricos e os participantes, para responder a cada pergunta específica.

Pergunta geral: Como a visão do “falante nativo” como um modelo de proficiência linguística e cultural impacta a construção das identidades dos alunos-professores de inglês e sua prática docente?			
Perguntas específicas	Capítulos e aportes teóricos	Instrumentos	Participantes
1. Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?	Capítulos 3 e 5: <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua. • O mito do “falante nativo”. • Multilinguismo x monolinguismo. • O Inglês como uma Língua Franca (ELF). • Translinguismo. • Língua e identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários. • Relatórios autorreflexivos. • Entrevistas. • Observação de aulas. 	Alunos-professores e ETAs da CP Inglês-IsF/UFPR
2. “Quem” é o “falante nativo”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto “falante nativo”?	Capítulos 3 e 5: <ul style="list-style-type: none"> • Crenças. • Falante nativo. • O Inglês como uma Língua Franca (ELF). • Translinguismo. • Língua e identidade. • Professores nativos e professores multi/translíngues. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários. • Relatórios autorreflexivos. • Entrevistas. • Observação de aulas. 	Alunos-professores e ETAs da CP Inglês-IsF/UFPR
3. Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática a partir de seus elementos constitutivos?	Capítulo 4: <ul style="list-style-type: none"> • Crenças; • A Teoria Social de Aprendizagem. • Comunidade de Prática (CP). • Comunidade de Prática para formação de professores: a CP Inglês-IsF/ UFPR. • Língua e identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários. • Relatórios autorreflexivos. • Entrevistas. • Observação de aulas. 	Alunos-professores e ETAs da CP Inglês-IsF/UFPR

4. Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante sua participação no programa IsF na UFPR?	<p>Capítulo 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crenças. • Comunidade Imaginada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários; • Relatórios autorreflexivos. • Entrevistas. • Observação de aulas. 	Alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR
5. Os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à <i>Síndrome do Impostor</i> em suas crenças? De que forma tais sentimentos impactam suas práticas?	<p>Capítulo 4 e 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crenças. • <i>Síndrome do Impostor</i>. • Língua e identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários. • Relatórios autorreflexivos. • Entrevistas. • Observação de aulas. 	Alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR

QUADRO 4 - QUADRO-RESUMO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Fonte: a autora.

3 LÍNGUA E LÍNGUA INGLESA: CONSTRUÇÕES E PERCEPÇÕES

“A língua só vive na interação dialógica daqueles que a usam.”

Mikhail Bakhtin

Com exceção de alguns estudiosos, pessoas em todo o mundo usam uma ou mais línguas e não questionam se elas existem ou não; Pennycook está entre os pesquisadores que promoveram discussões e reflexões ao questionar se de fato existiria algo chamado “língua” e se o inglês também seria, como outras línguas, uma invenção (PENNYCOOK, 2007b, p. 91). Tal questionamento foi objeto de polêmica no grupo de alunos da disciplina *Agência, identidade e discurso*, do curso de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2014, do qual eu fazia parte. O impacto da leitura do texto *The myth of English as an International Language* (PENNYCOOK, 2007b), publicado no livro *Desinventing and reconstituting languages* (MAKONY; PENNYCOOK, 2007) pôde ser notado no tom de surpresa, estranheza e até revolta entre os participantes: “Como assim, língua não existe? O que o autor está usando para escrever o texto, não seria língua então?”, muitos perguntavam.

A polêmica em torno dos conceitos trazidos – as línguas e a língua inglesa como uma invenção e os mitos que as acompanham (tal como o mito do “falante nativo”) – continuou por algumas aulas, em discussões que foram, para mim, um dos elementos de inspiração para a realização desta pesquisa. Intrigavam-me os questionamentos sobre a existência (ou não) das línguas para saber se realmente o inglês como língua internacional/franca seria apenas uma invenção do imperialismo ocidental, “criado, promovido e sustentado para o benefício de poderes do Ocidente, do capitalismo global, do mundo desenvolvido, do centro acima da periferia ou da ideologia neoliberal”²² (PHILLIPSON, 1990 *apud* PENNYCOOK, 2007, p. 90). Buscava, em cada texto lido, em cada discussão, uma relação com o ensino e aprendizagem da língua inglesa e formação de professores, minha área de atuação, considerando que, se o papel essencial de um professor de língua é ensinar a língua, compreender o que “seja” língua torna-se imprescindível.

²² [...] *English as an international language (EIL) has been created, promoted and sustained to the benefit of Western powers, global capitalism, the developed world, the center over the periphery, or neoliberal ideology.*

O conceito de língua e de língua inglesa permeia todo o processo de formação inicial e continuada de professores de inglês em qualquer contexto educacional. O que cada professor de Língua Inglesa, individualmente, compreende por língua e por língua inglesa impacta suas construções identitárias (de aprendiz da língua, de professor brasileiro do gênero X, etnia Y, classe social X ou Y etc.) e sua metodologia de ensino da língua. O conceito de língua e de como deva ser ensinada também traz uma série de implicações quanto ao desenvolvimento de políticas educacionais e sociais, elaboração de currículos, materiais didáticos etc., que, por sua vez, exercem enorme impacto na concepção dos professores. Normas institucionais, currículos escolares e materiais didáticos disponíveis ou impostos sempre os influenciam, de alguma forma e acabam sendo poderosos formadores de crenças e de identidades, explicitadas em sua prática docente, especialmente quando esses professores já não fazem mais parte do corpo discente de cursos de graduação ou pós-graduação em Letras, nem de cursos de formação continuada.

Neste capítulo tenho como objetivos: 1) apresentar brevemente concepções de língua para então discutir, sob a ótica de correntes teóricas contemporâneas, a que adoto e as que acredito serem adotadas pelos participantes deste estudo; 2) explorar o construto “falante nativo” e, uma vez que esse construto é fruto do viés monolíngue, discorrendo sobre as chamadas “Virada multilíngue” e “Virada translíngue” para tratar então de multilinguismo e translanguismo; 3) apresentar definições de Inglês como Língua Franca (ELF) historicamente constituídas para analisar o entendimento dos alunos-professores participantes da pesquisa sobre ELF e sua aplicação em sala de aula e discutir se o ELF *translíngue* poderia ser de fato “ensinado” na sala de aula de Língua Inglesa.

Para que esses objetivos sejam atingidos, compartilho, em um primeiro momento, uma revisão teórica sucinta sobre conceituação de língua desde o período do Romantismo ao Pós-Modernismo, discorrendo sobre as definições ao longo da história, desde a de língua como sistema abstrato de normas à de língua como prática translíngue (GARCIA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2009, 2013, 2015, 2017; LEE, 2018), definição que adoto na pesquisa. Apresento, para isso, o conceito de *translinguismo* quando do seu surgimento, como foi sendo modificado e como é empregado para o entendimento de línguas e de seu ensino e aprendizagem em contextos atuais (GARCIA; WEI, 2014; CANAGARAJAH, 2013; LEE, 2018), comparando tal conceito com estudos de Bakhtin (2004) e introduzindo a *orientação*

translínque como um novo paradigma teórico, com importantes implicações na formação de professores de línguas e no ensino de língua inglesa. Acredito que tal concepção seja melhor compreendida em face das diversas definições provenientes de distintas correntes teóricas e orientações com seus encadeamentos ao longo da história, inclusive porque a concepção translínque reconhece/valida, engloba ou adapta certos aspectos de tais movimentos. Na sequência das discussões acerca de conceituação de língua, apresento os conceitos de *estado-nação*, *língua-nação* e “*falante nativo*”, caracterizando-os como construções imaginadas, e foco em discussões sobre *nativeness*, *native-speakerism* (HOLLIDAY, 2005, 2006) e o mito do “falante nativo”, por serem assuntos centrais na pesquisa.

Em um segundo momento apresento discussões sobre a “Virada multilínque” (MAY, 2014; KUBOTA, 2014; LEE, 2018) e a “Virada translínque” (GARCIA, 2014; LEE, 2018) como um desafio ao monolingüismo que tem permeado a construção de políticas linguísticas, nacional e internacionalmente, ao longo das últimas décadas, diferenciando a orientação monolínque da multilínque e relacionando o multilingüismo ao translingüismo, e suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, mais especificamente do inglês, e para a formação de professores de língua inglesa.

O terceiro e último momento deste capítulo traz perspectivas históricas sobre o Inglês como uma Língua Franca ou *English as a Lingua Franca* (ELF)²³ e suas implicações pedagógicas ao longo do tempo. Para isso, apresento definições de ELF comparando-as com a teoria dos World Englishes (KACHRU, 1986) e suas definições e reformulações ao longo do que Jenkins chama de ELF1, ELF 2 e ELF 3. Busco, nos discursos dos alunos-professores participantes desta pesquisa, seu entendimento sobre ELF e aplicação dessa perspectiva em sala de aula. Também discuto as perspectivas do ELF multilínque (propostas na chamada Fase 3 ou ELF 3) e a orientação translínque, analisando como se aproximam e como impactam ou podem impactar na formação de professores de inglês e no ensino-aprendizagem dessa língua no Brasil.

²³ Optei por utilizar a abreviação em inglês ELF por empregar também LFE (*Lingua Franca English*), sem correspondente em inglês; outros termos e abreviações serão mantidos em inglês no texto: TESOL, EFL, EIL, SLA, NS, NNS, NST, NNST/s, TOEFL, IELTS, *linguaging* e *World Englishes*(WEs).

3.1 PENSANDO LÍNGUA

“A visão que temos de língua não é dada, fixa e para todos.”²⁴

Sue Wright

A citação acima revela que o entendimento do que seja língua é culturalmente diversificado. Estudos contemporâneos mostram que ele depende de contextos histórico-sociais, políticos e econômicos. No início do texto *What is language? A response to Phillippe van Parijs* (2015, p. 114), Wright, com base em duas dicotomias teórico-filosóficas que apresenta ao definir língua, estimula o leitor à reflexão ao questionar: “Nós acreditamos que a língua exista à parte de seus falantes ou concebemos língua como um comportamento social contínuo e em constante mutação?”.²⁵ Nesta parte do texto discuto língua a partir do *pensar língua* como uma prática discursiva social, contínua e híbrida, que, enquanto discurso “vivido”, vai muito além de palavras, envolvendo recursos semióticos variados, entre eles o interlocutor e o processo de interação comunicativa, que a constroem na ação do “trans/linguajar” para atender a determinados propósitos estabelecidos pelos e/ou entre os falantes.

3.1.1 Do Romantismo ao Pós-Modernismo: de língua como sistema abstrato de normas a língua como prática social translíngue

*“When translanguaging emergent learners activate
Their multilingual-multicultural dignity they elevate
When cognition, languages and cultures they integrate
they show local/global communities how to TRANScommunicate
An important Humankind-improving role they could play:
that of translanguaging for peaceful purposes every day.”*

Francisco Gomes de Matos

A primeira posição teórico-filosófica para definir língua, expressa no Positivismo e no Estruturalismo, afirma que há um mundo real a ser compreendido e representado através da língua, ou seja, a língua seria um sistema que descreveria a realidade; trata-se de uma orientação prescritiva e normativa, na qual a língua seria vista como instrumento de codificação do pensamento. A segunda, expressa do Romantismo ao Pós-Modernismo do final do século XX, se fundamenta na crença de

²⁴ *How we view language is not a given, fixed one and for all.*

²⁵ *Do we believe language to exist apart from its speakers or do we conceive language as ongoing and ever-changing social behaviour?*

que a língua constrói a realidade por meio de seus usuários; a língua seria sinônimo de ação ou de recursos (HALLIDAY, 2003, p. 99-100 *apud* WRIGHT, 2015, p. 114).

A ideia de língua como um sistema de signos arbitrários e convencionais essencialmente racionais, proposta por filósofos do Século das Luzes, constitui a orientação chamada *Objetivismo Abstrato*, com ideias originadas na França e que lá encontraram “seu terreno preferido” (BAKHTIN, 2004, p. 86). O movimento estruturalista, que se inicia a partir dos estudos do linguista francês Ferdinand de Saussure (1857-1913), contribuiu para que a noção de língua como um produto abstrato, autônomo e objetivamente analisável se firmasse: tornou a “codificação da língua permanente e rígida” e a “isolou de outros recursos semióticos, modalidades e possibilidades do ambiente” [...]. (CANAGARAJAH, 2013, p. 23-24). Segundo Rajagopalan, a história nos mostra que as pessoas sempre interagiram usando a/s língua/s como parte de seu dia a dia, bem antes de sua codificação:

Dizer que a codificação é o que garante o sucesso de uma língua como meio de comunicação mais ampla é como colocar a carroça na frente do cavalo. Historiadores de língua sabem há muito que a codificação e padronização são excessos introduzidos muito tempo após as pessoas começarem a interagir diariamente umas com as outras.²⁶ (RAJAGOPALAN, 2009, p. 190).

Bakhtin (2004) nos incita a refletir sobre a existência da língua como um sistema normativo objetivo e abstrato na consciência subjetiva dos indivíduos. O autor reconhece a existência e a legitimidade de normas utilizadas pelos indivíduos em contextos concretos de comunicação e, para ele, a forma linguística enquanto signo significativo (e não apenas sinal) é o que importa para o locutor no momento da comunicação.

Segundo Wright (2015), o conceito de língua como sistema está estreitamente ligado ao crescimento dos estados-nação na Europa, que necessitavam de uma padronização e homogeneização para se desenvolverem em territórios geográficos definidos. Até o século XVI a burocracia e as leis na Europa funcionavam na língua dos monarcas como forma de poder e domínio sobre as comunidades, mas o crescimento da imprensa (século XVI e XVII) promoveu sua padronização e

²⁶ *To say that codification is what guarantees the success of a language as a means of wider communication is like putting the cart before the horse. Historians of language have long known that codification and standardization are excrescences that are introduced long after people have gone about their day-to-day business of interacting with one another.*

disseminação, que ganhou força com as rebeliões e revoluções contra tais governantes. Além disso, a industrialização, que requeria cidadãos mais educados, e a própria Linguística contribuíram para a homogeneização das línguas e criação de estados-nação imaginariamente “monolíngues”:

A Linguística contribuiu com a ideologia de que a língua é um sistema rigidamente organizado e que o uso da língua, o grupo nacional e o território nacional deveriam idealmente ser congruentes (a ideologia fundamental europeia de uma língua, um povo, um estado).²⁷ (WRIGHT, 2015, p. 115).

Segundo Canagarajah (2013, p. 20), os movimentos-chave para a formulação da orientação monolíngue foram o Romantismo, o Iluminismo e o Modernismo, a Industrialização, a formação do Estado-Nação, o Estruturalismo e a Colonização e o Imperialismo. O autor resume as ideias da orientação da seguinte forma:

Língua = Comunidade = Lugar.
 1 língua = 1 identidade.
 Língua como um sistema autônomo.
 As línguas são puras e separadas umas das outras.
 O lócus da língua como cognição ao invés de contexto social, ou a mente ao invés do assunto/tema.
 A comunicação com base na gramática em vez da prática, e a forma isolada de sua integração ecológica.²⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p. 20)

O monolinguismo, que se solidificou na Europa Ocidental no século XVIII, iniciou com o movimento romântico, que buscava a essência de uma comunidade por meio de sua língua. A tríade *língua, comunidade e lugar* gerou o conceito de *língua-nação*, separada e única, e de *falantes nativos* como donos das línguas, deslegitimando outros usuários, já que não seriam capazes de expressar a cultura da comunidade. A ideologia de tal tríade, definida por Johannes Gottfried Herder e outros pensadores, foi chamada de “*Herderian triad*” e teve impactos sociais importantes ao longo da história: as comunidades eram separadas de acordo com a língua falada

²⁷ *Linguistics contributed to the ideology that language is a strictly ordered system and that language use, national group and national territory should ideally be congruent (the fundamental European ideology of one language, one people, one state).*

²⁸ Language = Community = Place.

1 language = 1 identity.

Language as a self-standing system.

Languages as pure and separated from each other.

The locus of language as cognition rather than social context, or mind rather than matter.

Communication as based on grammar rather than practice, and form isolated from its ecological embeddedness.

para que se mantivessem puras e homogêneas, em harmonia interna; a língua das comunidades dominantes poderia ser imposta a comunidades minoritárias, tornando-se assim uma atividade de colonização; comunidades locais desenvolveram identidades próprias das quais se orgulhavam, separadas da identidade coletiva do Império, que auxiliaram na resistência ao Sacro Império Romano e à formação social feudal. Além disso, línguas precisaram ser inventadas para operacionalizar a tríade *língua, comunidade e lugar*. A busca por classificar as línguas estáticas e homogêneas, que representassem comunidades e lugares, era um desafio considerado, com frequência, um esforço heroico de progresso:

Se a língua é, basicamente, um conjunto fluido de ‘recursos móveis’, podemos entender os desafios na formulação de um conjunto estável e homogêneo de ‘línguas imóveis’ (BLOMMAERT, 2010, p. 43) para representar a comunidade e lugar. [...] esforços para a padronização, purificação e codificação da língua em muitas comunidades são com frequência considerados esforços heroicos de progresso [...].²⁹(CANAGARAJAH, 2013, p. 21).

Canagarajah (2013, p. 22) relaciona tal padronização das línguas às escolas, à produção de livros didáticos, aos meios de comunicação em massa e a outras instituições a partir de um conjunto selecionado de códigos provenientes de valores das elites, que acaba regendo as políticas linguísticas públicas que os regulamentam. Como explica Pennycook (2013, p. 2), as políticas linguísticas públicas estão mais relacionadas às ideologias linguísticas que regulam os campos educacional, cultural e ideológico do que a práticas locais; quando o fazem, têm como base um entendimento diferente de língua, que parece criar uma dicotomia entre o estatal/público e as práticas locais ou entre o que é do Estado e o que é de seus cidadãos.

O pensamento iluminista traz uma dimensão cognitiva ao entendimento de língua proposto pelo Romantismo. Retira a língua de cenários materiais e sociais, que se tornam secundários, para torná-la um sistema cognitivo de elaboração de significados autônomo e abstrato. Assim, “[l]ínguas mais avançadas indicam mentes mais avançadas”³⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p. 23). O Iluminismo promoveu a

²⁹ *If language is basically a fluid set of ‘mobile resources’, we can understand the challenges in formulating a stable and homogeneous set of ‘immobile languages’ (BLOMMAERT, 2010, p. 43) to represent the community and place [...] efforts at language standardization, purification, and codification in many communities are often considered heroic efforts of progress [...].*

³⁰ *More advanced languages indicate more advanced minds.*

Globalização Modernista a fim de disseminar, por meio da língua, valores europeus a outras comunidades. Como explica Canagarajah (2013, p. 25):

[e]la (a *Globalização Modernista*) foi motivada por uma crença na superioridade das comunidades ocidentais europeias (o centro) e seu poder de integrar comunidades com menor poder (a periferia) em uma rede de relacionamentos dependentes.³¹

A colonização e o imperialismo levaram comunidades, antes isoladas e orgulhosas de sua língua e cultura, a impor sua superioridade a outros estados-nação, já que sua língua serviria, como meio global de comunicação eficiente para muitas comunidades, ao progresso científico e tecnológico da Europa desenvolvida (CANAGARAJAH, 2013, p. 24). A língua, como um produto, era então exportada para povos “menos desenvolvidos”.

Na visão pós-estruturalista da Era Pós-Moderna, segundo Garcia e Wei, as línguas passaram a ser concebidas como práticas sociais, construídas pelas interações dos falantes em contextos locais, e essa nova concepção, de língua como uma prática social, levou muitos sociolinguistas (tais como CANAGARAJAH, 2007; JORGENSEN; JUFFERMANS, 2011; JUFFERMANS, 2011; MAKONI; PENNYCOOK, 2007; MOLLER; JORGENSEN, 2009) à adoção do termo *linguaging*³², “ênfatizando a agência dos falantes em um processo contínuo de construção interativa de significado”³³ (GARCIA; WEI, 2014, p. 9).

Considerando que a língua é uma prática construída na ação e interação dos indivíduos, Garcia e Wei usam o termo *linguaging*, utilizado por Maturana e Varela, e citam os autores ao colocar sua visão sobre *autopoiesis*:

É pelo ato de *linguaging* que o ato de saber, na coordenação comportamental que é língua, concebe um mundo. Desenvolvemos nossas vidas em uma conexão linguística mútua, não porque a língua nos revela a nós mesmos, mas porque somos constituídos na linguagem em um tornar-se contínuo que nos conduz com os outros... (MATURANA; VARELA, 1998, p. 234 - 235, *apud* GARCIA; WEI, 2014, p. 7 – destaques do autor).³⁴

³¹ *It (Modernist Globalization) was motivated by a belief in the superiority of Western European communities (the center), and their power to integrate less powerful communities (the periphery) in a dependent network of relationships.*

³² *Linguaging*: mantenho o termo em inglês neste texto, com o sentido da “ação de expressar-se na língua/linguagem”.

³³ [...] *emphasizing the agency of speakers in an ongoing process of interactive meaning-making [...].*

³⁴ *It is by linguaging that the act of knowing, in the behavioral coordination which is language, brings forth a world. We work out our lives in a mutual linguistic coupling, not because language permits us to reveal ourselves but because we are constituted in language in a continuous becoming that we*

Segundo Garcia e Wei (2014, p. 8), “[o] termo *linguaging* é necessário para se referir ao processo simultâneo do constante tornar-se de nós mesmos e das nossas práticas na língua, ao interagirmos e criarmos significado no mundo”³⁵.

Linguaging, utilizado como um verbo e não como um substantivo, muda a perspectiva de língua como um objeto de estudo para a visão de língua como uma ação ou prática que está socioculturalmente em constante reconstrução:

[...] ver língua como uma prática social é conceber língua como uma atividade e não uma estrutura, como algo que fazemos e não como um sistema que desenhamos, como uma parte material da vida social e cultural e não como uma entidade abstrata.³⁶ (PENNYCOOK, 2010, p. 10).

A língua, como prática social, seria “produto de atividades intensamente sociais e culturais em que as pessoas se engajam”³⁷ (PENNYCOOK, 2010, p. 1) como *linguagers*, ou falantes que atuam, fazem a língua:

Somos todos *linguagers* que usamos recursos semióticos à nossa disposição em formas estratégicas para comunicar e agir no mundo, mas que são reconhecidas, tanto pelo falante bilíngue quanto por outros, como pertencendo a dois cenários de ‘línguas’ socialmente construídas.³⁸ (GARCIA; WEI, 2014, p. 10).

Lee (2018, p. 5) define *linguaging* como o “fazer língua” e cita o conceito de Jorgensen (2008) sobre o *linguaging* polilíngual:

Linguaging refere-se à comunicação altamente deliberada e controlada com base em pistas de e pressupostos sobre interlocutores diversos. É sistemática, mas não no sentido de se basear unicamente na língua como sistema – é sistemática no sentido de que requer uma metacsciência acentuada de um cenário específico e habilidades linguísticas dos interlocutores dentro desse contexto.³⁹

bring forth with others. (MATURANA; VARELA, 1998, p. 234 - 235, apud GARCIA; WEI, 2014, p. 7 – highlights added)

³⁵ [...] the term *linguaging* is necessary to refer to the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world.

³⁶ To look at language as a practice is to view language as an activity rather than a structure, as something we do rather than a system we draw on, as a material part of social and cultural life rather than an abstract entity.

³⁷ a product of the deeply social and cultural activities in which people engage.

³⁸ We are all *linguagers* who use semiotic resources at our disposal in strategic ways to communicate and act in the world, but which are recognized by the bilingual speaker, as well as by others, as belonging to two sets of socially constructed ‘languages’.

³⁹ *Linguaging* refers to a highly deliberate and controlled communication based on cues from and assumptions about various interlocutors. It is systematic, but not in the sense that it draws solely

O termo *linguaging* se faz necessário em contextos multilíngues porque falantes multilíngues apresentam uma quantidade e diversidade de experiências com línguas que vai muito além das experiências dos falantes monolíngues. A esse respeito Garcia e Wei (2014, p. 20) citam Kramsch (2009, p. 99), que observa: “os multilíngues podem também valer-se de mais modalidades de significação do que de um sistema simbólico único”⁴⁰ e Mignolo (2000, p. 229), quando nos lembra que podemos ter ou não *uma*⁴¹ “língua mãe”, como aponta Derrida, mas que não podemos evitar “ter nascido” em uma ou mais línguas para tê-las inscritas em nossos corpos. Para Garcia e Wei (2014, p. 20), o termo *translanguaging* capturaria as práticas complexas desses falantes multilíngues, que teriam as “línguas inscritas em seus corpos” e que vivem em contextos sociais e semióticos diversos ao interagir com uma completa variedade de falantes. Necessária em contextos multilíngues, a ação de “fazer língua” (*linguaging*) é recorrente e comum em contextos de utilização de língua materna, onde também se dá o *translanguaging*, ou seja, o transpor os limites da língua (que na verdade são dinâmicos e fluidos). O prefixo *trans-* em *translinguismo*, portanto, não se refere apenas a um movimento entre e através das estruturas das línguas, mas além delas, incluindo diferentes modalidades, como a fala, escrita, gesticulação, compreensão oral, leitura e memória (CANAGARAJAH, 2013, 2017; LI WEI, 2010). Esse *ir além da língua* se dá, entre outros quesitos, por meio da interação colaborativa, que envolveria tolerância e algumas estratégias de comunicação, tais como esclarecimento, confirmação, negociação de sentidos, paráfrase, “*letting it pass*” (“deixar passar”) e “*making it normal*” (“tornar normal”)⁴². Firth (1996, p. 240-245) explica que o uso de tais estratégias é uma escolha dos interlocutores a favor (ou contra) a fluidez comunicativa.

from language as a system – it is systematic in the sense that it relies on an acute meta-awareness of a particular scenario and the language abilities of the interlocutors within that context.

⁴⁰ *Multilinguals can also draw on more modalities of signification than one single symbolic system.*

⁴¹ Todos os indivíduos terão pelo menos uma língua materna.

⁴² *Letting it pass*: quando os interlocutores confrontam um aspecto da linguagem que não entendem, eles seguem com a comunicação, esperando que ocorrências futuras do item forneçam o contexto para renegociá-lo em um ponto futuro; *making it normal*: uma escolha do ouvinte em tornar “normal” o que parece “anormal” na fala de seu interlocutor (CANAGARAJAH, 2013, p. 73 e p. 95).

3.1.2 O translanguismo

Para Canagarajah (2011a, p. 401), o translanguismo seria definido como “a habilidade de falantes multilíngues se movimentarem entre línguas, tratando as línguas diversas que formam seu repertório como um sistema integrado.”⁴³ Esses falantes teriam, segundo o pesquisador, uma multicompetência no tocante às línguas, que seriam interconectadas como um todo – “um ecossistema de interdependência mútua.”⁴⁴

Indivíduos multilíngues apresentam mentes multicompetentes, qualitativamente diferentes das mentes de falantes monolíngues, visto que têm outra/s língua/s à sua disposição no processo de linguagem, formando seu repertório linguístico. O conceito de multicompetência foi desenvolvido por Cook (1999): “o conhecimento de mais de uma língua na mesma mente ou na mesma comunidade”⁴⁵ (COOK, 2012, p. 3768). Tem como base três premissas: 1) considera todo o sistema de língua em uma única mente, ou seja, a soma do conhecimento de todas as línguas aprendidas; 2) não depende do falante nativo monolíngue e, 3) afeta toda a mente, não apenas a linguagem (COOK, 2015, p. 186).

Segundo a Teoria da Multicompetência, as línguas (L1, L2,...) de um falante bi/multilíngue não estão separadas em diferentes compartimentos na mente, o que favorece conexões entre elas e dá a esse falante algumas vantagens sobre o falante monolíngue. O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou adicionais sempre será *cross-lingual*, uma vez que é voltado para indivíduos que já têm uma ou mais L1, multicompetentes. Conhecer as perspectivas dessa teoria pode contribuir para o processo, bem como para a formação identitária dos aprendizes de línguas. Infelizmente, devido às pressões socialmente impostas pelo mito do “falante nativo”, muitos deles assumem a visão monolíngue e criticam a própria competência, pois se sentem inferiorizados ao não atingirem a proficiência linguística almejada, como se fossem “falantes nativos fracassados” (COOK, 2015, p. 196).

Embora a maioria dos falantes multilíngues não consiga conscientemente perceber, eles são capazes de utilizar estratégias linguísticas de sua L1 durante as

⁴³ *the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system.*

⁴⁴ *[...] an eco-system of mutual interdependence.*

⁴⁵ *the knowledge of more than one language in the same mind or the same community.*

interações comunicativas na L2. Estudos (HAMERS; LAMBERT, 1972; MORIZUME *et al.*, 1997) mostram que falantes multilíngues conseguem alternar L1 e L2 (*code-switching*) mais rápida e precisamente, característica mais marcante na distinção entre falantes multilíngues e monolíngues. Além disso, pesquisas, como a de Poulisse (1996), revelam que falantes de uma L2 compensam lacunas lexicais com as mesmas estratégias comunicativas que usam em sua L1 (COOK, 1999, p. 192).

Garcia e Wei afirmam concordar em parte com a definição de Canagarajah de translinguismo, entendendo que a noção de multicompetência que Canagarajah utiliza refere-se apenas aos falantes de línguas distintas, que seriam, cada uma, um “[...] conjunto redutível a estruturas abstratas ou uma entidade mental”.⁴⁶ (2014, p. 21-22).

Discordo da crítica de Garcia e Wei a partir do esclarecimento da perspectiva de Canagarajah sobre translinguismo e multicompetência. O linguista (2017) observa que, se considerarmos que não existem “línguas puras”, não podemos afirmar que existam “falantes nativos” de uma única língua em um ambiente homogêneo e, dessa forma, todos seríamos falantes multilíngues e translíngues, entendendo o multilíngue não como soma de vários monolíngues, mas como um repertório linguístico de cada um desses falantes, formado a partir da diversidade de línguas que conhece, enquanto práticas sociais, códigos e vozes. Tal perspectiva se assemelha à noção de heteroglossia de Bakhtin (2004), na medida em que considera que qualquer língua esteja imersa em uma multiplicidade de sentidos e, assim, mesmo um falante que se diz monolíngue seria, na verdade, multilíngue, visão que vem ao encontro da afirmação de Holquist sobre língua:

[a] língua daqueles que dizem falar apenas uma língua, no sentido cotidiano do termo, já está imersa na inevitável desunião e multiplicidade formal que são necessárias para que uma língua exista.⁴⁷ (HOLQUIST, 2014, p. 8).

Toda língua é, portanto, heteroglóssica e, como apontam Blackledge e Creese (2014, p. 5), isso não se refere ao uso simultâneo de diferentes e separadas línguas, mas, como proposto por Bakhtin, refere-se à “coexistência de diferentes perspectivas ideológicas que competem, constituídas tanto dentro de uma única ‘língua’ nacional

⁴⁶ [...] *a reducible set of abstract structures or a mental entity [...]*.

⁴⁷ [...] *the language of those who are said to speak only one language, in this everyday sense of the term, is already immersed in the ineluctable disunity and formal multiplicity that are the necessary condition for having any language at all.*

quanto em complexos repertórios comunicativos presentes em recentes sociedades modernas”.⁴⁸

Se pensarmos que o monolinguismo é uma invenção europeia do século XIX, um produto do colonialismo em prol da ideia de estado-nação, sendo as línguas “produtos de atores sociais, e versões particulares de línguas, tais como as línguas padrão, construções muito particulares de óbvia atividade política”⁴⁹ (PENNYCOOK, 2007b, p. 96), uma vez que todas as línguas são formadas por várias outras, todos somos falantes multilíngues. Como tais, usamos a língua como uma *prática social translíngue*, ou seja, todos temos competência *translíngue* para criar e transformar a/s língua/s que utilizamos o tempo todo por meio de estratégias de negociação nas interações com falantes nas comunidades em que vivemos, que são, cada vez mais multiculturais e multilíngues.

[...] desenvolvimentos recentes na globalização encorajam relações e instituições sociais diferentes e geraram novos modos de comunicação, mídia e tecnologias. Esses desenvolvimentos também geraram novos discursos teóricos que favorecem a hibridização e a diversidade na comunicação.⁵⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p. 33).

Canagarajah ressalta, porém, que relações sociais e práticas comunicativas translíngues sempre existiram, mesmo em épocas pré-modernas e pré-coloniais e que a Globalização Moderna e Contemporânea apenas trouxe novas tecnologias que facilitam sua realização, ou dão mais visibilidade a essas relações e práticas. O linguista cita Calvet (1998), para quem havia mais formas fluidas de multilinguismo na pré-modernidade do que na contemporaneidade, pois os falantes de diferentes tribos e vilas precisavam interagir em mercados e templos, por exemplo, utilizando-se, para isso, de estratégias translíngues. Hoje, embora vivamos em um mundo sem fronteiras geográficas e temporais, ideologias monolíngues e coloniais muitas vezes restringem a comunicação efetiva entre as pessoas. Para Canagarajah, “um retorno ao passado poderia nos ajudar a recuperar lições e *insights* para os nossos tempos. Podemos

⁴⁸ [...] the coexistence of different competing ideological points of view, whether constituted in a single national ‘language’ [...] or within the complex communicative repertoires in play in late modern societies.

⁴⁹ languages are the products of social actors, and particular versions of languages, such as standard languages, are the very particular constructions of overt political activity.

⁵⁰ [...] recent developments in globalization encourage different social relations and institutions and have generated new communicative modes, media, and technologies. These developments have also generated new theoretical discourses that favor hybridity, fluidity, and diversity in communication.

aprender mais sobre práticas interpretativas, estratégias de negociação e relações comunicativas que as pessoas adotam em zonas de contato para que haja inteligibilidade e significado.”⁵¹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 37). Segundo Canagarajah, “[...] não precisamos reinventar a roda na teorização ou formulação de práticas comunicativas exigidas pela comunicação contemporânea.”⁵². Não precisamos, portanto, considerar as teorias translíngues como futurísticas e pós-modernas. Na visão de Lee (2018, p. 4), o “[...] o translanguismo, assim, em teoria, não nos pede para ‘voltar ao futuro’, mas simplesmente para olhar o presente e o passado e ver o que temos negligenciado desde o começo.”⁵³

Na perspectiva do translanguismo, a língua, como uma prática social, é criada pelos falantes multilíngues em práticas comunicativas situadas, nas comunidades em que estão inseridos, pelo uso criativo e crítico das diferentes estruturas e experiências linguísticas que possuem e que se mesclam, provenientes de sua/s linguacultura/s nativa/s (que já não seriam “puras”, mas formadas por várias outras linguaculturas) e gerando novas identidades, valores e práticas. Segundo Wei (2010, p. 1223), a prática de translanguismo

[...] cria um espaço para os usuários multilíngues ao juntar dimensões diferentes de suas histórias pessoais, experiências e meio ambiente, suas atitudes, crenças e ideologias, suas capacidades cognitivas e físicas em um desempenho coordenado e significativo.⁵⁴

Como uma *prática social translíngue*, definição adotada neste estudo, a língua/linguagem, utilizada nas práticas comunicativas situadas, transcenderia as palavras, uma vez que envolveria recursos semióticos diversos, que estariam integrados para a criação de significados no contexto de diversas modalidades (orais, escritas e visuais). Segundo Canagarajah (2013, p. 8), nas práticas comunicativas translíngues, os “usuários negociam tanto os diversos recursos semióticos em seu

⁵¹ *A return to the past can help us recover lessons and insights for our times. We can learn more about the interpretive practices, negotiation strategies, and communicative relationships people adopted in contact zones for intelligibility and meaning.*

⁵² *[...] we don't have to reinvent the wheel in theorizing or formulating the communicative practices required for contemporary communication.*

⁵³ *[...] translanguism, thus, in theory, asks us to go not “back to the future”, but simply to look to the present and the past to see what we have been neglecting all along.*

⁵⁴ *[...] creates a social space for the multilingual user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance.*

repertório quanto o contexto para produzir o que seja mais apropriado e efetivo para a situação.”⁵⁵

O translanguismo, como uma ação (ou o “translinguajar”), aconteceria em uma prática situada de comunicação que se caracterizaria como um “terceiro espaço”, onde normas e diferenças das línguas dos repertórios dos falantes na interação seriam negociadas para facilitar suas próprias vozes e normas; um espaço colaborativamente criado no momento da interação onde as pessoas “concordam para discordar!”⁵⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 82). Nesse espaço os interlocutores teriam agência para ir além da/s sua/s “cultura/s nativa/s”, criando, dessa forma, uma *terceira cultura* (BHABHA, 1994); “um espaço onde diferentes identidades, valores e práticas não apenas coexistem, mas se combinam para gerar novas identidades, valores e práticas”⁵⁷. Para Wei, esse seria o “*translanguaging space*”, ou “espaço translíngue”:

Um espaço social para os usuários multilíngues da língua, que reúne dimensões diferentes de suas histórias pessoais, experiências e meio, suas atitudes, crenças e ideologia, suas capacidades cognitivas e físicas em uma *performance* coordenada e significativa, tornando-o uma experiência vivida.⁵⁸ (WEI, 2011, p. 1223).

Esse terceiro espaço/espaço translíngue, que é social, envolve também o meio físico, as “coisas” que agem sobre as pessoas, numa relação pós-humana. Como nos lembram Jordão e Marques (2017, p. 64) ao citar a sociologia pós-humanista de Latour (2005), cada unidade do ser (humano e não humano) tem agência e, portanto, transforma tudo com o que entra em contato, servindo como um mediador. As práticas situadas da CP Inglês-IsF/UFPR (capítulo 4) são exemplos desses espaços translíngues onde as práticas discursivas, que vão “além do verbo”, por serem influenciadas também pelo ambiente físico, ocorrem e re/constroem identidades.

Essa prática situada de comunicação, caracterizada como *terceiro espaço*, acontece em determinado momento e sua frequência seria um dos critérios usados

⁵⁵ [...] users negotiate both the diverse semiotic resources in their repertoire and the context to produce a text that is rhetorically most appropriate and effective for the situation.

⁵⁶ agree to disagree!

⁵⁷ it is not a space where different identities, values and practices simply co-exist, but combine together to generate new identities, values and practices.

⁵⁸ [...] a social space for the multilingual language users by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, belief and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and making it into a lived experience.

para sua legitimação em vários movimentos translíngues, embora esse critério seja alvo de questionamentos, como o de Lee (2018), sobre o qual discorro a seguir.

O *terceiro espaço* seria um espaço de negociação, visto também como um espaço de transgressão, onde os sujeitos, agentes dialógicos, e o discurso se constituem com base no retorno do outro e “fazem a língua” por meio do *translinguajar*. Nesse espaço, criatividade e criticidade são conceitos fundamentais e intrinsecamente conectados.

Lee (2018, p. 31-32) argumenta que a análise de práticas discursivas em momentos específicos é produtiva, mesmo que não represente padrões mais amplos e sistemáticos de uso da língua, uma vez que as negociações de recursos linguísticos e semióticos, bem como de recursos espaciais, nem sempre “estão ligadas a padrões de interação previsíveis, mas, ao invés disso, produzem por si mesmas espaços interacionais de formas estratégicas e flexíveis.”⁵⁹

A premissa da frequência, entretanto, é criticada por Wei (2011, p. 1224), que apresenta a noção da análise de momento como um “movimento de abordagens que buscam padrões, orientados por regularidades e frequência para um foco em ações e performances do indivíduo espontâneas, improvisadas e momentâneas”.⁶⁰ Lee (2018, p. 32) acrescenta à crítica da premissa de Wei a dificuldade de documentação das ocorrências de práticas translíngues para que sejam legitimadas:

[...] o que é documentado na academia é geralmente limitado a quem decide o que vale a pena ser documentado. Estamos também colocados em uma posição na qual limitamos nosso conhecimento sobre quais características estão de fato ocorrendo àquelas que acabam sendo identificadas dentro de um corpus específico por um pesquisador ou equipe de pesquisa individual.⁶¹

Lee (2018, p. 12) critica também teorias sobre translinguismo que o colocam como um paradigma antimonolingüismo, que “convida, encoraja e legitima a pluralidade pela pluralidade e vê o translíngue como melhor que o não translíngue”⁶².

⁵⁹ [...] are not always bound to predictable patterns of interaction but rather produce interactional spaces themselves in strategic and flexible ways.

⁶⁰ a move away from frequency and regularity oriented, pattern seeking approaches to a focus on spontaneous, impromptu and momentary actions and performances of the individual.

⁶¹ [...] what gets documented in scholarship is generally limited to who gets to decide what counts as worthy of being documented. We are additionally put in a position in which we are limiting our knowledge of which features or deviations are in fact occurring to those that happen to be identified within a particular corpus by an individual researcher or research team.

⁶² [...] invites, encourages, and legitimizes plurality for the sake of plurality, and views the translingual as better than the non-translingual.

Para Lee, o translinguismo é um movimento político, na medida em que busca legitimar práticas de língua de populações particulares; ele prefere a expressão *pós-monolitismo* a *pós-monolingüismo*, por entender que no multilinguismo está inserido o monolingüismo (como referência a uma língua única); já no pós-monolítico se evita tratar a língua como monolítica ou única. Em relação ao uso do inglês, Lee argumenta que o translinguismo deve levar ao entendimento de que não é possível “antecipar, compreender e avaliar de forma completa os ingleses que as pessoas usam e continuamente reinventam”⁶³ (2018, p. 17) e também que tal orientação não pode ter como premissa a tolerância dos interlocutores em relação às diferenças. Para o linguista, o translinguismo deve “concordar com o fato de que talvez não sejamos mais capazes de prever ou mesmo identificar que tipos de inglês serão encontrados, e se esse inglês não familiar ou desconhecido, ao ser encontrado, pode ser efetivamente avaliado.”⁶⁴.

Lee questiona também se teorias de translinguismo devem de fato buscar a legitimação de práticas translíngues em vez de aceitar a sua *incrustability*⁶⁵, uma vez que tal legitimação se daria aos olhos dos interlocutores dominantes:

[...] argumentos de que certos ingleses e usuários são ou não são legítimos não consideram que os critérios pelos quais o que é legítimo são prontamente adaptados de acordo com as vontades de interlocutores e instituições dominantes. A elasticidade de tais critérios coloca em questão a própria possibilidade de avaliação, junto com o pressuposto de que práticas translíngues devam ser feitas para serem legitimadas aos olhos de interlocutores dominantes.⁶⁶ (LEE, 2018, p. 18).

Nas práticas translíngues a proficiência comunicativa dos falantes deve ser considerada dentro de seus contextos comunicativos locais e de seus objetivos comunicativos. Essa perspectiva evitaria rotulações como a de “*broken English*” (“inglês mal falado” ou “inglês macarrônico”) para determinados usos do inglês em contextos específicos, como, por exemplo, na Ásia. Segundo Blommaert (2005), a

⁶³ [...] *anticipate, understand, and evaluate the Englishes that people use and continually reinvent [...].*

⁶⁴ [...] *coming to terms with the fact that we may no longer be able to predict or even identify what kinds of English will be encountered, and whether this unfamiliar or unknown English, upon encountering it, can be effectively evaluated.*

⁶⁵ *Incrustability* refere-se a algo que dificilmente pode ser estudado ou investigado.

⁶⁶ [...] *arguments that certain Englishes and users are or are not legitimate miss the point that the criteria for what is legitimate are readily adapted according to the whims of dominant institutions and interlocutors. The elasticity of such criteria calls into question the very possibility of evaluation, along with the assumption that translingual practices must always be made to be legitimate in the eyes of dominant interlocutors.*

normatividade periférica é um instrumento produtivo que permite ao professor trabalhar com a heterogeneidade linguística em sala de aula e facilita o desenvolvimento das línguas. Para Blommaert, o periférico ou a “*margem*”, que relaciono à noção de *terceiro espaço* nas práticas translíngues, não é um espaço onde as normas das línguas não são cumpridas, mas onde normas diferentes e relacionadas são produzidas para atender aos propósitos comunicativos do contexto local.

A “*margem*”, por assim dizer, não é necessariamente um espaço onde as pessoas falham *em atender as normas*, mas pode também ser vista como um espaço onde *normas diferentes, mas relacionadas* são produzidas, respondendo “ecologicamente”, por assim dizer, às possibilidades e limitações locais.⁶⁷ (BLOMMAERT *et al.*, 2005, p. 379, ênfase no original).

Conhecer e considerar normas locais ao tratar da proficiência dos falantes significa considerar práticas comunicativas situadas como translíngues, não como *broken language* ou como desvios de normas que se baseiam em um padrão imaginado ou inventado, criado e mantido em função de relações de poder por “falantes nativos”, vistos como os únicos “autorizados” a inovar a língua. O reconhecimento e a legitimação de práticas translíngues que ocorrem com certa frequência se dão muitas vezes em dicionários e são também criticados como uma afronta à gramática e norma padrão da língua. Um exemplo foi a crítica em uma rede social ao uso do pronome *they* (eles, elas) no singular pelo dicionário Merriam-Webster, que responde colocando-se como um dicionário “descritivo”, que “segue a língua; não é seguido por ela”:



FIGURA 1 - CONVERSA NO TWITTER ENTRE MERRIAM-WEBSTER E ANDY SMARICK
FONTE: LEE, 2018, p. 30.

⁶⁷ *The “margin”, so to speak, is not necessarily a space in which people fail to meet norms, but it can as well be seen as a space in which different but related norms are produced, responding “ecologically”, so to speak, to the local possibilities and limitations.*

O reconhecimento e a inserção de práticas translíngues em dicionários como uma forma de sedimentação da língua são, entretanto, um exemplo de legitimação, por instituições dominantes, de práticas que não representam um número substancial de falantes e que, portanto, não são fundamentais e podem ser inclusive um problema, já que os falantes negociam a língua sem estarem presos a padrões previsíveis de interação, uma vez que os limites da legitimidade são “necessariamente elásticos”, ou seja, estão sempre mudando e são inconscientes (LEE, 2018, p. 31).

Retomando a questão da proficiência em práticas de língua locais, situadas, translíngues, observo que, sendo ou não legitimados, os usos do inglês, por exemplo, por falantes multilíngues (considerando que todos somos falantes multilíngues e translíngues), nativos ou não, têm se dado (em especial fora de ambientes de ensino formal da língua) de forma independente (da norma padrão) ou autossuficiente, o que demonstra um sentido de empoderamento da língua por parte desses falantes. Essa reflexão vai ao encontro da definição de proficiência de Widdowson (1994, p. 384): “A proficiência real é quando você é capaz de tomar posse da língua, tomá-la a seu favor e torná-la real para você.”⁶⁸.

3.1.3 A “Virada multilíngue” e a “Virada translíngue”

“O monolinguismo é a exceção no mundo. O multilinguismo é a norma no mundo.”⁶⁹

Jennifer Jenkins

“A diversidade está no coração da humanidade, é a norma da vida”⁷⁰ (CANAGARAJAH, 2017, informação verbal), mas é vista como problema na maioria das sociedades por causar, entre outras “confusões”, dificuldades de comunicação e equívocos. Assim, em prol da busca pela “garantia” do entendimento mútuo, a humanidade criou conceitos de homogeneidade e monolinguismo, a ponto de alguns estados-nação proibirem a comunicação em outras línguas que não a nacional. Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, o monolinguismo é uma ideologia criada no Iluminismo e reforçada pela Linguística tradicional, uma vez que tornaria o ensino de línguas mais fácil, com base na crença que os indivíduos de uma

⁶⁸ *Real proficiency is when you are able to take possession of the language, turn it to your advantage, and make it real for you.*

⁶⁹ *Monolingualism is the world exception. Multilingualism is the world norm.*

⁷⁰ *Diversity is in the humanity heart, it's a norm in life.*

dada nação teriam uma dada língua e compartilhariam de uma mesma gramática. Mesmo esses indivíduos, que vivem em um contexto nacional comum, possuem *backgrounds* diferentes, diferentes experiências de vida construídas na e por meio da linguagem.

O advento da globalização, que não é recente ou pós-moderno, conforme já explanado anteriormente, exerce impactos significativos na linguagem e na comunicação entre as pessoas, estimulando a diversidade e a superdiversidade e promovendo o multilinguismo.

Podemos considerar várias formas de globalização se pensarmos em modernidade e pós-modernidade: a mobilidade global decorrente de movimentos de conquistas e de colonização na modernidade, a mobilidade e interação das pessoas decorrentes de guerras e de processos de industrialização, e mais recentemente, o evento da internet no que chamamos de pós-modernidade, que proporciona a interação de falantes de línguas diversas sem as fronteiras de tempo e espaço, tornando a humanidade muito mais multicultural e multilíngue. Assim, o multilinguismo não é algo que as pessoas tenham ou não, mas é o que o meio proporciona ou não, pois os repertórios linguísticos operam em domínios espaciais e sociais, globais, nacionais, regionais e locais que se mesclam. Como observa Menezes de Souza (2017), antes tínhamos a noção de que existia um repertório específico atrelado a cada grupo social e território específico, mas hoje percebemos que a pluralidade se torna cada vez mais aparente, anulando a ideia de língua nacional e “falante nativo”, já que cada indivíduo utiliza repertórios comunicativos diferentes, conforme os grupos e situações de interação.

Presente nos contextos urbanos desde tempos remotos, o multilinguismo não é uma “descoberta” da Linguística Aplicada no final do Modernismo. Embora considerado o tópico “*du jour*” das análises críticas em Linguística Aplicada, como aponta May (2014, p. 3) ao descrever “as formas como as pessoas de contextos diferentes e mistos usam, desempenham e negociam identidades através da linguagem”⁷¹ (MAKONI; PENNYCOOK, 2012, p. 449), o multilinguismo ainda é pouco considerado, em especial no campo de ensino de línguas maternas e estrangeiras, mesmo com as ondas migratórias. May (2014, p. 2-3) aponta três ironias em relação

⁷¹ *the ways in which people of different and mixed backgrounds use, play with and negotiate identities through language.*

ao que chama de “virada” em direção ao multilinguismo: a primeira diz respeito à falta de historicidade da Linguística Aplicada ocidental ao considerar o multilinguismo como um produto pós-moderno ou do final da modernidade; a segunda se refere à falta de interesse ou engajamento em questões relacionadas ao multilinguismo no ensino de línguas, uma vez que a área de Aquisição de Segunda Língua (SLA) e a indústria TESOL continuam a tratar o ensino de línguas como um processo não tocado pelo conhecimento e uso de línguas de pessoas que não fazem parte desse contexto; a terceira ironia refere-se ao fato de a área tradicional de estudos de SLA e TESOL ignorarem essa “Virada multilíngue” por partirem de uma visão de Linguística Aplicada Crítica com a qual raramente se engajam ou, quando o fazem, segundo May, não o fazem com seriedade, ou o fazem sem um interesse genuíno.

A “Virada multilíngue” tem desafiado concepções monolíngues que dão base a nacionalismos linguísticos e a políticas linguísticas e educacionais, uma vez que a educação bi/multilíngue prevê as línguas e a diversidade linguística como recursos que garantem a cidadania, a participação democrática, a mobilidade social e cultural ou as negam (ARCHANJO, 2016, p. 48-49).

May (2014, p. 4) ressalta que, na área de Linguística Aplicada Crítica e da análise sociolinguística, essa nova perspectiva já mostrou impactos em conceitos importantes para o ensino de línguas:

Ela tem desafiado, cada vez mais, concepções de línguas limitadas, unitárias e reificadas, e noções relacionadas de ‘falante nativo’ e ‘língua materna’, defendendo, ao invés disso, entendimentos fluidos mais complexos de ‘voz’ (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, 2012), ‘língua como prática social’ (HELLER, 2007) e uma ‘sociolinguística de recursos móveis’.⁷² (BLOMMAERT, 2010).

O linguista define o bi/multilinguismo como um fenômeno mais “complexo, dinâmico e poroso que reflete as práticas discursivas múltiplas adotadas por bi/multilíngues através de uma gama de modalidades em uma extensão ampla de contextos e com muitos e diferentes interlocutores”⁷³ (MAY, 2014, p. 9). Essa concepção de bi/multilinguismo tem sido ressaltada em estudos recentes de

⁷² *It has increasingly challenged bounded, unitary, and reified conceptions of languages and related notions of “native speaker” and “mother tongue,” arguing instead for the more complex fluid understandings of “voice” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, 2012), “language as social practice” (HELLER, 2007), and a related “sociolinguistics of mobile resources” (BLOMMAERT, 2010).*

⁷³ *complex, dynamic, and porous phenomenon than this, reflecting the multiple discursive practices adopted by bi/multilinguals across the full range of modalities, in a wide range of contexts, and with many different interlocutors.*

translinguismo (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014; BLACKLEDGE; CREESE; TAKHI, 2014, entre outros), cuja conceituação de língua e suas implicações para o ensino e aprendizagem já foram brevemente explanadas no início deste capítulo.

As teorias sobre multilinguismo têm sido recentemente questionadas, em especial por estudiosos do translinguismo como os acima citados, que percebem no multilinguismo “monolingüismos separados”, ou seja, uma noção que, conforme apontado por Cook (1999), leva à concepção cognitiva de que temos compartimentos cognitivos separados para línguas separadas, com tipos de competência diferentes para cada língua.

Canagarajah (2013, p. 7) explica que o termo multilinguismo conceberia a relação entre as línguas de forma aditiva, ou seja, uma língua “completa” seria adicionada a outra/s para formar a competência multilíngue. Para ele, o termo *multilíngue* não engloba as interações dinâmicas entre línguas e comunidades, e a orientação multilíngue continuaria refletindo um paradigma monolíngue.

[...] os usuários não têm competências separadas para cada língua separadamente rotulada (como se assume na linguística tradicional), mas uma proficiência integrada que é diferente em modo (não apenas grau) dos entendimentos tradicionais da competência multilíngue.⁷⁴ (CANAGARAJAH, 2013, p. 6).

Considerando que as comunidades e a comunicação sempre foram heterogêneas, o translinguismo busca quebrar os binários mono/múlti e úni/plúri – dicotomias que geraram orientações reducionistas de comunicação e competência, a fim de conceber as relações de linguagem em termos mais dinâmicos. A esse respeito o linguista esclarece que

[a]queles que são considerados monolíngues são tipicamente proficientes em múltiplos registros, dialetos e discursos de uma dada língua. Mesmo quando falam ou escrevem em uma ‘língua’ única, eles ainda têm que se comunicar em relação a diversos outros códigos no ambiente. A própria ‘língua’ é constituída de recursos de locais diversos.⁷⁵ (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

⁷⁴ *users don't have separate competences for separately labeled languages (as it is assumed by traditional linguistics), but an integrated proficiency that is different in kind (not just degree) from traditional understandings of multilingual competence.*

⁷⁵ *Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects, and discourses of a given language. Even when they speak or write in a single “language,” they still*

Para o translinguismo, “os recursos semióticos do repertório de alguém ou em sociedade interagem de uma forma mais próxima, se tornam parte de um recurso integrado e reforçam um ao outro. As línguas se misturam de maneiras transformativas, gerando novos significados e gramáticas.”⁷⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

Lee (2018, p. 3) relaciona muitos dos estudos que caracterizariam e/ou refletiriam a “Virada translíngua”, realizados a partir do ano 2000: estudos sobre translinguismo (BAKER, 2011; CREESE; BLACKLEDGE, 2010; GARCÍA, 2009c; GARCÍA; WEI, 2014; WILLIAMS, 1994), sobre prática translíngua (CANAGARAJAH, 2013), sobre práticas de língua transglóssicas (SULTANA; DOVCHIN, 2017; SULTANA *et al.*, 2015), sobre disposições translíngues (CANAGARAJAH, 2013; HORNER *et al.*, 2011; LEE; JENKS, 2016), sobre *codemeshing* (CANAGARAJAH, 2006; YOUNG, 2004), sobre *linguaging* polilíngua (JORGENSEN, 2008), sobre multilinguismo fragmentado (BLOMMAERT, 2010), sobre metrolingualismo (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010; PENNYCOOK, 2010; PENNYCOOK; OTSUJI, 2015) e sobre pós-multilinguismo (GRAMLING, 2016). Segundo Lee, independentemente do rótulo utilizado, todas essas correntes teóricas têm em comum a preocupação com a fluidez e negociabilidade da língua/linguagem; sobre o prefixo *trans-*, em translinguismo, ele explica:

Trans- em vez de sugerir algo que vai entre, como em *transfer*, *transportation*, *transition*, ou *translation*, pode também invocar uma agitação epistêmica sobre as categorias a serem atravessadas, como em *transgênero*, *transubstancial*, ou, é claro, *translíngua*.⁷⁷ (LEE, 2018, p. 3).

Blackledge e Creese (2017, p. 250) ressaltam a dimensão ideológica do translinguismo, uma vez que atitudes e crenças relacionadas à comunicação não são fixas, mas, ao contrário, podem ser alteradas na e pela interação comunicativa. Citam García e Leiva (2014), que diferenciam o *translanguaging* de outras práticas fluidas de *linguaging* por ser transformador, com o potencial de problematizar determinadas hierarquias que dão a certas práticas mais valor do que a outras, como, por exemplo,

have to communicate in relation to diverse other codes in the environment. That very “language” is constituted by resources from diverse places.

⁷⁶ *The semiotic resources in one’s repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars.*

⁷⁷ *Trans- instead of suggesting something of a going-in-between, as in transfer, transportation, transition, or translation, can also invoke an epistemic upheaval of the categories being traversed, as in transgender, transubstantial, or, of course, translíngua.*

a hierarquia do professor de inglês nativo sobre o não nativo. Não acredito que um mundo sem hierarquias ou lutas pelo poder seja possível ou ideal, uma vez que é diante de desafios e conflitos que mais aprendemos, mas, como professora de língua inglesa “não nativa” e formadora de professores também “não nativos”, só vejo preconceito, discriminação, intolerância, falta de confiança, insegurança, inferiorização, entre outros aspectos negativos que possam ser gerados ou estar relacionados à hierarquia do professor de língua inglesa como “falante nativo” sobre o “não nativo” e, conseqüentemente, à perpetuação do colonialismo e da concepção de língua como um produto comercializado no mundo globalizado capitalista neoliberal.

3.1.4 Estado-nação, língua-nação e “falantes nativos” como construções imaginadas

Embora muitos estudos, sobretudo nas últimas duas décadas, tratem da língua como uma prática social, fugindo de conceitos relacionados a línguas e culturas “nativas”, em especial estudos sobre multilinguismo e translinguismo, a concepção de língua como sistema de normas ainda é bastante presente nos discursos de professores em cursos de formação inicial e continuada, bem como em materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, e norteia grande parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas, no Brasil e no mundo.

Wright (2015, p. 116) observa que a ideia estruturalista de língua como um “sistema abstrato e autônomo” é ainda tão poderosa que os europeus, mesmo hoje, são socializados e educados na escola em uma língua nacional, com regras a serem respeitadas. O mesmo ocorre no Brasil, que, apesar das várias línguas presentes faladas, é um país politicamente considerado monolíngue, tendo o português como língua nacional.

A visão de língua nacional, predominante na perspectiva do estado-nação, como um instrumento que promoveria a harmonia entre os indivíduos de uma comunidade falante, além de transmitir uma sensação de inércia, imobilidade e estabilidade, é passível de comparação com a visão tradicional de língua como um sistema fixo e invariável ou inalterável.

Para Anderson (2006, p. 6), a nação seria uma comunidade política imaginada, especialmente porque, sendo impossível que todos os seus membros se conheçam pessoalmente, eles imaginam que haja uma união entre eles:

É imaginada porque os membros, mesmo da menor nação, nunca conhecerão a maioria de seus membros-companheiros, encontrarão ou mesmo ouvirão sobre eles, mas ainda assim, na mente de cada um, vive a imagem de sua fraternidade.⁷⁸

Segundo Anderson, todas as comunidades maiores que vilas onde haja contato face a face (e talvez até essas) são imaginadas e, citando Gellner (1964, p. 169), afirma que o nacionalismo promoveria não o despertar da autoconsciência sobre nações, mas inventaria nações onde elas não existem. O autor apresenta três aspectos que caracterizam uma nação como imaginada, que seriam as “raízes culturais do nacionalismo”: 1) uma nação seria imaginada como limitada, ou seja, com fronteiras finitas, demarcadas, que a separariam das demais nações; 2) uma nação seria imaginada como soberana, pois desde a época do Iluminismo e Revolução, que destruíram a legitimidade de reinos hierárquicos e divinamente predestinados, buscava independência e teria a soberania como liberdade, e 3) uma nação seria imaginada como uma comunidade, pois independentemente de desigualdades e exploração, há um profundo senso de fraternidade e camaradagem que é, inclusive, o que leva milhões de pessoas a se sacrificarem, a matarem e a morrerem pelo que imaginam ser sua nação. (ANDERSON, 2006, p. 6 - 7).

O surgimento de várias comunidades nacionais imaginadas se deu em especial pela interação entre sistemas de produção e relações produtivas – o capitalismo, sistemas de tecnologias de comunicação –, a imprensa e a diversidade linguística humana. A língua de impressão permitiu a comunicação entre falantes de variedades distintas de línguas diversas, que, antes da imprensa, não conseguiam entender-se. Como observa Anderson (2006, p. 43),

[L]ínguas específicas podem morrer ou serem erradicadas, mas não havia e não há possibilidade de unificação linguística geral da humanidade. Essa incompreensibilidade mútua ainda era historicamente de pequena importância até o capitalismo e o impresso criarem públicos leitores de massa monoglotas.⁷⁹

⁷⁸ *It is imagined because the members of even the smallest nation will never know most of their fellow-members, meet them, or even hear of them, yet in the minds of each lives the image of their communion.*

⁷⁹ *Particular languages can die or be wiped out, but there was and is no possibility of humankind's general linguistic unification. Yet this mutual incomprehensibility was historically of only slight importance until capitalism and print created monoglot mass reading publics.*

Dentro de fronteiras criadas como nacionais, a língua escrita passou então a ser o “embrião” das comunidades nacionalmente imaginadas; fixada pelo “capitalismo impresso”, a língua-nação poderia agora ser reproduzida “infinitamente”, ao longo do tempo e espaço, deixando de ser privilégio de escribas monásticos (ANDERSON, 2006, p. 43). Anderson lembra que, além de reforçar o conceito de língua-nação, o capitalismo impresso foi também responsável pela criação de línguas de poder, o que levou ao desaparecimento de muitos dialetos. O autor explica:

[...] enquanto hoje quase todas as nações que se concebem modernas – e também estados-nação – têm “línguas de impressão”, muitas delas têm essas línguas em comum, e em outras somente uma pequena fração da população “usa” a língua nacional na conversação ou na escrita.⁸⁰ (ANDERSON, 2006, p. 45).

Assim, após o capitalismo impresso, as línguas não pertenceriam mais a Deus, como se acreditava na época das línguas sagradas (hebreu, latim e grego), mas, sim, aos falantes nativos de cada língua (ANDERSON, 2006, p. 69 - 70).

Um estado-nação imaginado precisaria, portanto, ter uma língua-nação nativa, que também precisa ser imaginada como padrão de tal nação, usada por imaginados “falantes nativos”, que seriam autoridades nessa língua. Segundo Canagarajah, “[...] a língua identifica o povo e o lugar; o lugar e o povo dão identidade à língua.”⁸¹ Surge daí a definição de “falante nativo” de uma língua como uma autoridade da língua, que “pertenceria” a ele; a definição de língua como um sistema monolíngue criou, assim, a identidade de “falante nativo” e o legitima e empodera para definir como a língua deve ser usada:

Há uma língua, pertencente unicamente à comunidade de fala de alguém, que define a identidade dessa pessoa. Ela também radica a pessoa a uma comunidade e um lugar. Além disso, ela legitima o chamado falante nativo e lhe dá autoridade para definir como a língua deve ser usada. Somos, assim, autoridades da língua que possuímos.⁸² (CANAGARAJAH, 2013, p. 22).

⁸⁰ [...] while today almost all modern self-conceived nations – and also nation-states – have 'national print-languages', many of them have these languages in common, and in others only a tiny fraction of the population 'uses' the national language in conversation or on paper.

⁸¹ [...] the language identifies the people and the place; the place and people identify the language.

⁸² There is one language, belonging uniquely to one's speech community, which defines one's identity. It also roots a person to a community and a place. Furthermore, it gives legitimacy to the so-called native speaker, and gives him/her the authority to define how the language is to be used. We are thus authorities of the language we own.

O termo *falante nativo* teria sido imaginado e sustentado em prol de uma língua e identidade nacionais, também imaginadas. Como anteriormente mencionado, os “falantes nativos” de uma língua são considerados autoridades na língua e acabam tornando-se ícones de poder e prestígio, modelos de proficiência, linguística e cultural, a serem seguidos. Ao longo de sua história, a Linguística tem utilizado falantes nativos para representarem os usos das línguas diversas em suas descrições. Chomsky (1965) parte do conceito de um “falante nativo” idealizado, em uma comunidade homogênea de fala, em suas descrições sintáticas. Esse indivíduo seria uma autoridade na língua pelo domínio que teria de sua língua nativa, sendo capaz de intuitivamente fazer julgamentos sobre a língua.

No ensino e aprendizagem de línguas, muito se fala no objetivo de alcançar a proficiência de um “falante nativo”, objetivo muitas vezes colocado como possível de ser alcançado por muitas instituições de ensino de idiomas, como se houvesse de fato uma língua nacional nativa a ser aprendida, contrariando o entendimento de língua discutido neste capítulo. Já na maioria dos ambientes profissionais, tais como na indústria, comércio, turismo e redes sociais, estudos como os de Canagarajah (2013) mostram que tal objetivo não é relevante, uma vez que os falantes não nativos das línguas estão preocupados em se comunicar, utilizando, para isso, estratégias translíngues em suas interações comunicativas.

A visão de nacionalismo, estado-nação, língua-nação e “falante nativo” continua muito presente em diversos países, norteando políticas públicas e sendo apresentada em contextos variados, tais como instituições educacionais e materiais didáticos, em especial em contextos de formação e atuação docente. O inglês, considerado hoje não apenas uma língua, mas uma *commodity* vendida pela indústria do “inglês global” ou do Inglês como uma Língua Franca, que inclui e exclui cidadãos a partir das relações de poder que a norteiam e geram discriminação e marginalização de professores rotulados como “não nativos”, nos sentidos mais pejorativos que esse termo possa ter em diferentes realidades educacionais, leva-os a “[...] acostumarem-se a viver com baixa autoestima e com o estresse resultante relacionado ao trabalho.”⁸³ (RAJAGOPALAN, 2005, p. 284).

⁸³ [...] to get used to living with low self-esteem and the resultant job-related stress.

3.1.5 O mito do “falante nativo”: implicações para professores de língua inglesa

A palavra *mito* é definida em dicionários diversos como uma crença imaginada ou construída sobre algo ou alguém, que simboliza uma generalidade e tem como sinônimas as palavras *utopia*, *lenda* e *sonho*, entre outras.

A língua, enquanto um sistema homogêneo e fixo, de propriedade de determinada comunidade de fala, seria, segundo Pennycook (2007b), um mito – uma construção política e ideológica, reconhecida como língua apenas na medida em que seus falantes a percebem como tal. Para Pennycook (2007b, p. 96), “as línguas são produtos de atores sociais, e versões particulares de línguas, tais como línguas-padrão, são a construção muito particular de atividades políticas declaradas.”⁸⁴ Milroy (1999, p. 27 *apud* Pennycook, 2017b, p. 97) sugere que “línguas-padrão são idealizações fixas e uniformes do estado e que ‘ninguém de fato fala uma língua padrão’.”⁸⁵ Partindo dessa perspectiva, língua-nação ou língua nacional também não existem: são construções míticas, política e ideologicamente criadas por governos e/ou elites dominantes.

Pennycook (2007b, p. 97-99) apresenta quatro posições em relação a questões sobre construções, mitos e realidade: 1) uma posição *construcionista social*, segundo a qual as ideias, ideologias, pesquisa e conhecimento têm origem social e cultural e desafiam argumentos realistas ou fundamentalistas sobre a ação humana; nessa posição, as línguas existem como produtos do interesse humano; 2) a segunda posição, o *construcionismo ontológico*, sugere que as línguas não existem; são inventadas em um terreno também inventado; 3) a terceira posição é chamada *construcionismo histórico* e afirma que, embora as línguas sejam invenções em territórios inventados, elas são reais para as pessoas que as utilizam; as línguas são construções discursivas históricas, não biológicas, que criam realidades com as quais precisamos lidar, e 4) a posição do *construcionismo discursivo* entende que as línguas são construídas em diferentes lugares e de maneiras diferentes e que os conceitos de língua que tivemos até hoje foram criados em épocas de construção de nações, de modernidade e enquadramento de identidades, e não de transformações globais que

⁸⁴ *languages are the products of social actors, and particular versions of languages, such as standard languages, are the very particular constructions of overt political activity.*

⁸⁵ *standard languages are fixed and uniform-state idealisations and that ‘no one actually speaks a standard language’.*

sugerem novas formas de construção, como as que têm acontecido em épocas recentes, que caracterizariam uma conexão transnacional, chamada de *globalização pós-moderna* (HALL,1997). A quarta posição, do *construcionismo discursivo*, apresentada por Pennycook, está estreitamente relacionada às teorias do Círculo de Bakhtin (final da década de 1920) sobre língua e linguagem.

Bakhtin conceitua língua como discurso, parte de uma interação social, mesmo que tal interação ocorra silenciosamente entre um indivíduo consigo mesmo ou entre o indivíduo e outros imaginados. Sendo dialógica, a língua é constitutiva dos sujeitos e por eles constituída e está constantemente sendo transformada por eles em resposta às demandas de seus contextos sociais. A língua, para Bakhtin, portanto, não pode ser monológica, uma vez que a “palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 2004, p. 66) e, por isso, apresentará sempre uma carga ideológica:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 98-99).

Sendo impossível separar língua de ideologia, de cultura e das intenções dos falantes que a utilizam em suas interações sociais – interações que diferem de acordo com a situação, o momento e com os interlocutores, mesmo dentro da mesma nação, interferindo diretamente no uso da língua/linguagem – e, considerando-se língua como discurso, é também impossível afirmar que existam línguas nativas (padrão, de determinado local ou nação) e línguas a elas estrangeiras.

Refletir sobre o conceito de língua nativa e estrangeira é fundamental, uma vez que esses conceitos influenciam ideologicamente uma consciência coletiva em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, além de políticas linguísticas para seu ensino e aprendizagem.

O que torna uma língua nativa ou estrangeira? Esse questionamento é colocado por Archanjo (2016) e respondido pela autora de maneira simples – o nativo seria o que nos é dado no nascimento e o estrangeiro, por oposição, o proveniente de outros lugares, porém isso não é convincente ou conclusivo, segundo a autora, se pensarmos em situações de indivíduos como a que exemplifica:

[...] e se alguém herda uma língua da mãe, outra do pai, compartilha uma terceira com sua comunidade, cresce em um local onde todas as três são usadas em negociação, aprende uma quarta língua na escola como uma língua de instrução e no processo de escolarização tem que escolher uma quinta língua para aprender, adicionalmente, como uma língua estrangeira?⁸⁶ (ARCHANJO, 2016, p. 43).

Kiernan (2008, p. 5) explica que a palavra *nativo* tem sua origem no latim *nativus* inato, produzido no nascimento, e que significados recentes da palavra incluíram

[...] pessoa nascida na servidão e mais tarde, pessoa que sempre viveu em um lugar, embora tenha sido usada, no século XVII, como referência aos habitantes originais das nações não europeias e rapidamente tornou-se um termo depreciativo. Na Linguística Aplicada e no ensino de língua, no entanto, o termo ‘falante nativo’ adquiriu conotações positivas de autoridade.⁸⁷

Archanjo (2016, p. 43) esclarece que o rótulo dado a cada língua (nativa, estrangeira, herdada, global etc.) depende de seu *status* e de seu valor político e social; juntamente com esse rótulo estão “significados sociais, valores e deveres, expressões de poder e de preconceitos.”⁸⁸ Para a autora,

[p]olíticas linguísticas não têm apenas que lidar com a tarefa de escolher dada língua entre alguns repertórios linguísticos para algumas práticas situadas específicas. As escolhas revelam não apenas o que foi escolhido, mas, interessantemente, o que foi deixado para trás.⁸⁹

O conceito de “falante nativo”, que acompanha o construto social *língua nativa* e *língua-nação*, é relativo, uma vez que não se pode afirmar que a linguacultura e as identidades do indivíduo sejam simplesmente herdadas e fixas; ao contrário, estão em constante reformulação a partir de suas experiências individuais e coletivas, como defendido por Liu (1999, p. 95):

⁸⁶ [...] *what if one inherits a language from her mother, another from her father, shares a third one with her community, grows in a place where all of the three are used in negotiation, learns a fourth language at school as a language of instruction and in the schooling process has to choose a fifth language to learn, additionally, as a foreign language?*

⁸⁷ [...] *person born in bondage and later – person who has always lived in a place, though in the 17th Century it was used to refer to the original inhabitants of non-European nations and soon became a derogatory term. However in applied linguistics and language teaching the term – native speaker’ has acquired positive connotations of authority.*

⁸⁸ *social meanings, values and burdens, expressions of power and of prejudices.*

⁸⁹ *[[]language policies do not have to deal with the task of choosing a given language among some linguistic repertoire for some specific situated practice. Choices reveal not only what has been chosen but interestingly what has been left behind.*

As pessoas podem ter identidades sociais múltiplas. Essas identidades podem mudar com novas experiências e novas interações sociais, de acordo com as necessidades das pessoas e sua prontidão para aceitar como são percebidas pelos outros.⁹⁰

Nesse sentido, o “falante nativo” também pode ser caracterizado como um mito, usado para “criar e sustentar uma identidade nacional” (BUTCHER, 2005, p. 20).

O ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras sempre foi fortemente influenciado pelo foco nos “falantes nativos” de estados-nação que seriam a terra natal das línguas, e o estudo da literatura, cultura e da sociedade de tais entidades políticas seria parte essencial do ensino das línguas (MODIANO, 2005, p. 27).

O construto “falante nativo” também tem sido referência para o estabelecimento de níveis de proficiência nas línguas. Muitos aprendizes almejam a proficiência de um “falante nativo” e muitas instituições de ensino “vendem” o alcance de tal objetivo. Na área de Aquisição de Segunda Língua (SLA), o não alcance desse objetivo é visto como interlíngua, utilizada por falantes que desconhecem normas (lexicais, gramaticais, discursivas) nativas. Também a fossilização de estruturas linguísticas, por exemplo, por falantes bilíngues, ou seja, o uso “incorreto” da língua (de acordo com normas da língua padrão nativa), de forma continuada, é tido como uma evidência de que os aprendizes não alcançaram proficiência “nativa”.

Desconsiderando que os falantes de línguas adicionais à/s sua/s língua/s materna/s têm objetivos e necessidades diferentes, a “indústria”, impressa e virtual, de livros e materiais didáticos e inclusive de dicionários toma o “falante nativo” da língua inglesa “padrão” (ou língua-nação) de determinados estados-nação (como os EUA) como referencial de textos autênticos e modelo de uso da língua.

Com relação ao falante nativo de língua inglesa, Pennycook (1994, p. 176) argumenta ainda que “[h]á uma distinção rígida e clara entre ser um falante nativo e não ser, que auxilia na perpetuação de padrões da língua que derivam de nações centrais, dominantes do inglês”.⁹¹ Segundo Holliday (2005, p. 6), os “falantes nativos” de inglês de países ocidentais (centrais) representariam tanto o inglês ideal quanto a metodologia ideal para seu ensino e fariam parte da ideologia chamada de “falar

⁹⁰ *people can have multiple social identities. These identities can change with new experiences and new social interactions, according to people’s needs and their readiness to accept how they are perceived by others.*

⁹¹ *There is a rigid and clear distinction between being a native speaker and not being so that helps perpetuate language standards derived from central English dominant nations.*

nativo” ou *native-speakerism*. Professores de inglês não nativos (*Non-Native English Teachers* – NNETs), de acordo com Holliday (2005, p. 19 e p. 44), não seriam caracterizados como tendo os mesmos atributos de professores nativos: organizados, autônomos, críticos e autodeterminados. Tal caracterização dos professores não nativos de inglês resulta em uma “descrença cultural” – uma “não crença” na sua habilidade de ensinar a língua ou uma crença de que o ensino por professores nativos seria de melhor qualidade. Infelizmente, essa não é apenas uma crença do público em geral de aprendizes de inglês ou do senso comum, mas uma crença incutida na mente de muitos professores da língua, revelada no seu esforço por soarem “nativos” ou em sua prática pedagógica ao referenciarem o nativo como modelo linguístico e cultural, e muitas vezes desvalorizarem a língua e cultura materna.

A esse respeito Rajagopalan (2005, p. 286) afirma que “não é difícil encontrar NNSTs que sofreram, literalmente, uma lavagem cerebral para acreditarem que seu maior objetivo deveria ser o de ser tão proficiente na língua a ponto de ser aceito na comunidade de falantes nativos como membros ‘comuns’.”⁹²

É importante ressaltar que o conceito do mítico “falante nativo”, modelo ideal para o ensino de inglês e para a elaboração de materiais didáticos, bem como para publicação literária, acadêmica ou jornalística, não se baseia somente no aspecto biológico, ou seja, na língua “de nascimento” ou, como chamado por Davies, na “definição biodesenvolvimental” em referência à Língua 1 (L1 - Língua materna), primeira língua aprendida desde a infância. Entretanto se faz necessário “reprogramar” gerações de professores que cresceram acreditando que a fluência nativa é uma questão de local de nascimento (RAJAGOPALAN, 2005, p. 295). Como explica Cook (1999, p. 187),

[o] elemento indiscutível na definição de falante nativo é que uma pessoa é um falante nativo da língua que aprendeu primeiro; as outras características são incidentais, descrevendo quão bem um indivíduo usa a língua. Alguém que não aprendeu uma língua na infância não pode ser um falante nativo da língua. Línguas aprendidas tardiamente nunca poderão ser línguas nativas, por definição. Crianças que aprenderam duas línguas simultaneamente desde o nascimento têm duas L1s (Davies, 1991), o que pode não ser o mesmo que ser um falante nativo monolíngue de uma das línguas.⁹³

⁹² [...] *it is not difficult to come across NNSTs who have been literally brainwashed into believing that their highest goal should be to be so proficient in the language as to be welcomed into the community of native speakers as 'regular' members.*

⁹³ *The indisputable element in the definition of native speaker is that a person is a native speaker of the language learnt first; the other characteristics are incidental, describing how well an individual uses the language. Someone who did not learn a language in childhood cannot be a native speaker.*⁹³

Na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, há outras questões que distinguem o mítico “falante nativo” dos não nativos, tais como nível de escolaridade, geralmente atrelado a categorizações socioeconômicas, ideologias racistas e cidadania. Assim, pode-se afirmar que toda língua parece pertencer mais a alguns “falantes nativos” do que a outros.

A ideologia do *native-speakerism* (HOLLIDAY, 2006) pressupõe que nem todo falante nativo possa “representar” a língua, mas geralmente apenas os qualificados como “educados”. Somente com um bom nível de escolaridade os falantes nativos de uma língua podem ser associados com um nível alto de proficiência. Isso implica, na maioria das sociedades atuais, um bom nível socioeconômico, especialmente em países onde o ensino superior é quase que exclusivamente privado, como é o caso dos Estados Unidos, onde pessoas com baixo poder aquisitivo têm dificuldades para cursar a universidade.

A maioria dos programas de intercâmbio internacional, especialmente aqueles na área de ensino e aprendizagem de línguas, geralmente selecionam apenas falantes nativos que apresentem pelo menos nível superior, como é o caso do Programa CAPES-Fulbright ETAs (*English Teaching Assistants*). O perfil dos falantes nativos estadunidenses candidatos ao programa é restrito àqueles graduados ou recém-graduados e, como exposto anteriormente, inclui suas vivências internacionais, por supostamente terem um bom poder econômico-social. A função de assistente de ensino de língua inglesa de professores universitários e de professores em formação, obviamente, requer certo grau de instrução, mas questiono o fato de tal instrução não ser restrita à área educacional de línguas, uma vez que, como apresentado neste estudo (capítulo 2), os ETAs participantes do programa na UFPR e em outras IES brasileiras são graduados em áreas e cursos diversos, o que reforça o mito de que, para ensinar uma língua, basta ser um ou “o” “falante nativo” (de países do círculo central – *Inner Circle* – KACHRU, 1986) dessa língua, ou seja, reforça a perspectiva do *native-speakerism*.

Refletindo sobre o papel da universidade pública brasileira como oportunidade de acesso à educação e local de inclusão, e sobre o papel do inglês como língua global nas sociedades pós-modernas, entendo que o Programa ETAs, selecionando

of the language. Later-learned languages can never be native languages, by definition. Children who learn two languages simultaneously from birth have two L1s (Davies, 1991), which may not be the same as being a monolingual native speaker of either language.

apenas falantes nativos estadunidenses com nível superior, acaba promovendo a exclusão social. Acredito que um programa que selecionasse falantes nativos de inglês de origens/países diversos, mesmo sem formação na área educacional ou ainda cursando o ensino superior, em especial uma licenciatura (uma vez que se pressupõe que os ETAs estejam sob constante orientação e supervisão pedagógica em relação ao trabalho intercultural nas universidades em que atuam), contribuiria de forma mais efetiva para a formação dos licenciandos em Letras-Inglês nas universidades brasileiras, desmistificando o “falante nativo” de países política e economicamente dominantes (como os EUA) como um modelo a ser seguido e, dessa forma, validando as diversas variedades de inglês falado. Essa iniciativa poderia aumentar, por sua vez, a confiança e a autoestima do professor em formação inicial, sobretudo aquele que já atua como docente, fora ou dentro da universidade, em projetos ou programas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF).

A aluna-professora Beatriz, tendo convivido com todos os ETAs que atuaram na UFPR até 2016, fala, no trecho da entrevista⁹⁴ (ENT.) transcrito a seguir, sobre as vantagens da presença de ETAs na universidade, quanto à desmistificação de certos estereótipos linguísticos e pedagógicos:

Beatriz: Eu acho que uma grande vantagem da presença dos ETAs no ambiente universitário no geral é a gente desmistificar esse mito do falante nativo... de que eles são melhores... que eles sabem mais, porque... eles... assim... a gente conversando com eles, cê percebe que não tem diferença... às vezes a gente sabe mais de gramática do que eles, por exemplo.

Angela: Aham.

Beatriz: A gente estuda isso mais estruturado, então desmistificar o falante nativo é a melhor vantagem que existe de ter o falante nativo na sala.

Angela: Só na questão... na competência de língua... da proficiência da língua ou outras questões?

Beatriz: Acho que na competência da língua, mas também como didática... como pedagogia, assim.

Angela: Aham.

Beatriz: No sentido de... que fala-se que o nativo é um professor melhor.

Angela: Aham.

Beatriz: E a gente sabe que não é um professor melhor e a gente percebe por causa disso, porque eles vêm e isso é um grande problema da Fulbright no meu ponto de vista... porque eles vêm formados em áreas bem distintas, como assistentes apenas por eles falarem o inglês, e aí cê vê que eles mesmos percebem isso. Tanto que cê conversa... conversando com as ETAs esse ano... elas no começo do ano... elas não se sentiam nem um pouco preparadas pra dar aula de inglês. (BEATRIZ, ENT., 2016).

⁹⁴ Utilizo, ao longo do texto, ENT. (ENTREVISTA) em trechos citados ao longo do trabalho para indicar informações verbais gravadas em áudio e transcritas.

Beatriz discorre ainda sobre o fato de os ETAs que vêm à UFPR não serem “completamente” competentes na gramática e que a incomoda, na questão cultural, serem provenientes apenas dos EUA:

Beatriz: Eu acho que... ah, isso que eu tava dizendo, do imperialismo, isso é uma coisa que me incomoda... que é o imperialismo americano, sabe... que é variedade de prestígio.

Angela: Uhum.

Beatriz: E... a presença deles, todos eles sempre... serem sempre dos Estados Unidos é uma... uma força... um pouco esse...

Angela: Aham. Colonialismo?

Beatriz: Esse mito.

Angela: Uhum.

Beatriz: Esse colonialismo, exatamente... principalmente cultural, mas, eu acho que é interessante também pra contrapor essas coisas, porque eles vêm normalmente... todos que eu conheci, eles vêm sempre com a mente bem aberta assim... pra quebrar esses estereótipos americanos que a gente tem [...]. (BEATRIZ, ENT., 2016).

Michael (aluno-professor), por outro lado, comenta sobre a vantagem do contato com os ETAs para seus alunos no IsF e para si, como professor, pelo fato de os ETAs virem de locais diferentes nos EUA. Apesar de seu discurso apresentar o que eu percebo como uma visão de língua contrária à da língua-nação, ou seja, de língua como prática social, dependente de e transformada por seus falantes e nos contextos em que vivem, há uma crença de que existe um falante nativo ideal, expressa quando Michael usa a palavra *vantagem*, que destaco no trecho a seguir:

Eu acho que é *vantagem*, porque é interessante ter alguém que fala a língua, mas não necessariamente *vantagem* pra mim como professor. Às vezes a *vantagem* é dos alunos, porque eles percebem que eles conseguem se comunicar, eles conseguem realmente falar alguma coisa e as pessoas que falam inglês como Língua 1, entendem... entendem o que eles *tão* falando, é... pra mim, como professor, talvez pra perceber, é... os sotaques diferentes, os dialetos diferentes do próprio país, do próprio... Estados Unidos, porque é... como eles sempre vieram de lugares diferentes, e elas na verdade (*risos*), dá pra perceber as diferenças de cada um... assim... acho interessante. (MICHAEL, ENT., 2016).

Sofia, outra aluna-professora que conviveu com as ETAs de 2016, comenta que a presença de ETAs em sala também quebra estereótipos de alguns de seus alunos dos cursos do IsF:

Ah, muda totalmente, eu acho que sempre, é... causa um impacto, assim, as... isso dos alunos do IsF, né? É... todas as vezes que eu levei as ETAs no... no curso, nos cursos que eu dei, foi, assim, uma experiência legal, e os alunos sempre falavam 'nossa, não era assim que eu... que eu imaginava que era o sistema americano', porque a maioria das... das vezes foi essa questão de falar sobre diferenças, é, acadêmicas mesmo... (SOFIA, ENT., 2016).

O comentário de Sofia revela a existência de um “sistema americano”, imaginado pelos alunos, provavelmente fruto de estereótipos social e historicamente construídos e por eles assimilados, que puderam ser desconstruídos com a presença de ETAs em sala de aula.

A ideologia do *native-speakerism*, segundo Holliday (2005, p. 1), é neorracista em dois aspectos: primeiramente, por implicar que a raça estaria implícita na “Alterização” (*Othering*⁹⁵) cultural do não nativo, sendo que a sociologia crítica estabelece que qualquer descrição de “culturas do outro” que defina e preveja como as pessoas se comportarão é, na verdade, racista.

Além disso, as práticas de contratação de professores são discriminatórias em relação a professores não nativos e a nativos não brancos, revelando a preferência de instituições educacionais (no Brasil e em vários outros países) por professores nativos brancos, de países do “centro” ou que tenham tido a experiência de viajar ou viver em alguns desses países. O linguista Sulaiman Jenkins, um professor de inglês nativo, estadunidense, discorre (2017, 2018) sobre a discriminação contra professores não nativos e contra nativos não brancos chamando-o de *perceived native speakerness* (ou como os falantes nativos deveriam parecer, estereotipicamente). Coloca inclusive situações de preconceito vividas pessoalmente por ser negro e alerta para tal discriminação, que ainda ocorre em 2018, como um sintoma de problema social com raízes profundas, que precisa ser combatido:

[...] muitos profissionais de ensino em ELT não brancos e ‘não nativos’ ainda encontram obstáculos para a empregabilidade com base em fatores tais como tom da pele, língua materna, nacionalidade e religião. Que precisemos

⁹⁵ *Definition: noun related to treating people from another group as essentially different from and generally inferior to the group you belong to.* (MACMILLAN DICTIONARY). Tradução: Definição: substantivo relacionado a tratar pessoas de um outro grupo como essencialmente diferentes de e geralmente inferiores ao grupo a que você pertence. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/othering>. Acesso em: 12 dez. 2018.

articular isso em 2018 é um sintoma de um terrível e persistente problema profundamente enraizado.⁹⁶ (JENKINS, 2018).

Além disso, a área de marketing de tais instituições geralmente utiliza imagens de falantes nativos desses países que sejam brancos. O conceito de “falante nativo” está, portanto, estreitamente ligado a questões de cidadania e de origem nacional de tais falantes.

Sobre a discriminação de nativos não brancos, Holliday observa que, em muitos casos, os professores “não brancos” que falam inglês desde pequenos são implícita ou explicitamente, categorizados como “não nativos” (2005, p. 2). Amin (1997, p. 580 *apud* DINIZ DE FIGUEIREDO, 2011, p. 421) argumenta que “há uma conexão entre ser branco e ser percebido como um falante nativo de inglês” e que “esta conexão influencia as atitudes dos alunos para com professores não brancos, bem como seu investimento na aprendizagem de inglês.”⁹⁷

Um exemplo que ilustra esse problema é o relato (em 2018) de um professor de inglês ganense, graduado em língua inglesa em seu país de origem e com experiência docente (ele se encontrava na cidade de Curitiba para intercâmbio estudantil), de não conseguir trabalho por acreditar sofrer discriminação contra sua origem, mesmo Gana sendo um país cuja língua oficial é o inglês; penso que ele também tenha sofrido preconceito racial, visto que falantes nativos caucasianos parecem ser mais bem recebidos, em especial no sul do Brasil, onde grande parte da população é considerada branca, pela cultura popular. Esse professor, portanto, sofreu discriminação tanto racial quanto pela questão da cidadania, apesar de ser um falante nativo de inglês. A respeito das ideologias racistas em relação a falantes nativos, ao uso e ao ensino de língua inglesa, Cook (1999, p.194) cita o argumento de Labov (1969) de que “um grupo não deve ser avaliado em função de outro, sejam brancos *versus* negros ou classe trabalhadora *versus* classe média”⁹⁸. Para Cook,

⁹⁶ [...] many non-White and ‘non-native’ teaching professionals in ELT still find obstacles to employment based on factors such as skin tone, mother tongue, nationality, and religion. That we even need to articulate this in 2018 is symptomatic of a deeply rooted and terribly stubborn problem.

⁹⁷ *there is a connection between being White and being perceived as a native speaker of English. She argues that this connection influences the attitudes of students to non-White teachers, as well as their investment in learning English.*

⁹⁸ *one group should not be measured against the norm of another, whether Whites against Blacks or working class against middle class.*

[...] não se pode esperar que as pessoas conformem-se às normas de um grupo ao qual não pertencem, sejam grupos definidos por raça, classe, sexo ou qualquer outra característica. As pessoas que falam diferentemente de qualquer grupo arbitrário não falam de forma melhor ou pior, apenas diferente. Hoje a maioria dos professores e pesquisadores concordaria que uma comparação entre grupos produz diferenças, não déficits.⁹⁹ (COOK, 1999, p. 194).

Na área internacional de ensino e aprendizagem de língua inglesa, há forte discriminação contra professores falantes nativos de inglês de países que não pertencem ao “círculo central” (KACHRU, 1986). No Brasil, em especial nos centros urbanos e em escolas de idiomas, é comum a preferência pela contratação do mítico “falante nativo”, cuja terra natal seja um país desenvolvido e que atenda a pré-requisitos culturalmente determinados: de escolaridade, de raça, cor, gênero e até religião, em algumas situações. Uma das perguntas do questionário aos alunos-professores, retomada na entrevista, fazia referência ao problema da discriminação sofrida por professores de inglês no Brasil; sobre terem sido discriminados por não serem um/uma professor/a de inglês nativo na língua, sete dos onze professores participantes afirmaram que sim, mencionando que perderam vagas de emprego para nativos ou para outros professores que já viveram no exterior; quatro disseram já ter ouvido casos similares e quatro responderam não¹⁰⁰. Alguns dos entrevistados relataram que eles mesmos foram alvo de preconceito ou tiveram colegas que passaram por tal situação. Beatriz comenta sobre um colega candidato a uma vaga para professor em uma escola de idiomas:

...eu tenho um colega de... aluno de Letras... do terceiro ano da faculdade, que foi fazer uma entrevista e aí no processo seletivo tinha um nativo... acho que era um cara formado em Engenharia Civil... algo que não tem nada a ver, mas só o fato de ele ser nativo pesa mais do que a formação didática pedagógica da... da universidade. (BEATRIZ, ENT., 2016).

Olívia, a aluna-professora graduada em Comunicação que trabalhou com marketing e, na época da investigação para esta pesquisa cursava licenciatura em Letras-Inglês, comenta ter sofrido discriminação por não ter vivido fora do país.

⁹⁹ *People cannot be expected to conform to the norm of a group to which they do not belong, whether groups are defined by race, class, sex, or any other feature. People who speak differently from some arbitrary group are not speaking better or worse, just differently. Today almost all teachers and researchers would agree that a comparison between groups yields differences, not deficits.*

¹⁰⁰ Os participantes da pesquisa poderiam marcar mais de uma resposta; alguns marcaram tanto que sofreram discriminação quanto que conheciam professores que foram alvo de discriminação.

Também levanta a questão do marketing das escolas e da desvalorização da formação profissional do professor. Seu relato remete à visão da língua como *commodity* e mesmo do professor como *commodity*, um produto disponível no mercado e negociado em prol do lucro privado.

Olívia: Me perguntaram se eu já morei fora, é... eu digo que... eu passei na primeira entrevista que eu fiz porque eu cheguei a uma entrevista, eu levei vários currículos a lugares diferentes e daí teve situações do tipo 'ah nossa que legal... ah, você estuda na Federal, que bacana, você faz Letras, e você morou quanto tempo fora?', 'Eu não morei fora', 'ah, tá, então entra em contato, a gente entra em contato com você'.

Angela: Existe uma... um... preconceito.

Olívia: Existe.

Angela: As pessoas acham...

Olívia: Eu, ah... eu não acho que as pessoas acham, no meio existe a coisa de vender um falante nativo, se aproveitam de um estereótipo pra fazer *marketing*, né? Infelizmente isso acontece. Tanto o falante nativo é valorizado, independente de ele ter formação pra ser um professor ou não, há... como o professor que morou fora, esteve fora... né... de estar em escola de idioma e haver uma hierarquia. Tinha panelinha dos professores que moraram fora... tinha a panelinha dos professores que não moraram, ou que moraram por um tempo 'aí eu fiz um curso de um mês lá', 'eu morei cinco...', 'fiz um *highschool* inteiro lá...', 'meu amigo, o seu inglês não se compara'. (OLÍVIA, ENT., 2016).

Gabi, outra aluna-professora, fala do preconceito que ela própria sofreu por não ser nativa e nunca ter viajado ao exterior, e também comenta sobre a escola regular na qual trabalha (uma escola internacional):

Tá... eu acho, assim, que a gente sofre muito preconceito... eu já sofri preconceito, quando... buscava... né, vagas em escolas de língua inglesa, de inglês como segunda língua e... já ouvi coisas do tipo 'aqui a gente só aceita quem já foi pra fora' e, eu acho que eu sou prova viva, assim, de que você não precisa ir pra fora pra saber inglês. Eu nunca viajei pra lugar algum... eu acho que eu sou assim... lá na escola onde eu trabalho eu acho que eu sou a única pessoa que nunca viajou pra fora, e... já tive pessoas de lá, que... né... são australianas e tudo mais falando 'não, não é possível que você nunca fo- foi pra fora... seu inglês é muito bom e tal', então, eu sei que tem esse preconceito, e que ele acontece tanto nas escolas de inglês como de segunda língua, quanto em escolas regulares... (GABI, ENT. 2017).

Em sua entrevista, Gabi também relata sobre a dificuldade de progressão profissional para professores brasileiros no local onde trabalha e lembra que o preconceito se reflete inclusive na questão financeira, já que os nativos têm um salário maior:

Gabi: Mas... é... lá, professor brasileiro tem muita dificuldade de ascender. No setor onde eu trabalho, que é de educação infantil... é mais fácil porque, como são crianças, eles até preferem que tenha alguém que fale português, né?

Angela: Que é a língua materna...

Gabi: Que é a língua materna... ajudar, exatamente, mas... são pouquíssimas as professoras ou os professores brasileiros, é... na... educa... no Ensino Fundamental... e eu acho que não... nem existe professor no *high*... no ensino médio, a não ser que seja professores de literatura brasileira, de língua portuguesa... que eles têm essas matérias lá, né... então rola, sim, esse preconceito, inclusive em as... em faixa salarial... eu sei que os professores que vêm de fora ganham muito mais que os... que os brasileiros... (GABI, ENT., 2017).

Phillipson (1992a), em sua tese sobre imperialismo linguístico, argumenta que o conceito do “falante nativo” de inglês, como um modelo de superioridade e de professor, foi construído na década de 1960 por agências humanitárias americanas e britânicas para sustentar o objetivo de tornar o inglês (no caso, as variedades americana e britânica) um produto global. Phillipson (1992a) cunhou o termo *native speaker fallacy* (*falácia do falante nativo*) em reação ao princípio criado na *Commonwealth Conference on the Teaching of English as a Second Language*, em Makarere, Uganda. Tal princípio, segundo Phillipson, era falacioso por estabelecer que o professor ideal de língua inglesa fosse um falante nativo e, dessa forma, tratava injustamente professores qualificados que fossem não nativos, pressupondo que ter o inglês como língua materna faria de uma pessoa um/a bom/boa professor/a da língua e deixando de considerar que o conhecimento linguístico e didático para o ensino da língua pode ser adquirido por meio da formação e da prática. Além disso, o princípio deixava também de considerar as vantagens de ser um professor não nativo para o ensino de uma língua estrangeira. De acordo com Phillipson (1992a, p. 193), “a falácia do falante nativo prevê que o professor ideal seja um falante nativo. Alguém com proficiência nativa no inglês que possa servir de modelo para os alunos”.¹⁰¹ O linguista observa, ainda, que tal crença impede o surgimento de pedagogias que considerem realidades linguísticas locais. Tais pedagogias deixam de ser elaboradas e aplicadas em detrimento daquelas provenientes de nações dominantes.

Ainda sobre a relação entre falácia do “falante nativo” e cidadania, Phillipson coloca como uma fraude o fato de “o inglês ser comercializado como uma língua que todos precisam e devem aprender”¹⁰², criticando a visão de que, por ter se tornado global, o inglês não estaria mais ligado a suas nações de origem ou àqueles que

¹⁰¹ *holds that the ideal teacher is a native speaker, somebody with native speaker proficiency in English who can serve as a model for the pupils.*

¹⁰² *English is marketed as a language that everyone needs and that all should learn.*

lucram com sua comercialização, como se as relações de poder tivessem desaparecido:

O inglês é fraudulentamente projetado como uma língua desterritorializada, que é desconectada de suas fontes originais e mesmo de forças propulsoras de sua expansão mundial. O inglês é promovido como se não desempenhasse qualquer papel para a intensificação das desigualdades globais e locais entre os que têm e os que não têm, os obscenamente ricos em países do Norte e do Sul e do Mundo Majoritário.¹⁰³ (PHILLIPSON, 2017, p. 321).

Para Phillipson, portanto, o inglês global seria um mito criado para favorecer as classes econômicas mais privilegiadas. Essa perspectiva motiva uma reflexão sobre a visão ingênua do inglês como uma Língua Franca, mundial e “sem donos”, uma vez que ainda promoveria a exclusão social; no campo educacional, essa exclusão continua muito presente na dicotomia professores de inglês “nativos” X professores de inglês “não nativos”.

Na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, uma pesquisa de Diniz de Figueiredo (2011) com oito professores brasileiros de inglês (entre quinze contatados) que trabalharam no Ensino Fundamental e Médio no sudeste dos Estados Unidos investigou se a proficiência nativa (ou não) fazia diferença no modo como eram percebidos em seu ambiente de trabalho no Brasil. Seis deles afirmaram que apresentar tal proficiência ou ter vivido em um país do círculo interno é importante no contexto de ensino de inglês no Brasil. Para Diniz de Figueiredo (2011, p. 421), esses professores demonstraram preocupação em relação a serem respeitados profissionalmente enquanto não nativos e, segundo o pesquisador, citando Phillipson e Matsuda,

[e]ssa preocupação é um exemplo claro da pressão que a falácia do falante nativo exerce sobre professores de inglês mundialmente (PHILLIPSON, 1992). Também é uma ilustração de como a posse do inglês é quase que exclusivamente atribuída a falantes nativos, apesar da crescente conscientização das pesquisas sobre o inglês como uma língua internacional. (MATSUDA, 2003).

¹⁰³ *English is fraudulently projected as a de-territorialised language that is disconnected from its original sources and even from the driving forces behind its expansion worldwide. English is promoted as if it played no role in intensifying the global and local gaps between haves and have-nots, the obscenely rich in North and South countries and the Majority World.*

Embora essas pesquisas pós-modernas sobre a expansão e papel do inglês hoje como uma Língua Franca a coloquem com uma língua “sem donos”, para Phillipson, a língua inglesa continua mantendo a hegemonia imperialista de países dominantes, em especial dos Estados Unidos. A hegemonia do inglês “americano” foi reforçada pelo cinema, música, comida, tecnologia da informação etc., criados nos Estados Unidos e difundidos pelo mundo. Trata-se de “bens culturais” daquele país permeados pela língua inglesa “nacional, estadunidense”, que chegam, em especial, aos centros urbanos de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, causando uma espécie de deslumbramento que, embora pareça se amenizar com o passar do tempo, pode reforçar sentimentos de inferioridade.

Em seu recente artigo *Myths and realities of ‘global’ English* (2017), Phillipson argumenta em prol da diversidade linguística, afirmando que o inglês, considerado uma *lingua nullius*¹⁰⁴, tem sido “proclamado como a língua franca da ciência, dos negócios, da integração europeia e do entendimento entre os povos, como se nenhuma outra língua servisse a tais propósitos”¹⁰⁵, e critica a adoção, nas últimas décadas,

[...] de políticas econômicas neoliberais em sinergia com processos de americanização mundial, a projeção e internacionalização de normas dos EUA como uma cultura *nullius* de relevância universal [...] a atual comercialização e aceitação não crítica do inglês como uma *lingua nullius*, o mito de que o inglês é uma língua neutra, serve a todos igualmente bem e, portanto, deve ser aprendida e usada universalmente.¹⁰⁶ (PHILLIPSON, 2017, p. 315-316).

¹⁰⁴ *lingua nullius*: Terra *nullius*, nas leis internacionais, significa terra sem dono legal. Meu uso de cultura *nullius* e língua *nullius* também separa aquilo a que ela se refere de seus donos ou habitantes originais, como, por ex., a cultura dos EUA e o inglês do Reino Unido e dos EUA. A expansão cultural e linguística não ocupa um espaço vago, mas está necessariamente em competição e conflito com práticas locais. A cultura e a língua não são mais vazias do que a terra dos habitantes ancestrais dos continentes não europeus era. [...]. (KAYMAN, 2009 *apud* PHILLIPSON, 2018, p. 20). No original: *Terra nullius in international law signifies land to which no-one holds legal title. My use of cultura nullius and lingua nullius also detaches what is referred to from its original owners or inhabitants, i.e. US culture and the English of the UK and USA. Cultural and linguistic expansion do not occupy vacant space but are necessarily in competition and conflict with local practices. The culture and language are no more empty than the land of the ancestral inhabitants of non-European continents was. [...].* (KAYMAN, 2009 *apud* PHILLIPSON, 2018, p. 20).

¹⁰⁵ *proclaimed as the lingua franca of science, of business, of European integration, and of international understanding as though no other languages serve such purposes.*

¹⁰⁶ *decades of neoliberal economic policies in synergy with processes of worldwide Americanisation, the projection and internalisation of US norms as a cultura nullius of universal relevance [...] the current marketing and uncritical acceptance of English as a lingua nullius, the myth that English is ideologically neutral, serves all equally well, and should therefore be learned and used universally.*

Concordo com Phillipson sobre a não neutralidade do inglês no sentido de que as relações de poder de nações dominantes continuam presentes e o “seu inglês” continua sendo comercialmente exportado como uma *commodity* e sendo usado como um meio de colonização de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso da influência das linguaculturas estadunidenses sobre as linguaculturas brasileiras. Entretanto, creio que estamos diante de um novo cenário mundial, no qual esse processo de colonização e reforço do poder de nações dominantes por meio da língua está perdendo, gradativamente, sua força, por ocorrer concomitantemente com o uso e transformação da língua inglesa através de práticas translíngues em nações colonizadas por países de língua inglesa, bem como em nações que utilizam o inglês como segunda língua ou língua estrangeira.

Além disso, a língua inglesa está sendo cada vez mais usada por falantes multilíngues entre as nações, principalmente com o rápido desenvolvimento da tecnologia das redes sociais e facilitação do acesso à internet até em locais mais isolados – um dos recursos que também simplificam e promovem a chamada *Globalização Pós-Moderna* (HALL, 1997), que “celebra a mobilidade e a diversidade” (CANAGARAJAH, 2013, p. 25).

Críticas à visão do imperialismo linguístico do inglês, proposta por Phillipson, alegam que o autor não considera movimentos de resistência nem de apropriação locais, como se houvesse apenas uma assimilação passiva da linguacultura dominante: “A versão de Phillipson do imperialismo linguístico assume processos de homogeneização sem examinar complexidades locais de apropriação cultural e uso da língua.”¹⁰⁷ (PENNYCOOK, 2016, p. 29).

Surpreendeu-me, por exemplo, a comunicação em língua inglesa através do uso do celular e de aplicativos de redes sociais por indígenas panamenhos na isolada ilha Tubasenika, localizada no mar do Caribe, no Arquipélago de San Blas, Panamá, componente da reserva e comarca indígena *Guna Yala* (também chamada *Kuna Yala*), onde estive em 2018. Trata-se de um lugar de acesso difícil, sem fonte de água potável e com poucas horas de energia elétrica (fornecida por um gerador), mas onde indígenas locais negociam estadias e orientam turistas de origem diversa, presencialmente e à distância, usando o celular e o seu inglês, translíngue, não o

¹⁰⁷ Phillipson's version of linguistic imperialism assumes processes of homogenisation without examining local complexities of cultural appropriation and language use.

inglês “pertencente” a uma nação específica, mas o inglês aprendido e transformado no dia a dia, nas práticas comunicativas translíngues entre eles – os “locais” – e os “estrangeiros”. Esse exemplo retrata como a globalização e o uso do inglês como uma Língua Franca podem quebrar fronteiras geográficas e transformar identidades, como colocado por Jordão (2004, p. 3):

[...] a globalização – entendida aqui como processos que atravessam fronteiras nacionais e permitem o contato constante e imediato entre diferentes nações – tem construído novas relações de espaço-tempo que desafiam identidades fechadas em fronteiras nacionais e pluralizam as identidades antes fechadas [...].

Acredito que os falantes de inglês citados no exemplo, habitantes da ilha caribenha mencionada (falantes bilíngues, de espanhol e da língua indígena Guna), possam ser categorizados como “cidadãos glocais” por usar o celular, a internet e o inglês para comunicar-se com turistas não falantes de espanhol, provenientes de outras partes do mundo. Entretanto, observei que eles também se preocupam em manter sua identidade local, visto que a língua de interação entre os membros da comunidade é a língua Guna (mesmo ao celular), além de transferirem para o inglês seu sotaque e determinado vocabulário – o que poderia ser caracterizado como um hibridismo linguístico-cultural, e de preocuparem-se em manter a cultura local, revelada na alimentação, vestuário, habitações e costumes, que no geral (e observável) se mantém culturalmente intactas, mesmo no contato com estrangeiros.¹⁰⁸ Não havia na comunidade, portanto, identidades globais ou internacionais em detrimento das locais, mas talvez, em determinadas situações, os falantes assumissem suas identidades *glocais*.¹⁰⁹

Acredito que a *americanização* mundial, colocada por Phillipson, ainda seja um processo presente, inclusive em políticas de internacionalização das universidades brasileiras, por meio de projetos e programas que contemplam exclusivamente pesquisas, testes de proficiência (como o TOEFL iTP, aplicado em dezenas de universidades públicas brasileiras por meio do Programa Idiomas sem Fronteiras), oportunidades de intercâmbio (como no Programa ETAs) etc. que sejam

¹⁰⁸ Acredito que manter a cultura local é, no caso da comunidade Guna, também uma forma ou a principal forma de sobrevivência, já que muito de sua renda financeira provém do turismo.

¹⁰⁹ *Glocal*: neologismo a partir das palavras *global* e *local* para referir-se à presença da dimensão local na cultura global.

estadunidenses. Além disso, quase que a totalidade dos livros didáticos adotados em institutos de idiomas no Brasil são publicados por editoras americanas e inglesas, com grande foco na linguacultura estadunidense. Também concordo com Phillipson a respeito da comercialização da linguacultura inglesa nas últimas décadas por culturas que acreditam, ou que “acreditamos”, ser “donas da língua”. No Brasil, tais culturas, validadas como superiores à nacional, trazem consigo valores também vistos como superiores, como explica Jordão (2004, p. 5):

[...] o inglês ainda é percebido como língua de *propriedade* de países do Círculo Interior, acompanhada por um *mantra* carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável.

Nesse sentido “o” inglês ou “esse” inglês, imaginado e mítico, conquistou o *status* de “língua superior” e acabou tornando-se uma *commodity*, um produto almejado, que seria um dos requisitos para a inserção dos cidadãos na sociedade global e, em particular, no Norte-global¹¹⁰. Segundo Phillipson, o imperialismo linguístico do inglês apresenta pressões internas e externas aos indivíduos:

Os indivíduos optam pela língua dominante porque sentem que esse capital linguístico atenderá melhor a seus interesses pessoais ou profissionais. A agência individual e tomada de decisão reflete uma série de forças e ideologias sociais, com a educação como um espaço chave limitando a liberdade e a escolha individual.¹¹¹ (PHILLIPSON, 2017, p. 321).

Phillipson (2017) argumenta, também, que a ênfase na caracterização do inglês mundial promoveu um apagamento de outras línguas. Tal apagamento é visto em especial em relações comerciais, nacionais e internacionais, e no campo de pesquisa e publicação acadêmica. Na última, o inglês tem se mostrado essencial e a validação de textos submetidos ou, ao menos, revisados/aprovados por um “falante nativo” se faz necessária em muitas editoras brasileiras e internacionais, por exemplo, reforçando a ideia da discriminação contra não nativos, mesmo com um alto grau de

¹¹⁰ Norte global: definição socioeconômica e política utilizada para caracterizar países ou regiões de países que têm alto nível de desenvolvimento econômico e social, em substituição ao termo *primeiro mundo*.

¹¹¹ *Individuals opt for the dominant language because it is felt that this linguistic capital will serve their personal or professional interests best. Individual agency and decision-making reflect a range of societal forces and ideologies, with education as a key site constraining individual freedom and choice.*

instrução e experiência acadêmica em inglês e outras línguas -- como foi o caso de uma professora universitária brasileira de Linguística, com quem trabalho. A esse respeito Phillipson explica que

[o] inglês no trabalho acadêmico, escrito e falado, não é uma língua franca no sentido original de uma forma limitada, híbrida de língua para funções específicas de negociação. O inglês acadêmico tem que ser internacionalmente inteligível, o que pressupõe que seja embasado em dicionários e sintaxe confiáveis. O inglês como uma língua acadêmica deveria funcionar em conjunto com o letramento acadêmico em línguas nacionais.¹¹² (PHILLIPSON, 2017, p. 324).

Na minha opinião, ao afirmar que o inglês acadêmico é uma língua internacionalmente inteligível, o que pressupõe que seja embasada “em dicionários e sintaxe confiáveis”, Phillipson desconsidera relações de poder que continuam permeando o que ele chama de *English as a lingua academica* (2017, p. 324), uma vez que o gênero acadêmico tem origens anglo-saxônicas e os “dicionários e sintaxe confiáveis” nos quais se embasaria seriam, portanto (como hoje de fato são ou afirmam ser, em sua maioria), americanos ou britânicos. Consequentemente, o inglês como uma língua acadêmica continuaria fundamentado no mito do “falante nativo”, tão criticado pelo linguista.

Além disso, há décadas as políticas linguísticas públicas têm priorizado o inglês no Brasil e, em 2017, o inglês tornou-se a única língua estrangeira a ser obrigatoriamente ensinada na Educação Básica (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), apesar das manifestações em protesto realizadas por várias universidades em favor da diversidade linguística e respeito às culturas de comunidades locais, como as formadas por imigrantes e seus descendentes, que buscam manter sua linguacultura de origem. Todas essas questões, no Brasil e em outros países, são evidências de que o imperialismo do inglês ainda se faz presente e que há hegemonia de determinadas variedades sobre outras. É inegável, entretanto, o surgimento de um “terceiro espaço”, o virtual, que está ao mesmo tempo dentro e fora de nações específicas – um espaço onde o inglês é utilizado com uma língua franca para a comunicação entre falantes nativos, entre nativos e não nativos e entre não nativos,

¹¹² *English in academic work, written and spoken, is not a lingua franca in the original sense of a limited, hybrid form of language for specific trading functions. Academic English has to be internationally intelligible, which presupposes that it is grounded in the English of authoritative dictionaries and syntax. English as a lingua academica should function alongside academic literacy in national languages.*

de nações diversas e com “inglês” diferentes, que, no seu *translinguajar*, criam, no momento da interação comunicativa, um novo inglês, com novas palavras e novas estruturas – que sirvam, talvez, para a efetivação da comunicação somente naquele espaço-tempo ou que sejam repetidas por esses e outros falantes e acabem tornando-se parte da língua inglesa (ao menos a local).

Penso que esse cenário de comunicação translíngue, desenvolvida em ambientes virtuais de interação, já se reflita em contextos educacionais, inclusive no Brasil, e sou otimista quanto à sua expansão em um futuro próximo, ao menos em nível de formação inicial de professores de inglês, especialmente em universidades públicas brasileiras, onde discussões como a do ensino-aprendizagem de inglês e sua relação com o mito do “falante nativo” estão cada vez mais presentes e são responsáveis pela formação de professores crítico-reflexivos: dos sistemas em que atuam ou atuarão, de políticas públicas, educacionais e linguísticas, de materiais didáticos e de discursos estereotipados e/ou preconceituosos que os cerquem. Além disso, acredito que a tolerância do senso comum em relação à diversidade comunicativa esteja cada vez mais presente, inclusive na sala de aula de língua inglesa.

George Braine, no capítulo *A history of research on non-native speaker English teachers*, publicado em Llurda (2005), apresenta os resultados de uma década (1995-2005) de pesquisas sobre professores não nativos de inglês realizadas em 20 países, incluindo o continente africano e sul-americano, conduzidas por pesquisadores não nativos¹¹³; as pesquisas revelaram que os próprios professores acreditam existir diferenças entre professores não nativos (eles mesmos) e nativos, em termos de proficiência na língua e de postura pedagógica, mas que os alunos desses professores tendem a ser mais tolerantes e apoiá-los em sala de aula, especialmente após certo tempo de convívio. Com relação às respostas dos alunos que participaram da pesquisa, Braine observa que elas trazem comentários positivos e negativos, tanto sobre professores nativos quanto sobre os não nativos. Os professores nativos foram criticados pelos alunos em relação a conhecimento gramatical, falta de experiência como aprendiz de segunda língua, habilidade para responder perguntas e

¹¹³ Segundo Braine (2005, p. 21-23), o fato de os pesquisadores também serem não nativos é uma indicação do empoderamento desses pesquisadores, embora possa também indicar que as respostas de não nativos para não nativos, bem como a análise de dados realizada por não nativos, tendem a ser mais politicamente corretas do que precisas.

metodologia. Já em relação aos professores não nativos, os comentários negativos, relacionados a habilidades orais e falta de conhecimento cultural, foram compensados pelas críticas positivas em relação à experiência como aprendiz de segunda língua, em primeiro lugar, seguidas pelo conhecimento de gramática, habilidades orais, metodologia, trabalho árduo, vocabulário, cultura, habilidade de responder perguntas e habilidades de letramento. (BRAINE, 2005, p. 21-23).

Na pesquisa de Diniz de Figueiredo (2011) anteriormente descrita, a questão mais importante em relação à língua foi a importância de os professores não nativos serem multilíngues, o que causava impactos positivos na sua interação com alunos, pais, colegas e administradores.

Na área de formação de professores de inglês, definir os professores pelo que são – falantes bi/multilíngues e multicompetentes da língua, em primeiro lugar, e não pelo que não são (“não nativos”, “não proficientes”, “não ideais”) é adquirir uma posição mais positiva e menos discriminatória, em consonância com as perspectivas pós-modernas das teorias sobre multilinguismo e translanguismo a respeito de língua, língua inglesa e seu ensino-aprendizagem. É nessa linha de pensamento que Silvana Richardson, em seu plenário *The “native factor”: haves and have-nots* (2016), questiona o porquê de ainda nos referirmos a um dos aspectos da identidade profissional de mais de 80% dos professores de inglês como “não” (não nativo), reforçando de forma negativa o que eles *não são* com base na “falácia do falante nativo” (PHILLIPSON, 1992). Richardson afirma que já é tempo de substituímos o termo “não nativo”, argumentando, com base em pesquisas, que as justificativas para que a preferência por professores nativos ou com a proficiência de um nativo não podem mais se manter. Entre as justificativas está o discurso do mercado educacional, segundo o qual os clientes/alunos preferem nativos. Richardson duvida da justificativa e questiona se ela se baseia em documentos ou somente impressões, e quantos seriam, entre 1.000 alunos, por exemplo, os que realmente têm tal preferência (“500?, 5? Ou os 2 que gritam mais alto?”). A autora apresenta resultados de estudos (CHEUNG, 2002; BENKE; MEDGYES, 2005; LASAGABASTER; SIERRA, 2005; WALKINSHAW; HOANG DUONG, 2012) que revelam que os estudantes de inglês valorizam mais os professores com qualidades profissionais e pessoais do que os professores simplesmente nativos. Entre as qualidades que caracterizariam professores de inglês bi/multilíngues, segundo Richardson, estão: conhecimento declarado da língua inglesa, uma vez que precisaram aprendê-la; habilidade para

identificar dificuldades na aprendizagem, com base na L1; capacidade de compartilhar e usar a língua dos alunos; capacidade de fazer comparações croslinguísticas e crosculturais; ensino mais efetivo da gramática; empatia com o aprendiz; uso de estratégias apropriadas; vontade de trabalhar.

Para enfrentar a tensão criada pela dicotomia NETs (*Native English Teachers*) x NNETs (*Non Native English Teachers*), segundo Holliday,

[...] estudiosos e educadores precisam engajar-se em uma exploração aprofundada de construtos como cultura, etnia, nação, língua, nacionalismo e bilinguismo, para citar alguns, que estiveram e estão disponíveis para cada um de nós, e como eles têm moldado nossas visões e entendimentos de identidade, agência, ensino e aprendizagem.¹¹⁴ (HOLLIDAY, 2006, p. 430 - 431).

De acordo com Richardson (2016), para vencer a “batalha do profissionalismo ético e de princípios contra o preconceito” e superar a dicotomia professores de inglês nativos *versus* professores de inglês não nativos,

[...] precisamos parar de pensar sobre eles e nós e começar a olhar para o profissionalismo como um *continuum*. No *continuum* podemos olhar para profissionais como sendo mais, ou menos preparados, entendidos, competentes, USUÁRIOS proficientes de inglês.¹¹⁵

Refletindo sobre o poder que as palavras têm para construir as realidades, acredito que uma possibilidade inteligente para contribuir com a superação, com o passar do tempo, da dicotomia professores nativos *versus* não nativos seja começarmos a denominar de *professores translíngues* os professores não nativos de língua inglesa, considerando sua consciência para não seguir o modelo de um nativo, sua capacidade profissional e proficiência linguística. Sob perspectivas multi/transculturais, multilíngues e translíngues, o conceito de proficiência como conhecimento na língua deve ir além da capacidade de repetir ou usar normas linguísticas criadas em linguaculturas específicas; ao contrário, tendo em vista que o inglês pode ser visto hoje como uma Língua Franca translíngue, que vem sendo usada

¹¹⁴ *scholars and educators need to engage in a deep exploration of constructs such as culture, ethnicity, nation, language, nationalism and bilingualism, to cite a few, that are and have been available to each of us, and how they have shaped our views and understandings of identity, agency, teaching and learning.*

¹¹⁵ *we need to stop thinking about them and us and start looking at professionalism as a continuum. On the continuum we can look at professionals as being more or less prepared, knowledgeable, competent, proficient USERS of English.*

e transformada ao longo do tempo nas diferentes culturas, é preciso pensar em proficiência também como a habilidade de negociar a variabilidade das normas, de lidar com a imprevisibilidade e diversidade, utilizando, para isso, estratégias translíngues. Livre da crença no modelo mítico do “falante nativo” como dono provedor das normas da língua, um *professor de inglês translíngue* pode perceber que os falantes nativos, como ele, do português e/ou de outra/s língua/s, são pessoas “comuns, de carne e osso”, que também possuem consciência linguística e reconstróem sua língua nativa na interação com outras línguas e linguagens, nas Comunidades de Prática em que vivem.

3.2 MULTILINGUISMO, TRANSLINGUISMO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O que Hall (1997) chamou de *Globalização Pós-Moderna*, conforme brevemente explanado anteriormente neste capítulo, é um movimento marcado pela comunicação entre povos de diferentes países e de diferentes contextos sociais, mesmo dentro de um mesmo país, facilitado pelas novas tecnologias, que suprimem fronteiras de tempo e espaço, pela internet, pelas relações de produção transnacionais, pela mídia e pela mobilidade facilitada pelas viagens e movimentos de imigração.

As normas de uso da língua, nesse novo contexto social global, são relativas, variáveis, heterogêneas e nunca neutras, já que são sempre associadas a questões sociais. Obviamente, relações de poder e de lucro capitalista continuam presentes, uma vez que a língua inglesa, como uma *língua franca translíngue*, facilita e impulsiona a comunicação global via redes sociais, enriquecendo criadores de aplicativos, canais, *sites* etc.

Canagarajah (2011b, p. 4) questiona se o monolinguismo seria uma realidade ontológica, pois considera que todos nós temos competência multilíngue e adotamos práticas multilíngues. Observa que, mesmo falantes ditos monolíngues, se movimentam entre códigos, registros e discursos, utilizando-se de uma variedade de recursos semióticos multimodais (gestos, objetos, toque, tom, som etc.). Para o linguista, o multilinguismo seria um construto heurístico útil para “desmistificar o construto dominante do monolinguismo, articular características de competências

alternativas e desmistificar as ideologias linguísticas que motivam modelos unitários de língua e competência”.¹¹⁶

O monolinguismo, a partir dessas reflexões, seria uma ideologia, uma ideia proveniente do pensamento iluminista, da Linguística tradicional e de movimentos em prol dos estados-nação. Canagarajah (2017) caracteriza o multilinguismo de três formas distintas: 1) o multilinguismo como um problema, uma vez que o controle seria mais garantido em sociedades homogêneas, 2) o multilinguismo como um direito, motivado e promovido pelos movimentos de globalização pós-moderna e 3) o multilinguismo como um recurso, já que facilitaria ensinar a língua.

Relaciono, a seguir, tais caracterizações à área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, pelo foco desta pesquisa e pelo meu interesse e trabalho na área de formação de professores. Acredito que, *visto como um problema*, o multilinguismo ameaçaria o “equilíbrio” construído, ao longo da história, pela indústria de livros didáticos, por métodos e abordagens desenvolvidos e por currículos elaborados para o ensino de um inglês supostamente “padrão”; o ensino de inglês com base na diversidade torna-se, para quem elabora materiais ou desenvolve metodologias, mais confuso e difícil: que inglês ou ingleses ensinar e como? Como definir proficiência na língua? Que normas utilizar? Seria uma questão de tempo para que algumas dessas perguntas fossem respondidas e os materiais comesçassem a surgir? Mesmo autores e editoras que já incluem algumas variedades do inglês em seus materiais didáticos (e o mesmo ocorre com dicionários), continuam com um padrão de língua, “americano” e/ou “britânico”, muito evidente nas escolhas lexicais e em estruturas gramaticais. A homogeneidade de padrões para direcionar o ensino-aprendizagem, embora traga, portanto, um senso de controle na área, nega, do meu ponto de vista, o que acontece “fora” de ambientes educacionais, “fora” dos livros e dicionários e de metodologias de ensino que utilizam a língua padrão como referência – a língua inglesa sendo construída e reconstruída na prática, no translinguajar de seus usuários, na diversidade local e global em que vivem e servindo “muito bem, obrigada” aos seus propósitos comunicativos.

Tal diversidade global e local, ou *glocal*, está conectada aos movimentos de globalização pós-moderna, estreitamente ligados ao rápido desenvolvimento

¹¹⁶ [...] to demystify the dominant construct of monolingual competence, articulate the features of alternate competences and demystify the language ideologies that motivate unitary models of language and competence.

tecnológico, em especial na área de comunicação e transportes, que tornam o mundo cada vez mais multicultural e levam à visão do *multilinguismo como um direito*. Kellner (1998), em seus estudos sobre a globalização contemporânea, nos lembra que o termo *globalização* não é e nunca foi inocente ou neutro, uma vez que tais movimentos servem ao mercado global e ao capitalismo como uma estratégia para promover lucro e poder para governos e negócios privados, além de subjugar culturas locais sob a justificativa do discurso da cultura global. Para Kellner (1998), a globalização não pode ser vista apenas como um veículo de progresso e diversidade, mas também de homogeneização e destruição, pois acaba promovendo a aniquilação devastadora de tradições culturais locais e a subordinação de nações e regiões pobres às mais ricas. Kramersch (2014, p. 301) cita Heller e Duchene (2012), que ressaltam quanto o conhecimento de uma língua estrangeira, “promovido como um objeto de orgulho pelo moderno estado-nação”, tem se tornado um objeto de desejo pelo capital simbólico e econômico que dá ao indivíduo, enfatizando, cada vez mais, metodologias de ensino instrumentais, tais como o ensino baseado em tarefas (*Task-Based Language Teaching* – TBLT) e a instrução baseada em conteúdos (*Content-Based Instruction* – CBI), chamada na Europa de aprendizagem integrada de língua e conteúdo (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL), a serem vistas como solução de problemas, aproximando a aprendizagem de línguas ao “mundo real” do trabalho e da economia. Para Kramersch, com a globalização, os professores de LEs estão diante da tarefa de ensinar dois tipos de cultura: a global, da comunicação pela comunicação, e as locais, com valores compartilhados, o que requer mudanças pedagógicas. Segundo a linguista,

[a]través da mobilidade de pessoas e capital, das tecnologias globais e das redes globais de informação, a globalização alterou as condições nas quais as LEs são ensinadas, aprendidas e usadas. Desestabilizou os códigos, normas e convenções em que os professores de LEs confiavam para ajudar aprendizes a tornarem-se usuários da língua bem-sucedidos assim que deixassem suas salas de aula. Essas mudanças requerem uma pedagogia mais reflexiva, interpretativa, historicamente fundamentada e politicamente engajada do que a exigida pelo ensino comunicativo de línguas nos anos 1980.¹¹⁷ (KRAMSCH, 2014, p. 302).

¹¹⁷ *Through its mobility of people and capital, its global technologies and its global information networks, globalization has changed the conditions under which FLs are taught, learned, and used. It has destabilized the codes, norms, and conventions that FL educators relied upon to help learners be successful users of the language once they had left their classrooms. These changes call for a*

Em ambientes educacionais, em especial naqueles onde a formação cidadã é um objetivo, as consequências contraproducentes ou prejudiciais dos movimentos de globalização pós-moderna precisam ser examinadas e ponderadas criticamente para que venham a fazer parte do currículo escolar de forma que os aprendizes não perpetuem identidades colonizadas pelo poder sociopolítico-econômico de nações dominantes através de, por exemplo, na área de LEs, crenças em mitos como o do “falante nativo” de inglês ou do inglês como “a língua que melhorará a vida das pessoas”; a língua que promete desenvolvimento social e econômico, ao invés de uma “língua presa a posições de classe e possibilidades de desenvolvimento muito específicas”; uma língua que promove a igualdade de oportunidades e não que “cria barreiras tanto quanto possibilidades.” (PENNYCOOK, 2007b, p. 102).

Entretanto os mesmos ambientes educacionais não podem negar a contribuição dos avanços tecnológicos, como a internet e as redes sociais, por exemplo, na educação. No ensino e aprendizagem de línguas, em ambientes formais ou não, eles facilitam interações comunicativas que oportunizam que as pessoas perceberem o multilinguismo e o multiculturalismo no dia a dia e quebrarem estereótipos linguísticos e culturais. A caracterização do *multilinguismo como um recurso* que facilitaria o ensino da língua inglesa está conectada, do meu ponto de vista, aos avanços tecnológicos que ocorreram nas últimas décadas e facilitam o acesso ao mundo multicultural e ao inglês multilíngue dentro das salas de aula. Como observa Kramsch (2014, p. 296),

[...] as salas de bate-papo eletrônico soltaram as línguas e a escrita até mesmo dos estudantes mais tímidos, o vídeo e a Internet tornaram materiais autênticos disponíveis como nunca antes, a telecolaboração e as redes sociais aumentaram o acesso dos alunos a falantes nativos reais em ambientes culturais reais [...].¹¹⁸

Ao mesmo tempo, Kramsch ressalta a tensão que há entre o que se ensina em sala e o que os alunos precisarão no “mundo real”, fora das salas de aula. Para a autora, a fluidez semiótica é um desafio trazido pelas mudanças nos meios globais de

more reflective, interpretive, historically grounded, and politically engaged pedagogy than was called for by the communicative language teaching of the eighties.

¹¹⁸ [...] *electronic chatrooms have loosened the tongues and the writing of even the shyest students, video and the Internet have made authentic materials available as never before, telecollaboration and social networks have increased students' access to real native speakers in real cultural environments [...].*

comunicação e “os professores de línguas já não têm mais certeza do que devem ensinar nem das situações do mundo real para as quais devem preparar seus alunos.”.¹¹⁹ (KRAMSCH, 2014, p. 299).

Sobre o ensino do inglês como uma prática translíngua, Canagarajah (2011, p. 5) propõe as seguintes questões como uma forma de auxiliar os professores a refletirem sobre os processos que acompanham o translanguismo e a “ensiná-lo” aos seus alunos:

Que estratégias os translanguagers adotam para ajudar leitores/ouvintes a interpretar suas escolhas linguísticas? Com que escolhas eles se deparam nos códigos e convenções na sua produção? Que considerações os auxiliam a decidir sobre suas escolhas? Que estágios composicionais ou cognitivos caracterizam a produção do translanguismo?¹²⁰

3.3 O INGLÊS COMO UMA LÍNGUA FRANCA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O Inglês como uma Língua Franca (ou *English as a Lingua Franca – ELF*) deve ser entendido como uma função da língua e não como uma variedade (BERNS, 2009; CANAGARAJAH, 2007; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010) ou como um contexto de uso da língua, entre falantes multilíngues, já que está presente em domínios diversos, que se multiplicam cada vez mais, de acordo com a expansão do inglês no mundo.

A respeito da hegemonia do inglês no mundo, Piccoli (2006, p. 11) comenta que o problema não está em aceitar e promover que haja uma língua dominante para comunicação entre nações, mas no fato de que esse domínio intervenha em

[...] padrões de comportamento cultural e econômico, como aqueles que têm sido indiretamente impostos aos países do chamado terceiro mundo pelos países dominantes, mais precisamente pelos Estados Unidos da América [...].

Muitas pesquisas consideram a presença do inglês hoje no mundo como uma ameaça cultural, mas concordo, nesse sentido, com a perspectiva de Pennycook (2007a, p. 5) de que a hegemonia do inglês nas sociedades pode ser vista positiva ou

¹¹⁹ [...] teachers are no longer sure of what they are supposed to teach nor what real world situations they are supposed to prepare their students for.

¹²⁰ What strategies do translanguagers adopt to help readers/listeners interpret their language choices? What choices did they face in codes and conventions in their production? What considerations help them resolve their choices? What composing or cognitive stages characterize the production of translanguaging?

negativamente. Em muitos contextos, ela de fato ameaça culturas e economias locais; em outros e nesses mesmos contextos, pode haver pontos positivos. Para Pennycook, o inglês não deve ser entendido completamente em termos de “imperialismo” ou de “inglês mundiais”, mas como conectado com “fluxos transculturais, uma língua de comunidades imaginadas e identidades transformadas”¹²¹ (PENNYCOOK, 2007a, p. 6). O autor usa o termo fluxos transculturais (*transcultural flows*) para analisar como as formas culturais movem-se, mudam e são reutilizadas, moldando novas identidades em contextos diversos. Os fluxos transculturais, de informação e de produtos ao redor do mundo, como parte da globalização contemporânea, não arrebatam culturas locais, que respondem à globalização de acordo com necessidades e propósitos particulares, processo chamado por Kumaravadivelu (2008) de *glocalização*. Nessa perspectiva, tal processo não representa ameaça a culturas locais, mas, ao contrário, pode promover um “ativismo transnacional”, resultante do acesso a recursos não apenas locais, mas também regionais, nacionais e globais por diferentes grupos, como é o caso do uso do inglês em protestos durante os jogos da Copa do Mundo de 2014 no Brasil, como ilustram as fotos a seguir:



FIGURA 2 - AN ANTI-WORLD CUP DEMONSTRATOR IN RIO DE JANEIRO

FONTE: THE GUARDIAN, 2014



FIGURA 3 - PROTESTOS CONTRA A COPA EM SP

FONTE: BLUE BUS BLOG, 2014

O uso da língua inglesa em contextos e para propósitos locais, como os retratados nas imagens, aponta para uma consciência comunicativa intercultural dos indivíduos, traduzida em ações ou atos performativos (PENNYCOOK, 2007a), uma vez que a *performance* é mais sensível ao contexto, permite mais flexibilidade e mudança (ZACCHI, 2017, p. 21) e, como resultado, “ênfatisa o uso e produção local de línguas, abrindo caminho para a construção de histórias locais”¹²² (MIGNOLO,

¹²¹ [...] *transcultural flows, a language of imagined communities and refashioning identities.*

¹²² *it places an emphasis on the local production and use of languages, paving the way for the construction of local histories.*

2003, *apud* ZACCHI, 20178, p. 21). Diferentemente de interações tradicionais, nas quais se tem o “falante nativo” como referência, acreditando-se que determinada competência ou proficiência na língua precise ser demonstrada para que a comunicação seja efetiva, o uso do Inglês como uma Língua Franca em *práticas situadas* (WENGER, 1998a) pressupõe o uso de estratégias multi/translíngues de comunicação contextualizadas, entendendo-se contexto de uma forma mais ampla do que apenas “situação de uso”, como explicam Jordão e Marques:

O contexto [...] aponta não somente para o espaço físico ou graus de formalidade de culturas particulares, mas também para as dimensões afetivas, históricas, cognitivas, espaciais, perceptuais, materiais e representacionais de nossas ontologias e epistemologias, de como os interlocutores entendem e assim constroem suas práticas interacionais.¹²³ (JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 55).

A perspectiva do uso do inglês como uma Língua Franca translíngua, não no sentido de múltiplas línguas como sistemas separados, mas de múltiplas linguaculturas que se mesclam e formam o repertório linguístico do falante, considera que na ação do trans/linguajar os falantes criam significados de acordo com contextos comunicativos e objetivos específicos e, por isso, o foco do ensino e aprendizagem baseado em normas linguísticas que ignorem essa ação já não mais se sustenta nos ambientes educacionais. Segundo Jordão e Marques (2017, p. 58), trabalhar com a perspectiva do Inglês como Língua Franca, destacando a “contingência da comunicação entre as identidades em uma perspectiva transnacional”¹²⁴, requer possibilitar, nas salas de aula, a criação de significados em inglês em práticas que promovam a negociação de sentidos, abrangendo estratégias comunicativas que permitam a inteligibilidade, que, nessas práticas, é responsabilidade de todos os participantes e não apenas daqueles que estariam “produzindo” a língua, falada ou escrita.

Obviamente, a inteligibilidade mútua promove uma comunicação mais efetiva, mas as perspectivas teóricas de estudos contemporâneos sobre língua franca revelam que os níveis de inteligibilidade dependem de contexto e de recursos extralinguísticos,

¹²³ *Context [...] points not only at physical space or degrees of formality of particular cultures, but also at affective, historical, cognitive, spatial, perceptual, material, representational dimensions of our ontologies and epistemologies, of how interlocutors understand and thus have their interational practices constructed.*

¹²⁴ *[...] the contingency of communication among identities in a transnational perspective [...].*

não apenas da produção linguisticamente “correta” da língua, defendida pela Linguística tradicional ao tratar de habilidades produtivas (produção oral e escrita) e passivas (compreensão oral e escrita). Se pensarmos em língua como discurso, como ação dialógica entre os interlocutores, não podemos aceitar que haja “passividade” comunicativa. Em qualquer ato de língua somos todos “agentes” na comunicação ao interagirmos e reagirmos com a interlocução dialógica, mesmo que seja apenas em um nível reflexivo pessoal. Por isso, nenhum desses atos é neutro, pois os usos das línguas são avaliados, medidos e pesados social e culturalmente, e influem direta e imediatamente na interlocução – isto é, a língua que eu produzo em uma interação e a inteligibilidade do que estou querendo comunicar não depende só de mim, mas também de meu interlocutor. Dependendo da reação desse interlocutor ao meu dizer – que pode ser na língua falada ou escrita ou por meio de outros recursos semióticos, como gestos ou expressões faciais, por exemplo, – para poder continuar o meu discurso. Essa consciência comunicativa intercultural (compreendendo também as culturas individuais, minha e do outro), que molda os discursos, é essencial na comunicação na perspectiva do Inglês como Língua Franca e contrária, portanto, “a uma coleção de fórmulas prontas autônomas a serem simplesmente anexadas a cada contexto por seus usuários.”¹²⁵ (JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 61).

Estudos contemporâneos sobre o inglês revelam que, em contextos de língua franca, de comunicação colaborativa, as diferentes gramáticas e recursos linguístico-discursivos dos repertórios dos falantes constroem normas comunicativas que tornam sua interação possível. O histórico das teorias sobre Inglês como Língua Franca (ELF) apresenta, entretanto, visões opostas, mas que tiveram seu valor, especialmente por contribuir para o desenvolvimento de novas concepções e também por serem úteis ou necessárias em determinados contextos políticos e sociais ao longo da história. Entre tais teorias apresentarei, em termos linguísticos e pedagógicos, retomando a discussão sobre a influência do mito do “falante nativo” em professores não nativos de inglês, os *World Englishes* e as três fases do ELF (*English as a Lingua Franca*) segundo os estudos de Jennifer Jenkins, comparando a terceira fase às perspectivas dos estudos sobre LFE (*Lingua Franca English*) e do translinguismo.

¹²⁵ [...] a collection of autonomous ready-made formulas to be simply attached to each context by its users.

3.3.1 O ELF e os *World Englishes* (WEs)

Embora criticada pela Linguística Aplicada do século XXI, especialmente por estudiosos do ELF, a teoria dos *World Englishes* (WEs) ou Ingleses Mundiais, proposta por Kachru em 1986 é muito conhecida e reconhecida nas áreas de Linguística e Educação em línguas como um modelo pioneiro, por demonstrar que o inglês não é uma língua monolítica, mas em constante mudança devido ao contato com outras línguas e que, sob essa perspectiva, não há *broken Englishes* (variedades “macarrônicas” ou improvisadas de inglês), nem formas deficientes, mas apenas diferentes de inglês. O modelo dos *WEs* é composto por três círculos concêntricos, geolinguisticamente organizados – um círculo interno, um externo e um terceiro em expansão, e pode ser representado da seguinte forma:

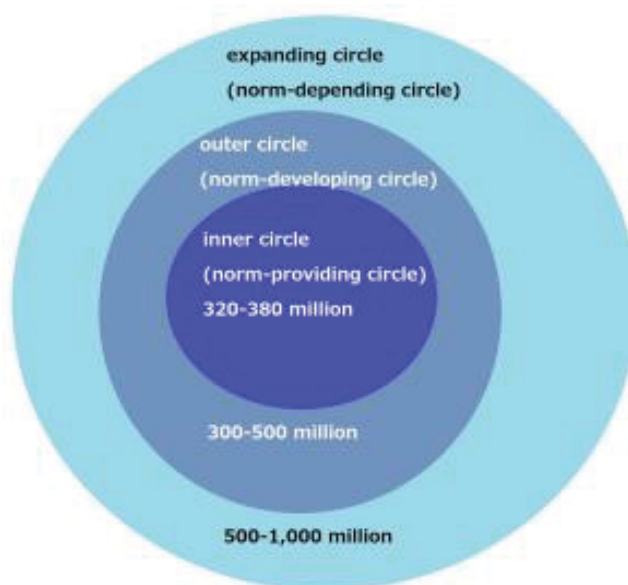


FIGURA 4 - THE THREE CIRCLES OF ENGLISH

FONTE: VARIETIES OF ENGLISH, 2016.

Segundo o modelo dos *WEs*, o Círculo Interno refere-se aos países em que o inglês é falado como língua nativa por cerca de 380 milhões de pessoas, que seriam “provedores de normas”: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia; no Círculo Externo, que diz respeito aos países que desenvolvem as normas linguísticas criadas no Círculo Interno, o inglês é usado como segunda língua por aproximadamente 500 milhões de pessoas e inclui antigas colônias inglesas, como: Índia, Cingapura, Malásia e África do Sul; o Círculo em Expansão, envolvendo países

em que o inglês é falado como língua estrangeira e que são dependentes das normas criadas no Círculo Interno, possui o maior número de falantes – cerca de 1 milhão – e inclui países como Brasil, China, Japão e Israel.

Apesar de o modelo dos WEs reconhecer a existência de variedades de inglês além da americana e britânica, sua construção, baseada em estados-nação, ignora muitas variedades em evolução, inclusive dentro de cada país, e “não vai longe o suficiente na pluralização do inglês ou ao refletir as mudanças dinâmicas nas práticas comunicativas”¹²⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 58). Variedades locais, que se desenvolvem no nível transnacional, são identificadas pelo modelo dos WEs como “não educadas” (ou não padrão), uma vez que o modelo utiliza como referência a perspectiva limitada de língua-nação. Embora pluralize o inglês, o modelo dos WEs prevê seu uso no Círculo em Expansão como sistemático, em comparação às normas nativas da língua, além de tratar as variedades do Círculo Interno como monolíticas, quando na verdade seguem normas e usos diversos, já que grupos étnicos diversos, por exemplo, negociam o inglês em relação às suas próprias línguas dentro dos países. A esse respeito Canagarajah esclarece que

[n]enhuma comunidade é isolada de contato ou restrita a ponto de excluir outras influências. Mesmo “falantes nativos” se engajam em práticas translíngues ao usar o inglês em relação às outras línguas com as quais entram em contato.¹²⁷ (CANAGARAJAH, 2013, p. 60).

Outra crítica ao modelo dos WEs é a de perceber a expansão do inglês como centrífuga, ou seja, emergindo de uma variedade original de inglês, sem considerar que, na verdade, a formação do inglês também foi fluida e híbrida, uma vez que as ilhas britânicas (Inglaterra, Gales, Escócia e Irlanda) eram multilíngues: uma variedade de línguas celtas, tais como o bretão, córnico, galês, gaélico escocês e gaélico irlandês, por exemplo, tiveram seus momentos áureos ao longo da história, mas foram reprimidas.

Além disso, pesquisas empíricas recentes indicam que falantes de inglês de países do *Círculo em Expansão* também criam normas em suas práticas translíngues

¹²⁶ [...] doesn't go far enough in pluralizing English or reflecting the dynamics changes in communicative practices.

¹²⁷ No community is isolated from contact or bounded as to exclude other influences. Even “native speakers” are engaged in translanguag practices as they use English in relation to the other languages which they come into contact with.

e não apenas dependem das criadas no Círculo Interno. Para Pennycook (2010, p. 74), os usos locais do inglês mostram que os falantes de países do Círculo em Expansão já não mais dependem do Círculo Interno. Um outro problema do modelo dos WEs, apontado por Canagarajah, é o foco em variedades “dentro dos três círculos e das fronteiras do estado-nação”, desconsiderando o contato entre falantes de círculos diferentes. Por isso, o autor questiona: “De quem são as normas quando um membro do Círculo em Expansão conversa com o do Círculo Externo? De quem são as normas quando alguém do Círculo Externo conversa com um membro do Círculo Interno?”¹²⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p. 61).

Diniz de Figueiredo (2018, p. 37) cita as críticas de Bruthiaux (2003) à ênfase dada pelo modelo dos WEs à ideia de nação, que “supersimplifica a complexidade das realidades múltiplas do inglês em todos os círculos”¹²⁹:

No círculo interno, por exemplo, o foco no uso da língua em um nível nacional não considera as numerosas variedades que existem dentro de cada país e também fracassa em considerar diferenças entre formas faladas e escritas. Em termos do círculo externo, Bruthiaux afirma que a estrutura dos WEs desconsidera arranjos sociolinguísticos locais, assim como não distingue sociedades multilíngues (ex: Nigéria) das primordialmente monolíngues (ex: Hong Kong). Além disso, não faz menção ao fato de alguns países usarem o inglês apenas para propósitos oficiais, enquanto outros o usam para os não oficiais também. Finalmente, sobre o círculo em expansão, Bruthiaux explica que nenhuma referência é feita aos diferentes níveis de proficiência ou competência comunicativa.¹³⁰ (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 37).

Com foco principal no uso da língua inglesa por falantes de países do Círculo em Expansão, surgiram os estudos iniciais sobre Inglês como Língua Franca (ILF) ou *ELF* (*English as a Lingua Franca*), liderados, a partir do final da década de 1980, por Jenkins e Seidlhofer. As primeiras pesquisas colocavam os estudos de ELF dentro da teoria dos WEs, uma vez que seus falantes, não nativos, a usariam para comunicar-se principalmente com outros falantes não nativos, distanciando-se das perspectivas

¹²⁸ *Whose norms apply when a member from the Expanding Circle talks to one from the Outer Circle? Whose norms apply when someone from the Outer Circle talks to a member from Inner Circle?*

¹²⁹ [...] oversimplify the complexity of the sociolinguistic realities of English in all circles.

¹³⁰ *In the inner circle, for instance, the focus on language use on a national level does not account for the numerous varieties that exist within each country, and it also fails to consider differences between spoken and written forms. In terms of the outer circle, Bruthiaux states that the WE framework disregards local sociolinguistic arrangements, as it does not distinguish multilingual societies (e.g. Nigeria) from mainly monolingual ones (e.g. Hong Kong). Furthermore, it makes no mention of the fact that some countries only use English for official purposes, whereas others use it for unofficial ones as well. Finally, as regards the expanding circle, Bruthiaux explains that no reference to different levels of proficiency or communicative competence is made.*

de Inglês como Língua Estrangeira (ILE ou EFL). Com similaridades, os estudos de *ELF* e *WEs* poderiam coexistir: ambas as perspectivas reconheciam variedades do inglês e a comunicação entre culturas.

Em seus primeiros estágios, o *ELF* era definido, por suas precursoras, como uma variedade ou uma língua comum para falantes de diferentes línguas, como ilustram as seguintes definições:

O *ELF* é uma língua de contato usada somente entre falantes de línguas maternas diferentes.¹³¹ (JENKINS, 2006b, p. 160).

O *ELF* como um sistema linguístico que serve como meio de comunicação entre falantes de primeiras línguas diferentes, ou a língua por meio da qual os membros de diferentes comunidades de fala podem comunicar-se entre si, mas que não é a língua nativa de nenhum deles – uma língua sem falantes nativos.¹³² (SEIDLHOFER, 2001, p. 146).

O conceito cognitivista de interlíngua, que tem como base a proficiência do falante nativo, é descartado tanto nos estudos de *WEs* quanto nos de *ELF*. A similaridade entre esses estudos foi chamada, por Jenkins e outros pesquisadores, de perspectiva *WEs-ELF*.

Reconhecendo a expansão das pesquisas na área de Inglês como Língua Franca desde que os primeiros estudos foram conduzidos, especialmente na primeira década dos anos 2000, bem como estudos recentes sobre multilinguismo, Jenkins publica, em 2015, o artigo *Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca*, no qual admite, com base em novos dados empíricos que confirmam as críticas direcionadas às fundamentações da orientação original do *ELF*, que essa orientação era fortemente, “se não exclusivamente” (JENKINS, 2015, p. 49), focada na forma. Tal constatação levou a novos estudos para reteorizações do *ELF*, que têm como foco os seus usuários e a língua como prática social.

No artigo mencionado, Jenkins faz um histórico dos estudos de *ELF*, dividido em três fases, frisando que a descrição das duas primeiras fases contextualizou a terceira e atual, e que essa ainda se encontra em progresso, à espera de que outros pesquisadores respondam à proposta para que ela possa avançar.

¹³¹ *ELF is a contact language used only among non-mother tongue speakers.*

¹³² *ELF is an additionally acquired language system that serves as the means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either – a language with no native speakers.*

3.3.2 Fases do ELF

Apresento, a seguir, as principais características de cada fase dos estudos de ELF e discussões teóricas recentes sobre como se refletiram/refletem no ensino de inglês no Brasil e na formação de professores de língua inglesa.

3.3.2.1 Fase 1 – ELF 1

Observando as interações comunicativas de seus alunos, multilíngues, em aulas ministradas em Londres na década de 1980, a linguista Jennifer Jenkins percebeu a inteligibilidade mútua entre eles por meio de estratégias de acomodação e começou a questionar a utilidade do uso de normas linguísticas de falantes nativos. Estudos sob a perspectiva dos *World Englishes* eram ainda muito recentes e até então o ensino de língua inglesa tinha como foco o inglês “nativo” britânico e estadunidense. Buscava-se aprendê-lo como uma língua estrangeira para alcançar uma proficiência que fosse o máximo possível similar à de um “falante nativo”, se não idêntica. Os estudos da teoria dos WEs inovavam as concepções sobre aprendizagem e ensino de inglês ao tirar o foco do “falante nativo” como um modelo de proficiência na língua e foram, de início, o referencial teórico que fundamentou a primeira fase dos estudos de ELF. Jenkins (2015, p. 53) cita um trecho do prefácio escrito por Charles Ferguson para a primeira edição do livro de Kachru (1986) que trata dessa questão, trazendo perspectivas com as quais a autora concorda e inclui na primeira teorização sobre ELF:

[...] muito da comunicação verbal mundial acontece através de línguas que não são as línguas maternas de seus usuários, mas sua segunda, terceira ou enésima língua, adquirida de uma ou outra forma e usada quando apropriada [...]. Na verdade, toda a mística do falante nativo e da língua materna deveria provavelmente ser discretamente retirada do grupo de mitos profissionais dos linguistas sobre línguas [...]. Falantes nativos [...] podem ter confiança por “conhecer” a língua melhor que outros, mas as diferenças de áreas diferentes e a crescente importância de normas não nativas afetarão essa confiança cada vez mais.¹³³ (FERGUSON *apud* JENKINS, 2015, p. 53).

¹³³ [...] *much of the world's verbal communication takes place by means of languages that are not the users' 'mother tongue', but their second, third, or nth language, acquired one way or another and*

Nessa primeira fase, nos anos finais da década de 1980, a teoria de ELF definia o inglês como uma língua de contato entre falantes de diferentes linguaculturas, que não tinham uma primeira língua em comum, e seu foco recaía sobre as variedades de inglês usadas no Círculo em Expansão, pensando mais em *forma* do que nos usos do ELF como uma prática social. Como, na época, pesquisas sobre pronúncia e lexicogramática eram recorrentes, Jenkins propôs o que chamou de *Lingua Franca Core (LFC)*, que consistia de itens linguísticos relacionados à pronúncia em inglês, cuja ausência ou presença em interações comunicativas em ELF traria implicações importantes para a inteligibilidade entre os falantes. Essa proposta foi seguida pelo conjunto de “hipóteses” lexicogramaticais de Seidlhofer (2001), chamada de *Vienna-Oxford International Corpus of English* ou *VOICE*, e pelo *Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings* ou *ELFA*, proposto por Mauranen (2008).

O modelo de ELF nessa primeira fase, defendido por Jenkins, Seidlhofer e colaboradores, segundo críticas, concebia o ELF como uma norma, construída a partir de normas multilíngues, que facilitaria a comunicação transcultural. A elaboração do LFC e do *VOICE* evidenciavam a concepção de ELF como uma variedade, que estava “lá fora”, disponível, para ser linguisticamente codificada, como afirmou Seidlhofer ao “expressar o seu desejo de estabelecer o ELF como uma ‘realidade linguística, nomeada e capturada em trabalhos de referência junto ao Inglês como Língua Nacional e aos ingleses do Círculo Externo’”¹³⁴ (SEIDLHOFER, 2004, p. 215). Como um sistema modelo, o LFC teve implicações importantes no campo pedagógico. Segundo Canagarajah (2013, p. 63), “[a] recomendação era ensinar as características do sistema e ignorar as que não fossem, mesmo se elas violassem normas de falantes nativos”¹³⁵.

[...] “erros” típicos que a maioria dos professores de inglês consideraria como necessário corrigir e remediar, e que conseqüentemente preveem um bom

used when appropriate [...]. In fact, the whole mystique of native speaker and mother tongue should probably be quietly dropped from the linguists’ set of professional myths about language [...]. Native speakers [...] may have confidence that they ‘know’ the language better than others, but the differences from different areas and the growing importance of non-native norms will increasingly affect this confidence.

¹³⁴ *desire to establish ELF as a “linguistic reality, named and captured in reference works alongside ENL and Outer Circle Englishes”.*

¹³⁵ *The recommendation was to teach the core features and ignore the non-core features, even if they violated native speaker norms.*

tempo e esforço nas aulas de inglês, parecem ser não problemáticos nem obstáculos para o sucesso comunicativo.¹³⁶ (SEIDLHOFER, 2001, p. 220).

O foco nas necessidades dos usuários de inglês do Círculo em Expansão e a intenção de criar um modelo que pudesse ser usado em sala de aula eram claros na primeira fase do ELF, como afirmado por Seidlhofer (2001 *apud* BERNES, 2008, p. 331):

Com um Lingua Franca core, derivado dos dados de Jenkins de interações entre não nativos, itens ensináveis para o programa de pronúncia podem ser identificados [...] e materiais podem ser criados para o uso do professor e do aluno.¹³⁷

Segundo Bernes (2008, p. 331), “o modelo aprovado para instrução será a pronúncia ELF [...]. O resultado instrucional desejado serão aprendizes inteligíveis com quem quer que falem, desde que estes sejam outros usuários de EIL/do Círculo em Expansão”¹³⁸.

Jenkins (2015, p. 53), entretanto, afirma que nunca se pretendeu que o LFC servisse de modelo monolítico ou mesmo um sistema “fixo”, mas, sim, que fosse um repertório de pronúncia disponível para quem desejasse acessá-lo:

Os pesquisadores de ELF não acreditam que qualquer variedade de inglês monolítica exista ou existirá algum dia. Ao contrário, eles acreditam que qualquer pessoa que participe na conversação internacional precisa ter familiaridade e ter em seu repertório linguístico de uso, quando for apropriado, certas formas (fonológicas, lexicogramaticais etc.) que são amplamente usadas e inteligíveis em grupos de falantes de inglês de diferentes línguas.¹³⁹ (JENKINS, 2006a, p.161).

¹³⁶ *In particular, typical “errors” that most English teachers would consider in urgent need of correction and remediation, and that consequently often get allotted a great deal of time and effort in English lessons, appear to be generally unproblematic and no obstacle to communicative success.*

¹³⁷ *With the Lingua Franca core derived from Jenkins’ data from NNS–NNS interactions, teaching items for the pronunciation syllabus can be identified (see the core features listed above) and teaching materials can be created for teacher and student use.*

¹³⁸ *The approved classroom model for instruction will be ELF pronunciation [...]. The desired instructional outcome will be learners intelligible to whomever they speak with provided these latter are other EIL/Expanding Circle users.*

¹³⁹ *ELF researchers do not believe any such monolithic variety of English does or ever will exist. Rather, they believe that anyone participating in international communication needs to be familiar with, and have in their linguistic repertoire for use, as and when appropriate, certain forms (phonological, lexicogrammatical etc.) that are widely used and widely intelligible across groups of English speakers from different first language backgrounds.*

Contudo, o fato de a própria Jenkins ter se referido a ELF como *língua* de contato ou *variedade* na qual se esperava atingir um nível de proficiência ou conhecimento de um *expert* na língua contrapõe-se a tal perspectiva, como se lê em “O ELF também tem seu ‘ponto final’, isto é, quando o nível *expert* é alcançado”.¹⁴⁰ (JENKINS, 2006b, p.143).

Além disso, no mesmo texto em que Jenkins explica que o LFC não foi criado como um modelo de codificação do ELF, ao descrever a fase 1 do ELF a pesquisadora afirma que codificar as variedades de ELF foi visto como uma necessidade para legitimar o uso do ELF:

[...] é totalmente verdade dizer que, no início dos anos 2000, os pesquisadores em ELF, influenciados pelo exemplo dos *World Englishes*, acreditavam que seria possível finalmente descrever e até possivelmente codificar variedades de ELF.¹⁴¹ (JENKINS, 2015, p. 54).

Para Canagarajah (2013, p. 63), é evidente que, na fase ELF 1, o ELF era tratado como uma variedade monolítica que poderia ser codificada, chegando a ser pensado pedagogicamente para propósitos instrumentais, sem considerar questões de identidade, similarmente ao Inglês como Língua Internacional.

Apesar das críticas pelo fato de o ELF estar se igualando a uma variedade do inglês, em vez de ser uma função da língua, reconhecem-se importantes contribuições dessa primeira fase dos estudos de ELF, entre elas “seu foco na comunicação, seu reconhecimento de variados usuários e práticas de inglês e a compilação de *corpora* internacional de inglês.”¹⁴² (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 38).

3.3.2.2 Fase 2 – ELF 2

Observando que, apesar das “regularidades” encontradas nos dados de pesquisas de ELF, havia uma fluidez inerente nas negociações situadas de significado durante interações em ELF, nas quais os falantes “faziam uso de seus repertórios

¹⁴⁰ [...] ELF also has its own ‘end point’, i.e. where expert level is achieved.

¹⁴¹ [...] it is entirely true to say that during the early 2000s, ELF researchers, influenced by the example of *World Englishes*, believed it would be possible to eventually describe and possibly even codify ELF varieties.

¹⁴² [...] its focus on communication, its recognition of various users and practices of English, and the compilation of the international English corpora.

multilíngues, multifacetados, motivados pelo propósito comunicativo e pelas dinâmicas interpessoais de sua interação”, Seidlhofer (2009, p. 242) propôs que os trabalhos de pesquisa em ELF se voltassem aos processos que permeiam o uso variável de formas dos falantes, utilizando para isso o conceito de Comunidades de Prática (WENGER, 1998a).

A reconceitualização do ELF, que Jenkins chamou de Fase 2, reconhecendo as práticas de negociação de sentidos na fluidez do uso do inglês, não buscou mais identificar uma gramática neutra e, por isso, abandonou projetos de codificação da língua propostos em *corpora* ou *cores*.

Os estudos de ELF continuaram concordando com a teoria dos WEs no sentido de que é uma “falácia” acreditar que “nos Círculos Externo e em Expansão o inglês é essencialmente aprendido para a interação com falantes nativos” (KACHRU, 1992, p. 357-358 *apud* JENKINS, 2015, p. 55) e que a variação linguística de falantes não nativos seria uma “interlíngua” até que a proficiência de, ou similar a, um falante nativo fosse alcançada. Uma diferença que surge na reconceitualização do ELF, entretanto, é a de não reconhecer fronteiras geográficas como relevantes, especialmente considerando as interações comunicativas *online*. Os *World Englishes* podiam (e ainda podem) ser definidos como “modelos não nativos de inglês que são linguisticamente identificáveis, geograficamente definíveis.”¹⁴³ (KACHRU, 1992, p. 66 *apud* JENKINS, 2015, p. 55). Na perspectiva do ELF 2 os falantes de países do Círculo Externo, colonizados por países do Círculo Interno, cujos falantes seriam os criadores/provedores de normas linguísticas, desenvolveriam suas próprias normas, deixando de ter o chamado “falante nativo”, educado, como referência. Segundo Berns, na perspectiva do ELF,

[...] os falantes nativos têm um papel importante, não como estabelecadores de normas, como têm sido historicamente, mas de parceiros de falantes não nativos, independentemente de sua formação linguística, social ou cultural, ao negociarem significados, seja para inteligibilidade, compreensibilidade ou interpretabilidade, ou todos os três.¹⁴⁴ (BERNS, 2008, p. 329).

¹⁴³ *World Englishes could (and still can) be defined as ‘nonnative models of English [that] are linguistically identifiable, geographically definable’.*

¹⁴⁴ *[...] native speakers have an important role, not as norm-setters, as they historically have been, but as partners with non-native speakers regardless of their linguistic, social, or cultural backgrounds when negotiating meaning for either intelligibility, comprehensibility, or interpretability, or all three.*

Na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, percebe-se, entretanto, que a crença no “falante nativo” persistia, embora com menor força, entre professores, formadores de professores e linguistas, tanto nativos quanto não nativos.

3.3.2.3 Fase 3 – ELF 3

A Fase 3 ou ELF 3 de re/teorização das teorias de ELF, está, segundo Jenkins (2015, p. 58), ainda em processo de construção e se faz necessária por cinco razões, que a linguista coloca como relacionadas à natureza multilíngue da comunicação em ELF.

As cinco razões, segundo Jenkins, são:

1.^a) *O foco monolíngue dos estudos de ELF*

Jenkins observa que, embora o mundo no século XXI apresente-se, cada vez mais, multilíngue, com movimentos como o *English Only* (Somente inglês) ou a política de *No Child Left Behind* (Nenhuma criança deixada para trás), chamada, ironicamente por Robert Phillipson, de ‘*No Child Left Bilingual*’ (Nenhuma criança deixada bilíngue), nos EUA e no Reino Unido, indicando parecer haver uma antipatia à imigração, que chega a influenciar a área da educação com ações governamentais, como o fechamento de departamentos de ensino de línguas estrangeiras em várias universidades públicas (JENKINS, 2015, p. 58). A linguista explica que críticas muito similares também foram dirigidas aos estudos de ELF, apontando que seu foco seria no monolinguismo, não nas relações do ELF com outras línguas nas comunidades em que é usado. Reconhecendo que as pesquisas em ELF precisam ser aprofundadas mais no campo das línguas usadas pelos falantes de ELF, ao invés de focar apenas o inglês, apesar de, ao longo de sua história, os estudos de ELF terem tratado de hibridismo, do repertório multilíngue e da criatividade dos falantes de ELF, Jenkins explica que

[...] o foco da maioria das discussões sobre ELF foi até agora sobre o “E” da comunicação em “ELF”, em vez de desenvolver a relação entre o inglês e outras línguas quanto ao multilinguismo da maioria dos usuários de ELF e à ‘multicompetência da comunidade.’¹⁴⁵ (JENKINS, 2015, p. 59).

¹⁴⁵ [...] *the focus of most ELF discussion has hitherto been on the ‘E’ of ELF communication rather than on developing the relationship between English and other languages in respect of the multilingualism of most ELF users and the “multi-competence of the community”.*

2.^a) *Novas pesquisas e novos achados nos estudos sobre multilinguismo*

Jenkins nos lembra que uma abordagem mais crítica a respeito do multilinguismo vem se desenvolvendo desde a década de 1990, e os estudos gerados levaram à chamada “Virada multilíngue” na Linguística Aplicada, com discussões sobre multicompetência (COOK, 2012), língua como prática social e sobre o multilinguismo como um recurso, não como um problema. A autora cita algumas novas vertentes de pesquisas, tais como o translanguismo (GARCÍA, 2009, GARCÍA; WEI, 2014), a pedagogia bilíngue flexível (CREESE; BLACKLEDGE, 2010, 2015), as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2011b, 2013), o polilinguismo (JORGENSEN, 2008, JORGENSEN, *et al.*, 2011), a superdiversidade (VERTOVEC, 2006, 2007) e recursos móveis (BLOMMAERT, 2010). Entre essas, Jenkins acredita que o translanguismo é a vertente mais próxima às perspectivas dos estudos de ELF, mas que certa re teorização se faz necessária:

[...] a ênfase é geralmente em como o usuário da L1 (e de outras línguas) influencia seus usos do inglês e não no fluxo mútuo em duas (ou mais) direções e o ‘sistema trans-semiótico’ que tem caracterizado o translanguismo.¹⁴⁶ (JENKINS, 2015, p. 61).

“O ELF está se movendo em direção a teorizar o Inglês como Língua Franca como uma forma de prática translíngue?”¹⁴⁷ Essa é a pergunta que Canagarajah (2013, p. 64) nos faz, apresentando algumas inconsistências na teoria do ELF para que se possa responder afirmativamente. Para ele, o ELF ainda dá muita importância à forma da língua, tratando as estratégias de negociação em um segundo plano ou em um plano adicional ao da forma. Assim, o linguista adota o termo *Lingua Franca English* (LFE), primeiramente usado por Firth (1996), para diferenciar o inglês com foco na pragmática, em vez da gramática, distinguindo-o do conceito de ELF (*English as a Lingua Franca*), como o inglês que emerge de contextos de uso.

¹⁴⁶ [...] the emphasis is generally on how the user’s L1 (and other languages) influence their use of English, rather than on the mutual flow in two (or more) directions and “trans-semiotic system” that has been found to characterise translanguaging.

¹⁴⁷ Is ELF moving toward theorizing lingua franca English as a form of translanguing practice?

3.^a) *ELF como uma Comunidade de Prática*

Uma redefinição, proposta por Seidlhofer, é a de ELF como uma CP (Comunidade de Prática – WENGER, 1998a), em lugar da visão tradicional de ELF em comunidades de fala:

[u]m conceito muito mais apropriado é o de comunidades de prática, caracterizadas pelo 'engajamento mútuo' em práticas compartilhadas, fazendo parte de um 'empreendimento' negociado em conjunto e fazendo uso do 'repertório compartilhado' dos membros.¹⁴⁸ (SEIDLHOFER, 2009, p. 238).

Canagarajah observa que o 'repertório compartilhado' implica sua preexistência, e não seu surgimento a partir das práticas na língua, e ressalta que, na perspectiva das práticas translíngues, não é necessário compartilhar um repertório ou compartilhar normas linguísticas para haver sucesso na comunicação entre os falantes, uma vez que as estratégias de negociação por eles usadas já dariam conta da inteligibilidade mútua. (CANAGARAJAH, 2013, p. 65-66). Na perspectiva da teoria sobre Comunidades de Prática (CP), proposta por Wenger (1998), apresentada neste trabalho, grupos de falantes de ELF não poderiam compor uma CP ou CPs, já que não reuniriam as dimensões que os caracterizariam de tal forma: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

A partir de críticas contrárias à caracterização do ELF como uma Comunidade de Prática, Jenkins assume a necessidade de teorização dos estudos de ELF, concordando com a ideia de que grupos de falantes de ELF não são necessariamente comunidades com um empreendimento conjunto e não necessariamente se engajam em repertórios compartilhados. Observa-se, entretanto, que uma Comunidade de Prática pode ter o ELF como uma forma de interação e negociação de sentidos.

4.^a) *O crescente número de falantes não nativos de inglês*

Considerando que o número de falantes não nativos de inglês já ultrapassou o número de nativos, Jenkins aponta que o "multilinguismo, [...] se tornou sem dúvida a norma na comunicação em ELF."¹⁴⁹ (JENKINS, 2015, p. 62). Jenkins cita Brumfit (2001, p. 116), que, quinze anos antes (da publicação do texto em que ela descreve

¹⁴⁸ *A much more appropriate concept is that of communities of practice characterized by 'mutual engagement' in shared practices, taking part in some jointly negotiated 'enterprise', and making use of members' 'shared repertoire'.*

¹⁴⁹ *Multilingualism has [...] become by very far the norm in ELF communication.*

as fases do ELF), já apontava que os falantes nativos de inglês estavam em minoria para o uso da língua, e “[...] assim, na prática, para a mudança da língua, para a manutenção da língua e para as ideologias e crenças associadas à língua”¹⁵⁰.

5.^a) *Uma razão pessoal*

A quinta e última razão para uma terceira reconceitualização de ELF é pessoal para Jenkins (2015, p. 62-63): ela relata que passou a ponderar o comentário de que os pesquisadores de ELF viveriam em uma “bolha ELF”, feito durante uma oficina e seminário que ela ministrou no King’s College, em Londres, em 2013. Embora tivesse ignorado o comentário no momento em que foi feito, pensando que refletisse a “[...] percepção negativa crítica de alguém que não gosta ou que possivelmente não entende ELF.”¹⁵¹(JENKINS, 2015, p. 62). A linguista passou então a consultar textos e conversar com outros pesquisadores, e chegou à conclusão de que o que faltaria na “bolha ELF” eram justamente outras línguas ou, em outras palavras, o multilinguismo.

3.3.3 Concepções dos participantes da CP Inglês-IsF/UFPR sobre Inglês como Língua Franca: impactos em suas práticas docentes

O objetivo do Programa Idiomas sem Fronteiras, de trabalhar com o inglês para fins acadêmicos, envolve elaborar planejamentos e materiais didáticos que contemplem contextos e propósitos universitários, sem excluir, entretanto, perspectivas teóricas pós-estruturalistas, como a do Letramento Crítico (LC) e a do Inglês como Língua Franca. Ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016, a coordenação pedagógica do NuLi Inglês-IsF da UFPR, da qual eu fazia parte, oportunizou vários momentos de reflexão teórico-prática, que incluíam *micro-teachings* tendo essas perspectivas como foco, para que se pensasse numa metodologia própria, alinhada às perspectivas da pedagogia Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 2001), para o desenvolvimento de cursos que atendessem aos objetivos do programa, considerassem as necessidades locais dos alunos da UFPR e oportunizassem aos

¹⁵⁰ [...] thus in practice for language change, for language maintenance, and for the ideologies and beliefs associated with the language.

¹⁵¹ [...] typical negative perception of someone who does not like, and possibly does not understand, ELF.

alunos-professores uma formação docente condizente com a proposta curricular da licenciatura em Letras-Inglês da UFPR. Como docente de inglês do IsF na UFPR o licenciando teria, dessa forma, a oportunidade de colocar em prática a teoria sobre língua/língua inglesa e seu ensino-aprendizagem, estudada nas disciplinas de graduação e reforçada durante as discussões no NuLi-IsF.

Em 2016, com o propósito de publicar um livro sobre ELF e identidades a partir do trabalho desenvolvido no IsF da UFPR, a maioria dos encontros envolveu o tema *Inglês como Língua Franca* e, em outubro daquele ano, oito alunos-professores, identificados por seus pseudônimos (sendo um deles uma ex-aluna-professora) e três ETAs, identificados com numerais, responderam a um questionário sobre o ensino e aprendizagem de ELF (ANEXO 1) aplicado pela coordenação pedagógica do NuLi (função que eu compartilhava com outra colega da UFPR) com o objetivo de gerar material empírico para uma pesquisa sobre o assunto, que seria apresentada em uma conferência internacional na Universidade de São Paulo (USP) sobre discursos multiculturais. Utilizei as respostas e retomei as perguntas sobre ELF na entrevista com os participantes desta pesquisa, a fim de averiguar suas concepções sobre o Inglês como Língua Franca e seu ensino, acreditando que a análise desse material seria relevante para responder à uma das perguntas específicas da minha pesquisa: Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?

Apresento, nos quadros a seguir, um resumo das respostas dos alunos-professores e ETAs ao questionário sobre ELF, e como tal concepção seria por eles contemplada em sala de aula, citando trechos mais relevantes de suas respostas para ilustrar essa análise. Neles indico, no discurso dos participantes (em especial nos grifos), a correspondência de sua concepção de ELF e “ensino” de ELF com uma das fases (*ELF1*, *ELF2* ou *ELF3*) propostas por Jenkins (2015). Como o questionário foi aplicado em 2016, apenas três ETAs intercambistas daquele ano responderam às perguntas, mas acredito que sua concepção sobre ELF e sobre sua presença (ou não) nas práticas docentes que realizavam na função de professoras possa ter exercido influência nas crenças e nas construções das identidades dos alunos-professores da CP, análise que será apresentada no capítulo 5. Nos trechos escolhidos, identifiquei os participantes com numerais de 1 a 8 e as perguntas com as letras A e B. Grifo, nos trechos citados em cada quadro, pontos que considero mais relevantes para a análise

da correspondência entre as concepções de ELF e seu ensino embutidas nos discursos dos participantes e as fases do ELF descritas por Jenkins (2015).

3.3.3.1 Alunos-professores

A. O que você entende por ELF (<i>English as a Lingua Franca</i>)?	B. De que forma o ELF está (ou não) contemplado em suas aulas e material didático?	Fases do ELF (JENKINS, 2015) nos discursos dos alunos-professores
<p>1A: “A língua que atualmente não é posse de nenhum país, mas de todos que a falam. Penso que todos os falantes têm poder de alterá-la (o que ocorre naturalmente). Logo, não mais se deve ensinar o inglês americano ou britânico, mas o inglês do mundo.” (RASKOLNIKOV).</p> <p>2A: “ELF para mim é todo tipo de inglês usado em contextos de internacionalização, em que há um diálogo intercultural e principalmente entre falantes não nativos de inglês, com línguas maternas diferentes e que precisam se comunicar e trocar experiências.” (SOFIA).</p> <p>3A: “ELF é um conceito que define a língua inglesa não como propriedade de falantes da língua como L1, mas como uma língua viva utilizada como L2 em interações dos seguintes tipos: nativo-nativo, nativo-não nativo, não nativo-não nativo.” (MICHAEL).</p> <p>4A: “Compreendo o ELF como uma língua para ser utilizada em comunicação internacional. É por meio dela que as diferentes variedades do inglês se unem para atingir um propósito maior, superando barreiras e diferenças, visando a globalização.” (KEVIN).</p> <p>5A: “... a língua como instrumento para comunicar-se com falantes nativos, mas também – e principalmente – com os falantes de línguas nativas diferentes, que encontram na comunicação em língua inglesa uma ‘língua</p>	<p>1B: “Apresento todas as variações possíveis e procuro sempre quebrar estereótipos como o de falante nativo, inglês perfeito etc.” (RASKOLNIKOV).</p> <p>2B: “Acho que minhas aulas contemplam o Inglês como Língua Franca quando discutimos o Inglês (e sua aprendizagem e ensino) em contextos internacionais e diversos, não só nos países que são considerados ‘centrais’; como EUA e Canadá, até porque nosso contexto envolve o Brasil, em que o inglês é usado para comunicação em contextos de língua franca”. (SOFIA).</p> <p>3B: “Procuro levar handouts com variedades diferentes de inglês, falo sobre diferentes sotaques e diferentes pronúncias, inclusive menciono que minha pronúncia é brasileira imitando inglês americano.” (MICHAEL).</p> <p>4B: “Através do trabalho com diferentes variedades da língua inglesa e da contemplação de contextos internacionais, mostrando que o ELF pode ser utilizado como uma ferramenta enriquecedora no processo de aquisição da língua inglesa e na busca por uma melhor comunicação global. Me sinto muito confortável, pois acredito no potencial e benefícios do ELF” (KEVIN).</p> <p>5B: “Na época em que eu era docente no IsF (2014 e 2015) eu tinha bastante liberdade e inclusive era encorajada a refletir e discutir questões culturais e suas implicações na língua, mas confesso que essa consciência de ELF não se refletia na produção dos materiais, os quais, ainda que desviassem bastante da dicotomia</p>	<p>ELF 1:</p> <p>a) como uma variedade que poderia ser codificada em termos de características linguísticas: 1A, 1B, 2A, 2B, 3B, 4B, 5B, 7B e 8B;</p> <p>b) como uma língua para propósitos instrumentais e não de identidade/neutra: 5A, 8A;</p> <p>c) língua como um produto “lá fora” (similar ao EIL): 4A, 5A, 7A, 7B;</p> <p>d) nível expert (nativo) a ser considerado/alcançado: 3B;</p> <p>e) foco no monolinguismo/aproximação com os WEs: 1B, 2B, 3B, 4B, 5B, 7B e 8B.</p> <p>ELF 2:</p> <p>a) não busca mais uma gramática neutra ou LFC: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B, 7A, 7B e 8B.</p> <p>b) não se reconhecem fronteiras geográficas como relevantes para a comunicação em ELF: 1A, 2B, 5B;</p> <p>c) “falante nativo” deixa de ser referência: 1A, 1B, 2B, 3A, 5B, 6A, 6B.</p> <p>ELF 3:</p> <p>Além das perspectivas do ELF 2, o ELF 3 trata do:</p> <p>a) ELF como uma prática multilíngue: 2A, 3A, 8B;</p> <p>b) ELF conectado à teoria da transnacionalização: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 4A, 4B, 5A, 5B, 7A, 7B, 8A e 8B;</p> <p>c) ELF conectado a perspectivas do</p>

<p>franca' <i>na qual se entendem, se comunicam e trocam experiências culturais.</i>" (GABI).</p> <p>6A: "ELF é um conceito que abrange o uso de inglês por falantes não nativos da língua como <i>ponte linguística</i>. Isso afeta diretamente as relações de sala de aula para os professores de língua inglesa, especialmente os locais. Pode e deve afetar também a relação dos alunos enquanto aprendizes da língua. ELF é um grande incentivo para que os alunos <i>não procurem o modelo do falante nativo.</i>" (BEATRIZ).</p> <p>7A: "ELF é uma identificação dada ao inglês enquanto <i>linguagem que pretende ser internacionalizada</i>. O ELF não é um conceito de língua inglesa baseado necessariamente em particularidades e diferenças em escrita ou oral, ou seja, torna-se um <i>meio de comunicação independente de nacionalidade ou língua-mãe</i>" (ALICE).</p> <p>8A: "Inglês como Língua Franca é o <i>inglês que é falado universalmente</i>, tendo em vista a 'disseminação' da língua (motivos políticos, econômicos etc). Apesar de cada país, ou cada falante, possuir um dialeto adaptado ao seu contexto e ao seu sistema fonológico, lexical etc, <i>a essência, o 'core' é o mesmo e é suficiente para que a comunicação ocorra de maneira inteligível.</i>" (ANA)</p>	<p>EUA x Inglaterra, acabavam por contemplar vídeos, músicas, filmes, textos e outros recursos <i>de países falantes da língua inglesa e não incluíam materiais ou mídias em inglês falados por italianos, africanos, japoneses, por exemplo.</i>" (GABI).</p> <p>6B: "Acredito que, toda vez que trabalho com <i>input de falantes não nativos</i>, lido com ELF. Acredito também que ELF deva permear qualquer aula de língua inglesa nos dias atuais. Ainda assim, acho difícil me inserir completamente nesse contexto." (BEATRIZ).</p> <p>7B: "Apesar de em algumas de minhas turmas (Inglês em Contextos Internacionais) serem abordados <i>diferentes ingleses (americano, britânico, australiano)</i>, as aulas são conduzidas com foco no Inglês como Língua Franca. No material didático tento abordar a <i>internacionalização</i> sempre que possível." (ALICE).</p> <p>8B: "Talvez esteja contemplada indiretamente, na minha fala, como professora, pois, quando ensinamos o idioma, <i>mostramos que há variações do inglês</i>, mostramos os diferentes níveis de formalidade e diferentes usos referentes à língua escrita ou falada, por exemplo." (ANA).</p>	<p>translinguismo: 1A, 2A, 3A, 7A.</p>
---	--	---

QUADRO 5 - FASES DO ELF NOS DISCURSOS DOS ALUNOS-PROFESSORES IsF

FONTE: a autora

Analiso os discursos dos participantes como respostas a ambas as perguntas do questionário (A e B), para elaborar uma possível correspondência entre as concepções dos alunos-participantes sobre ELF e seu ensino com as três fases da teoria do ELF, descritas por Jenkins (2015) e apresentadas neste capítulo: *ELF 1, ELF 2 e ELF 3*. Utilizo algumas características de cada fase e aponto, no quadro, qual

participante (1-8) e na resposta a qual pergunta (A e/ou B) mostrou um discurso relacionado à determinada característica de cada uma das fases do ELF.

A pergunta 1 do questionário (A no QUADRO 5) – *O que você entende por ELF (English as a Lingua Franca)?* –, retomada na entrevista, foi respondida por oito alunos-professores e, como se observa no quadro, todos eles concordam que o inglês se tornou uma língua franca (ou internacional, como seu sinônimo, de acordo com alguns participantes). Quatro (1A, 3A, 4A e 5A) entre os oito participantes tratam o ELF como uma língua, um deles usa o termo “linguagem” e os três restantes referem-se ao ELF como “todo tipo de inglês”, “ponte linguística” e “inglês que é falado universalmente”. Algumas das respostas à pergunta B (*De que forma o ELF está (ou não) contemplado em suas aulas e material didático?*) indicam determinada concepção de língua inglesa por parte dos participantes: seis deles (1B, 3B, 4B, 5B, 7B e 8B) falam de “variedades” do inglês para o trabalho em sala; desses, dois (4B e 7B) mencionam “inglês em contextos internacionais”, que está presente também no discurso de um outro participante (2B).

Percebo, na maioria dessas respostas, a característica que identifiquei como a da Fase *ELF 1*: o ELF como uma variedade que poderia ser codificada em termos de características linguísticas, o que aponta para uma concepção de língua como um sistema fixo. Essa concepção tradicional de língua inglesa também é indicada nas respostas 5A (“a língua como instrumento para comunicar-se...”) e 8A (“inglês que é falado universalmente”), que revelam a característica do ELF como uma língua para propósitos instrumentais, que seja inteligível para os que a utilizam, independentemente de origem e de identidade neutra, apesar de ser possível o questionamento se, em interações entre falantes de culturas diferentes, exista de fato a neutralidade. Na mesma resposta 5A se lê: “na qual se entendem, se comunicam e trocam experiências culturais” e em 8A: “Apesar de cada país, ou cada falante, possuir um dialeto adaptado ao seu contexto e ao seu sistema fonológico, lexical etc. [...]”. Infere-se daí que identidades culturais locais estão presentes, visto que língua e cultura são inseparáveis e, portanto, a comunicação, que se daria em “dialeto” específicos com “sistemas fonológicos, lexicais etc.”, como colocado em 8A, é permeada por questões culturais.

Dos trechos de 4A (“o ELF como *uma língua para ser utilizada em comunicação internacional... visando a globalização*”), 5A (“... a língua como instrumento para comunicar-se com falantes nativos, mas também – e *principalmente* – com os falantes

de línguas nativas diferentes, que encontram na comunicação em língua inglesa uma língua franca – com destaque ao “principalmente”), 7A (ao inglês enquanto *linguagem que pretende ser internacionalizada*), 7B (“tento abordar a *internacionalização* sempre que possível”), pode-se inferir a característica do ELF 1 – de ELF como um inglês internacional enquanto um produto que poderia ser obtido ou usado, uma visão conectada a uma concepção tradicional de que uma língua poderia ser criada como uma variedade a ser internacionalmente usada.

A característica que selecionei da fase ELF 1 – de que falantes de ELF teriam como objetivo atingir um nível *expert*, que seria o do “falante nativo” – é revelada em 3B quando o aluno-professor Michael diz que, em suas aulas, menciona que sua pronúncia é brasileira imitando inglês americano. Em sua fala pode-se inferir que esse “falante nativo”, *expert*, na língua seria um falante de “inglês americano”, modelo a ser imitado.

O foco no monolinguismo e, portanto, a aproximação com a teoria dos WEs, de vários ingleses, ou variedades nacionais, que teriam sistemas definidos dentro de cada cultura-nação, relevado nas respostas 1B, 3B, 4B, 5B, 7B e 8B, nos trechos grifados dessas respostas, apresentados no quadro.

Percebe-se, da fase do ELF 2, que a característica de não mais se buscar uma gramática neutra ou “core” (*Língua Franca Core* – LFC) aparece em todas as respostas, exceto, em 8A, em que o aluno-professor fala da necessidade de “o core ser o mesmo para que a *comunicação ocorra de maneira inteligível*”.

Nos trechos grifados das respostas 1A, 2B e 5B percebe-se a característica da fase ELF 2 de não mais se reconhecerem fronteiras geográficas como relevantes para a comunicação em ELF, desvinculando-se o ensino-aprendizagem de inglês de perspectivas monolíngues.

A Fase ELF 2 também tem como característica o abandono do “falante nativo” como referência, o que é demonstrado nos trechos das respostas 1A, 1B, 2B, 3A, 5B, 6A e 6B.

Além das perspectivas do ELF 2, destaquei as seguintes características da Fase 3 ou ELF 3:

a) ELF como uma prática multilíngue: no trecho “...e principalmente entre falantes não nativos de inglês, com línguas maternas diferentes”, da resposta 2A; no trecho “... uma língua viva utilizada como L2 em interações dos seguintes tipos: nativo – nativo, nativo – não nativo, não nativo – não nativo.”, na resposta 3A, e no trecho

“mostramos que há variações do inglês, mostramos os diferentes níveis de formalidade e diferentes usos referentes à língua escrita ou falada, por exemplo”, na resposta 8B. Os alunos-professores indicam que o inglês é falado como uma língua heterogênea, usada por falantes também heterogêneos ou heteroglóssicos.

A característica de ELF conectado à teoria da transnacionalização, ou seja, desconectado de linguaculturas-nações específicas, em oposição à característica previamente apresentada, é revelada nos discursos de quase todos os alunos-participantes respondentes: 1A, 1B, 2A, 2B, 3A, 4A, 4B, 5A, 5B, 7A, 7B, 8A e 8B.

O ELF conectado a perspectivas do translinguismo também é uma característica da Fase 3, demonstrada nas respostas de 1A, 2A, 3A e 7A, que mencionam a ausência de donos da língua inglesa, o inglês como meio de comunicação independente de nacionalidade ou língua-mãe, cujos falantes têm empoderamento para alterá-lo.

O que se observa na terceira coluna do quadro, à direita, sobre a presença das características das fases do ELF nos discursos dos alunos-professores, é que, ao ser questionado sobre o que entende por ELF e seu ensino, um mesmo aluno-professor pode ter indicado, na sua resposta, características que pertenceriam a duas ou a três fases. Isso sugere que a formação desse aluno até então, no curso de Letras e no Programa IsF, lhe oportunizou reflexões teóricas sobre o ELF a partir de perspectivas mais tradicionais, enquanto uma língua (internacional) com variedades, que teria, tanto a língua quanto suas variedades, características fixas e nacionais, bem como reflexões sobre perspectivas mais contemporâneas do ELF, enquanto uma função ou contexto transnacional da língua inglesa, sem falantes nativos como modelo e sem a possibilidade de gramática fixa a ser ensinada/aprendida.

O aluno-professor Raskolnikov, por exemplo, na resposta à questão A faz menção à transnacionalização (“A língua que atualmente não é posse de nenhum país, mas de todos que a falam”), ao translinguismo, pois menciona que o ELF é um “inglês do mundo”, que pode ser alterado por qualquer falante, o que indica que sua concepção de inglês se aproxima daquela das Fases 2 e 3. Ao afirmar que o inglês “apresenta todas as variações possíveis” e que “não mais se deve ensinar o inglês americano ou britânico”, Raskolnikov sugere que tais variedades, como línguas *mono*, separadas, de fato existem e, por isso, tenta contemplar essas visões em sala inserindo, nas aulas, diversos ingleses, como línguas monolíticas. Raskolnikov indica esse trabalho como oposição a um “inglês perfeito”, que o licenciando acredita ser um

estereótipo a ser quebrado com a apresentação de outros ingleses. Entendo, entretanto, que concebe esses ingleses como sendo “não perfeitos” ou “imperfeitos”; remete à existência, portanto, desse “inglês perfeito”.

Em minha interpretação, os discursos de Raskolnikov parecem trazer características das diferentes fases do ELF, e o mesmo acontece com os demais alunos-professores, o que, na verdade, não surpreende, uma vez que somos seres com discursos heteroglóssicos, com vozes e crenças que se entrecruzam. Além disso, o fato de um mesmo indivíduo apresentar crenças em diferentes perspectivas sobre ELF não é incomum, especialmente no caso dos alunos, que, ainda em formação, filtram o que lhes é apresentado na área, que também está em constante construção, repensando teorias frente a novas pesquisas. Portanto, mesmo que, teoricamente, os alunos-professores venham a conhecer perspectivas contemporâneas do ELF, que se alinham a teorias multilíngues e translíngues, na sua prática de ensino apresentam-se ainda perspectivas mais tradicionais, como coloca Gabi (aluna-professora no IsF em 2015, quando participou da pesquisa) na resposta para a pergunta B (5B), ao reconhecer sua dificuldade em aplicar novas perspectivas por não ter *consciência* disso e acabar então focando em países falantes da língua inglesa, ou seja, os “nativos”, em vez de trazer para a sala atividades e materiais apresentando a língua inglesa sendo utilizada por falantes não nativos/multilíngues.

Essa observação pode sugerir que, nos contextos de formação desses participantes (na graduação, no IsF, etc.), “falou-se muito e fez-se pouco” para que os alunos-professores compreendessem a aplicação ou refletissem, em conjunto, sobre como trabalhar novas perspectivas sobre ELF (a ELF 3) em sala de aula e, muito provavelmente, sobre fundamentações teóricas a respeito de outras perspectivas contemporâneas, tais como o translinguismo, o Letramento Crítico, os multiletramentos e a interculturalidade; em outras palavras, pode ter havido muita teorização e pouca oportunidade de práticas docentes colaborativas que contemplassem, de fato, perspectivas do ELF 3 na CP Inglês-IsF/UFPR. Assim, a maioria dos alunos-professores manteve suas atividades em sala com características da fase ELF 1: uma visão monolíngue de ELF enquanto uma língua, variedade do inglês ou língua internacional, que, como tal, pode ser identificada, codificada e ensinada por meio, em especial, da apresentação de suas diferentes variedades ou ingleses, os World Englishes (inglês britânico, americano, australiano, canadense etc.).

3.3.3.2 ETAs

A. O que você entende por ELF (English as a Língua Franca)?	B. De que forma o ELF está (ou não) contemplado em suas aulas e material didático?	Fases do ELF/reflexões
<p>1A: “ELF é uma aula de inglês que é fora do contexto de apenas um país que fala essa língua. Língua Franca significa que não importa seu país nem língua materna porque inglês é uma <i>língua mundial</i>.” (ETA 7).</p> <p>2A: “I understand ELF as a <i>world presence</i>. English is now becoming a way to bring the world together. This starts in the classroom, and extends to a job opportunity and also <i>intercultural exchange</i> – this happens when different cultures <i>speak English in different ways</i>. ELF allows for <i>many different types of English, and different cultural experiences</i>.” (ETA 6).</p> <p>3A: “ELF, to me, signifies the <i>world-wide presence and use of the English language</i>.” (ETA 5).</p>	<p>1B: “Como somos aqui como nativas, mas não como professores de aulas, a <i>gente fala sobre inglês americano e cultura americana. Acho que a ideia do ELF é ótimo, mas isso não é nosso papel</i>.” (ETA 7).</p> <p>2B: “<i>It is not our role to include ELF in our classrooms; we focus on teaching culture; being cultural ambassadors of the USA. While doing so, we work on conversation + pronunciation, two cultural aspects of linguistics</i>.” (ETA 6).</p> <p>3B: “In my opinion ELF is not often the theme of any of our classes. The idea of ELF is often discussed, but more in an informal way, as to discuss the <i>benefits and problematic issues attached to ELF</i>.” (ETA 5).</p>	<p>ELF 1: a) língua como um produto “lá fora” (similar ao EIL): 1A, 2A, 3A b) foco no monolinguismo/na aproximação com os WEs: 2A</p> <p>ELF 2: a) não busca mais uma gramática neutra ou LFC: 2A b) não se reconhecem fronteiras geográficas como relevantes para a comunicação em ELF: 1A, 2A, 3A c) “falante nativo” deixa de ser referência: 1A, 2A</p> <p>ELF 3: Além das perspectivas do ELF 2, o ELF 3 trata do: a) ELF como uma prática multilíngue: 1A, 2A, 3A b) ELF conectado à teoria da transnacionalização: 1A, 2A, 3A c) ELF conectado a perspectivas do translinguismo: 1A, 2A, 3A</p>

QUADRO 6 - FASES DO ELF NOS DISCURSOS DOS ETAs IsF

FONTE: a autora

Discorro, neste momento, sobre o quadro com as respostas dos ETAs às mesmas perguntas (A e B) do questionário respondido pelos alunos-professores. O intuito, com relação às respostas dos ETAs, é analisar se suas concepções sobre a língua inglesa como uma língua franca e sobre seu ensino podem influenciar de alguma forma as construções identitárias dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR. Portanto, as respostas dos ETAs apresentadas no quadro serão retomadas no capítulo 5, que tem como foco identidades.

Observa-se que as três ETAs concordam que o inglês se tornou uma língua franca, enquanto uma “língua mundial”, “*world e world-wide presence*”. A partir dessa

concepção, as três ETAs afirmam não trabalhar com ELF e duas ETAs (1 e 2, nas respostas 1B e 2B) explicam que esse não é seu papel, uma vez que, enquanto “embaixadoras culturais dos EUA” (como colocado no discurso 2B), trabalhariam com o inglês e a cultura americanos. Isso significa que o inglês, como linguacultura dos EUA, é concebido pelas ETAs como uma (sua) linguacultura nacional, diferente do ELF, e, como representantes ou “embaixadoras dos EUA” no Brasil, via Programa ETAs, seu papel é justamente desenvolver atividades relacionadas a ela.

No discurso de 3B, entretanto, a ETA 5 afirma que o ELF não é um tema comum em suas aulas, mas é informalmente discutido com frequência. As perspectivas apresentadas sobre o conceito do ELF e sobre seu ensino (em 1A, 1B, 2B, 3A e 3B) sugerem que as ETAs percebem o inglês como uma língua mundial (conceito da fase ELF 1), como língua como um produto “lá fora” (similar ao EIL). As perspectivas em 2A e B corresponderiam a concepções de ELF 2 e ELF 3 (ELF conectado à teoria da transnacionalização e ELF como uma prática multilíngue).

Quando a ETA 7 menciona que o ELF estaria “fora do contexto de apenas um país” ou no trecho em que ETA 6 relata que o ELF estaria relacionado a “diferentes culturas que falam o inglês de maneiras diferentes” (“*different cultures speak English in different ways*”) ou que o “ELF permite muitos tipos diferentes de inglês e experiências culturais *diferentes*” (“*ELF allows for many different types of English, and different cultural experiences*”), como apontam as ETAs 1 e 3, percebo, no seu discurso, o foco no monolinguismo e a aproximação com as perspectivas da teoria dos WEs. Portanto a crença, por parte das ETAs, de que sua linguacultura inglesa, variedade estadunidense, enquanto nativas (“Como somos aqui como nativas”), é a que devem “ensinar”, assumindo a identidade de professores e não apenas de assistentes de professores, como se lê em “*in our classrooms*” (2B) e “*of our classes*” (3B), pode impactar no modo como os alunos-professores as veem, em suas crenças sobre falantes nativos e nas construções de suas identidades docentes, discussão apresentada no capítulo 5 deste trabalho. É importante ressaltar, entretanto, que embora as ETAs que responderam esse questionário não tivessem aprofundamento teórico algum sobre estudos linguísticos relacionados ao ELF e ao multilinguismo, visto que suas áreas de formação não contemplam tais reflexões, seus discursos indicam o reconhecimento do multilinguismo nos trechos analisados. Além disso, encontram-se, no Programa ETAs, numa posição e com orientações que talvez não lhes permitam destoar de discursos como o de serem “embaixadores culturais dos

EUA” e “divulgar a linguacultura estadunidense”. Desenvolver discursos para expressar ideias dissonantes das apresentadas no programa talvez implicasse, além disso, mais experiência de vida por parte das ETAs, ainda muito jovens.

3.4 PODEMOS “ENSINAR” INGLÊS COMO UMA LÍNGUA FRANCA TRANSLÍNGUE?

Com relação ao ensino e formação de professores de inglês no Brasil e também mundialmente, percebem-se como foco principal variedades chamadas de “inglês britânico” (BrE) ou “inglês americano” (AmE), inclusive há muito tempo consagradas como os únicos ingleses legitimados em dicionários impressos e digitais (em circulação e com grande procura), sem ao menos se considerar a existência de variedades e dialetos dentro dos EUA e dentro de cada nação que compõe o Reino Unido. Além disso, os testes internacionais de proficiência (como o TOEFL ou o IELTS) também focam essas duas variedades, exigindo, em muitos casos, que o indivíduo avaliado soe como um “falante nativo” dessas variedades. Exemplos desse problema se repetem todos os dias ao redor do mundo, em vários países. Um deles foi a reprovação, em um teste para intercâmbio na Austrália feito pelo computador, de uma veterinária irlandesa (ou seja, uma falante nativa de inglês), com duas graduações (ou seja, com um bom conhecimento educacional/cultural), que escandalizou muitas pessoas (especialmente linguistas) ao ser divulgada em uma reportagem no jornal digital *The Guardian*, com o título de *Computer says no: Irish vet fails oral English test needed to stay in Australia*¹⁵² ou, em português, *O computador diz não: uma veterinária irlandesa reprova no teste oral de inglês necessário para permanecer na Austrália*.

Segundo Diniz de Figueiredo (2018, p. 45-46), o ensino que toma por base apenas as “variedades britânica e americana”¹⁵³ desconsidera necessidades e realidades dos estudantes e traz consequências tanto em nível linguístico quanto em nível sociocultural. Em nível linguístico, reforça a ideia de que a língua teria donos, sem levar em conta a diversidade linguística que existe dentro desses países e entre

¹⁵² Disponível em: <https://www.theguardian.com/australia-news/2017/aug/08/computer-says-no-irish-vet-fails-oral-english-test-needed-to-stay-in-australia>. Acesso em: 7 set. 2018.

¹⁵³ Como discutido neste capítulo, a noção de variedade britânica e americana parte da concepção de língua-nação, desconsiderando o conceito de língua como prática social translíngue, perspectiva que adoto neste estudo.

os falantes multilíngues (cognitivamente diferentes de falantes monolíngues) que usam o inglês para diferentes propósitos. Em nível sociocultural, expor os alunos apenas às linguaculturas “britânica” e/ou “americana” de forma acrítica nega a eles a oportunidade de aprender e refletir sobre o inglês, os processos de globalização e de/colonização e de desenvolver imagens positivas a respeito de falantes de outras línguas e de si mesmos/de sua linguacultura materna.

Siqueira (2017, p. 88) menciona Cook (2016) quando este nos lembra que, “ao invés de concentrarmos na produção de aprendizes bem-sucedidos de L2 em nossas salas de aula, continuamos ‘treinando-os’ para teimosamente imitarem falantes nativos.”¹⁵⁴ Concordo com Cook nesse sentido e acredito que essa teimosia na imitação de um “falante nativo” idealizado, com uma língua nacional padrão, é reforçada, na maioria das vezes, por livros e materiais didáticos (inclusive *online*), em especial coleções vendidas em diversos países, que acabam sendo a “cartilha” seguida por muitos professores por motivos diversos, tais como a exigência por parte da instituição ou a falta de tempo para pesquisa e elaboração de materiais próprios. Como professora de inglês em escolas de idiomas e escolas regulares por quase 20 anos, vivenciei ambas as situações e me vi obrigada a trabalhar em sala com livros que diziam trazer a variedade americana ou a variedade britânica do inglês.

A respeito do ensino-aprendizagem de inglês, Cogo e Dewey (2012, *apud* SIQUEIRA, 2017, p. 100-101) nos incitam a uma importante reflexão ao afirmar que,

[a]pesar do fato de muitos educadores de inglês ao redor do mundo estarem conscientes do ELF e das implicações graves relacionadas à pedagogia em sala de aula, acreditamos que eles ainda parecem estar presos a um profundo conflito que envolve ensinar o inglês para um propósito ‘fictício’, baseado apenas na variedade-padrão, que raramente (ou nunca) será usada por seus alunos, ou ensinar para a ‘vida real’, nesse caso desvinculando-se de grupos distintos de falantes.¹⁵⁵

Acredito que o ensino de inglês sob as perspectivas do ELF translíngue deva estar comprometido com a aprendizagem da língua para a “vida real”, considerando

¹⁵⁴ [...] *instead of concentrating on producing successful L2 learners in our classrooms, we continue ‘training’ them to stubbornly imitate native speakers.*

¹⁵⁵ *Despite the fact that many English educators around the world are well-aware of ELF and the pressing implications related to classroom pedagogy, it is in our belief that they still seem to be entrapped in a deep conflict which involves teaching English for a ‘fictitious’ purpose, solely based on a Standard variety which will rarely (or never) be used by their students, or teaching English ‘for real life’ in this latter case, getting untied from distinct groups of speakers.*

as práticas discursivas dos alunos, seus interesses e possíveis contatos com a língua inglesa fora de sala de aula, mas entendo que, para isso, variedades padrão do inglês – de “ingleses padrão”, utilizadas em culturas diversas, dentro de países que, de acordo com a teoria dos WEs, fariam parte dos Círculos Interno, Externo e/ou em Expansão, como as presentes no meio acadêmico ou *business*, por exemplo –, devam também fazer parte das práticas pedagógicas em sala de aula, pois são parte da “vida real” no mundo “fora dos muros da escola”, levando-se em conta, obviamente, o perfil e os objetivos dos estudantes.

Concordo com a característica de “fictício” que Cogo e Dewey atribuem ao ensino focado *apenas* na variedade-padrão do inglês, mas entendo que, se tal variedade pode ser usada pelo aluno em determinados contextos (mesmo que raramente), ela também faz parte da “vida real” dele. Portanto, penso que o ensino do ELF, considerando todos os falantes como multilíngues sob as perspectivas do translanguismo, deve ser inclusivo, ou seja, não precisa ser desvinculado de determinados grupos de falantes (como falantes nativos americanos ou britânicos), uma vez que eles também fazem parte da “vida real” fora das instituições de ensino. Segundo Jenkins (2009, p. 201), “ao reconhecermos ajustes e negociação mútua entre falantes de ELF, precisamos também reconhecer que os falantes nativos, ‘não importa de que círculo venham’, também participam na definição da agenda linguística”,¹⁵⁶ para evitar contradições, como centralizar o falante não nativo, marginalizando o nativo.

Acredito que a área de ensino de inglês, bem como de qualquer outra língua, deva se desvincular do mítico “falante nativo”, um construto abstrato, política e socialmente construído, modelo de competência linguística e cultural em algumas metodologias e materiais de ensino.

A formação de professores e o ensino de inglês para o século XXI, fundamentados em perspectivas do ELF como uma prática social translíngue, deveria, primeiramente, considerar os aprendizes da língua, indivíduos multilíngues e com competências inter(trans)culturais, como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, para isso, é essencial conhecê-los, respondendo, entre outras, a

¹⁵⁶ *we do acknowledge the adjustments and mutual negotiation between ELF users “no matter which circle they come from” then, we would also have to acknowledge that native speakers might well participate in the process of setting the linguistic agenda.*

perguntas como: quem são, com quem interagem – presencial e virtualmente em sua língua materna e em outras línguas, quais são suas necessidades e interesses com relação à língua inglesa (o que eles precisam e querem aprender?), quais suas crenças sobre linguaculturas onde o inglês é usado como língua oficial ou segunda língua, como sentem a presença da língua em seu cotidiano, quanto e como estão expostos a ela etc. Penso que conhecer os alunos com quem trabalhamos é pré-requisito para vê-los como agentes no processo de ensino-aprendizagem, como co/construtores de significados, falantes multilíngues, que já possuem uma intuição linguística (CANAGARAJAH, 2013, 2014b) que lhes permite, numa interação em língua franca, ser capazes de acessar outros componentes de seus repertórios linguísticos e intuir sobre a língua/linguagem. O ELF, sob a perspectiva atual, de ser intrinsecamente multilíngue e fluido, aproxima-se da abordagem translíngue por estar, como definido por Jenkins (2015), imerso nos repertórios aos quais pertence, com concomitante variabilidade nas formas, funções e competências linguísticas.

Os estudos de translinguismo concebem as sociedades contemporâneas como transculturais e translíngues¹⁵⁷, percebendo os falantes de inglês como agentes transformadores da língua, da qual criativamente se apropriam para propósitos e interações locais, globais e glocais, criando novas formas linguísticas e novas gramáticas. É nas e através das práticas sociais translíngues que as línguas se transformam. Existem normas linguísticas, mas precisamos lembrar, como formadores de professores, professores e alunos, que elas estão em constante mudança e cabe a nós, como apontou Canagarajah (2017), participar das mudanças, ou apenas aceitá-las.

Ao discutir o ensino de língua inglesa sob a ótica do translinguismo, ou de práticas comunicativas translíngues¹⁵⁸, em um curso ministrado no Brasil, em 2017, Canagarajah explicou que a gramática se faz na prática, que é funcional, pois serve a um propósito e, em muitos casos, é re/inventada no momento da interação entre falantes multilíngues que não compartilham uma língua em comum e que usam o ELF

¹⁵⁷ É importante lembrar que contatos transculturais e translíngues sempre existiram, desde sociedades primitivas e que essas, na realidade, coexistem com sociedades modernas e pós-modernas em vários contextos ao redor do mundo.

¹⁵⁸ Canagarajah afirma preferir usar práticas comunicativas translíngues a translinguismo por entender esse paradigma como muito associado a uma visão cognitiva de língua e aprendizagem de língua, em oposição a práticas translíngues, cujo foco estaria nas *performances*, indo além do cognitivo ou tratando do “cognitivo na prática”. Nesta pesquisa não distingo translinguismo de práticas translíngues. Não os vejo como paradigmas diferentes.

para comunicar-se, o que é muito comum em contextos como o sul asiático, mas que parece insensato em contextos oficial ou constitucionalmente considerados monolíngues, como o Brasil. Canagarajah observa que, como professores, tendemos a ser conservadores, mas a língua, na prática, é dinâmica, e só muda porque “alguém quebrou a regra” e que por isso devemos “dar uma chance” aos alunos. Interpreto “dar uma chance” como ser um professor mediador, que permite ao aluno ser agente em sala de aula, e não simplesmente “dar” a ele, no sentido de transmitir, o que ele pode descobrir e construir na comunicação, no diálogo com os outros (professores, colegas, familiares, textos, contextos etc.) e consigo mesmo, em processos crítico-reflexivos, que se desenvolvem por meio da língua como prática social. Ser um professor agente mediador significa também “dar uma chance” para si mesmo, assumindo que, como muitos outros professores multilíngues (em oposição à caracterização tradicional do professor como não nativo), ensina ou tem ensinado, ao longo de sua carreira, “ingleses transformados, traduzidos, distorcidos, modificados [...]”¹⁵⁹(JORDÃO; MARQUES, 2017, p. 65).

Num mundo mais inter/transcultural do que nunca, no qual a comunicação em língua inglesa, como uma língua franca, tomou proporções sem precedentes históricos e o incentivo para sua aprendizagem tornou-se tão importante na maioria das culturas, o número de professores de inglês, falantes multilíngues, há muito tempo supera o número de professores de inglês que sejam falantes nativos, chegando a mais de 80% do total estimado (RICHARDSON, 2016). Formar professores capazes de compreender criticamente o significado de comunicação para definir uma conceitualização própria do que seja língua e, a partir de tal definição, construir metodologias próprias, atendendo aos contextos locais significa formar professores que não hesitem em perguntar, no contexto cultural em que atuam: “inglês, para quê?”, para então repensar sua prática pedagógica. Isso implica considerar em sala de aula algumas práticas: 1) focar mais a comunicação do que a norma padrão de alguma variedade estabelecida de inglês, sem, entretanto, excluir a norma padrão, uma vez que ela também está presente e é exigida em muitos discursos da “vida real”, fora de sala de aula; 2) considerar, nos planejamentos e elaboração de materiais didáticos, objetivos discursivos para os alunos, questionando sempre “qual/quais os propósito/s

¹⁵⁹ *transformed, translated, distorted, modified Englishes or, as a teacher once told us, they may have been teaching, in fact, 'the English they can'.*

discursivo/s para o ensino de determinada estrutura da língua e/ou vocabulário”, ou seja, o que meus alunos serão capazes de fazer, discursivamente (dentro e fora da escola), com a língua que estão aprendendo em sala; 3) promover atividades para que os alunos desenvolvam estratégias translíngues de negociação de sentidos (como fazem na língua materna) durante interações comunicativas em língua inglesa, independentemente do “inglês” falado; 4) utilizar a língua materna como um recurso positivo em sala de aula, mediador entre alunos, professores e conhecimento, o que é, para muitos (em especial estudantes em nível básico), um meio de motivação para a aprendizagem da língua; 5) trabalhar com temas relevantes para os alunos, que tratem de aspectos culturais e interculturais de/com contextos diversos, inclusive os contextos dos alunos, sem privilegiar culturas específicas, em vez de seguir o tradicional *syllabus* gramatical, com uma progressão irreal/imaginada de dificuldades linguísticas; 6) trabalhar interdisciplinarmente e interculturalmente com áreas diversas de conhecimento, bem como com as realidades dos alunos fora de sala de aula; 7) compreender o texto como discurso oral, escrito, verbal, não verbal, e prática social como imprescindível para o ensino-aprendizagem contextualizado de língua inglesa; 8) utilizar novas tecnologias, inclusive redes sociais, como recursos motivadores e facilitadores da aprendizagem; 9) promover práticas em sala que levem os alunos a se perceberem como usuários translíngues do inglês e agentes criativos transformadores da língua, não apenas meros aprendizes passivos, e 10) considerar a produção do aluno, tradicionalmente vista como *erro* na perspectiva monolíngue de aquisição da língua, como uma tentativa de arriscar-se a interagir e produzir na língua que está aprendendo, o que melhora sua segurança e autoconfiança como falante, em sala de aula e fora dela.

Esse mundo inter/transcultural, no qual professores multilíngues aprendem e mediam a aprendizagem “na” e “da” língua inglesa como língua franca para falantes multilíngues de diferentes *backgrounds* linguaculturais, que se comunicam inter/transculturalmente, pressupõe uma formação de professores também sob uma perspectiva inter/transcultural. Segundo Siqueira (2017, p. 97),

[...] a interculturalidade nos faz compreender que, no mundo em que vivemos hoje, considerando o acesso a novas línguas, especialmente ao inglês, os

aprendizes precisam estar preparados para engajarem-se em encontros que são essencialmente inter(trans)culturais.¹⁶⁰

A formação de professores e de alunos interculturalmente conscientes e competentes prevê que a língua seja concebida como inseparável da cultura, ou seja, uma linguacultura¹⁶¹, que forma e transforma identidades na medida em que interagimos com o mundo a nossa volta. A escola, enquanto um dos locais onde se formam a consciência, a linguagem e a visão de mundo das pessoas, deve, portanto, superar a visão monocultural do currículo, a fim de intensificar as relações dialógicas entre as pessoas e os grupos sociais presentes no contexto escolar (WALESKO, 2006, p. 26). Segundo Padilha (2004, p. 14), a interculturalidade pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do “diferente” que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano.

Um professor de ELF translíngue, com competência inter/transcultural e capaz de motivar o desenvolvimento dessa competência em seus alunos, deveria, entre outras questões, aprender a ter um olhar crítico e atento para o material didático que utiliza, seja um material proposto pela instituição em que ele atua ou um material por ele mesmo elaborado ou selecionado/compilado.

O livro didático é, historicamente, o material didático mais presente na sala de aula de inglês. Segundo Kramsch (2017, p. 16), “o livro didático de língua estrangeira, como um fenômeno cultural por si próprio, é um nexo complexo de várias forças, que requerem a colaboração de uma variedade de pessoas: linguistas e educadores, autores, revisores, editores, conselhos escolares, professores e estudantes”¹⁶² e seria um produto de ao menos cinco culturas diferentes: 1) a da cultura-alvo; 2) a da cultura de origem; 3) a cultura educacional do país onde o livro foi publicado; 4) a cultura da sala de aula onde o livro é utilizado e 5) a intercultura (KRAMSCH, 2017, p. 17). A

¹⁶⁰ [...] *interculturality makes us realize that in the world we live today, considering the access to new languages, English especially, learners are to be prepared to engage in encounters that are essentially inter(trans)cultural.*

¹⁶¹ Linguacultura: utilizo o termo para me referir à indissociabilidade de língua e cultura, não no sentido proposto por Herder, mas no sentido antropológico, ou seja, do conceber *cultura* como próxima dos procedimentos interpretativos – de ser, estar e fazer no mundo.

¹⁶² *The foreign language textbook, as a cultural phenomenon itself, is a complex nexus of various forces, requiring the collaboration of a variety of people: linguists and educators, authors, reviewers, publishers, school boards, teachers and students.*

linguista observa que o fato de o livro didático ser uma fonte de autoridade, por “apresentar a língua como deveria ser falada e escrita pelos aprendizes, e a informação cultural como deveria ser vista e interpretada pelo leitor”, gera um dilema interessante, que surge de seus parâmetros monoculturais e de seus objetivos multiculturais, e nos questiona: “Que regras devem ser ensinadas?”, “Quais tópicos culturais devem ser trabalhados?”, “Que cultura/s devemos ensinar?”¹⁶³ (KRAMSCH, 2017, p. 18-20). Analisando as coleções de livros didáticos para o ensino de inglês mais vendidas no mundo, há anos, provavelmente chegaríamos à conclusão de que *a linguacultura inglesa de determinados estados-nação* (em especial Inglaterra e Estados Unidos) poderia fazer parte de todas as respostas, uma vez que, historicamente, o poder político e socioeconômico de tais estados-nação em âmbito mundial, enquanto “donos” da língua inglesa, é refletido em áreas diversas, inclusive a educacional/comercial, já que o ramo de “venda do inglês” como *commodity* (em materiais didáticos impressos e digitais, programas de ensino, intercâmbios e cursos diversos) tem sido um negócio muito lucrativo, no Brasil e no mundo, em especial nos grandes centros urbanos, há algumas décadas.

A maioria das instituições educacionais privadas, sejam elas de ensino de línguas ou de Educação Básica ou Superior, adota livros didáticos considerados *best sellers*, geralmente importados e elaborados para um público geral e que, por isso, não consideram aspectos culturais relativos a contextos específicos de uso da língua inglesa por brasileiros. A esse respeito, Kramsch (2017, p. 20) questiona: “Como o relativismo cultural pode ser ensinado por meio de um instrumento normativo de aprendizagem?”¹⁶⁴. Essa pergunta também faz parte do dilema em que o livro didático de língua estrangeira é colocado e talvez possa ser respondida por meio de critérios utilizados para a elaboração do livro didático como esse instrumento normativo. No Brasil, a instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como uma iniciativa e uma política pública para orientar e regulamentar a elaboração de livros didáticos a serem utilizados na Educação Básica da rede pública brasileira, se mostra como um grande avanço para que o relativismo cultural seja contemplado e o

¹⁶³ *What rules should be taught? What cultural topics should be covered? Which culture/s should we teach?*

¹⁶⁴ *How can cultural relativism be taught via a normative learning tool?*

colonialismo, via imposição de linguaculturas-nação, seja extinto ou ao menos minimizado.

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, marcados linguisticamente e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural. (BRASIL, 2017, p. 10).

O edital do PNLD, proposto anualmente para editoras de livros didáticos, detalha as exigências em relação à estrutura editorial das obras, os critérios de exclusão, as especificações técnicas e os princípios e critérios para a avaliação de obras, e percebe a autoridade do livro didático na medida em que ele

[...] pode ser um importante aliado em sala de aula, sobretudo se as concepções de língua e de ensinar e aprender baseia-se na compreensão de que só se aprende língua estrangeira no uso e na vivência de experiências significativas de interação e de reflexão. (BRASIL, 2017, p. 8).

Sem dúvida, os materiais didáticos carregam e disseminam ideologias. O poder do livro didático como perpetuador de crenças, estereótipos e construtos culturais relativos a estados-nação, com sua/s linguacultura/s-nações e seus falantes nativos como donos legítimos e legitimados da linguacultura, inclusive pelo próprio livro, se revela, em particular, nos textos (escritos, orais, verbais e não verbais) escolhidos para compor tal livro, na falta de atividades interculturais e de reflexão crítica sobre as ideologias neles apresentadas. Como não existe e nunca existirá um livro ou qualquer outro material que seja perfeito para todos os propósitos nos variados grupos de estudantes, cabe aos professores de língua inglesa, inter(trans)culturalmente competentes, ter um “olhar” crítico e preparar-se metodologicamente para ressignificar conceitos e usar estereótipos apresentados justamente para desmistificá-los em sala de aula, levando o aluno a pensar criticamente e construir sentidos e conhecimento. A esse respeito, Kumaravadivelu observa:

[c]omo cada vez mais professores de diferentes partes do globo ganham amplo acesso ao conhecimento produzido pelas pesquisas em ELF, especialmente as gerações mais jovens, podemos esperar mais o desenvolvimento de uma postura crítica desses profissionais que, entre

outras coisas, serão capazes de conceber mudanças no nível pessoal, por exemplo, 'engajando-se na formação e reformação de suas identidades neste mundo globalizado'.¹⁶⁵ (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 12).

Acredito que a resposta para a pergunta que intitula esta seção do capítulo (*Podemos “ensinar” Inglês como Língua Franca translíngua?*) seja afirmativa, desde que a formação de professores de língua inglesa, principalmente a formação inicial nas licenciaturas, tenha como objetivo primordial formar educadores críticos, reflexivos e inter(trans)culturais capazes de serem agentes de construção de conhecimento, des/formatando suas identidades à medida que são expostos, ao longo do curso e depois de graduados, em sua formação continuada, a novas teorias sobre língua, como as do multilinguismo, translinguismo e do ELF e a novas propostas e perspectivas de ensino-aprendizagem da língua, tais como as de interculturalidade, Letramento Crítico e multiletramentos. Para isso, os professores formadores nas licenciaturas em Letras-Inglês precisam compreender que a formação continuada, a pesquisa e a extensão são primordiais no ensino superior de qualidade. Eles também precisam ser profissionais críticos, inter(trans)culturalmente competentes, engajados e conscientes da sua responsabilidade de formar as novas gerações de docentes, para que estes sejam capazes de “entender o que significa lidar com questões como identidade, poder, conflitos raciais, mudança social, mobilidade global, para citar algumas, enquanto engajados no ensino de um ‘capital cultural’ tão poderoso como o inglês representa hoje”¹⁶⁶ (SIQUEIRA, 2017, p. 106).

3.5 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo tive como propósito discutir o conceito de língua e de língua inglesa que adoto na pesquisa – o de Inglês como Língua Franca translíngua – a partir de reflexões teóricas sobre o pensar, fazer, aprender e ensinar língua e língua inglesa ao longo da história. Para isso, apresentei os conceitos de língua e estado-nação e

¹⁶⁵ *As more and more teachers from different parts of the globe gain an ampler access to the knowledge being produced by ELF research, especially the younger generations, more we are to expect the development of a critical posture from these professionals who, among other things, will be able to conceive changes at the personal level, for example, ‘engaging in forming and reforming their identities in this globalized world’.*

¹⁶⁶ *to understand what it means to deal with issues like identity, power, racial conflicts, social change, global mobility, just to cite a few, while engaged in the teaching of such powerful ‘cultural capital’ the English language represents today.*

de falante nativo como construtos imaginados, as perspectivas do monolinguismo, do multilinguismo e do translinguismo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, e como se deram as chamadas “Virada multilíngue” e “Virada translíngue” nos estudos de Linguística. A discussão teórica do capítulo trouxe ainda um breve histórico sobre o Inglês como Língua Franca, ou ELF, e buscou similaridades entre a Fase 3 ou ELF 3, de Jenkins (2015), e as perspectivas do translinguismo. Também apresentei uma possível correspondência dos entendimentos dos participantes da pesquisa sobre ELF e sua presença em sala de aula. Finalizei o capítulo tratando da possibilidade da perspectiva de ensino de inglês como uma Língua Franca translíngue a partir de um repensar de práticas pedagógicas, discorrendo sobre a importância de uma formação docente que vise a inter(trans)culturalidade e o ensino-aprendizagem centrado no aluno, apesar da utilização de materiais didáticos que nem sempre apresentam tais objetivos.

4 APRENDIZAGEM EM COMUNIDADES DE PRÁTICA: SIGNIFICADO, PRÁTICA, COMUNIDADE E IDENTIDADE

“Estarmos vivos como seres humanos significa estarmos constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos [...]. Ao definirmos esses empreendimentos e nos engajarmos em sua busca juntos, interagimos uns com os outros e assim com o mundo e ajustamos nossas relações uns com os outros e assim com o mundo. Em outras palavras, aprendemos.”¹⁶⁷

Etienne Wenger

As palavras do pesquisador e teórico da aprendizagem social Etienne Wenger, acima citadas, nos mostram que a aprendizagem integra o cotidiano dos seres humanos a partir de quanto e de como interagem com o mundo que os cerca. Em seu livro *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*, Wenger (1998a) ressalta a importância da reflexão sobre a natureza da aprendizagem no mundo em mudança e a acelerada interconexão em que vivemos, alertando para o fato de que a concepção que as sociedades e instituições têm de aprendizagem se revela em seus discursos e em suas ações, transformando o meio. Segundo Wenger (1998a, p. 8), a “aprendizagem é algo que podemos assumir” e que “mesmo não aprender o que é esperado em uma dada situação geralmente envolve aprender, no lugar, algo diferente”.¹⁶⁸ Talvez o controle aparente sobre a aprendizagem seja uma necessidade humana, como explica Wenger (1998a, p. 9): “Desejamos provocar a aprendizagem, nos encarregarmos dela, direcioná-la, acelerá-la, exigí-la ou simplesmente parar de interferir nela?”.¹⁶⁹

Acredito que a criação das instituições educacionais seja a prova maior dessa necessidade de incentivo, manipulação e controle da aprendizagem humana. Concordo com Wenger (1998a) quando diz que a visão da educação formal como algo “irrelevante, chato e árduo” é proveniente do modo como as instituições concebem aprendizagem: um processo individual de aquisição descontextualizada de conhecimento, que resulta do ensino.

¹⁶⁷ *Being alive as human beings means that we are constantly engaged in the pursuit of enterprises of all kinds [...]. As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words, we learn.*

¹⁶⁸ *[...] learning is something we can assume. [...] even failing to learn what is expected in a given situation usually involves learning something else instead.*

¹⁶⁹ *We wish to cause learning, to take charge of it, direct it, accelerate it, demand it, or even simply stop getting in the way of it?*

Enquanto processo individual, a aprendizagem contribuiria para que as desigualdades sociais fossem vistas como naturais. Como aponta Halu (2010, p. 45), "na crítica de Lave, teorias de aprendizagem centradas no indivíduo, suas características e diferenças [...] acabam por prescrever ideais que os indivíduos deveriam alcançar, sendo já esperado que nem todos o façam". Por consequência, os índices de fracasso escolar, representados pelo crescimento do analfabetismo funcional, pela falta de posicionamento social crítico, pela evasão escolar etc., só aumentam em contextos diversos, no Brasil e no mundo.

Essas reflexões nos mostram que uma mudança de perspectiva sobre o significado da aprendizagem e como ela acontece ou pode acontecer na educação formal se faz urgente em muitos contextos educacionais hoje, até para que não estejam fadados ao desaparecimento. As experiências vividas no mundo "lá fora", por meio de práticas sociais colaborativas em comunidades, precisam ser consideradas dentro dos muros das instituições escolares. Refletir sobre a aprendizagem como uma prática situada, em relação à qual se estabelecem práticas de ensino, é uma opção sugerida por Lave (1991) para que esse objetivo seja concretizado. Para Wenger,

[o] que parece promissor são os modos criativos de engajar os alunos em práticas significativas, de prover o acesso a recursos que ampliem sua participação, de abrir horizontes para que eles possam se colocar em trajetórias de aprendizagem com as quais se identificam, e de envolvê-los em ações, discussões e reflexões que façam diferença para as comunidades que eles valorizam.¹⁷⁰ (WENGER, 1998a, p. 45).

Nas comunidades em que circulam, os indivíduos participam de práticas socioculturais situadas e, assim, também aprendem de forma situada; e é no engajamento nessas práticas cotidianas que constroem e reconstroem suas identidades.

A *Teoria Social da Aprendizagem*, de Wenger, uma perspectiva teórica que tem *significado, prática, comunidade e identidade* como componentes interconectados e que se definem mutuamente para caracterizar a participação social como processo de aprendizagem, traz contribuições relevantes para áreas diversas do conhecimento e,

¹⁷⁰ *What does look promising are inventive ways of engaging students in meaningful practices, of providing access to resources that enhance their participation, of opening their horizons so they can put themselves on learning trajectories they can identify with, and of involving them in actions, discussions, and reflections that make a difference to the communities that they value.*

segundo o autor, não apenas para investigações acadêmicas, mas também para “nossas ações diárias, nossas políticas e para os sistemas técnicos, organizacionais e educacionais que criamos.”¹⁷¹ (1998a, p. 11). É a perspectiva que fundamenta teoricamente a noção de Comunidade de Prática (CP), que utilizo nesta pesquisa, bem como sua relação com identidade.

Neste capítulo conceituo *comunidade* e *Comunidade de Prática* a partir dos estudos de Wenger (1998a, 1998b) e de Lave e Wenger (1991), relacionando-os a definições e reflexões apresentadas por outros teóricos, tais como Kimble; Hildreth (2008), St. Clair (2008), Chapman (2008), Canagarajah (1999, 2009, 2013) e, no Brasil, Halu (2010), Fogaça (2014), Fogaça; Halu (2017), Calvo (2013) e Calvo *et al.* (2014).

Também apresento a definição de *comunidade imaginada* com base nas pesquisas de Wenger (1998a, 1998b), Norton (2013), Kanno; Norton (2013) e discuto características relacionadas à Comunidade de Prática para a formação de professores, uma vez que os participantes da pesquisa são membros de uma comunidade de prática, imaginada, específica – de formação de professores (entre outras a que possam pertencer) –, para os propósitos deste estudo e por isso nomeada *Comunidade de Prática de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras da Universidade Federal do Paraná* ou *CP Inglês-IsF/UFPR*.

As reflexões deste capítulo pretendem responder a duas perguntas específicas de pesquisa:

- *Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática a partir de seus elementos constitutivos?*

- *Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante sua participação no Programa IsF na UFPR?*

¹⁷¹ [...] our daily actions, our policies, and the technical, organizational, and educational systems we design.

4.1 A TEORIA SOCIAL DA APRENDIZAGEM

Concordo com Paulo Freire quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27). Segundo Freire, é preciso que as instituições educacionais estimulem o desenvolvimento da capacidade de aprender dos indivíduos para que o que ele chama de “curiosidade epistemológica” seja também desenvolvida. Para o autor, “[a] aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado.” (FREIRE, 1996, p. 24).

A metáfora da *educação bancária*, proposta por Paulo Freire em 1974 como crítica ao sistema educacional e suas consequências, ainda pode ser utilizada para representar o processo educativo em muitos contextos: o professor como o detentor do conhecimento, que faz depósitos na cabeça do aluno, uma “tábula rasa” que, como uma conta bancária, vai ficando cada vez mais cheia e um dia gerará lucro.

A *Teoria Social da Aprendizagem*, de Wenger (1998a), tem como foco a aprendizagem como participação social, compreendendo participação “não apenas como eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas um processo mais abrangente de serem participantes ativos nas práticas das comunidades sociais e construir identidades em relação a essas comunidades”¹⁷² (WENGER, 1998a, p. 9). Essa teoria foi elaborada a partir da Teoria Sócio-histórico-cultural, de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento humano é inseparável de atividades sociais e culturais dos indivíduos, sendo sua participação fundamental na produção de conhecimento. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, proposto por Vygotsky, concentra-se nos processos de transformação social, focando a aprendizagem para além da estrutura pedagógica, ou seja, incluindo a análise da estrutura do mundo social e levando em consideração a natureza conflituosa da prática social (LAVE; WENGER, 1991, p. 49).

A Teoria Social da Aprendizagem é composta por elementos que se conectam e definem entre si: significado, prática, comunidade e identidade, descritos a seguir.

¹⁷² *Participation here refers not just to local events of engagement in certain activities with certain people, but to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities.*

1) Significado: uma forma de descrever nossa habilidade (em transformação) – individual e coletiva, de experimentar nossa vida e o mundo como significativos. 2) Prática: uma forma de falar sobre os recursos, estruturas e perspectivas sociais e históricos compartilhados, que sustentam o engajamento mútuo em ação. 3) Comunidade: uma forma de falar sobre as configurações nas quais as organizações são definidas como válidas e nas quais nossa participação é reconhecida como competência. 4) Identidade: uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de tornar-se no contexto de nossas comunidades.¹⁷³ (WENGER, 1998a, p. 5).

Podemos compreender melhor a proposta da teoria por meio da figura a seguir (FIGURA 5), apresentada por Wenger, na qual os elementos se conectam, se cruzam e trocam de posição, influenciando um ao outro. De acordo com Wenger, mesmo que qualquer um dos componentes trocasse de posição, sendo colocado no centro, por exemplo, a proposta ainda faria sentido.



FIGURA 5 - COMPONENTES DE UMA TEORIA SOCIAL DE APRENDIZAGEM: UM LEVANTAMENTO INICIAL

FONTE: WENGER (1998a, p. 5)¹⁷⁴

A aprendizagem, ocupando posição central, ocorre por meio do engajamento (histórica e culturalmente marcado, nas ações e interações locais), que reproduz e transforma as estruturas sociais onde ocorre.

¹⁷³ 1) *Meaning: a way of talking about our (changing) ability – individually and collectively – to experience our life and the world as meaningful.* 2) *Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action.* 3) *Community: a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence.* 4) *Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.*

¹⁷⁴ Tradução da autora.

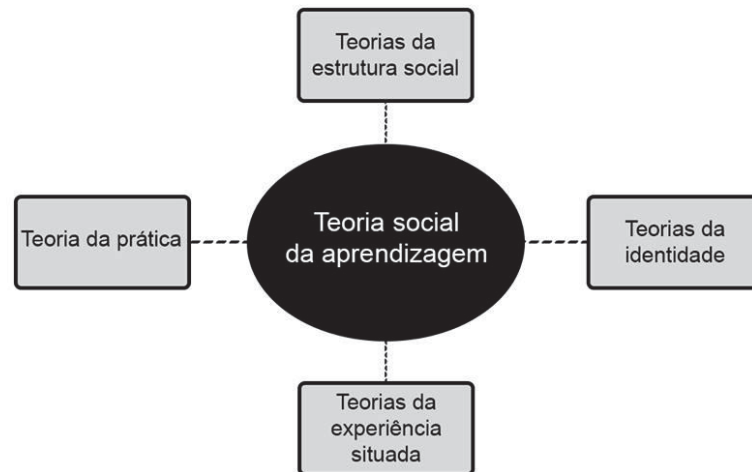


FIGURA 6 - DOIS EIXOS PRINCIPAIS DE TRADIÇÕES RELEVANTES

FONTE: WENGER (1998a, p.12)¹⁷⁵

Wenger (1998a, p. 12) também ilustra (FIGURA 6) a Teoria Social da Aprendizagem, posicionada no centro de teorias distribuídas ao longo de dois eixos. O vertical traz teorias que dão primazia às estruturas sociais, representadas por instituições, normas e regras, e à ação, que se referem essencialmente às relações interativas das pessoas nos ambientes em que convivem. O eixo horizontal apresenta teorias de prática social, que se preocupam com a produção e reprodução de formas específicas de engajamento no mundo e teorias de identidade, voltadas para a formação social da pessoa, a *interpretação cultural do corpo* e a criação e uso de *marcadores de adesão*.¹⁷⁶

4.2 O QUE SÃO COMUNIDADES DE PRÁTICA?

A expressão Comunidade de Prática (CP), cunhada por Lave e Wenger (1991), refere-se a uma comunidade de indivíduos cujas práticas, criadas e sustentadas ao longo do tempo por meio de interação e engajamento mútuo em prol de objetivos comuns, resultam na e da aprendizagem colaborativa, conforme brevemente exposto no capítulo 2 deste texto (2.3.3). Lave e Wenger (1991, p. 65) propõem que a

¹⁷⁵ Tradução da autora.

¹⁷⁶ Interpretação cultural do corpo e marcadores de adesão: “[a]bordam questões de gênero, classe, etnia, idade e outras formas de categorização, associação e diferenciação na tentativa de entender a pessoa como formada por relações complexas de constituição mútua entre indivíduos e grupos”. (WENGER, 1998a, p. 13 – tradução da autora).

aprendizagem seja considerada não como um processo de cognição compartilhada socialmente, que resulta na internalização do conhecimento pelos indivíduos, mas como um processo de se tornar membro de uma Comunidade de Prática.

É consenso, entre estudiosos e pesquisadores do tema, que fazemos parte de Comunidades de Prática diversas nos variados ambientes em que circulamos em nosso dia a dia, das quais participamos ativa ou periféricamente, e que tal participação implica diretamente na formação e transformação de nossas identidades. Segundo Wenger (1998a), valorizar o trabalho coletivo e colaborativo nas Comunidades de Prática pode gerar satisfação pessoal, com o sentimento de pertencimento, e as relações pessoais estabelecidas nas interações ao longo desse trabalho podem também desenvolver um senso comum de identidade – uma identidade coletiva.

Para compreendermos a definição de Comunidade de Prática, é crucial o entendimento do que seja prática, vista por Wenger (1998a) não apenas como o simples fazer ou como antônimo de teoria, ideias, ideais ou o falar, mas como um fazer em um contexto histórico e social, com caráter tanto explícito quanto tácito e por isso caracterizada como prática social. O conhecimento tácito envolve seja o conhecimento individual, seja o coletivo e pode também “referir-se ao tipo de conhecimento incutido na cultura de uma comunidade, difícil de ser compartilhado com pessoas que não se relacionam com a cultura dessa comunidade” (GOURLAY, 2004 *apud* PERIN, 2014, p. 70-71).

A prática social, para Wenger, inclui

[...] o que é dito e o que não é dito; o que é representado e o que é assumido. Inclui a linguagem, os instrumentos, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, critérios específicos, procedimentos codificados, regulamentações e contratos que várias práticas tornam explícitos para uma variedade de propósitos. Mas também inclui todas as relações implícitas, as convenções tácitas, sinais sutis, critérios-guia inéditos, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades sintonizadas, entendimentos incorporados, pressupostos subjacentes e visões de mundo compartilhadas.¹⁷⁷ (WENGER, 1998a, p. 47).

¹⁷⁷ [...] *what is said and what is left unsaid; what is represented and what is assumed. It includes the language, tools, documents, images, symbols, well-defined roles, specified criteria, codified procedures, regulations, and contracts that various practices make explicit for a variety of purposes. But it also includes all the implicit relations, tacit conventions, subtle cues, untold rules of thumb, recognizable intuitions, specific perceptions, well-tuned sensitivities, embodied understandings, underlying assumptions, and shared world views.*

Para Wenger (1998a, p. 48), a relação entre teoria e prática é complexa e interativa: a prática não é apenas a realização ou uma aproximação incompleta de uma teoria, pois será sempre influenciada por uma teoria e será sempre mais, ou menos, reflexiva, dependendo de sua natureza. Segundo Wenger, “[t]odos temos nossas próprias teorias e formas de entender o mundo e nossas comunidades de prática são os locais onde nós as desenvolvemos, negociamos e compartilhamos”¹⁷⁸ (1998a, p. 48).

Wenger conceitua prática e o tipo de comunidades sociais definidas pela prática caracterizando *prática*, conforme explico a seguir, como 1) *significado*, 2) *comunidade*, 3) *aprendizagem*, 4) *delimitação* e como 5) *localidade*.

4.2.1 Prática como significado

A caracterização de *prática como significado* refere-se ao modo significativo como nós experimentamos e nos engajamos no mundo e não somente à perspectiva de fazer algo, individualmente ou em grupo. Para Wenger, a noção de significado não é aquela apresentada em dicionários ou como uma questão filosófica, mas de “significado como uma experiência de vida cotidiana”. Ele destaca que, em sua perspectiva, a) o significado está localizado no processo que chama de negociação de significado; b) a negociação de significado envolve a interação de dois processos constituintes: participação e reificação, e c) a participação e a reificação formam uma dualidade fundamental para a experiência humana de significado e, assim, para a natureza da prática. (WENGER, 1998a, p. 51 - 52).

A FIGURA 7, a seguir, ilustra essa dualidade: na sua relação, participação e reificação são tanto distintas quanto complementares; não podem ser consideradas separadas e não podem substituir uma à outra. É através de suas várias combinações que surge uma variedade de experiências de aprendizagem (WENGER, 1998a, p. 63).

¹⁷⁸ *We all have our own theories and ways of understanding the world, and our communities of practice are places where we develop, negotiate, and share them.*

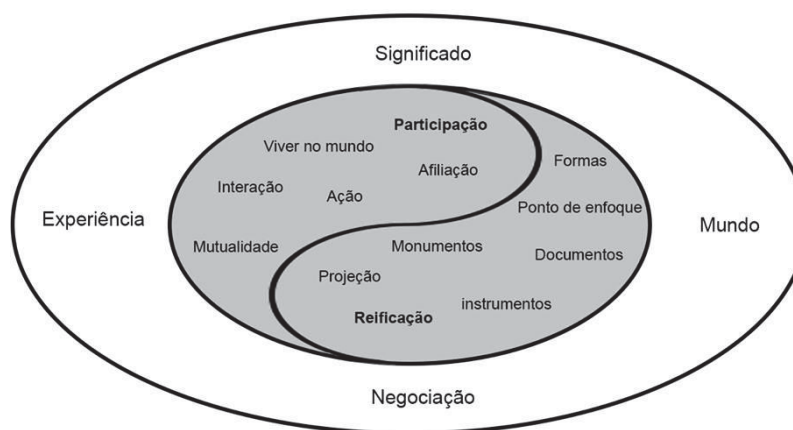


FIGURA 7 - A DUALIDADE DA PARTICIPAÇÃO E REIFICAÇÃO

FONTE: WENGER (1998, p. 63)¹⁷⁹

Wenger entende participação como um processo ativo, tanto pessoal como social, caracterizado pela mútua identificação. Um exemplo que o pesquisador nos dá é o de, durante uma conversa, de alguma forma, identificarmos/reconhecemos um no outro algo de nós mesmos, que tem a ver com nossa “habilidade mútua de negociar significados”. (WENGER, 1998a, p. 56 - 57). Criamos, nessa experiência de participação, uma “identidade de participação”. Mais do que mero engajamento em práticas específicas com pessoas específicas, a participação constitui nossa identidade – não é simplesmente “algo que ligamos e desligamos”.

É nesse sentido que cada membro da CP Inglês-IsF/UFPR participa nas práticas dessa comunidade, re/constituindo suas identidades dentro e fora dela. Os processos de identificação de cada membro da CP com cada prática e com os discursos dos indivíduos diretamente envolvidos tornam a prática significativa; a participação ativa nessa prática significativa influi na re/construção identitária desse membro, constituída de várias identidades, que se entrelaçam e se interconectam o tempo todo. O fato de um aluno-professor do Programa IsF não se desvincular de sua identidade de professor-observador ao assistir aulas no curso de graduação em Letras, por exemplo, ilustra essa reflexão, proposta por Wenger – ao qual cheguei a partir de um comentário de Beatriz, uma aluna-professora membro da CP Inglês-IsF/UFPR. Ela afirmou que, depois da prática de observação de aulas dos colegas alunos-professores no Programa IsF, passou a observar metodológica e criticamente

¹⁷⁹ Tradução da autora.

as aulas de seus professores no curso de Letras: “Nossa, agora toda vez que tenho aula no DELEM fico analisando o jeito que os professores dão aula... não tinha esse olhar antes” (BEATRIZ, ENT., 2016). Beatriz, que atribui significado à prática de observar aulas de colegas alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR, identificando-se com os discursos que permeiam essa prática, reconstruiu sua identidade de aluna, que se mescla à sua identidade de professora (e de professora observadora), uma vez que consegue ter “esse olhar” para as práticas pedagógicas de seus professores. O discurso de Beatriz revela, portanto, que ela “não desliga o botão da identidade” de professora para “ligar” o de aluna quando toma consciência desse “novo olhar”. Com sua/s identidade/s reconstruída/s, acredito ser impossível, para Beatriz, desconectar o “ser professora/professora observadora” de “ser aluna”; mesmo que não seja um processo consciente, a reconstrução identitária de Beatriz não permitirá mais que ela volte a ter a identidade de aluna que tinha.

A reificação, para Wenger, envolve produtos e processos, resultado das experiências humanas na prática, que, no entanto, também moldam essas experiências. Uma ferramenta, por exemplo, influencia o modo como realizaremos uma ação. Um processo, tal como descrever, interpretar, nomear ou usar algo, também reifica uma prática. Portanto a reificação não se restringe à “objetificação” ou “coisificação” como resultantes das práticas das quais participamos, mas implica processo-produto e produto-processo. Por isso, participação e reificação, como mostra a FIGURA 7 formam uma unidade na sua dualidade e são um processo que, como tal, está sempre inacabado, em constante movimento.

Minha vivência como membro da CP Inglês-IsF/UFPR, nos anos de 2015 e 2016, me permitiu analisar quanto os processos de criação, organização, elaboração de produtos (materiais didáticos, apresentações acadêmicas, eventos culturais, aulas etc.) que reificavam as práticas da comunidade influenciavam na participação das pessoas para sua concretização. A produção de um evento inter/cultural, como o *Cultural Friday* (com temas diversos, tais como festas típicas campeiras no Brasil e EUA), motivou os integrantes da CP Inglês-IsF/UFPR pela identificação que tinham com os discursos e com as práticas para a concretização desse “produto”, promovendo mais engajamento mútuo em prol desse empreendimento compartilhado. Ou seja, as “coisas concretas” produzidas pela comunidade reificam sua existência como CP, mas os processos de produção também têm essa função, pois dão significado às práticas.

4.2.2 Prática como comunidade

A caracterização de *prática como comunidade* refere-se à prática como fonte de coerência de uma comunidade. Wenger ressalta que uma comunidade não pode ser chamada de Comunidade de Prática sem uma prática própria específica, nem toda prática pode ser considerada como definidora de uma comunidade específica. Ele esclarece tal perspectiva citando, como exemplo, o fato de que um bairro residencial geralmente ser chamado de comunidade, mas pode não ser uma Comunidade de Prática, e de que tocar as escalas em um piano é geralmente chamado de prática, mas essa prática não definiria uma Comunidade de Prática. (WENGER, 1998a, p. 72).

Portanto, uma Comunidade de Prática não é simplesmente sinônimo de um grupo, equipe ou rede de relacionamentos cujos membros, que compartilham uma característica ou pertencem a uma organização com título específico, relacionam-se em uma rede interpessoal geradora de fluidez de conhecimentos ou têm proximidade física/geográfica. Obviamente as interações estão presentes nesses grupos, equipes ou redes e a proximidade auxilia, mas uma Comunidade de Prática é definida pelas relações de *engajamento mútuo*, *empreendimento conjunto* e *repertório compartilhado* entre seus membros.

4.2.2.1 Engajamento mútuo

A inclusão dos indivíduos nas práticas mais relevantes de uma comunidade, a aceitação da diversidade/heterogeneidade e a criação de relações entre as pessoas são pré-requisitos para a promoção do engajamento mútuo entre os membros de uma comunidade.

Os membros de uma comunidade são informalmente vinculados pelo que fazem juntos [...] e pelo que aprenderam através de seu engajamento mútuo nessas atividades. Uma comunidade de prática é, assim, diferente de uma comunidade de interesse ou uma comunidade geográfica, sem que nenhuma delas implique uma prática compartilhada.¹⁸⁰ (WENGER, 1998b, p. 2).

¹⁸⁰ *Members of a community are informally bound by what they do together [...] and by what they have learned through their mutual engagement in these activities. A community of practice is thus different from a community of interest or a geographical community, neither of which implies a shared practice.*

Embora o termo comunidade apresente uma conotação positiva, é importante lembrar que conflitos também fazem parte das relações entre os membros nas práticas de engajamento mútuo e são, geralmente, produtivos. A esse respeito, Halu (2010, p. 60) observa que “toda comunidade enfrenta o desafio de desenvolver um equilíbrio dinâmico entre seus desejos de consenso e mudança, tendo de lidar com conflitos como elemento constante em sua existência”. A maneira como esses conflitos são tratados determina se o trabalho desenvolvido pela comunidade pode levar a mudanças desejadas, atingindo os objetivos acordados e, caso contrário, os reavaliando. Sem conflitos não há aprendizagem ou desenvolvimento nas CPs, como sugere o discurso de Beatriz, uma das alunas-professoras da CP Inglês- IsF/UFPR, quando questionada sobre conflitos existentes no grupo de Inglês (alunos-professores e ETAs), durante a entrevista realizada para esta pesquisa:

Angela: E existem conflitos também, né? Como é que você acha que esse grupo lida com conflitos?

Beatriz: A gente lida... (Risos)

Angela: (Risos)

Beatriz:...muito bem com conflitos... muito bem com conflitos... e, aliás como a gente é um programa que depende do MEC, a gente tem conflitos semanais, e... questões, enfim, que jogam no nosso colo e a gente tem que lidar com essas coisas de um dia pro outro assim, e eu acho que, no começo talvez fosse um pouco mais... um pouco menos entrosado.

Angela: Uhum.

Beatriz: Mas hoje em dia, depois de tanto tempo trabalhando todo mundo junto, as coisas funcionam muito bem.

Na fala de Beatriz o conflito se dá em forma de “imprevisibilidade” e muito provavelmente com a necessidade de negociação entre os membros. O “entrosamento” possibilita o desenvolvimento de práticas compartilhadas pela comunidade, que podem facilitar o seu funcionamento e mesmo o modo como a CP lida com conflitos.

O engajamento mútuo (presencial ou à distância) era uma característica comum entre os membros da CP Inglês-IsF/UFPR, embora a forma e a intensidade de engajamento variasse de um membro para outro e de uma prática para outra. O engajamento de cada um em determinada prática não dependia de participação imposta ou desejada pela coordenação do projeto ou por instâncias superiores; tal obrigatoriedade exercia influência, mas o engajamento (individual e coletivo) só se mantinha de fato se o participante se identificasse com a prática e com os resultados/produtos que dela poderiam surgir e investisse (tempo, energia,

dedicação), consciente ou inconscientemente. Ações de divulgação dos cursos e atividades oferecidas pelo programa IsF, como a panfletagem em filas de alunos para entrada no Restaurante Universitário (RU) da UFPR ou em eventos acadêmicos, demonstravam claramente que o engajamento mútuo, com a mesma intensidade e intencionalidade, não existia; observando essa prática de panfletagem em uma Feira de Livros na universidade, em diferentes momentos e com diferentes grupos de membros da CP Inglês-IsF/UFPR, percebi que alguns deles engajavam-se intensa e mutuamente na prática, sorriam e combinavam entre si o que poderiam explicar sobre o *flyer* que ali entregavam, enquanto outros membros, em outros grupos e momentos, apenas entregavam os *flyers*, silenciosamente, e restringiam-se a explicar sobre seu conteúdo somente ao serem questionados. Ou seja, mesmo havendo um empreendimento conjunto entre os indivíduos, não há garantias de que o engajamento (embora ocorra) seja mútuo e seja o mesmo.

4.2.2.2 Empreendimento conjunto

A dimensão da relação comunidade e *prática como um empreendimento conjunto* refere-se não apenas ao estabelecimento de um propósito comum, mas vai principalmente “depende de um desejo de consenso, crucial para seu surgimento e manutenção” (HALU, 2010, p. 58-59). A negociação de um empreendimento comum em uma Comunidade de Prática promove responsabilidade entre seus membros. Segundo Wenger, as relações de responsabilidade

[...] incluem o que importa ou não, o que é importante e por que é importante, o que fazer ou não, em que prestar atenção e o que ignorar, sobre o que falar e o que deixar não dito, o que justificar e o que tomar como certo, o que mostrar e o que ocultar, quando as ações e os artefatos são bons o suficiente e quando eles precisam de aprimoramento ou refinamento.¹⁸¹ (WENGER, 1998a, p. 81).

A prática, em uma comunidade, é produzida a partir de um empreendimento conjunto e pode ser influenciada, positiva ou negativamente, por forças externas, mas

¹⁸¹ [...] *include what matters and what does not, what is important and why it is important, what to do and not to do, what to pay attention to and what to ignore, what to talk about and what to leave unsaid, what to justify and what to take for granted, what to display and what to withhold, when actions and artifacts are good enough and when they need improvement or refinement.*

isso não significa que tais forças exerçam poder direto sobre a prática, uma vez que ela será sempre mediada pela comunidade (WENGER, 1998a, p. 80).

Muitos e variados foram os empreendimentos conjuntos da comunidade investigada nesta pesquisa – a CP Inglês-IsF/UFPR. Um dos principais objetivos/empreendimentos dos membros da comunidade era, em meio à crise econômica pela qual o país passava nos anos de 2015 e 2016, manter ativo o Núcleo do Inglês sem Fronteiras na UFPR, com oferta de cursos e outras atividades e também como centro aplicador do exame TOEFL. Para isso, todos os alunos-professores precisavam ter no mínimo quinze alunos integrando cada uma de suas três turmas (três cursos), ofertadas a cada semestre, e contar com uma quantidade mínima de alunos realizando o exame TOEFL, enviado pelo Núcleo Gestor do Programa IsF (NG-IsF) para aplicação gratuita na universidade; o resultado do teste, além de ser utilizado para intercâmbios estudantis, servia também para a inscrição do aluno nos cursos ofertados, pois indicava o nível de proficiência na língua (de acordo com o QCRE).

O alcance desse empreendimento conjunto dependia de campanhas de divulgação dos cursos, além de sua revisão e reformulação, para que não houvesse evasão de forma expressiva, como vinha acontecendo até então; junto à reformulação a coordenação pedagógica envolveu a todos em um *Projeto de Observação de Aulas*, entre outras ações de formação pedagógica, que trouxe resultados bastante significativos para a equipe e para o NuLi de forma geral. Enfim, um empreendimento, ou objetivo da comunidade, geralmente se conectava a outro/outros e, inclusive, dependia de outro/outros.

4.2.2.3 Repertório compartilhado

A terceira dimensão da relação da prática com comunidades refere-se ao *desenvolvimento de um repertório compartilhado*, que pode ser bastante heterogêneo, mas coerente, por pertencer à prática de uma comunidade que compartilha um empreendimento comum. O repertório “inclui o discurso pelo qual os membros criam afirmações significativas sobre o mundo e também os estilos pelos quais expressam suas formas de pertencimento e suas identidades como membros.”¹⁸² (WENGER,

¹⁸² *It includes the discourse by which members create meaningful statements about the world, as well as the styles by which they express their forms of membership and their identities as members.*

1998a, p. 83). O repertório compartilhado em uma prática torna-se um recurso para a negociação de significados, na medida em que elementos linguísticos e não linguísticos (como mobília, por exemplo) não apenas refletem uma história de engajamento mútuo, mas são também reutilizados em novas situações.

Um exemplo de repertório de práticas compartilhado na CP Inglês-IsF/UFPR era o *Coffee Break do IsF*, que acontecia com a colaboração (na forma de doces, salgados, frutas e bebidas) de dois ou três integrantes da equipe durante a reunião pedagógica de cada sexta-feira. Optei por não traduzir o nome desse momento, que era também uma das práticas sociais discursivas situadas da CP, para “Intervalo para o Café do IsF” por considerar que essa denominação não expressaria de fato o que significava essa prática. As delícias do *Coffee Break do IsF* eram compartilhadas como elementos não linguísticos carregados de significados; enquanto signos, remetiam, por exemplo, aos gostos e habilidades culinárias das pessoas e a comemorações – de aniversários, chegadas e partidas dos que viriam a compor ou deixavam a comunidade; a conversa descontraída, as boas-novas e até as “não tão boas”, os sorrisos e os risos... as mesas, que eram unidas, e a maioria em pé ao redor delas... tudo e todos constituíam, durante o *Coffee Break do IsF*, um repertório compartilhado que promoveu afetividade, confiança, cooperação, criatividade e aprendizagem entre os que dele participavam, reforçando a configuração daquela comunidade como uma Comunidade de Prática.

4.2.3 Prática como aprendizagem

A caracterização da *prática como aprendizagem* refere-se ao desenvolvimento de comunidades ao longo do tempo, mas, segundo Wenger (1998a, p. 86), é importante compreender que, embora a negociação de significados e as práticas que definem as comunidades sejam temporais, não é o aspecto temporal que mantém uma comunidade viva, e sim a sustentação de um engajamento suficiente em prol de um empreendimento conjunto para compartilhar uma aprendizagem significativa. “Dessa perspectiva, pode-se pensar em comunidades de prática como histórias de aprendizagem compartilhadas.”¹⁸³ A história, segundo Wenger, se apresenta como

¹⁸³ *From this perspective, communities of practice can be thought of as shared histories of learning.*

uma combinação de participação e reificação interligadas ao longo do tempo, que podem dar continuidade ou descontinuidade às práticas das comunidades. A descontinuidade é inevitável, uma vez que os membros participantes de uma comunidade “se movimentam para outras posições, mudam de direção, encontram novas oportunidades, se desinteressam, começam vidas novas.”¹⁸⁴ (WENGER, 1998a, p. 90).

Muitas Comunidades de Prática são estáveis por longos períodos de tempo, mas a movimentação de seus membros antigos (*oldtimers*) e a chegada de novos membros (*newcomers*) sempre dará a uma CP a caracterização de um organismo vivo. As tensões a partir dessa movimentação são fundamentais para os processos de aprendizagem.

Os *newcomers* e os *oldtimers* são interdependentes: os *newcomers* para aprender, e os *oldtimers* para levar a comunidade de prática em frente. Ao mesmo tempo, o sucesso tanto dos novos quanto dos antigos membros depende da substituição eventual de *oldtimers* por *newcomers* – que se tornam *oldtimers* eles mesmos.¹⁸⁵ (LAVE, 1991, p. 74).

É importante observar que a movimentação dos membros dentro de uma CP, explicada por Lave no excerto acima, não se refere a um processo de simples transferência de conhecimentos, como nos moldes da *educação bancária*, mas de um processo de negociação. Além disso, em muitos casos, os *newcomers* já entram com conhecimentos mais aprofundados em determinados assuntos e acabam, assim, tendo uma participação legitimada mais intensa (ou menos periférica) ou até plena (conceitos explicados em 4.3 neste capítulo) em determinadas práticas situadas de uma CP.

Na CP Inglês-IsF/UFPR, Olívia, uma das alunas-professoras, por possuir formação acadêmica e experiência profissional na área de comunicação, sempre

¹⁸⁴ *Participants move on to new positions, change direction, find new opportunities, become uninterested, start new lives.*

¹⁸⁵ *Newcomers and oldtimers are dependent on each other: newcomers in order to learn, and oldtimers in order to carry on the community of practice. At the same time, the success of both new and old members depends on the eventual replacement of oldtimers by newcomers-become-oldtimers themselves.* Optei por manter os termos *newcomer/s* e *oldtimer/s*, empregados originalmente por Lave e Wenger (1991), Lave (1991) e Wenger (1998a, 1998b), por não encontrar outros com significação correspondente em português. Segundo Lave (1991, p. 68), “os termos *oldtimers* e *newcomers*, *participantes plenos* e *participantes periféricos legitimados* (mas não professores/alunos; especialistas/novatos) resultam de uma pesquisa por um modo de falar sobre relações sociais em que pessoas e práticas mudam, re/produzem e transformam uns aos outros”.

atuou, desde seu ingresso na CP, mais plenamente em práticas que exigissem conhecimentos que os demais membros não possuíam, como nas campanhas de divulgação do programa. Olívia, no entanto, não transmitia, simplesmente, para os colegas, o que sabia na área, mas sugeria o que poderia ser feito a partir de sua experiência e assim as práticas (os processos e produtos que nelas e delas resultavam) eram negociadas entre todos os membros participantes.

As posições dos membros de uma Comunidade de Prática também dependem da distribuição de atividades nas práticas, que são espontâneas e não direcionadas, apesar de poder haver liderança por parte de alguns membros, já que a noção de poder é atenuada no contexto da CP:

A noção de poder é sutil nesse contexto, estabelecida pela interação entre os participantes. Esse processo pode levar à diferenciação entre os membros de uma CP, que podem assumir papéis diferenciados, oficial ou extraoficialmente, criando suas próprias especialidades e estilos, ganhando reputação, adquirindo *status* e criando sua própria esfera de influência, ou seja, cada membro pode desenvolver uma identidade individual única em relação à comunidade (WENGER; McDERMOTT; SNYDER, 2002), que colabora na formação da identidade de toda a CP. (PERIN, 2014, p. 72).

A identidade de “líder” nas práticas da CP Inglês-IsF/UFPR é flexível e negociada. Não há disputa evidente de poder entre os membros da CP, uma vez que um membro acaba tornando-se líder em determinada prática em decorrência de sua experiência prévia, como é o caso de Olívia nas práticas relacionadas ao *marketing* das atividades da CP, ou por seu interesse e engajamento espontâneo; ter experiência prévia não significa, no entanto, que esse líder não estará em um processo de aprendizagem compartilhada com os demais membros da CP.

Muitas vezes, os membros da comunidade “nomeiam” determinada pessoa para liderar a organização das ações de uma prática. No entanto, essa liderança nem sempre é assumida se não há identificação desse líder com essa função; nesse caso, o líder geralmente recorre ao auxílio de outros membros.

Liderança, no contexto das Comunidades de Prática, difere de *liderança* em um sentido tradicional do termo, no qual algumas pessoas assumem a responsabilidade de organizar e responder por todas as ações de um grupo. Nas diversas práticas de uma CP, a liderança distribuída é uma característica de toda CP, pois toda comunidade depende de uma liderança interna; em uma comunidade comum, entretanto, essa liderança pode ser representada por mais de uma pessoa:

Os membros reconhecidos como os mais experientes ajudam a legitimar o papel e a voz da comunidade, mas eles não são necessariamente os que mantêm a comunidade unida ou tomam a iniciativa de explorar um novo território.¹⁸⁶ (WENGER; Mc DERMOTT; SNYDER, 2002, p. 36).

Minha identidade de *líder* enquanto coordenadora pedagógica dos membros da CP Inglês-IsF/UFPR, institucionalmente atribuída por instâncias superiores (Coordenação-geral do Programa IsF na UFPR, Reitor e Núcleo Gestor do Programa IsF junto ao MEC), ao acreditarem no meu potencial para, em parceria com outra colega na coordenação pedagógica, organizar e gerenciar ações do grupo, certamente contribuía para a legitimação do papel e da voz da CP, especialmente quando eu assumia tal identidade fora da comunidade, em interações com outros coordenadores, em eventos acadêmicos ou reuniões do Núcleo Gestor, por exemplo; dentro da comunidade, entretanto, minha identidade de líder era (ou não) legitimada pelos membros da CP de acordo com cada prática, pois nem sempre eu tinha o conhecimento ou a experiência esperada para apresentar o engajamento necessário em determinada prática. Assim, em várias práticas situadas, a liderança do grupo era assumida por outros membros: alunos-professores, ETAs, coordenador-geral e monitores. Isso demonstra que, em Comunidades de Prática, a titulação de líder por instâncias externas à comunidade não assegura a liderança ou a legitimação da identidade de líder de um indivíduo pelos demais membros da CP.

Nos discursos dos alunos-professores, foi interessante notar o modo como alguns deles, que haviam sido meus alunos em disciplinas da graduação, se referiam a mim, sempre considerando minha identidade de professora, enquanto os demais membros da CP me chamavam apenas pelo primeiro nome. “Professora” ou “professora Angela” era uma identidade legitimada pelos alunos-professores, que não era desvinculada da identidade de coordenadora pedagógica que eu assumia. Embora, em alguns casos, eu percebesse que “professora” fosse apenas uma formalidade ao dirigirem-se à minha pessoa, para alguns se tratava de uma construção identitária de fato, uma vez que a identidade é construída também pelos membros de uma CP e atribuída a todos os que a ela pertencem. Certa vez cheguei a dizer para uma aluna-professora da CP Inglês-IsF/UFPR que ela poderia me chamar

¹⁸⁶ *Recognized experts certainly help to legitimize the community's role and voice, but they are not necessarily the ones who bring the community together or take the initiative to explore new territory.*

pelo primeiro nome (Angela) e ela me disse: “Ah, não consigo, professora! Pra mim você é coordenadora-professora!”.

A ecologia da liderança, ou seja, a diversidade na liderança, é o que faz ser impossível “estudar uma comunidade sem ter em mente questões de identidade, estabelecidas nos entendimentos de liderança e de pertencimento ou de não pertencimento em relação a uma CP” (PERIN, 2014, p. 72-73). O líder e/ou os líderes de cada prática de uma CP, legitimado/s por seus demais membros, também está/estão em processo de aprendizagem constante, compartilhada, e em constante processo de trans/formação identitária – diferentemente do conceito tradicional de líder, como um mentor que teria sempre mais conhecimento a ser transmitido/ensinado aos demais, por ele “liderados”.

Ainda sobre prática como aprendizagem, Wenger, Mc Dermott e Snyder (2002) afirmam que as CPs têm ciclos de vida: podem cristalizar-se, desenvolver-se ou dispersar-se em função do momento, da lógica, dos ritmos e da energia social da sua aprendizagem. Mesmo que o Programa IsF se mantenha nos próximos anos, por exemplo, não há garantias de que a CP Inglês-IsF/UFPR se manterá – os membros que a constituíram em 2015 e 2016 não são mais os mesmos (entre coordenadores, monitores, alunos-professores e ETAs). A denominação CP Inglês-IsF/UFPR refere-se, portanto, ao grupo de pessoas que compunha a comunidade naquele contexto sócio-histórico-cultural. A CP Inglês-IsF/UFPR pode ter se cristalizado e se desenvolvido com novos membros ou ter se dispersado e acabado, caso não mais apresentasse a prática como processo de aprendizagem dentro das demais características descritas por Wenger (1998a, 1998b) na configuração de Comunidades de Prática, discutidas neste capítulo.

4.2.4 Prática como delimitação

As práticas em uma CP criam limites/delimitações que não apenas demarcam as fronteiras entre o interior e o exterior da comunidade, mas também funcionam como um cenário social complexo de limites e periferias. Apesar dessas delimitações, os empreendimentos e as histórias das práticas de uma comunidade nunca são isolados, mas estreitamente conectados aos empreendimentos e às histórias das práticas de outras comunidades (às quais podemos também pertencer), sejam elas locais ou mais

“globais” (num sentido mais amplo): “suas histórias não são somente internas; são histórias de articulação com o resto do mundo.”¹⁸⁷ (WENGER, 1998a, p. 103).

Em geral, nossa experiência de multipertencimento a várias Comunidades de Prática ao mesmo tempo tem o potencial de estender as delimitações de cada CP e criar formas de continuidade entre elas.

O multipertencimento a algumas CPs pode ser bastante visível e influente nas práticas de uma comunidade. No caso da CP Inglês-IsF/UFPR, o multipertencimento dos alunos-professores ao Programa IsF e à UFPR era evidenciado nos processos e produtos da CP, tanto formal quanto informalmente: relatórios, apresentações acadêmicas, participação em eventos, divulgação de cursos etc., junto ao Programa IsF e na universidade. Também as relações de trabalho e de amizade – presenciais e virtuais, empréstimo de materiais, auxílio em planejamentos etc. – faziam, informalmente, parte do cotidiano da CP Inglês-IsF/UFPR e se estendiam a essas outras CPs, assim como muitas das práticas dessas CPs com as quais a CP Inglês-IsF/UFPR se relacionava influenciavam ou aconteciam, mesmo que de forma adaptada, na CP Inglês-IsF/UFPR. Além do multipertencimento a essas CPs, os alunos-professores membros da CP Inglês-IsF/UFPR traziam para a comunidade suas vivências de CPs mais “individuais” (pensando-se em cada membro individualmente): família, diferentes CPs de amigos, o Centro Acadêmico de Letras (CAL) etc. O mesmo acontecia com os ETAs.

A reificação das delimitações de uma Comunidade de Prática se dá, segundo Wenger, por meio de marcadores de pertencimento, tais como títulos, vestuário, tatuagens ou ritos de iniciação. Para funcionarem como delimitações, elas dependem de seus efeitos na participação dos membros da comunidade. Em uma CP, o *design* de objetos marcadores de delimitação e organizadores de interconexão com outras CPs, tais como artefatos, documentos, termos, conceitos etc., não é destinado apenas para uso, mas também para participação, ou seja, o processo de elaboração (o *design*) desses objetos, que reificam as práticas de uma CP e marcam delimitações na CP, é também uma forma de participação, que requer e promove o engajamento mútuo de seus membros e a interconexão entre CPs. O planejamento de aulas, como processo e como produto, tanto na CP Inglês-IsF/UFPR quanto em outras CPs, é um

¹⁸⁷ *Their histories are not just internal; they are histories of articulation with the rest of the world.*

importante marcador de pertencimento e de participação. Ao registrarem seus planos para determinadas aulas, eventos, oficinas, entre outras atividades docentes acadêmicas, ao compartilhá-los, discuti-los, revisá-los e editá-los, os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR reificavam a prática de planejamento dentro da CP e a própria CP como uma Comunidade de Prática de professores de língua inglesa, uma vez que a reificação é um processo contínuo, que não tem um final.

Wenger (1998a) explica que a mediação é uma característica comum das relações de uma CP com o “mundo” exterior e que, no multipertencimento a comunidades diversas, nos tornamos, com nossa participação, mediadores entre essas CPs; as identidades mais destacadas nas práticas de cada uma das CPs a que pertencemos se entrecruzam, se mesclam no que somos e por isso somos capazes de mediar relações e interconectar essas CPs. Assim, em nosso convívio familiar, por exemplo, trazemos ideias, interesses, estilos etc. de práticas que experienciamos em outras CPs – na escola, no trabalho, no clube etc.

Todos somos agentes de intermediação entre as CPs às quais nos conectamos de alguma forma ou medida, mas Wenger lembra que há indivíduos que agem como intermediadores de forma mais intensa, parecendo “adorar criar conexões e engajar-se em ‘importar-exportar’, e assim preferem ficar nos limites a ficar no núcleo da prática de alguém”¹⁸⁸ (WENGER, 1998a, p. 109). Ser um intermediador pode, entretanto, gerar uma visão de intruso ou fazer com que os demais membros o “empurrem” para a participação plena na CP. Wenger ressalta que reinterpretar sua experiência em termos dos riscos da mediação é útil, tanto para os intermediadores quanto para a comunidade. Isso permite também que os intermediadores “reconheçam-se entre si, busquem companheirismo e talvez desenvolvam práticas compartilhadas em torno da iniciativa da mediação”¹⁸⁹ (WENGER, 1998a, p. 110). Na convivência com as práticas dos membros da CP Inglês-IsF/UFPR eu percebia que alguns alunos-professores, em geral *oldtimers*, destacavam-se como intermediadores na CP por demonstrarem iniciativa em contatar outros grupos no meio universitário ou até fora dele em prol de um empreendimento da comunidade. Seu senso de pertencimento era muito evidente nas iniciativas que tinham: pareciam sentir-se

¹⁸⁸ [...] *they love to create connections and engage in "import-export," and so would rather stay at the boundaries of many practices than move to the core of anyone practice.*

¹⁸⁹ [...] *to recognize one another, seek companionship, and perhaps develop shared practices around the enterprise of brokering.*

empoderados por conhecer as práticas havia mais tempo que os *newcomers*, além de estarem realmente integrados e serem integrantes da comunidade.

É importante observar que, embora tanto as delimitações quanto as periferias de uma CP sejam “margens” ou “extremidades” e se entrelacem, elas enfatizam aspectos diferentes. As delimitações (*boundaries*) [...] referem-se “a descontinuidades, a linhas de distinção entre o dentro e fora, associação e não associação, inclusão e exclusão. As periferias [...] referem-se a continuidades, a áreas de sobreposição e de conexões, a janelas e locais de encontros e às possibilidades casuais e organizadas de participação oferecidas aos *outsiders* ou aos *newcomers*.”¹⁹⁰ (WENGER, 1998a, p. 119).

4.2.5 Prática como localidade

Segundo Wenger, a prática, inerente a qualquer comunidade, está sempre localizada no tempo e no espaço; é ao mesmo tempo dependente desse tempo e espaço, e surge do engajamento mútuo em prol de um empreendimento comum. No entanto, a prática não se limita à localidade no tempo e espaço, pois as relações que a constituem são definidas pela aprendizagem. Assim, o “cenário da prática é uma estrutura emergente, na qual a aprendizagem constantemente cria localidades que reconfiguram a geografia (*da prática*).”¹⁹¹ (WENGER, 1998a, p. 130-131).

Embora, para existir, uma Comunidade de Prática não precise ser discursivamente reconhecida como tal por seus integrantes, dentro das várias localidades de seu engajamento os processos de aprendizagem e de negociação dos significados criam histórias localmente compartilhadas e, localmente, os membros de uma CP criam indicadores que a definem como CP:

- 1) relações mutuamente sustentadas – harmoniosas ou conflituosas; 2) modos compartilhados de engajar-se para fazer algo juntos; 3) o rápido fluxo de informações e propagação da inovação; 4) ausência de preâmbulos

¹⁹⁰ *Boundaries [...] refer to discontinuities, to lines of distinction between inside and outside, membership and nonmembership, inclusion and exclusion. Peripheries [...] refer to continuities, to areas of overlap and connections, to windows and meeting places, and to organized and casual possibilities for participation offered to outsiders or newcomers.*

¹⁹¹ *The landscape of practice is an emergent structure in which learning constantly creates localities that reconfigure geography.*

introdutórios, como se as conversas e interações fossem meramente a continuação de um processo em curso; 5) estabelecimento rápido de um problema a ser discutido; 6) sobreposição substancial nas descrições de pertencimento; 7) saber o que os outros sabem, o que conseguem fazer, e como podem contribuir para um empreendimento; 8) identidades mutuamente definidas; 9) a habilidade de avaliar a apropriação de ações e produtos; 10) ferramentas, representações e outros artefatos específicos; 11) tradição local, histórias compartilhadas, piadas “privadas” e risadas conhecidas; 12) jargões e atalhos para a comunicação, bem como a facilidade de produzir novos jargões; 13) certos estilos reconhecidos como mostradores de filiação e 14) um discurso compartilhado que reflita uma certa perspectiva do mundo.¹⁹² (WENGER, 1998a, p. 125-126).

Assim como outras Comunidades de Prática, a CP Inglês-IsF/UFPR se caracteriza como tal por apresentar, em suas rotinas e práticas locais e nas localidades de engajamento, uma história de mútuo engajamento com negociação de ações, relações e significados dos artefatos que utiliza e daqueles que planeja e produz, auxiliando *newcomers* a se tornarem proficientes nas práticas da comunidade.

Uma CP pode constituir-se mesmo que os membros de uma comunidade não se conheçam bem ou não interajam de forma intensa entre si, mesmo que as ações de alguns membros nem sempre visem um empreendimento comum ou que tenham um repertório compartilhado que não tenha sido totalmente produzido localmente (apresentando discursos importados, adotados ou adaptados de outras comunidades para os propósitos da comunidade local); se houver, entre os membros da comunidade, aprendizagem que ocorra por meio de práticas a partir de empreendimento conjunto substancial pelo qual eles se disponibilizem a investir algum esforço, ainda assim essa será uma CP.

Engajando-se mutuamente e utilizando, para isso, um repertório compartilhado que possibilite produções locais e negociação de recursos – características comuns a Comunidades de Prática –, uma comunidade será caracterizada como uma Comunidade de Prática e não apenas como uma rede social pessoal ou como um conjunto de práticas inter-relacionadas, ou seja, “a noção de prática refere-se a um

¹⁹² 1) *sustained mutual relationships – harmonious or conflictual*; 2) *shared ways of engaging in doing things together*; 3) *the rapid flow of information and propagation of innovation*; 4) *absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process*; 5) *very quick setup of a problem to be discussed*; 6) *substantial overlap in participants' descriptions of who belongs*; 7) *knowing what others know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise*; 8) *mutually defining identities*; 9) *the ability to assess the appropriateness of actions and products*; 10) *specific tools, representations, and other artifacts*; 11) *local lore, shared stories, inside jokes, knowing laughter*; 12) *jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones*; 13) *certain styles recognized as displaying membership*; 14) *a shared discourse reflecting a certain perspective on the world*.

nível de estrutura social que reflete aprendizagem compartilhada.”¹⁹³ (WENGER, 1998a, p. 125-126).

A aprendizagem compartilhada resultante do *Projeto de Observação de Aulas* da CP Inglês-IsF/UFPR (descrito em 2.3.3) como uma prática situada colaborativa dos membros da comunidade acontecia mesmo que o grau e o modo de engajamento mudasse ou os repertórios não fossem totalmente compartilhados entre os participantes (observador e observado), de um participante para outro, de uma observação para outra ou de um dia para outro, com o mesmo membro/observador e o mesmo aluno-professor/grupo observado, uma vez que toda prática pode sofrer influência de fatores externos e/ou inesperados (tais como ausência de mais de 50% dos alunos em uma aula, o que influencia o planejamento, por exemplo) e/ou de fatores internos aos indivíduos (tais como dificuldades de concentração por questões emocionais, por exemplo).

A aprendizagem que ocorre nas práticas situadas/locais de uma CP sempre trans/formará as identidades de seus membros, como coloca a aluna-professora Gabriela, participante do *Projeto de Observação de Aulas* da CP Inglês-IsF/UFPR em 2014 e 2015, ao relatar que, “conforme a equipe se observa nas salas de aulas, ela também ganha familiaridade com a dimensão do IsF, com a amplitude de cursos e com o papel do colega como profissional” (WALESKO; LUCHESA, 2015, p. 34827).

Segundo Walesko e Luchesa, o projeto foi uma importante experiência de colaboração e formação crítico-reflexiva dos alunos-professores a respeito de sua própria prática por meio da interação com a prática dos demais alunos-professores observados. Suas identidades de professor/a de língua inglesa, bem como de aluno/a, foram transformadas ao longo das etapas de pré-observação, observação e pós-observação de aulas no projeto, etapas em que puderam compartilhar, avaliar e repensar sua formação e suas práticas docentes. Para a aluna-professora Beatriz, “O crescimento profissional foi um ponto extremamente positivo da política de observações [...]”. Ela relata: “[...] foi possível perceber comportamentos de que não nos dávamos conta, visto que uma observação é também uma autoavaliação” (WALESKO; LUCHESA, 2015, p. 34829).

¹⁹³ [...] the notion of practice refers to a level of social structure that reflects shared learning.

Portanto, as Comunidades de Prática são espaços importantes, com processos de negociação, aprendizado, significado, formação de identidades e configurações sociais, e não espaços que glorificam o local, mas que envolvem interações complexas entre o local e o global (WENGER, 1998a, p. 133).

4.3 APRENDIZAGEM SITUADA EM COMUNIDADES DE PRÁTICA

A aprendizagem é, sem dúvida, um aspecto integral e indissociável da prática social. Segundo Wenger (1998a, p. 150), “O engajamento na prática nos traz certas experiências de participação e aquilo a que nossas comunidades dão atenção é que nos reifica como participantes.”¹⁹⁴. Tais reflexões são centrais na Teoria da Aprendizagem Situada, proposta por Lave e Wenger (1991). Nessa teoria, os pesquisadores aprofundam o conceito de aprendizagem situada, até então visto como equivalente de “aprendizagem *in situ*” ou “aprender fazendo”, processos em que as ações e pensamentos seriam localizados no espaço e tempo, e seriam “sociais” no sentido apenas de envolverem pessoas. Lave e Wenger propõem o processo que chamam de *participação periférica legitimada* como característica principal da aprendizagem concebida como uma atividade situada.

Na perspectiva da Aprendizagem Situada, não há atividade que não seja situada e isso implica a visão de que agente, atividade e mundo constituem um ao outro: “A prática não existe no abstrato. Ela existe porque as pessoas estão engajadas em ações cujos significados negociam umas com as outras.”¹⁹⁵ (WENGER, 1998a, p. 73). Os membros de uma Comunidade de Prática participam mais ou menos ativamente das práticas situadas dessa comunidade e toda participação, inclusive a não participação, oportuniza aprendizagem e a re/construção de suas identidades.

A combinação de participação e não participação através da qual definimos nossas identidades reflete nosso poder como indivíduos e comunidades para definir e afetar nossas relações com o resto do mundo.¹⁹⁶ (WENGER, 1998a, p. 167).

¹⁹⁴ *Engagement in practice gives us certain experiences of participation, and what our communities pay attention to reifies us as participants.*

¹⁹⁵ *Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another.*

¹⁹⁶ *The mix of participation and non-participation through which we define our identities reflects our power as individuals and communities to define and affect our relations to the rest of the world.*

É importante ressaltar que não participar de determinadas práticas em uma comunidade não significa construir uma identidade de não participante, uma vez que a não participação pode ser uma escolha, compromisso, estratégia consciente ou forma de proteção em relação à comunidade em prol de uma identidade coerente de membro da comunidade, como enfatiza Wenger (1998a, p. 165): “[...] uma identidade coerente é necessariamente a combinação de estar dentro e estar fora [...]”¹⁹⁷. Em ambientes institucionais, decidir sair do trabalho e desconectar-se totalmente dele seria um exemplo de não participação coerente. A mesma ideia poderia ser aplicada à chamada “síndrome” do “eu apenas trabalho aqui”, em que um indivíduo escolhe a não participação como forma de se proteger pessoalmente (de ofensas, de discussões cujos propósitos não lhe cabem, de embates sem aparente resolução etc.). Portanto, a diversidade, em uma Comunidade de Prática, precisa ser considerada e respeitada para que sua sobrevivência seja garantida. Segundo Halu,

[a] comunidade não irá adiante se não houver não apenas respeito, mas interesse pela diversidade, pelo que é diferente, pelas posições marginais e periféricas dentro da comunidade, pelas posições ocupadas por outras comunidades e as formas diferentes como funcionam. Ou seja, a sobrevivência de uma comunidade vai depender da forma como seus participantes lidarem com essa tensão entre o desejo pelo consenso e o interesse pela diversidade. (HALU, 2010, p. 59).

Na perspectiva da *aprendizagem como participação periférica legitimada*, a perifericidade não implica a existência de uma participação central em uma Comunidade de Prática. Lave e Wenger (1991) optam pelo termo “participação plena” (*full participation*) para evitar o entendimento de que há como o indivíduo participar de uma comunidade de forma central. “A perifericidade sugere que há formas de pertencer a uma comunidade múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas, localizadas nos campos de participação definidos por uma comunidade”¹⁹⁸ (LAVE; WENGER, 1991, p. 35-36). A participação periférica apresenta uma conotação positiva na medida em que dá acesso às três dimensões da prática que caracterizam uma Comunidade de Prática: *o engajamento mútuo* nas atividades da comunidade, *as negociações conjuntas* em prol de um empreendimento comum e *o repertório*

¹⁹⁷ [...] a coherent identity is of necessity a mixture of being in and being out. [...]

¹⁹⁸ Peripherality suggests that there are multiple, varied, more-or-less-engaged and inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community.

compartilhado utilizado (já discutidas neste capítulo, em 4.2). “A participação periférica significa estar situado em um mundo social. A mudança de locais de perspectivas é parte das trajetórias de aprendizagem dos atores, desenvolvendo identidades e formas de pertencimento.”¹⁹⁹ (LAVE; WENGER, 1991, p. 36).

Além disso, a participação plena em uma CP depende da legitimação da participação periférica e é a *participação periférica legitimada* que tornará os *newcomers* parte da comunidade. Por meio da legitimação pelos demais membros de uma comunidade, a participação dos *newcomers* não se restringirá à observação, mas será uma forma de aprendizagem, uma vez que, a partir de uma perspectiva periférica mais ampla e prolongada, eles conseguem ter uma visão geral do que constitui a cultura de práticas da comunidade e conseguem torná-la parte de sua cultura. De acordo com Lave e Wenger (1991, p. 95),

[e]ste desenho irregular do empreendimento (disponível se houver acesso legítimo) pode incluir quem está envolvido; o que eles fazem; como é a vida cotidiana; como os mestres falam, andam, trabalham e geralmente levam suas vidas; como as pessoas que não são parte da comunidade de prática interagem com ela; o que os outros aprendizes estão fazendo; e o que os aprendizes precisam aprender para tornarem-se praticantes plenos. Inclui um entendimento crescente sobre como, quando e com o que os *oldtimers* colaboram, pactuam, conflitam e o que eles apreciam, do que não gostam, o que respeitam e admiram. Em particular, oferece exemplares (que são base e motivação para a atividade de aprender), incluindo os mestres, produtos finais e aprendizes mais avançados no processo de tornarem-se praticantes plenos.²⁰⁰

As trajetórias dos membros de uma Comunidade de Prática dependem do envolvimento dos novos membros nas práticas situadas dessa comunidade: sua não participação pode levar à participação periférica ou então à marginalidade, e a participação periférica, quando legitimada, leva à participação plena. É importante ressaltar que chegar à participação plena nem sempre é um objetivo inicial e que as

¹⁹⁹ *Peripheral participation is about being located in the social world. Changing locations and perspectives are part of actors' learning trajectories, developing identities, and forms of membership.*

²⁰⁰ *This uneven sketch of the enterprise (available if there is legitimate access) might include who is involved; what they do; what everyday life is like; how masters talk, walk, work, and generally conduct their lives; how people who are not part of the community of practice interact with it; what other learners are doing; and what learners need to learn to become full practitioners. It includes an increasing understanding of how, when, and about what old-timers collaborate, collude, and collide, and what they enjoy, dislike, respect, and admire. In particular, it offers exemplars (which are grounds and motivation for learning activity), including masters, finished products, and more advanced apprentices in the process of becoming full practitioners.*

práticas de determinadas comunidades muitas vezes não permitem aos seus membros (ou a alguns deles) trajetórias diferentes.

Concordo com a perspectiva de que, nas Comunidades de Prática, a ação é inseparável da vida da comunidade que a desenvolve, o que torna possível ligar as pessoas às comunidades e o cognitivo ao social (WENGER, 1998a), e a perspectiva de que a aprendizagem aconteça por meio das formas alteradas de participação, que se estruturam para conceder acesso à prática aos não membros ou aos membros novatos de uma CP, mas não concebo esse movimento na trajetória de participação como algo fixo, que garantiria a um *newcomer* tornar-se um *oldtimer* e, ao mesmo tempo, um participante pleno, como se todos os *oldtimers* participassem de forma plena em todas as práticas situadas de uma CP, conforme exposto na perspectiva de Lave e Wenger (1991). Segundo Lave (1991, p. 68),

[o]s *newcomers* tornam-se *oldtimers* através de um processo social de crescente participação centrípeta, que depende do acesso legítimo a comunidades de prática em curso. Os *newcomers* desenvolvem um entendimento em transformação da prática ao longo do tempo a partir de oportunidades improvisadas de participar periféricamente de atividades em andamento na comunidade. A competência informada é englobada no processo de assumir uma identidade de um praticante, de tornar-se um participante pleno, um *oldtimer*.²⁰¹

De acordo com Fogaça (2014, p. 320), essa perspectiva é criticada por Hager (2005), que a considera conservadora, a partir do entendimento de que, em vez de ser vista como um processo de negociação, a aprendizagem seria transmitida dos mais experientes, que estão há mais tempo na comunidade, aos menos experientes, com pouco tempo na comunidade, como se estes não tivessem conhecimento algum. Essa reflexão nos remete novamente à metáfora da *educação bancária*, na qual a aprendizagem depende da transmissão de conhecimento por indivíduos mais experientes aos menos experientes, que seriam considerados uma “tábula-rasa”.

Para Lave e Wenger (1991), há um movimento chamado *trajetória ascendente de aprendizagem*, que faz com que a participação de um membro de uma CP, antes periférica, torne-se participação plena na comunidade. Considerando que existem

²⁰¹ *Newcomers become oldtimers through a social process of increasingly centripetal participation, which depends on legitimate access to ongoing community practice. Newcomers develop a changing understanding of practice over time from improvised opportunities to participate peripherally in ongoing activities of the community. Knowledgeable skill is encompassed in the process of assuming an identity as a practitioner, of becoming a full participant, an oldtimer.*

relações de poder pelas quais uma comunidade se constitui, representadas pelo *capital cultural e social*²⁰², que é diferente de um membro para outro, e que o consenso às vezes não acontece, entendo que nem sempre haverá uma *trajetória ascendente*, por parte de todos os membros de uma CP, que os leve da participação periférica legitimada para a plena como uma posição fixa. Acredito na fluidez das trajetórias dentro das CPs, que faz as posições dos indivíduos, dependendo de cada prática situada, se alternarem. Um participante pleno em determinada prática da comunidade pode estar na posição de participante periférico legitimado, menos ativo; em outra prática, pode até não participar e se tornar marginal à prática. Pode ocorrer também de um mesmo participante adotar uma posição em determinada prática da comunidade hoje e adotar outra amanhã, na repetição da mesma prática. Não há nem mesmo como garantir que todos os membros de uma comunidade assumam posições por determinado tempo e as mantenham. Isso se deve, primordialmente, ao engajamento do participante na comunidade, que depende de suas identidades, que se transformam constantemente, nesta e em outras comunidades às quais pertence. A falta de interesse do participante em engajar-se em uma prática pode ocorrer inclusive durante a prática, por conta de conflitos promovidos por discursos internos ou externos.

O desinteresse de um membro X em participar de uma prática em uma posição X ou Y também pode se manifestar nos demais membros da comunidade. A respeito da movimentação dos participantes de uma Comunidade de Prática, Canagarajah (2013, p. 31) comenta:

O modelo assim fornece uma orientação complexa para os processos envolvidos na formação, mudança e reconstrução da comunidade à medida que os membros se movem da periferia para a participação principal, aprendem com os *oldtimers*, às vezes enfrentando possível não participação ou marginalização, ou mudam as práticas e repertórios da CP à luz de seus valores e interesses.²⁰³ (CANAGARAJAH, 2013, p. 31).

²⁰² Bourdieu e Passeron (1977) usam o termo *capital cultural* como uma “referência ao conhecimento e aos modos de pensamento que caracterizam diferentes classes e grupos em relação a conjuntos específicos de formas sociais. Eles acreditam que algumas formas de capital cultural têm um valor de troca mais alto do que outros em dado contexto social” (BOURDIEU; PASSERON, 1977 *apud* NORTON, 1995, p. 17 – tradução da autora).

²⁰³ *The model thus provides a complex orientation to the processes involved in community formation, change, and reconstruction, as individual members move from the periphery to core membership, get apprenticed by oldtimers, sometimes facing possible non-participation and marginalization, or change the practices and repertoires of the CoP in light of their values and interests.*

Por mais que uma Comunidade de Prática se apresente homogênea, com uma base comum que garanta o engajamento mútuo em prol de um empreendimento conjunto, a heterogeneidade sempre estará presente, uma vez que cada membro tem uma formação diferente, participa de práticas diferentes nas diferentes comunidades em que circula e, além disso, possui identidades em constante transformação.

Todos mudam o tempo todo e assim também uma Comunidade de Prática. Como “um organismo dinâmico, com fronteiras e objetivos também dinâmicos” [...], “toda comunidade enfrenta o desafio de desenvolver um equilíbrio dinâmico entre seus desejos de consenso e mudança, tendo de lidar com conflitos como elemento constante em sua existência.” (HALU, 2010, p. 60).

Conflito, colaboração, resistência e controle estarão sempre presentes de uma forma ou outra em Comunidades de Prática, pois a presença de desigualdades sociais e de poder é inevitável em suas configurações. Entretanto, como mencionado anteriormente neste capítulo (4.2.1.1), a existência de conflitos gera aprendizagem e pode, inclusive, contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais colaborativo em uma CP. O conflito gerado pelo “pensar diferente” é, na maioria das vezes, produtivo nas interações.

[...] os conflitos podem gerar oportunidades para fortalecer comunidades, pois no conflito encontra-se a ocasião de examinar diferenças de crenças, solicitar vozes alternativas, construir pontes entre diferenças em direção a um solo comum e procurar oportunidades para mudança e crescimento. (HALU, 2010, p. 60).

Essa perspectiva positiva em relação a conflitos vem ao encontro das reflexões de Foucault sobre *poder* como sempre presente nas relações sociais. Para Foucault, a existência de relações de poder depende da existência de resistência a determinadas práticas, perspectivas, discursos dentro de uma CP, e as relações de poder, como relações de força, não são estáveis e uniformes: “As relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável.” (FOUCAULT, 2006, p. 232).

Seja nas interações conflituosas ou no consenso, os membros de uma CP reconhecem a importância de sua contribuição para torná-la mais valorizada; reconhecem que a CP precisa ser intencionalmente cultivada, conforme observa Perin (2014, p. 72-73),

[e]les sabem que sua contribuição retomar  a eles próprios. Não se trata de um mecanismo de troca, mas de uma jun o de boa vontade, de capital social (PUTNAM, 2000; COHEN; PRUSAK, 2001) que faz com que as pessoas contribuam com a comunidade, acreditando que, de certa forma e a certa altura, elas também se beneficiarão dessa contribui o. Esse tipo de reciprocidade forma a ideia mais profunda de valor mútuo que se estende aos demais participantes com o passar do tempo (WASKO; FARAJ, 2000).

Assim, a participa o dos membros de uma CP não deve ser imposta e há liderança representada por um ou mais membros legitimados pelos demais membros da CP, como já discutido neste capítulo (4.2.3).

4.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA COMO COMUNIDADES IMAGINADAS E SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O mesmo conceito de comunidade imaginada, cunhado por Anderson (2006) ao conceituar na es, apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, pode ser utilizado na descri o das Comunidades de Prática: seus membros se conectariam uns com os outros, espacial e temporalmente, pela imagina o. Em uma na o, o acesso de um indivíduo a todos os demais compatriotas não   imediatamente tangível, e   através da conexão pela imagina o que ele cria a imagem de uma comunidade/na o unida. Segundo Wenger (1998a), nas Comunidades de Prática, as pessoas se envolveriam nas práticas não apenas pelo engajamento, mas também pela imagina o. Para ele,

[...] a imagina o   um processo de expandir a nós mesmos transcendendo nosso tempo e espaço e criando novas imagens do mundo e de nós mesmos. A imagina o, nesse sentido,   olhar para uma semente e ver uma  rvore.²⁰⁴ (WENGER, 1998a, p. 176).

A perspectiva de que as Comunidades de Prática oportunizam a amplia o dos nossos “eus” (*selves*), impactando nosso investimento, engajamento e, por sua vez, nossa aprendizagem em determinadas práticas, está estreitamente relacionada ao conceito de *identidade imaginada*. Em outras palavras, imaginar que tenhamos determinada/s identidade/s em determinada/s prática/s de uma comunidade da qual

²⁰⁴ [...] *imagination refers to a process of expanding our self by transcending our time and space and creating new images of the world and ourselves. Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree.*

fazemos parte, que pressupõe/m determinadas ações, implica em quanto e como vamos investir, nos engajar e, por consequência, aprender. Um exemplo dessa perspectiva é dado por Pavlenko (*apud* KANNO; NORTON, 2003, p. 246) ao demonstrar que o modo como alunos-professores não nativos de Inglês como Segunda Língua (*ESL*) se veem em uma comunidade TESOL – como membros periféricos, por não serem nativos, ou como membros legítimos e multicompetentes de uma Comunidade Imaginada maior – provavelmente afetará a forma como eles se engajam em oportunidades na sala de aula.

Na entrevista utilizada na pesquisa empírica deste trabalho, os alunos-professores e os ETAs, membros da CP Inglês-IsF/UFPR, foram questionados sobre como imaginavam o trabalho no Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPR antes de fazerem parte do grupo e como sua visão mudou após algum tempo de participação. Beatriz, uma aluna-professora da CP, imaginava que sua atuação nos cursos do Programa IsF seria similar à de uma escola de idiomas, mas em pouco tempo, diante das práticas da comunidade, essa visão mudou. É interessante como Beatriz coloca essa experiência e reforça a questão da aprendizagem na CP:

Eu tinha um pouco de experiência dando aula em escola de idiomas e eu imaginei que fosse da mesma maneira, a experiência que eu tenho... que eu tive de escola de idiomas. Era uma experiência de que você chega, faz o treinamento, vai dar aula. Você só encontra com as pessoas com quem você trabalha em... nos intervalos, nos corredores, eventualmente tinha uma ou outra reunião, mas nada muito pedagógico. E aí, quando eu entrei no Inglês sem Fronteiras, comecei a participar das reuniões pedagógicas... você começa a perceber que não tem nada a ver... não tem nada a ver... uma experiência muito acima... de dar aula numa escola de idiomas. A gente tem interações, ali nas reuniões... gente! É muito aprendizado... tipo... não tem... não tem nem comparação com o que eu tinha vivido antes. (BEATRIZ, ENT., 2016).

Observa-se, na colocação de Beatriz, que ela imaginava a CP como uma escola de idiomas e que essa visão se tornou, ao longo das práticas da comunidade, a de uma comunidade de aprendizagem.

Beatriz também menciona o *status* de fazer parte do programa como uma motivação, apesar dos desafios e trabalho árduo, e novamente enfatiza a questão da aprendizagem, como se vê neste excerto da entrevista:

Beatriz: Eu acho que tem um *status*, principalmente porque... eu acho que, assim, existe um *status*, principalmente porque é um programa muito bem financiado.

Angela: Uhum.

Beatriz: Então, se você compara o IsF com o PIBID, por exemplo, e literalmente, o valor do dinheiro que ele... que é investido em cada um deles...

Angela: Uhum.

Beatriz: A gente percebe que, é diferente, então... por esse motivo acaba, sendo mais, as pessoas olham e pensam: "tá, isso é um programa que tem força, que tem *status*, que tem privilégio".

Angela: Pelo valor da bolsa, talvez?

Beatriz: Pelo valor da bolsa, pelo valor de investimento, pelo espaço que a gente tem dentro da universidade, de ir pra outros *campus* e tudo mais.

Angela: Uhum.

Beatriz: Pra outros *campus*.

Angela: E pelo tipo de trabalho? Será que as pessoas conhecem? E valorizam o IsF pelo...?

Beatriz: Eu acredito que sim.

Angela: Ou pela... por todo o trabalho que vocês têm que fazer, né?

Beatriz: Uhum... eu acho que, a gente é, um pouco mais valorizado porque nós somos professores... assim... a gente tá sozinho, dando aula, e a gente tem que produzir toda aula, tipo... não... a gente não segue... até seguia com alguns cursos, mas não segue livro, não tem material pronto, a gente tem que desenvolver toda a aula, pensar nas necessidades dos alunos... é muito mais trabalhoso... do que se eu tivesse que dar uma aula com um livro na mão, por exemplo.

Angela: Aham.

Beatriz: Então a gente acaba aprendendo muito mais coisa, e eu acho que talvez, por esse ponto de vista, sim, existe um... um certo *status*. (BEATRIZ, ENT, 2016).

Para Beatriz, portanto, existe uma comunidade imaginada caracterizada pelo *status* social que o trabalho no NuLi-IsF transmitiria a outras pessoas, criado por meio do investimento financeiro do MEC no programa, pelo espaço de atuação (como professor) dado pela universidade aos alunos-professores, de forma que circulam por outros *campi* universitários.

Michael, um outro aluno-professor membro da CP Inglês-IsF/UFPR, ao ser questionado sobre suas motivações para se candidatar à bolsa no Programa IsF na UFPR, uma vez que já atuava como professor de inglês em escolas de idiomas, também comenta a imagem que fazia do trabalho junto ao grupo como sendo bem diferente da real, mas observa que se acostumou a ele e recebeu apoio dos demais colegas:

Michael: Acho que... bom, quando eu entrei, eu sabia que precisaria dar doze horas de aulas, né, que seriam as três turmas... tinha as atividades de planejamento e tudo mais... eu não imaginava que ia dar tanto trabalho... mas no começo, até você acostumar com a forma de trabalhar, é... acho que é bem cansativo.

Angela: Imaginava que ia dar trabalho ou que ia dar tanto assim? (*risos*)

Michael: Eu imaginava que ia dar trabalho, mas acabou... demais! Mas a gente acostuma, assim... depois de um tempo... acostumou, daí fica tranquilo. Eu acho que eu fui muito bem recebido, desde que eu entrei, desde o primeiro dia. Todo mundo tava sempre aberto a dividir... falar sobre as atividades... (MICHAEL, ENT., 2016).

Michael mostra, em sua fala, que imaginava o IsF como uma comunidade com muito trabalho e que se surpreendeu por haver mais do que imaginava, mas que, durante sua permanência no programa, percebeu que, apesar das exigências, tratava-se de uma comunidade interativa e colaborativa, o que tornava o trabalho bem mais “tranquilo”.

Realizei a mesma entrevista com Raskolnikov, um aluno-professor da equipe que não tinha experiência pedagógica ao ingressar no Programa IsF da UFPR. No trecho a seguir ele relata por que decidiu candidatar-se à bolsa de professor, comparando a experiência à que teve junto ao PIBID e conta como imaginava o trabalho no programa e como sua visão mudou ao longo de sua atuação:

Raskolnikov: Eu *tava* me formando em licenciatura em inglês e eu vi que na faculdade basicamente eu só peguei matéria de literatura.

Angela: Aham.

Raskolnikov: Então eu queria uma experiência na área de inglês. Não vou ser hipócrita de dizer que a bolsa não chamou a atenção, claro que ajuda muito.

Angela: Uhum.

Raskolnikov: É uma bolsa que você consegue ter uma... uma tranquilidade, digamos, no mês, você consegue se dedicar inteiramente a isso, diferente do PIBID, que daí você tinha que fazer algum extra em outro lugar... e é muito bom também você conseguir se dedicar exclusivamente a uma coisa, com essa... com essa desenvoltura.

Angela: É.

Raskolnikov: Mas foi principalmente por experiência, esse...

Angela: Uhum.

Raskolnikov: Esse querer dar aula de inglês. E claro... o que me chamou muita atenção é que você dava aula pra pessoas que tavam no nível superior, e inclusive até professores, por exemplo, doutores, mestres, tem uma certa, essa possibilidade de interação, sabe? Eu sempre fui muito conversador (*risos*).

Angela: Uhum.

Raskolnikov: Então essa possibilidade de, *pô*..., aula com doutor em Física, uau!

Angela: Uhum.

Raskolnikov: Tudo bem... eu sei mais inglês que ele, supostamente, mas nossa... a quantidade de coisa que vai surgir numa sala de aula é muito legal. Diferente dum cursinho, que você fica lendo a apostila. Então isso me chamou atenção, a dinâmica da coisa é muito legal.

Angela: Uhum.

Raskolnikov: Aqui você tem muita liberdade, você, tua aula...

Angela: Então você viu o grupo dessa forma?

Raskolnikov: É... principalmente porque a A. *tava* nele (*risos*) e eu era muito amigo da A. antes de ela entrar também, então...

Angela: Uhum.

Raskolnikov: Acabei tendo...

Angela: Já imaginava...

Raskolnikov: É... tive bastante contato com a ideia da coisa.

Angela: E as suas expectativas eram... é... quando você entrou, de fato era... era assim? Ou mudou muito?

Raskolnikov: Não vou dizer que sempre... tem a variação de 10%, a expectativa nunca dá pra atingir total, mas eu... eu tô muito contente com o que eu achei aqui dentro, sabe... principalmente na dinâmica... na liberdade que o professor tem, claro que supervisionado, não é oba-oba, mas você não tá preso a esse ou àquele método, ou essa ou aquela apostila, você tem essa liberdade pra criar as suas coisas, você tem a liberdade pra, se a tua aula, no meio dela, foi praquele lado, você não tem que terminar aquela apostila no dia, vamo conversar isso... se é isso que o aluno quer conversar, maravilha. Então, eu adoro isso, essa liberdade assim, não *tar* preso (RASKOLNIKOV, ENT., 2016).

Percebo, em trechos da fala de Raskolnikov, a presença de diversas comunidades imaginadas: uma comunidade onde o trabalho é bem remunerado (“Não vou ser hipócrita de dizer que a bolsa não chamou a atenção [...]”); uma comunidade na qual adquiriria experiência docente (“Mas foi principalmente por experiência.”); uma comunidade de interação com estudantes e profissionais de “alto nível”²⁰⁵ (“[...] o que me chamou muita atenção é que você dava aula pra pessoas que tavam no nível superior, e inclusive até professores, por exemplo, doutores, mestres... tem uma certa... essa possibilidade de interação, sabe?” e “Então essa possibilidade de, *pô*..., aula com doutor em Física, *uau!*”); uma comunidade como um espaço de liberdade para atuar (“Aqui você tem muita liberdade, você, tua aula...” e “na liberdade que o professor tem [...], você tem essa liberdade pra criar as suas coisas, você tem a liberdade pra, se a tua aula... no meio dela... foi praquele lado, você não tem que terminar aquela apostila no dia [...] Então, eu adoro isso, essa liberdade assim, não *tar* preso”). Quando questionado se o que encontrou no Programa IsF correspondeu ao que imaginava, respondeu afirmativamente:

Não vou dizer que sempre... tem a variação de 10%, a expectativa nunca dá pra atingir total, mas eu... eu tô muito contente com o que eu achei aqui dentro, sabe... principalmente na dinâmica... na liberdade que o professor tem, claro que supervisionado, não é oba-oba [...] (RASKOLNIKOV, ENT., 2016).

Sobre a imagem que os indivíduos fazem das comunidades imaginadas, Kanno e Norton (2003, p. 246) comentam que “a diferença em sua relação imaginada com o trabalho e com o mundo terá efeitos profundos na sua aprendizagem em andamento.”²⁰⁶ Wenger (1998a, p. 176) ilustra essa reflexão com o exemplo de dois

²⁰⁵ Raskolnikov provavelmente se refere a pessoas de nível de estudo superior ao dele, que está na graduação.

²⁰⁶ *the difference in their imagined relationship to their work and the world will have a profound effect on their ongoing learning.*

cortadores de pedra quando são questionados sobre o que estavam fazendo; um responde: “estou cortando esta pedra em um formato perfeitamente quadrado” e o outro responde: “estou construindo uma catedral”. É possível ressaltar, portanto, a partir dos trechos citados das entrevistas com alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR, que as imagens que um membro possuía da comunidade ao ingressar nela geralmente eram diferentes das construídas ao longo de sua participação nas práticas da CP e que essas imagens certamente afetaram seu engajamento e seu processo de aprendizagem e de re/construção de identidade/s. Observei que o mesmo aconteceu com os ETAs enquanto membros da CP Inglês-IsF/UFPR, a partir da análise do discurso de alguns deles durante entrevista realizada para a pesquisa. Percebi que, embora os ETAs, ao iniciarem suas atividades no Programa IsF, tivessem pouco ou nenhum conhecimento sobre o funcionamento de um curso de Letras/Letras-Inglês no Brasil e/ou na UFPR e/ou sobre as atividades que desempenhariam na instituição, tinham, em sua imaginação, a visão dos alunos de Letras e dos alunos-professores com quem trabalhariam como pouco proficientes na língua inglesa, apesar de terem recebido, de ETAs que estiveram no grupo no ano anterior, algumas informações sobre essa questão, como se lê no trecho a seguir, de uma das ETAs que atuaram junto ao grupo em 2015:

Bem, eu acho que antes de vir eu tinha expectativas vagas... e eu tinha falado com os ETAs do ano anterior e eles me disseram que o nível de inglês era realmente alto entre os professores do IsF e que o nível de inglês era bem variado entre alunos IsF e alunos de Letras... então... quando cheguei... eu tinha meio que essa ideia. OK... eu não sei realmente... eu sei que seriam melhores... provavelmente bom inglês... mas não sei o nível deles e então, quando eu conheci os professores IsF, eu fiquei realmente impressionada, com seus níveis... aqueles são os alunos de Letras com quem eu tive o maior contato... então são aqueles sobre quem eu posso realmente falar... mas eu fiquei realmente impressionada... alguns deles pareciam falantes nativos de inglês... seus sotaques eram realmente impecáveis... seu vocabulário... então... fiquei realmente impressionada.²⁰⁷ (ETA 3, ENT., 2015).

²⁰⁷ *Well, I think before I came I had vague expectations... and I had talked to the ETAs from the previous year and they had told me that the English level was really high among the IsF teachers and that the students' level was varied a lot in terms of IsF students and Letras students so... when I arrived I had like this idea. OK... I don't really know... I know they're gonna be better, probably good English but I don't know their levels... and then, when I met the IsF teachers I was really impressed, with their levels... those are the Letras students that I had the most contact with... so those are the ones I can really speak... but I was really impressed... some of them sound like native English speakers... their accents are really flawless... their vocabulary... so... I was really impressed.*

Percebo, nesse trecho da entrevista da ETA 3, a criação, antes de sua chegada ao programa na UFPR, de uma comunidade imaginada cujos membros eram pouco proficientes em inglês – imagem alterada para a de uma comunidade tão proficiente que teria membros que soavam como “falantes nativos” de inglês (sendo a imagem de nativo apresentada de forma estereotipada, uma vez que a ETA 3 complementa sua colocação dizendo que “seus sotaques eram realmente impecáveis... seu vocabulário...”, ou seja, a ETA 3 tinha a imagem de “nativos” de inglês como modelos de perfeição na língua. Essa imagem da ETA 3 sobre os alunos-professores do IsF ao ingressar no programa certamente a levou a pensar em práticas e em um engajamento pessoal na comunidade que foram transformando-se à medida que conhecia o grupo e percebia que, no quesito *proficiência na língua*, o grupo com quem trabalharia, ou ao menos parte dele, ou seja, alunos-professores com quem interagiu mais ao chegar, superava suas expectativas e a impressionava ao *soarem como nativos na língua*, como colocou. Sua identidade de ETA (influenciada por suas identidades de migrante da Argentina para os EUA, de estudante de outras línguas estrangeiras, intercambista, professora voluntária, falante nativa de inglês e espanhol com cidadania tripla etc. – que serão discutidas com mais detalhes no próximo capítulo deste trabalho), que vinha sendo construída antes de sua chegada, já foi reconstruída naquele momento.

O primeiro edital de chamada de submissão de projetos de IES para o recebimento de ETAs foi lançado em 2010, tendo como foco, nos objetivos geral e específicos, a formação docente – linguística, pedagógica e sociocultural (como apresentado em 2.3.2).

A imagem que a ETA3 fazia da proficiência dos alunos-professores IsF da UFPR também se apresentou no discurso da ETA 7, uma das ETAs de 2016:

Eu não esperava que os professores IsF falassem um bom inglês, como falam, porque trata-se de um programa de treinamento de professores e eu pensei que eles ainda estavam aprendendo... estou muito impressionada com o quão bem todos os professores IsF falam inglês. (ETA 7, ENT., 2016).

Assim como a ETA 3, a 7, outra ETA, que havia atuado junto à UFMA em 2015 e tinha estendido sua participação no Programa IsF para atuar junto à UFPR em 2016, também se pronunciou, ao ser questionada sobre suas expectativas em relação à universidade, ao curso de Letras e ao programa IsF na UFPR, na primeira entrevista

para esta pesquisa, em março de 2016. Sobre o curso de Letras, a ETA 7 disse que não sabia o que esperar por desconhecer sua existência antes de chegar ao Brasil, mas comentou sobre o fato de ele ser diversificado, comparando-o ao seu equivalente nos EUA. Isso indica que criou, a partir das primeiras impressões, uma imagem do curso de Letras específica, que pode corresponder a uma comunidade imaginada caracterizada pela diversidade. A ETA 7 também se mostrou surpresa com o nível de proficiência linguística dos licenciandos em Letras:

ETA 7: Na verdade eu nem sabia que Letras existia antes que eu cheguei aqui, mas acho que é muito legal que tem aulas de inglês aqui, tipo, com Letras que é linguística, também tem, ah... literatura... *translation*... Letras é... diversificado, é muito diversificado e acho que a maioria dos alunos tem... uma... especialização e acho que isso é muito legal porque o... *the equivalent* de Letras nos Estados Unidos seria só linguística ou literatura, não tem as duas coisas na mesma... no mesmo curso [...] e também acho que o nível de inglês dos alunos é muito muito bom. Já falei com *bas*... com muitos alunos de Letras aqui e sei que eles têm um nível muito bom.

Angela: Mas não somente os professores do IsF, outros alunos também...

ETA 7: Não, outros... porque assisto aulas de Letras e também os alunos que vêm pras *office hours* e eles já falam muito bem e não tinha aula de inglês... a maioria não tinha aulas de inglês particulares antes, então acho que o nível me surpreendeu. (ETA 7, ENT., 2016).

Na segunda entrevista, em novembro de 2016, após quase um ano de convivência com os alunos-professores do IsF/UFPR, a ETA 7 comenta quanto ficou impressionada com o nível de proficiência na língua inglesa por parte dos professores e também com sua prática docente. Além disso, fala do nível de “seus alunos” (identificando-se como professora de inglês, embora o programa CAPES-Fulbright não proponha e até vede a docência por parte dos ETAs nas IES):

ETA 7: Eu fiquei impressionada com o inglês dos professores e também quando eu fiz a primeira entrevista não fui às aulas deles ainda então depois de um ano indo às aulas eu achei que fiquei impressionada com a maneira de ensinar deles e também o inglês dos alunos. Meus alunos do ano passado eram mais básicos que os alunos daqui, acho que porque o programa é maior aqui, então eu fiquei impressionada com isso também, eu não achei isso antes, tipo... achei que teria alunos mais básicos, ou seja, alunos que... fizeram inglês ah... Ciência sem Fronteiras, mas não com o nível que tem aqui, tem muitos alunos que já fizeram intercâmbio, já moraram em outros lugares.

Angela: Uhum, e que querem...

ETA 7: Querem manter o inglês...

Angela: Fluente...

ETA 7: [...] E melhorar o inglês também. (ETA 7, ENT., 2016).

A ETA 7 imaginava, portanto, encontrar uma comunidade de alunos e de alunos-professores do IsF, nos cursos de Letras-Inglês, com menor proficiência na

língua inglesa, especialmente por comparar a realidade na UFPR com a maranhense, onde esteve como ETA em 2015. Após certo tempo de convívio com os licenciandos e outros acadêmicos na UFPR criou a imagem de uma comunidade de alunos-professores com boa prática docente (essa imagem foi criada, em especial, após a observação de algumas aulas), além da proficiência linguística.

O ETA 2 também fala que se surpreendeu com o engajamento dos professores do IsF com práticas docentes, relatando, ao ser quo na UFPR e sobre o que imaginava a respeito do curso de licenciatura em Letras-inglês da UFPR, a primeira experiência que teve, em seu primeiro dia na UFPR:

ETA 2:... mas eu acho... sobre como os professores foram formados... eu não sabia o que pensar... não tinha nenhuma ideia sobre como um professor de língua seria e... então... muito da minha concepção de um professor de língua brasileiro foi formada depois de vir... depois de vir... Quando vim pela primeira vez, eu lembro, absolutamente,... a primeira coisa que fiz quando entrei... uh... o primeiro dia... quando nós fomos apresentados... as mesas estavam juntas... e lembro que J. e algumas outras pessoas estavam sentadas à mesa... primeiro... eu pensei que eles eram alunos... alunos trabalhando (em coisas) no lugar e então descobri que eram professores

Angela: Simmm... alunos-professores ou professores-alunos...

ETA 2.: Então... eu não sabia que eles estavam trabalhando... em coisas de ensino e não na sua tarefa... sabe... e isso foi algo... algo que me surpreendeu... mas continuei... sabe... eu fiquei um pouco surpreso... sabe... porque... fiquei realmente impressionado com o que os professores do IsF estavam fazendo... fiquei realmente impressionado com a dedicação que tinham... ensinando... uh... e com quanto eles realmente queriam fazer para que suas aulas... uh... funcionassem bem... eles realmente se esforçavam muito para isso...²⁰⁸ (ETA 2, ENT., 2015).

Nesse relato, o ETA 2 acrescenta, ainda, quanto sua concepção sobre professores de línguas que estão sendo formados na UFPR e sobre a aprendizagem de inglês no Brasil foi afetada após a convivência com os alunos-professores IsF e

²⁰⁸ *ETA 2:... but I think... concerning how teachers have been developed... I didn't know what to think... I didn't have any idea of how a language teacher was going to be... and... so... a lot of my conception of a Brazilian language teacher has been formed after coming... it has been formed after coming here... When I first came in, I remember, absolutely... the first thing I did when I came in... uh... the first day... when we were introduced... the tables were put together... I remember that J. and a couple of other people were sitting at a table... first... I had to... first I thought they were students... I thought they were students so when I finally introduced myself... I thought they were students... students who were working in stuff in the place and then I found they were teachers... Angela: Yeahh... teacher-students or student-teachers... ETA 2: As well... I didn't know they were working... on teaching things, not on their homework... you know... and that's what... that was one thing that surprised me... but as I went on... you know... eu fiquei um pouco surpreso... you know... because of... I was really impressed with what the IsF professors were doing... I was really impressed with the dedication they had... teaching... uh... and with how much they really wanted to make their classes... uh... work out well... they really put a lot into it...*

com os demais alunos IsF, com quem teve contato ao longo das atividades dos ETAs no ano de 2016:

[...] mas então minha concepção sobre outros professores de língua também foi afetada ao conversar com eles... eles me diziam coisas como... sabe... oh... nós nunca aprendemos isso na escola quando estávamos aprendendo inglês... sabe... ou como... ou... nossos professores somente ensinavam o verbo *to be*, como... cinco anos seguidos... ou algo... e eu ouvi... não somente dos professores IsF... mas de outros alunos... aqui nas atividades que os ETAs fizeram, em *office hours*... em algumas participações em aulas ... então... eu não sei... acho... parece que os professores IsF representam uma nova onda de pessoas e jovens... jovens estudantes que estão interessados na educação... educação em línguas e eles estão realmente tentando romper com o que acreditam serem tradições e a... a estagnação do passado... então... eu acho que é como eu caí nessa questão... é difícil responder...²⁰⁹ (ETA 2, ENT., 2015).

Desses trechos da entrevista como ETA 2 infiro que ele imaginava os alunos-professores IsF como um grupo de estudantes menos engajados com o trabalho docente, uma vez que ainda eram licenciandos. Com a situação que vivenciou logo em seu primeiro dia na UFPR, em 2015, sua visão sobre essa comunidade mudou para a de uma comunidade engajada e interessada na educação em línguas e na ruptura de antigos paradigmas.

A ETA 7 também comentou, na sua segunda entrevista, que imaginava o curso de Letras menos interativo, pela vivência que teve antes de ingressar no Programa IsF, e que percebeu justamente o contrário:

Angela: E... você tinha alguma ideia diferente de como seria o curso?

ETA 7: Como seria o curso de Letras?

Angela: De Letras, o que você ia encontrar...?

ETA 7: Acho que seria... sei lá... não sabia como funciona o educação de línguas aqui no Brasil mas ach – achei que seria ma... menos... ah, *interactive*, porque eu fiz cursos de relações internacionais aqui e foi o professor falando e os alunos assistindo a aula, mas o curso de Letras não é assim.

Angela: Aham, eles interagem mais...

ETA 7: Então isso também foi diferente, eu não sabia isso antes. (ETA 7, ENT., 2016).

²⁰⁹ *but then my conception of other language teachers was also affected by conversing with them... they would tell me things like... you know... oh... we never learned that in school when we were learning English... you know... or like... or... our teachers only taught us the verb to be... you know... we learned the verb to be, like... five years in a roll... or something... and I heard that from... not only the IsF teachers... but from others students... here in the activities that the ETAs have done, in the office hours... in some class participations... so... I don't know... I see... it seems that the IsF teachers represent a new wave of people and young... young students who are interested in education... language education and they're really trying to break away from what they feel are traditions and the... the stagnation of the past... so... I guess that is how I went into that question... é difícil responder...*

Os trechos citados revelam, portanto, que as imagens construídas por alunos-professores e por ETAs da CP Inglês-IsF/UFPR foram influenciadas e modificadas durante as práticas do grupo, influenciando e modificando seu investimento e engajamento em determinadas práticas e, por consequência, suas construções identitárias. Imaginar que o trabalho docente no Programa IsF da UFPR seria similar ao de uma escola de idiomas, que ele tinha um *status* privilegiado dentro da universidade, que era menos interativo e oportunizava experiências pedagógicas com um público diverso, no qual se inserem mestrandos/mestres e doutorandos/doutores, era pressuposto para determinado *envolvimento imagético* dos professores ao ingressar na comunidade. Tal envolvimento, por parte dos ETAs, também era influenciado pelas imagens que construíram antes de ingressar no programa, fortemente influenciadas pelos objetivos (geral e específicos) do programa CAPES-Fulbright de seleção de ETAs, por relatos de colegas ETAs que os antecederam na UFPR e acredito que, também, pela influência da mídia e de construções culturais estereotipadas com as quais tiveram contato enquanto alunos, filhos, professores etc.

Comunidades de Prática são baseadas em regras que impactarão nas práticas e na aprendizagem de seus membros. E assim também é nossa imaginação, segundo Vygotsky (1978). Estudando o desenvolvimento psicológico de crianças, Vygotsky concluiu que o comportamento delas em situações imaginárias (como, por exemplo, ao assumir o papel de mães em brincadeiras) segue regras preestabelecidas (regras de comportamento maternal) e que o mesmo ocorreria no comportamento dos adultos (KANNO; NORTON, 2003, p. 242). Os adultos, ao longo das práticas das CPs às quais pertencem, usam sua criatividade, desejo e esperança para imaginar possíveis ações e seus resultados, conflitos e resoluções; nesse processo, vão construindo e reconstruindo suas identidades dentro e fora de cada CP. Obviamente tal envolvimento “imagético” depende também do modo de engajamento e do investimento de cada um nas práticas das CPs das quais faz parte e é construído nas práticas discursivas que ocorrem nas interações entre os membros de cada CP.

Para Wenger (1998a), a linguagem é usada para negociar sentidos e para isso é necessário que haja um processo de reificação. A reificação é um processo de sistematização necessário e permanente, que ocorre com ideias, conceitos, objetos materiais, instrumentos de trabalho, que, como tudo, está em constante transformação. Segundo Wenger (1998a, p. 53), “viver é um constante processo de negociação de significado” e [...] “pode envolver a língua, mas não é limitado a isso,

incluindo também relações sociais como fatores de negociação sem, necessariamente, envolver conversação ou interação direta.”²¹⁰. Ou seja, Wenger compreende que a negociação de significados se dá pela linguagem e há pelo menos duas forças agindo na linguagem: uma tende à sistematização e outra à inovação, criação, construção permanente de novos sentidos e de expansão. Considerar que somos seres de linguagem (FOUCAULT, 2000), que constituem e são constituídos pela linguagem, que é sempre ideológica e baseada em relações estabelecidas culturalmente, implica considerar que “a negociação e construção de significados acontecem em práticas discursivas e não discursivas e de forma mutuamente implicada” (HALU, 2010, p. 50):

[...] qualquer forma de linguagem está diretamente relacionada aos fenômenos sociais, já que a maneira como as pessoas falam, escrevem, ouvem, leem e interpretam a realidade é socialmente determinada. A linguagem, entretanto, não é apenas um instrumento para representar eventos em particular, mas é, também, a habilidade de interpretar e interagir com esses eventos. (WALESKO, 2006, p. 19).

A língua, utilizada nas práticas discursivas, concebida como inseparável de cultura (*linguacultura*), é dialógica e pressupõe que toda interação é marcada pelo plurilinguismo social (heteroglossia), indo muito além de apenas servir como instrumento para descrever as coisas. Ou seja, “a minha palavra precisa do outro para existir” (JANZEN, 2005, p. 40).

Portanto, é importante que as práticas imaginadas por membros de uma CP e pelo grupo, reificadas nas interações discursivas, não sejam vistas como imutáveis ou igualmente compreendidas por todos os membros da CP. Não há garantias de que o que eu imaginei e externei por meio dos meus discursos seja compreendido, da forma como imaginei, pelos outros. Imaginamos e acreditamos que isso seja possível, que ocorra nas nossas interações, mas na verdade não é. Como afirma Foucault, uma prática discursiva não deve ser vista como

[...] a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem como a atividade racional que pode ser acionada

²¹⁰ [...] *living is a constant process of negotiation of meaning [...] may involve language, but it is not limited to it. It includes our social relations as factors in the negotiation, but it does not necessarily involve a conversation or even direct interaction [...].*

num sistema de inferência; nem como a "competência" de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2000, p. 133).

A imaginação está sempre relacionada às ideologias sócio-histórico-culturais de contextos específicos, situados no tempo e espaço, mas hoje podemos afirmar que as Comunidades de Prática imaginadas podem existir independentemente de locais físicos, por conta do rápido avanço no desenvolvimento tecnológico, que vem acontecendo nas últimas décadas e atravessa fronteiras geográficas e culturais.

As ideologias e hegemonias sociais são, originalmente, imaginadas e reificadas por comunidades que exercem mais poder nas sociedades como forma de controle de comunidades menos empoderadas. Os conceitos de monolinguismo, de estado e língua-nação e suas implicações sociais são um exemplo de como a participação, as práticas e as construções identitárias, concretizadas nos discursos dos indivíduos, podem ser manipuladas e controladas em suas comunidades.

O NuLi-IsF de Inglês da UFPR e o Programa ETAs na UFPR, bem como o Programa Idiomas sem Fronteiras e a Organização Fulbright, são imaginadas como instituições de poder, para determinados indivíduos em determinados contextos, reificadas nas práticas discursivas desses indivíduos, que podem, ou não, ser membros que participam desses espaços enquanto comunidades. Configuram-se como Comunidades de Prática, mais amplas, para os membros da CP Inglês-IsF/UFPR, quando as práticas discursivas, que partem da imaginação desses indivíduos, nas interações discursivas as reificam como tal, mesmo que essa reificação não seja consciente.

A interação virtual possibilita, facilita e promove interações discursivas entre os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR e o Núcleo Gestor do Programa IsF e entre ETAs, membros da mesma CP e coordenadores ou supervisores da Organização Fulbright, por exemplo. Sem fronteiras físicas, as práticas discursivas se concretizam entre as pessoas, que interagem nesses espaços a partir do que imaginam umas das outras, e é a imaginação, permeada por relações de poder, que as une, que gera o sentimento de pertencimento e leva ao alinhamento e ao investimento de cada um, nas práticas situadas das CPs em que estão inseridos.

O desenvolvimento tecnológico e a influência de movimentos globais e transnacionais (especialmente os movimentos recentes de imigração em massa) nos motivam a refletir sobre os processos de aprendizagem dos membros de CPs, compreendidos no tempo e espaço como independentes de local ou interação física entre as pessoas. Segundo Kanno e Norton (2003, p. 248), na dimensão temporal a noção de comunidades imaginadas nos permite relacionar as visões dos aprendizes do futuro com as ações e identidades vigentes e motivar ações futuras; na dimensão espacial, é possível examinar a interação entre ideologias nacionais e/ou globais na aprendizagem e na construção das identidades dos aprendizes.

Acredito na visão de que somos capazes de imaginar o mundo diferente das realidades a que temos acesso e podemos investir nosso tempo e energia para que essas diferentes realidades se concretizem no futuro. Assim, “nossas identidades podem ser compreendidas não apenas em termos de ‘investimento’ em um mundo ‘real’, mas também de nosso investimento em mundos *possíveis*”²¹¹ (KANNO; NORTON, 2003, p. 248). O conceito de investimento será abordado com maiores detalhes no próximo capítulo, intitulado *Identidades e Comunidades de Prática: “um constante tornar-se”*.

4.5 COMUNIDADES DE PRÁTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já discutido neste capítulo, a perspectiva de trabalho em Comunidades de Prática (CPs) é muito importante para a aprendizagem, em qualquer organização e também o é em instituições educacionais. Mesmo sem serem reconhecidas ou nomeadas como CPs, elas existem, com diferentes configurações, nas escolas, nas universidades e em outros ambientes de ensino. Ser professor implica em pesquisar, estudar, planejar e pôr em prática, individualmente, muitas de suas ações pedagógicas. Professores em geral, no Brasil e em vários outros países, têm oportunidades escassas de compartilhar conhecimentos e organizar práticas pedagógicas com outros colegas, sejam eles da mesma área de atuação ou não: o excesso de trabalho na intensa carga horária semanal, a falta de recursos didáticos, a quantidade e a heterogeneidade de alunos nas salas de aula, o pouco acesso à

²¹¹ *Our identities then must be understood not only in terms of our investment in the “real” world but also in terms of our investment in possible worlds.*

formação continuada e o déficit na formação inicial são algumas das razões para a dificuldade de trabalho colaborativo entre professores. Segundo estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) a pedido da Fundação Victor Civita (FVC),

[a] abordagem centrada no déficit apoia-se em argumentos sólidos, razão pela qual não pode ser simplesmente descartada. Quando a formação inicial não fornece a base suficiente e adequada para o ensino, os professores efetivamente não conseguem levar seus alunos a se apropriarem, na quantidade e na qualidade adequada, daquilo que supostamente a escola lhes deve oferecer. Assim, a formação inicial é, indubitavelmente, importante para o desempenho adequado dos futuros professores. (FVC, 2011, p. 19).

Quando se parte da perspectiva do déficit na formação de professores, considera-se que as competências, as habilidades e os conhecimentos necessários para sua prática docente não foram desenvolvidas ou não foram adequadamente desenvolvidas na formação inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura, privando os professores, por sua vez, de exercerem a profissão de modo eficaz (FVC, 2011, p. 18).

Acredito que o trabalho colaborativo em Comunidades de Prática em programas e projetos de formação continuada, e especialmente nos cursos de formação inicial, como os de licenciatura em Letras, seja uma das melhores soluções para a tentativa de sanar o déficit na formação dos professores. Concordo com a perspectiva de que “os procedimentos envolvidos na gestão da sala de aula e, inclusive, os modos de conduzir a própria prática pedagógica precisam receber um tratamento mais sistemático, mais aprofundado e mais sólido”, que pode ser desenvolvido em comunidades de aprendizagem/prática, nas quais os docentes sejam vistos como “sujeitos em busca de aprimoramento pessoal e profissional” e não como “objetos de ações de capacitação” (FVC, 2011, p. 18). Para Gimenez, tomar o referencial de comunidades de prática para a formação de futuros professores significa tomar

[...] o processo de formação de professores como emergente de práticas contextualizadas, mediadas por conceitos reconhecidos e valorizados, e calcado na premissa de que os sujeitos constroem conhecimento nas inter-relações com outros e na participação em atividades constitutivas da profissão. (GIMENEZ, 2017, p. 28).

Muitas instituições educacionais promovem ou incentivam esse trabalho criando programas, projetos e cursos para que os professores se envolvam e

aprendam colaborativamente em comunidades. Como apontam Kimble e Hildreth (2008, p. 10), “[s]er membro dessas comunidades permite aos professores colaborar, produzir novo conhecimento e desenvolver novos recursos/aprender sobre eles.”²¹².

Mas as Comunidades de Prática não passam a existir por decreto, embora possam ter uma origem ou *status* formal. São informais, no sentido de que escolher quem pertence ou não a uma CP, definir limites e estipular os tipos/ as posições de participação não são decisões institucionais, mas decisões tomadas dentro das dinâmicas internas da própria comunidade, com base no alinhamento e no engajamento de seus membros nas práticas da CP. É nesse contexto que se institui a CP Inglês-IsF/UFPR, enquanto uma Comunidade de Prática que se originou espontaneamente, dentro um sistema social organizado – o Programa institucional Idiomas sem Fronteiras, como se lê no trecho da entrevista com a aluna-professora Gabriela:

Gabriela:... a gente se gostava muito, o pessoal, mas especialmente, assim, esse perfil de colaboração, de parceria mesmo.

Angela: Uhum... de compartilhar, trocar...

Gabriela: Isso, tanto, assim, durante a semana a gente se encontrava muito, pra, contar uma aula:: sem- a gente se- com- combinava de montar aula juntos, que não precisava, mas a gente fazia isso, ou então a gente fazia isso porque precisava, mas era uma coisa muito... colaborativa mesmo de ideias, e as reuniões sempre foram muito:: é:: é...

Angela: Produtivas?

Gabriela: É... produtivas, isso, muito produtivas, porque a gente tinha esse perfil de sempre querer todo mundo se ajudar e todo mundo querer ver o projeto crescer mesmo, e a gente fez – a gente fez um monte de projeto pra ver o Inglês sem Fronteiras crescer, né... a gente nunca parou de fazer isso... todo mundo ali tinha seu objetivo de acreditar muito no projeto, de ver ele crescer e saber que isso... que precisava ser feito com... com a colaboração de todo mundo. (GABRIELA, ENT., 2016).

Assim, uma Comunidade de Prática não se constrói apenas quando recebe tal rótulo, mas de fato quando as práticas discursivas de seus membros lhe dão tal identidade, quando o trabalho se baseia na colaboração, no desejo de consenso, de partilhar valores, de construir visões comuns e definir objetivos (HALU, 2010, p. 58-59).

A esse respeito Wenger observa:

[p]ode-se planejar sistemas de responsabilidade e políticas para guiar a vida de comunidades de prática, mas não se pode planejar as práticas que irão emergir em resposta a tais sistemas institucionais. Pode-se planejar papéis,

²¹² *membership of these communities allows teachers to collaborate, to develop new knowledge, and to develop and learn about new resources.*

mas não se pode planejar as identidades que serão construídas através desses papéis. [...] Pode-se planejar processos de trabalho, mas não práticas de trabalho. Pode-se planejar um currículo, mas não o aprendizado. Pode-se tentar institucionalizar uma comunidade de prática, mas a comunidade de prática mesma irá escapar pelas rachaduras e permanecer distinta de sua institucionalização.²¹³ (WENGER, 1998a, p. 229).

As Comunidades de Prática de professores são espaços para pensar sobre ensino e aprendizagem em contextos específicos. Nelas, o participante aprende a ser professor no diálogo e nas práticas com os demais membros. Em geral, muitos professores e alunos-professores dizem ter aprendido a ser professores pelo exemplo de determinados professores que tiveram ao longo de sua vida acadêmica. Isso pode ser explicado pela discussão de Coracini (2000) sobre identidades, que ela prefere chamar de *identificação*, já que a construção das nossas identidades seria um processo temporal inconsciente, não inato ou existente ao nascermos. Segundo Coracini (2000, p.150), “toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que a voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito”.

Muitos professores e licenciandos também relatam que sentem falta de oportunidades de uma formação que promova de fato práticas colaborativas para atender às suas expectativas metodológicas, uma vez que muito da educação oferecida a professores na licenciatura, nas universidades ou na formação continuada se restringe, na maioria dos ambientes educacionais, a treinamentos ou capacitações pontuais realizados primordialmente por meio de palestras, seminários e oficinas, que não promovem o engajamento mútuo por objetivos em comum, a negociação de significados e um repertório compartilhado a longo prazo.

Acredito que o processo inconsciente de identificação com pessoas e com seus discursos, apresentado por Coracini (2000), esteja presente entre os membros de uma CP de formação de professores, bem como em outras CPs. Os membros de uma comunidade de formação de professores trazem para sua prática profissional as muitas vozes que constituem suas identidades, que serão reconstituídas pelas vozes de membros da CP, em especial daqueles com quem se identificam. Em um breve ou

²¹³ *One can design systems of accountability and policies for communities of practice to live by, but one cannot design the practices that will emerge in response to such institutional systems. One can design roles, but one cannot design the identities that will be constructed through these roles. [...] One can design work processes but not work practices; one can design a curriculum but not learning. One can attempt to institutionalize a community of practice, but the community of practice itself will slip through the cracks and remain distinct from its institutionalization.*

distante futuro essas vozes também poderão fazer parte dos processos de identificação dos professores e esse é um processo importante em sua formação.

A heterogeneidade de uma CP será marcada, primordialmente, pela heterogeneidade presente nas construções identitárias de cada um de seus membros. Como postula Volochinóv (2017), somos, por natureza, constituídos na heteroglossia, constituídos das muitas vozes que nos atravessam. Segundo Coracini (2000, p. 147), “o professor é um profissional atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificação”.

O grupo do NuLi-IsF é também caracterizado como uma CP tanto pela homogeneidade quanto pela heterogeneidade que o constitui, mas é a heterogeneidade que promove e enriquece ainda mais a aprendizagem por meio das trocas de conhecimento e experiências. A CP Inglês-IsF/UFPR era constituída por alunos-professores, licenciandos de Letras-Inglês da UFPR, por intercambistas estadunidenses do Programa ETA e por coordenadores, geral e pedagógico. Como se pode observar nos quadros que descrevem o perfil dos participantes foco da pesquisa (alunos-professores, 2.4.1.1, e ETAs, 2.4.1.2), embora a CP Inglês-IsF/UFPR, nos anos de 2015 e 2016 fosse integrada por membros cuja maioria era de faixa etária similar (dez deles entre 18 e 25 anos e um acima de 35) e do gênero feminino (apenas três alunos-professores e um ETA do gênero masculino), suas experiências discente e docente variavam bastante e isso, segundo os próprios alunos-professores e ETAs, beneficiava o grupo em termos de trocas de conhecimento.

O grupo de sete ETAs que participou da CP nos anos de 2015 e 2016 era composto por jovens com faixa etária similar, com o mesmo país de origem e com o inglês como língua nativa, mas com formações educacionais bastante distintas e experiências de vida adquiridas em intercâmbios acadêmicos e programas de voluntariado dos mais diversos, que motivavam as interações entre eles com os alunos-professores brasileiros, enriquecendo as trocas interculturais.

Apesar de o termo comunidade estar relacionado a significados positivos, os conflitos, as discordâncias e os desentendimentos sempre estarão presentes em CPs, como já discutido neste capítulo. Essa também é uma característica de CPs que visam à formação de professores, visto que, por mais homogêneas que pareçam, na sua composição, sempre serão, simultaneamente, heterogêneas. Mas Wenger observa

que essas também são formas de participação e de pertencimento, que levam à aprendizagem e produção de conhecimento no grupo.

Desacordos, desafios e competição podem todos ser formas de participação. Como forma de participação, a rebelião com frequência revela um maior comprometimento do que uma conformidade passiva.²¹⁴ (WENGER, 1998a, p. 77).

Outro aspecto importante para o engajamento mútuo e para o sentimento de pertencimento em Comunidades de Prática de formação de professores é o sentimento de confiança, que pode, obviamente, partir de processos de identificação, mas também do alinhamento ente os membros de uma CP.

4.6 A CP INGLÊS-ISF/UFPR: PRÁTICAS DISCURSIVAS SITUADAS

Partindo da concepção de que os discursos são compostos de elementos linguísticos e não linguísticos, imbricados de relações de poder, entendo que as práticas situadas de uma Comunidade de Prática são também práticas discursivas, sociais; mais do que processos ou produtos que reificam a comunidade, são discursos que marcam, influenciam ou re/constroem a/s identidade/s de seus membros.

O grupo de alunos-professores, licenciandos em Letras da UFPR, e ETAs integrantes do Núcleo de Língua Inglesa do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi Inglês IsF) da UFPR compõe uma Comunidades de Prática para formação de professores, que é também uma comunidade imaginada e de aprendizagem, a CP Inglês-IsF/UFPR. Essa comunidade pode ser assim configurada por apresentar as características já descritas e analisadas neste capítulo, tais como as dimensões de *engajamento mútuo* nas atividades da comunidade, *as negociações conjuntas* em prol de um empreendimento comum e *o repertório compartilhado* utilizado pelos membros da CP. Em outras palavras, considerando-se essas dimensões, apresentadas por Wenger (1998), as práticas da comunidade acontecem de forma que seus membros negociem significados e ações e se engajem para atingir objetivos comuns, enfrentando desafios e conflitos que também fazem parte de seu processo de aprendizagem. Além das dimensões que caracterizam uma CP, a CP Inglês-IsF/UFPR

²¹⁴ *Disagreement, challenges, and competition can all be forms of participation. As a form of participation, rebellion often reveals a greater commitment than does passive conformity.*

também foi analisada neste capítulo de acordo com os modos de pertencimento (alinhamento, engajamento e imaginação) de seus membros, bem como de acordo com os marcadores de pertencimento (conflitos, sentimento de confiança, reificação) e seu nível de participação (marginal, periférica e plena), considerados *newcomers* ou *oldtimers* pelos na comunidade; os diferentes níveis de participação nas práticas situadas da comunidade os levam a trajetórias de aprendizagem individuais, que formam e transformam identidades individuais e também coletivas, a serem discutidas de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

Retomo os conceitos que caracterizam uma CP, já discutidos neste capítulo, e apresento o quadro a seguir, proposto por Wenger, para refletir sobre as principais práticas discursivas situadas da CP Inglês-IsF/UFPR, partindo da visão de que as identidades de seus membros estão em constante transformação e podem, assim, diferir ou se “entrelaçar” de uma prática para outra e de um estágio para outro. Além disso, tomando como base a noção de que a participação de cada um na comunidade pode ser marginal, periférica ou plena (WENGER, 1998a, 1998b), dependendo de cada prática da comunidade ou do alinhamento que cada um tem com os demais integrantes da CP naquela prática ou com os objetivos de tal prática, considero que a participação de cada membro pode ser diferente nas atividades relacionadas a cada estágio e de um estágio para outro. Mesmo que as práticas da comunidade ocorram em estágios que seguem uma linearidade temporal, como se observa na figura, a vivência de cada membro em outras comunidades, que também constroem suas identidades, influenciará a forma de imaginação, alinhamento e engajamento (WENGER, 1998a) e o investimento (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2013) de cada um naquela prática. Isso significa que, nas práticas situadas de uma comunidade, nem todos participam igualmente realizando as mesmas atividades, da mesma maneira, em cada estágio.



FIGURA 8 - ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

FONTE: WENGER, 1998b (TRADUZIDO POR HALU, 2010, p. 58)

Fogaça e Halu (2017, p. 432) explicam que tal quadro não se mantém estático, devendo ser visto como um ponto de partida para o entendimento de como os participantes de uma comunidade interagem negociando e lutando por seus interesses. Nas práticas situadas da CP Inglês-IsF/UFPR tais estágios se fazem presentes, apesar de o tipo de participação de cada um de seus membros depender de cada prática situada.

Considero que todas as práticas discursivas situadas colaborativas da CP Inglês-IsF/UFPR, a seguir analisadas, fazem com que a comunidade passe pelos estágios de desenvolvimento apresentados por Wenger no quadro. Observo que, embora em uma comunidade estabelecida havia determinado tempo, como foi o caso da CP Inglês-IsF/UFPR, estivesse presente uma certa estabilidade nos estágios de desenvolvimento de atividades típicas, não havia um equilíbrio constante em suas práticas: nem todos os membros se engajavam igualmente para descobrir coisas em comum, no estágio *Potencial*, ou para definir empreendimentos conjuntos, no estágio de *Aglutinação*; o mesmo ocorria com atividades como a criação de artefatos, no estágio *Ativo*, para manter-se em contato, no estágio *Dispersados*, ou para relembrar situações vividas por meio de histórias, no estágio *Memorável*.

Relaciono e analiso, a seguir, as dez práticas situadas que considero mais relevantes na comunidade nos anos de 2015 e 2016, ressaltando que em cada prática existiam/poderiam existir ainda outras práticas situadas e, dentro dessas, outras, e assim por diante, para que as atividades da CP se concretizassem.

1) *Planejamento de cursos e aulas:*

Prática realizada individualmente à distância e/ou com outro/s aluno/s-professor/es, em encontros presenciais para o compartilhamento de ideias e de pesquisa/discussão de materiais. Como prática situada colaborativa apresenta engajamento mútuo (o trabalho conjunto), empreendimento comum (o planejamento de cursos e aulas) e repertório compartilhado (os discursos envolvidos na prática), que estruturam, segundo Wenger (1998a), as Comunidades de Prática.

2) *Elaboração de materiais didáticos e de avaliações:*

Prática realizada à distância, a partir de pesquisa, predominantemente na internet, com encontros presenciais esporádicos para troca de ideias e de recursos didáticos. Também apresenta as dimensões teorizadas por Wenger (1998a) para conectar prática e aprendizagem: engajamento mútuo (pesquisa e compartilhamento), empreendimento comum (os materiais e avaliações a serem produzidos) e repertório compartilhado (os discursos ao longo da prática). Essa prática situada colaborativa acabou melhorando a confiança e união entre os membros da CP e possibilitou a geração de um banco *online* de compartilhamento de dados em que os professores fazem o *upload* e *download* de materiais didáticos, bem como de avaliações, por eles pesquisados e/ou produzidos.

3) *Ensino presencial de língua inglesa:*

Em 2015 e 2016 cada aluno-professor do NuLi-IsF da UFPR era responsável por ministrar 12 horas/aula semanais de aulas de inglês para alunos de graduação e pós-graduação da universidade, seus técnicos e demais funcionários em *campi*, dias e horários variados. Em geral as aulas eram observadas por coordenadores ou por outros alunos-professores da CP, em um Projeto de Observação de Aulas. Muitas contavam com a participação de

ETAs, voluntária ou por meio de convite, dependendo da temática. Essa participação foi mais intensa em 2016 (a pedido dos alunos-professores), uma vez que os ETAs em 2015 planejavam e implementavam um número maior de atividades práticas na universidade, incluindo um canal semanal sobre aprendizagem de língua inglesa e cultura no *site* YouTube, também extremamente válidas. Todos os participantes “visitantes” das aulas assumiam o papel de *coaches*, com *feedbacks* e sugestões produtivas para a melhoria da prática pedagógica do aluno-professor que ministrava a aula e para o sucesso do programa IsF, uma vez que a evasão contínua de alunos nos cursos poderia ocasionar o desligamento de bolsistas do programa. Conforme orientação da coordenação pedagógica aos alunos no início de cada curso IsF, eles também deveriam assumir o papel de *coaches* para que a qualidade das aulas fosse garantida, tendo em mente que seus professores eram alunos licenciandos em Letras, muitos com pouca experiência didática, apesar de boa proficiência linguística. A partir dessa análise entendo o ensino presencial de inglês no Programa IsF da UFPR como uma prática situada colaborativa, na qual também estão presentes as dimensões prática-aprendizagem de Wenger (1998a): engajamento mútuo (o trabalho de alunos, coordenadores, ETAs e alunos-professores em conjunto, por meio de constante *feedback*, junto ao aluno-professor ministrante do curso), empreendimento comum (a boa qualidade das aulas) e repertório compartilhado (os discursos ao longo da prática).

4) *Encontros de formação de professores:*

Foram realizados encontros com duração de três horas às sextas-feiras (exceto em feriados), entre a coordenação geral e a pedagógica, a assessoria administrativa, alunos-professores e ETAs, para discussão de questões administrativas relacionadas às aulas presenciais e à aplicação do exame TOEFL realizada pelo grupo, ao andamento das aulas, planejamentos, divulgação, projetos e eventos, além de discussões de textos teórico-metodológicos, organização, participação e realização de oficinas. Tais encontros proporcionaram interação, senso de pertencimento, responsabilidade mútua e aprendizagem pessoal e profissional em sentidos variados (WALESKO; FELIX, 2018, p. 82), possibilitando o que Wenger

chamou de “parceria de aprendizagem” e desenvolvendo, para isso, modos compartilhados de recursos e ações que se tornam importantes para suas práticas (CALVO *et al.*, 2014a).

5) *Projeto de Observação de Aulas:*

A observação de aulas é uma importante prática para o aprimoramento didático-pedagógico, desde que seja planejada com critérios que visem tal fim e não apenas a supervisão ou avaliação docente. Por isso, foi criado, colaborativamente, por alunos-professores e coordenação da equipe de inglês do Programa IsF da UFPR, em 2014, um *Projeto de Observação de Aulas*²¹⁵, que teve etapas de planejamento, preparação e realização, incluindo momentos de análise crítica e reformulação. A observação de aulas ocorreu no mínimo uma vez ao mês (mediante cronograma colaborativamente estipulado) e incluía estratégias de *coaching*, com utilização de formulários de *feedback* analisados e adaptados pelos participantes. O projeto pode ser considerado uma prática situada baseada na colaboração entre os membros da comunidade, um pré-requisito para que ela mesma seja caracterizada como uma CP, e envolve outras diversas práticas situadas para que possa acontecer. Também apresenta as dimensões de engajamento mútuo (o processo de observar e contribuir com o desenvolvimento didático do professor observado), empreendimento comum (melhoria da qualidade das aulas) e repertório compartilhado (os discursos que permeiam todas as etapas do projeto), o que, de acordo com Wenger (1998a), permite a uma comunidade ser caracterizada como uma CP.

6) *Discussão de textos teórico-metodológicos:*

A leitura de textos relacionados a Letramento Crítico, multiletramentos e ensino-aprendizagem de língua inglesa, realizada à distância, bem como as discussões sobre eles durante as reuniões pedagógicas semanais, foi uma importante prática situada da CP Inglês-IsF/UFPR, que promoveu a

²¹⁵ WALESKO, A. M. H.; LUCHESA, M. M. Colaboração, reflexão, ação: a experiência de um projeto de observação de aulas na formação inicial de professores. *In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação*, 12, 2015. Anais [...] Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22431_11164.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento docente dos alunos-professores. Nessa prática os membros da CP se revezavam na “liderança da discussão” presencial dos textos (utilizando para isso apresentações em *slides*, resumos escritos e propostas de atividades reflexivas para o grupo) e sua participação se caracterizava, utilizando a teoria de Wenger (1998a), como periférica legitimada ou plena, de acordo com cada discussão. Até mesmo a participação passiva, manifestada com menor frequência por alguns membros em determinadas discussões, era válida e importante para sua formação como professor e para sua construção identitária. Os ETAs, apesar de não estarem oficialmente na posição de docentes (mas de assistentes), se identificavam, em suas atividades, como docentes de inglês ou da linguacultura inglesa (no caso, estadunidense) e participaram ativamente (de forma similar aos alunos-professores) da prática de leitura e discussão de textos teórico-metodológicos, inclusive promovendo reflexões que quebraram estereótipos linguísticos e culturais.

7) *Oficinas pedagógicas:*

Alunos-professores, coordenadores e ETAs planejavam e ministravam em duplas, trios ou individualmente, diversas oficinas sobre temas importantes para a prática docente de língua inglesa, que eram oferecidas também a professores da comunidade externa e de outros projetos da universidade, tais como o CELIN e o projeto *Formação em Idiomas para Fins Acadêmicos*, bem como para alunos de Letras. O uso da tecnologia em sala de aula, jogos, músicas, dificuldades de pronúncia de falantes brasileiros de português, vídeos, língua e cultura, e escrita acadêmica foram temas das oficinas, entre outros, escolhidos pelos próprios ministrantes e negociados com o grupo, que pôde colaborar previamente e durante as oficinas com leituras, ideias e atividades práticas. Wenger (1998a) sugere que o objetivo compartilhado surge de negociação, é definido no processo de seu alcance e cria um padrão de responsabilidade mútua. Para Wenger, o senso de responsabilidade gera o desejo de trabalho eficaz e eficiente em direção ao objetivo e também a responsabilidade de aderir a normas de comportamento esperadas para a comunidade (WALESKO; FELIX, 2018). A negociação, o objetivo compartilhado e a responsabilidade mútua são palavras-chave para a

caracterização da comunidade como uma CP a partir da análise dessa prática situada.

8) *Divulgação do NuLi Inglês e do exame TOEFL iTP:*

Foram divulgados cursos presenciais, exames TOEFL, oficinas, eventos e outras atividades do Núcleo por meio de panfletagem em Semanas Acadêmicas, feiras, eventos para alunos e funcionários, nos restaurantes universitários e durante as matrículas de novos alunos, por apresentações do Núcleo ao término de aplicações dos exames TOEFL e eventos acadêmicos, além de minipalestras acordadas e realizadas junto às diversas coordenações de cursos de graduação da UFPR. Essa prática situada colaborativa exigia organização para que todos os membros da equipe participassem e fossem responsáveis pelos resultados obtidos, que se refletiam no número de alunos inscritos nas turmas ofertadas pelo programa IsF a cada semestre. Essa prática também desenvolvia um senso de pertencimento e compromisso mútuo, características marcantes em Comunidades de Prática, que podem ser relacionados a três conceitos que, segundo Plastoff (*apud* HARA, 2009), são essenciais para que uma Comunidade de Prática seja bem-sucedida: a crença (*believing*), o comportamento (*behaving*) e o pertencimento (*belonging*).

9) *Aplicação do exame TOEFL iTP:*

Os alunos-professores do NuLi-Inglês da UFPR também exerceram, em 2015 e 2016, a função de aplicadores capacitados e credenciados do exame TOEFL iTP, por apresentarem excelentes *scores* (sendo a maioria acima de 600 pontos) ou o *score* máximo (627), o que os tornava parte da equipe com melhor proficiência na língua inglesa entre todas as equipes de alunos-professores em outras universidades brasileiras que possuíam NuLis de inglês. A prática de aplicação do exame acontecia nos vários *campi* da UFPR na cidade de Curitiba, em dias e horários diversos, incluindo finais de semana, a fim de atender o maior número possível de interessados. Essa prática exigia planejamento e organização, além de responsabilidade e confiança mútua, uma vez que cada aplicação era feita por, pelos menos, dois integrantes do NuLi. O alinhamento às particularidades e aos demais integrantes ao longo do planejamento e da aplicação do teste era fundamental

para os aplicadores, que tinham a colaboração e a negociação como base para o êxito no processo de aplicação – características conectadas às Comunidades de Prática.

10) *Eventos e atividades inter/culturais:*

O planejamento e a realização de eventos e atividades inter/culturais foram uma prática constante em 2015 e 2016, com o objetivo de promover um diálogo inter/cultural entre coordenadores, alunos-professores, ETAs, monitores e o público discente do NuLi-IsF de Inglês da UFPR, bem como a prática da língua inglesa. Nessa prática, que envolveu eventos pontuais (como a *Potluck Party* – “Festa Americana”, e a *College Fair* – “Feira sobre Intercâmbio Estudantil”) e eventos que, como projetos, se estendem ao longo do semestre ou ano letivo (*Cultural Fridays*, com temas diversos, tais como “O Halloween no Brasil e no mundo”, “Festas juninas: Brasil e EUA” e o “Dia de Ação de Graças”, sessões IsFlix e os *Road Trip events*). As dimensões que conectam prática e aprendizagem nas CPs – engajamento mútuo, repertório compartilhado e empreendimento conjunto – se apresentaram na prática de planejamento e realização de eventos e atividades inter/culturais na comunidade, que aconteciam por meio do trabalho colaborativo e da negociação de significados, com os quais cada membro da equipe se identificava ou não. Tais eventos e atividades, segundo Walesko e Felix (2018, p. 88), “tornaram-se práticas colaborativas imprescindíveis para tal negociação enquanto [...] uma experiência de aprendizagem, de reformulação e de constituição identitária, individual e coletiva dos praticantes da CP.”.

4.7 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentei e discuti perspectivas da Teoria Social da Aprendizagem, que tratam de significado, prática, comunidade e identidade como aspectos essenciais e interconectados para a aprendizagem em Comunidades de Prática, promovida nas práticas socioculturais situadas dessas comunidades. Defini Comunidade de Prática (CP) tendo como base principal leituras de Wenger (1998a, 1998b), Lave (1991) e de Lave e Wenger (1991), Kimble; Hildreth (2008), St. Clair (2008), Chapman (2008), Canagarajah (2009, 2013) e dos linguistas brasileiros Halu

(2010), Fogaça (2014), Fogaça; Halu (2017), Calvo (2013) e Calvo *et al.* (2014a, 2014b, 2014c). Também discorri sobre as características de Comunidades de Prática para a formação de professores para então apresentar e caracterizar o grupo de alunos-professores e ETAs do NuLi-IsF de inglês da UFPR como membros de uma Comunidade de Prática para formação de professores, que chamei, para os propósitos desta pesquisa, de CP Inglês-IsF/UFPR. Analisei, neste capítulo, as dez principais práticas do grupo que a constituem como uma CP e discuti, ainda, as dimensões de participação de seus membros dentro da comunidade, buscando responder à seguinte pergunta específica de pesquisa: *Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática, a partir de seus elementos constitutivos?*

Também apresentei a visão de Comunidades de Prática como comunidades imaginadas, a partir de reflexões de Wenger (1998a), Norton (2013) e de Kanno e Norton (2003). Analisando trechos das entrevistas com os participantes da investigação empírica deste estudo, busquei responder a uma segunda pergunta específica, relacionada a Comunidades de Prática: *Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante a participação no Programa IsF?* Suas respostas indicam que, antes de ingressarem no Programa IsF da UFPR, bem como ao longo de sua atuação, alunos-professores imaginaram como seria esse ambiente de atuação: uma comunidade similar a uma escola de idiomas, em termos de formação pedagógica e atuação docente; uma comunidade de *status* privilegiado na universidade, em comparação a outros programas e projetos que oportunizam práticas de docência a alunos-professores de línguas; uma comunidade com muito trabalho, mas também colaborativa; uma comunidade de liberdade de atuação docente, além de uma comunidade de oportunidade de interação com profissionais de áreas distintas e níveis de estudo superior ao da graduação. Quanto aos ETAs, que imaginavam estar ingressando em uma comunidade de licenciandos com baixa proficiência em língua inglesa (talvez porque não soubessem que a proficiência apontada pelo exame TOEFL iTP como superior ao escore mínimo de 600 pontos era uma exigência para a atuação como licenciando bolsista no Programa IsF; caso soubessem, não a viam como parâmetro para o que entendiam como “ser proficiente” em uma língua) e pouco engajamento docente, provenientes de uma formação pouco interativa e diversificada, foram surpreendidos com o oposto: alunos-professores muito proficientes (no sentido tradicional de conhecimento e competência

na língua) e engajados, que estudavam em um curso de Letras bastante diversificado e interativo, o que lhes proporcionava mais confiança em suas atividades pedagógicas.

5 IDENTIDADES E COMUNIDADES DE PRÁTICA: “UM CONSTANTE TORNAR-SE...”

“[...] às vezes tenho o sentimento de que não sou uma, mas duas, três, quatro pessoas. Existe uma pessoa original? Uma essência? Eu não tenho certeza absoluta, pois sem a língua eu não sou ninguém. A língua nos faz nos encaixarmos em um contexto. E o que há para ser encontrado nos interstícios entre os contextos? Não o silêncio [...]”

Ilan Stavans

A escolha da epígrafe para a abertura deste capítulo foi motivada pela resenha do livro *On borrowed words: a memoir of language*, de Ilan Stavans (2001)²¹⁶, escrita por Thane Rosenbaum para o jornal *New York Times*, em 2001. O trecho ilustra a visão de que o indivíduo não possui apenas uma identidade, mas várias, sendo “uma, duas, três ou quatro pessoas”, o que faz o autor questionar se de fato existe uma “pessoa original” ou uma “essência”, apenas com a certeza de que é na língua/linguagem que essa pessoa se constitui e que é a língua/linguagem que o/a encaixa em contextos diferentes, que entendo como Comunidades de Prática e suas práticas discursivas situadas. Nesses contextos certamente não há o silêncio, mas o discurso, que, como prática social, constrói e reconstrói identidades, em um “constante tornar-se” (WENGER, 1998a, p. 146).

A definição de identidade que adoto neste estudo é construída a partir de perspectivas pós-estruturalistas e dos conceitos apresentados, em especial, por Wenger (1998a, 1998b; 2000) e Norton (2013).

A formação social da pessoa, a interpretação cultural do corpo, a criação e uso de marcadores de participação (*membership*) são questões estudadas para o entendimento da “[...] pessoa como formada através de relações complexas de

²¹⁶ *The journey toward that choice, and the politics and passions of self-identity, language and culture are among the themes of "On borrowed words: a memoir of language", by Ilan Stavans. That this literary memoir has a split personality makes sense. It is a personal memoir of a literary critic who is the author or editor of many books and anthologies, mostly on Hispanic and Jewish literature. But at its most arresting, it is a meditation about how language defines not just the words we use but the places we come from.[...] The best and most original parts of this book are Stavans's insights into the intersections of language, geography and culture.* (ROSENBAUM, 2001). Tradução: A jornada em direção àquela escolha e as políticas e paixões da auto-identidade, da língua e cultura estão entre os temas de “*On borrowed words: a memoir of language*”, de Ilan Stavans. Faz sentido que essa memória literária tenha uma personalidade dividida. É uma memória pessoal de um crítico literário que é autor ou editor de muitos livros e antologias, a maioria sobre literatura hispânica e judaica. Mas o mais surpreendente é a meditação sobre como a língua define não somente as palavras que nós usamos, mas os lugares de onde viemos. [...] As melhores e mais originais partes desse livro são os *insights* de Stavans sobre as interseções de língua, geografia e cultura. (ROSENBAUM, 2001).

constituição mútua entre indivíduos e grupos”²¹⁷ (WENGER, 1998a, p. 13). Para o autor, o conceito de identidade é um eixo central entre o individual e o social, e tem a pessoa como foco, mas não como ponto de partida, pois reconhece o caráter social da identidade vivida do indivíduo. (WENGER, 1998a, p. 145).

Norton (2013, p. 4) assim define identidade: “a forma como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e espaço, e como a pessoa entende as possibilidades para o futuro.”²¹⁸

A pesquisadora esclarece que o termo *subjetividade* origina-se de *sujeito* e lembra que a identidade de uma pessoa deve ser sempre compreendida em termos relacionais, pois é o sujeito que se sujeita a um conjunto de relações – como as de poder, por exemplo. (NORTON, 2013, p. 4).

Para Wenger (1998a, p. 146), “falar de identidade em termos sociais não é negar a individualidade, mas conceber a definição de individualidade como parte de práticas de comunidades específicas.”²¹⁹ Wenger ressalta, entretanto, que o foco de análise da identidade não deve ser a comunidade ou o indivíduo, mas o processo de sua constituição mútua.

Assim, a identidade pode ser compreendida não apenas como um traço pessoal ou biológico; ela é “vivenciada” e um “constante tornar-se” (“*lived*” and a “*constant becoming*”) e envolve experiência negociada: a forma como o indivíduo se vê nas suas experiências de participação e como os outros o reificam. Portanto, tudo o que acreditamos, fazemos ou produzimos reflete nossas relações sociais e essa constatação vem ao encontro da afirmação de Wenger (1998a, p. 146) de que “não podemos nos tornar humanos sozinhos.”²²⁰

Parto desse conceito de identidade vivenciada, construída nas e das interações discursivas enquanto práticas sociais, com o objetivo de discutir as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial e sua relação com o mito do “falante nativo”. Proponho-me a analisar, neste capítulo, o material empírico gerado ao longo deste estudo, relacionando o tema identidades a discussões sobre língua,

²¹⁷ [...] *person as formed through complex relations of mutual constitution between individuals and groups.*

²¹⁸ *the way a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future.*

²¹⁹ *talking about identity in social terms is not denying individuality but viewing the very definition of individuality as something that is part of the practices of specific communities.*

²²⁰ *We cannot become human by ourselves.*

língua inglesa e seu ensino-aprendizagem enquanto uma Língua Franca translíngua no contexto das práticas situadas da Comunidade de Prática investigada (a CP Inglês-IsF/UFPR), integrada também por “falantes nativos” de inglês (os ETAs), com quem os alunos-professores conviveram diariamente em 2015 e 2016.

Considerando que conceitos historicamente construídos a respeito de língua, língua inglesa e seu ensino-aprendizagem, e sobre o papel e poder do falante nativo como um mito exercem influência na formação das identidades de um professor de língua inglesa, inicio o capítulo com uma breve discussão teórica sobre forças históricas que motivaram os estudos sobre identidades, relacionando cada uma dessas forças ao contexto desta pesquisa. Na sequência, reflito sobre o que se entende por discurso na visão pós-estruturalista, tomando-o como um conceito-chave nas reflexões sobre identidades e discuto a visão de identidade construída na prática, proposta por Wenger. Em um terceiro momento do capítulo relaciono as reflexões sobre Comunidades de Prática e identidades, propostas por Wenger (1998a, 1998b), às construções identitárias dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR e às suas crenças (como parte dessas construções) sobre o mítico “falante nativo” de língua inglesa para, por fim, analisar, a partir do material empírico gerado e das reflexões teóricas do estudo, se os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* em suas crenças e como isso se reflete em sua prática docente. Dessa forma, tendo por base as reflexões teóricas apresentadas nos capítulos 3 e 4, este capítulo busca responder, no que concerne às discussões sobre identidades, as seguintes perguntas específicas deste estudo:

- *Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?*

- *“Quem” é o “falante nativo”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto “falante nativo”?*

- *Os alunos-professores da CP Inglês-IsF /UFPR demonstram sentimentos relacionados à Síndrome do Impostor em suas crenças? De que forma tais sentimentos impactam suas práticas?*

5.1 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA E IDENTIDADES: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS RELEVANTES

A aprendizagem de uma língua certamente contribui para a formação da identidade de um indivíduo, considerando-se perspectivas pós-estruturalistas de que as identidades são múltiplas, híbridas e discursivamente construídas. Responder a questões como “quem sou eu quando falo outra língua” ou “como eu entendo minha relação com o mundo e as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2013) e relacionar aprendizagem de línguas e identidades, passou a ser cada vez mais frequente nas pesquisas sobre Aquisição de Segunda Língua (ou *Second Language Acquisition – SLA*) a partir da década de 1990, especialmente com os estudos de Norton Peirce (1995), fortemente influenciados pela teoria de Chris Weedon (1997) e de Pierre Bourdieu (1977), com o objetivo de criar uma teoria sobre identidade social em Aquisição de Segunda Língua (BLOCK, 2010).

Em seu livro *Second language identities*, David Block (2010, p. 3) nos mostra que os estudos sobre identidades tiveram suas raízes em teorias iluministas na Europa Ocidental com teóricos renomados como Machiavelli, Descartes, Locke, Kant e Hegel. O autor menciona o trabalho de Bendle (2002), que apresenta três razões pelas quais o conceito de identidade é atualmente tão estudado entre os cientistas sociais: 1.^a) Bendle cita a psicologia e psiquiatria de William James e Sigmund Freud, que pela primeira vez reconhecem o valor do *self* (o eu) em pesquisas empíricas; 2.^a) Bendle argumenta que, após um longo processo de secularização²²¹ no mundo em industrialização, houve uma valorização da vida no planeta e da realização pessoal em atividades mundiais, ao invés de atividades religiosas, e 3.^a) avanços nos direitos humanos em nações industrializadas mais desenvolvidas no século XX.

Pesquisas, como as de Norton Peirce (1995), revelam que, na década de 90, estudos sobre identidades e o ensino de inglês tornaram-se muito importantes para a área de SLA. A razão pelo interesse na identidade cultural e social em estudos de SLA é explicada por Kramsch no texto *Afterword*, do livro *Identity and language learning* (NORTON, 2013), por meio da descrição de três forças históricas que impactaram de

²²¹ O conceito de *secularização* diz respeito à separação ou abandono das formas tradicionais de estruturação social baseadas na religiosidade. “Ato ou efeito de tornar ou tornar-se secular, de tirar ou perder o caráter religioso” (Dicionário Houaiss online, 2018).

maneira significativa o ensino-aprendizagem de línguas e a visão sobre o papel do sujeito, com suas identidades, nesse processo: a) a chamada Virada social em SLA (*Social turn in SLA*); 2) o aumento da mobilidade global e 3) os avanços nas tecnologias da informação (KRAMSCH, 2013).

Sob a perspectiva freiriana de que “quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25), considero que as práticas discursivas envolvidas no ensinar uma língua são também, indiscutivelmente, responsáveis pelas construções identitárias de quem ensina. O ensinar/aprender tornam-se, assim, uma ação única, conjunta e por isso podemos pensar em termos de ensino-aprendizagem e não de ensino e aprendizagem.

Reconhecendo que as forças históricas descritas por Kramsch motivaram pesquisas sobre identidades nos estudos de SLA, nos quais incluo a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, discorro brevemente sobre tais forças, tomando como base também leituras de Block (2003), De Costa (2010), Watson-Gegeo e Nielson (2003) e Kern (2015).

5.1.1 A “Virada social em SLA”

Estudos iniciais sobre Aquisição de Segunda Língua enfatizavam os processos cognitivos do aprendiz para a aquisição da língua como um sistema linguístico externo a ele, que dependeria do desenvolvimento de sua competência linguística. Mais tarde, sob a influência da teoria sociocultural de Vygotsky e do dialogismo de Bakhtin, percebeu-se que aprender uma língua não seria apenas um processo cognitivo de aquisição, mas também social. Segundo Kramsch (2013, p. 193), a tradução para o inglês de Vygotsky, em 1978, e de Bakhtin, em 1981, trouxeram uma psicologia social e uma visão dialógica da língua para a Linguística Aplicada.

Pesquisas diversas nos mostram que, entre 1970 e 1990, especificamente, os estudos de SLA tinham como base fundamentos da Psicolinguística e o processo de aquisição de segunda língua era considerado cognitivo.

Sob a orientação cognitivista tradicional, durante muito tempo, estudos sobre identidades se fundamentaram em teorias essencialistas, que veem o ser humano como determinado ou por fatores biológicos ou sociais/ambientais.

Segundo a teoria do Determinismo Biológico, “os indivíduos são o que seus genes fazem deles” (BLOCK, 2010, p. 11). Características de identidade seriam

transmitidas geneticamente e grupos que compartilham semelhanças biológicas (tais como cor de pele, raça, gênero sexual biológico e tipo físico) apresentariam comportamentos específicos similares.

Na década de 1930 Vygotsky já ressaltava, em seus estudos, a importância da interação social para o desenvolvimento humano e, em 1997, Firth e Wagner (p. 290) questionaram a orientação cognitivista, argumentando que “[...] o significado não ocorre em pensamentos particulares executados e depois transferidos de cérebro para cérebro, mas [como] um produto de interação social e negociável, transcendendo intenções e comportamentos individuais.”²²²

As perspectivas sociais sobre a aquisição de línguas examinam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também outras formas de conhecimentos aprendidos na e através da língua e focam nas interações sociais dos indivíduos, que têm a aprendizagem de língua como parte de um processo que os torna socializados em suas formas de conhecer e ver o mundo. Os estudos de SLA passaram a considerar, então, que a “[a] cognição se origina na interação social. Construir novo conhecimento é, portanto tanto um processo cognitivo quanto social.”²²³ (WATSON-GEGEO; NIELSON, 2003). Entretanto, apesar da crescente importância da interação social dos indivíduos para a aquisição de línguas, a língua continuava sendo vista como um conjunto de estruturas externas aos aprendizes.

Na perspectiva das abordagens socioestruturalistas para o estudo de identidades, os indivíduos seriam determinados por sua participação em categorias sociais, tais como religião, educação etc., e moldados por sua cultura sob uma visão relativamente fixa de um grupo particular. Tais abordagens buscariam por leis ou regras universais do comportamento humano e, segundo elas, os indivíduos poderiam aperfeiçoar-se, ao contrário das perspectivas do Determinismo Biológico (BLOCK, 2010, p. 12). Ambas as abordagens, o Determinismo Biológico e o Estruturalismo Social, veem os indivíduos como se fossem moldados por formações que os precedem, sejam elas biológicas ou sociais.

²²² [...] *meaning does not occur in private thoughts executed and then transferred from brain to brain, but [as] a social and negotiable product of interaction, transcending individual intentions and behaviors.*

²²³ *Cognition originates in social interaction. Constructing new knowledge is therefore both a cognitive and a social process.*

Embora muitas abordagens cognitivas ainda sejam importantes nos estudos de Aquisição de Segunda Língua, a chamada “Virada social em SLA” (BLOCK, 2003) ganhou espaço quando Firth e Wagner (1997) chamaram a atenção para aspectos sociais da aprendizagem de línguas.

A “Virada social em SLA” motivou a área de Aquisição de Segunda Língua a repensar como a identidade deveria ser reconceitualizada. Firth e Wagner (1997) atacaram os estudos tradicionais de SLA, questionando: a) o viés chomskiano da psicolinguística e a negligência de fatores sociais e de contexto; b) a fixação no falante nativo (*native speaker – NS*) como a norma e o falante não nativo (*non-native speaker – NNS*) como o aprendiz e c) o uso da interação com nativos para prover a base de informações e a suposição de que a interação com não nativos não funcionaria (DE COSTA, 2010, p. 101). Relaciono esses questionamentos ao tema desta pesquisa – as construções identitárias de professores em formação inicial no contexto de uma Comunidade de Prática na qual se incluem falantes nativos estadunidenses (os ETAs) que podem ser vistos, por sua origem e perfil, como referência (especialmente cultural e linguística) para esses professores. Refletir sobre os questionamentos propostos por Firth e Wagner me levou a ponderar, por meio da análise dos discursos que apresento ao longo deste estudo, particularmente neste capítulo, respostas para questões especificamente relacionadas à formação das identidades dos alunos-professores membros da CP Inglês-IsF/UFPR: a) a interação e o trabalho colaborativo entre os membros dessa CP (licenciandos, “não nativos”, e ETAs, “nativos”) nas práticas situadas da comunidade reforçaram a visão chomskiana da identidade do nativo como modelo de competência na língua?; b) os alunos-professores do Programa IsF na UFPR assumiam a identidade de aprendizes “não nativos” da língua perante os ETAs, “nativos”, nas práticas discursivas situadas da CP Inglês-IsF/UFPR? e c) a identidade de “falantes nativos”, referência em linguacultura “inglesa”, era atribuída aos ETAs nas interações na CP e em interações entre alunos-professores e seus alunos em sala quando esses “nativos” estavam presentes? Essas questões incitam, conseqüentemente, a questionar se os licenciandos da CP Inglês-IsF/UFPR reconheciam os ETAs como míticos “falantes nativos” e os empoderavam nas práticas situadas da comunidade – reconhecimento e empoderamento que certamente impacta nas construções identitárias desses alunos-professores.

5.1.1.1 A “Virada social” e os *World Englishes*

De Costa (2010, p. 101-102) chama a atenção para o fato de uma orientação estar sendo proposta por Firth e Wagner simultaneamente ao surgimento do paradigma dos *World Englishes* (WEs). Firth e Wagner consideravam que a perspectiva da SLA tradicional (*mainstream SLA*) falhava “[...] em considerar a realidade multilíngue das comunidades [...] e de grupos de interação mais efêmeros em todo o mundo”.²²⁴ (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 292).

Similarmente, o paradigma dos WEs, proposto por Kachru (1986), buscava legitimar outras variedades do inglês além daquelas tidas como padrão: uma forma de conceituar identidade no paradigma dos WEs se dá por meio da descrição de processos marcadores de identidade em sociedades multilíngues. Essa prática busca estabelecer “a natividade funcional do inglês em comunidades usuárias do inglês enquanto elas se engajam em “processos criativos usados para articular identidades locais”.²²⁵ (KACHRU, 1997, p. 68). A partir dessa perspectiva muitos pesquisadores buscaram descrever as variedades não nativas em termos próprios e não sob a visão de teorias cognitivistas de *interlíngua*.

Uma segunda forma de conceitualizar a identidade de aprendizes de L2 nos estudos de WEs foi influenciada pela abordagem funcional de língua, proposta por Halliday, em que “a identidade individual do falante foi estudada em relação aos relacionamentos sociais em que os falantes engajam-se e sua habilidade de produzir significado em diferentes situações.”²²⁶ (DE COSTA, 2010, p. 102).

Uma terceira forma de conceitualização de identidade pelos WEs foi em termos nacionais. Como exposto no capítulo 3, o modelo dos Três Círculos, de Kachru (1985), propunha que os falantes de diferentes variedades de inglês fossem identificados de acordo com suas respectivas nacionalidades. Apesar de De Costa (2010, p. 104) salientar que as pesquisas sobre identidades no paradigma dos WEs e as dos novos estudos de SLA apresentam semelhanças, mesmo acontecendo de forma paralela, o autor destaca que a conceitualização de identidade nos WEs foi criticada como

²²⁴ [...] fails to take account of the multilingual reality of communities [...] and the reality of more transient, interacting groups throughout the world.

²²⁵ The functional nativeness of English in the English-using communities as they engage in creative processes to articulate local identities.

²²⁶ [...] individual speaker identity has been studied in relation to social relationships these speakers engage in, and their ability to make meaning out of different situations.

implícita e subteorizada, na medida em que utiliza uma abordagem sistemática e estrutural para descrever as diferentes variedades do inglês. Tal visão gerou estudos alternativos sobre a língua inglesa e identidades, representados especialmente por pesquisadores que estudam o Inglês como Língua Internacional (EIL) ou como Língua Franca (ELF), entre eles Jenkins (2017, 2018), Seidlhofer (2011a, 2011b), Cogo; Dewey (2012), Berns (2008, 2009), Friedrich; Matsuda, (2010), Pennycook (2007b), Canagarajah (2013), Llorca (2005), Rajagopalan (2004, 2005), Siqueira (2008, 2017), Menezes de Souza (2011, 2016), Gimenez (2011, 2012), El Kadri (2011, 2017) e Jordão (2008a, 2008b, 2010, 2014). Discuti, no capítulo 3, definições a respeito de língua e língua inglesa que permeiam o ensino-aprendizagem de inglês, especificamente no contexto do Programa IsF na UFPR, analisando os entendimentos dos membros da CP Inglês-IsF/UFPR sobre *ELF*, visto que a proposta de formação docente no programa, em especial no NuLi-Inglês UFPR, pressupunha o estudo de novas teorias linguísticas e pedagógicas, pós-modernas, apesar de ser voltado a contextos e fins acadêmicos (incluindo cursos preparatórios para os exames TOEFL e IELTS, criticados em 3.4.3), ou seja, uma reformulação do ensino de inglês para propósitos específicos (*ESP*), estruturalista, tradicional.

O conceito do que seja língua e do que seja o inglês que se ensina-aprende em sala de aula, mesmo que inconscientemente, faz parte das crenças dos professores dessa língua e de suas identidades como professor, impactando suas práticas docentes e, por consequência, a formação identitária de seus alunos.

5.1.2 O aumento da mobilidade global

O aumento da mobilidade global é apontado por Kramsch (2013) como um segundo fator que influenciou o interesse em estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas e a concepção de sujeito e identidade. Segundo Cameron (2006), os movimentos de migração em larga escala do final dos anos 80, resultantes da falta de regras dos mercados internacionais e da decorrente globalização econômica e cultural, tornaram as discussões sobre identidade social e nacional mais relevantes. A mobilidade global faz com que as sociedades nacionais sejam mais heterogêneas e multiculturais, e questões como “quem sou?” emergem tanto para falantes nativos, uma vez que se deparam com uma sociedade transformada pelos movimentos de migração, quanto para não nativos, que lutam por reconhecimento (KRAMSCH, 2013,

p. 194). A esse respeito Walcott (1999, p. 76) ressalta que a globalização, estimulada pelo desenvolvimento tecnológico e da mídia, e o nacionalismo são tendências que competem ao final do século XX e que a aprendizagem da língua inglesa acabou sendo, ao mesmo tempo, motivada pelas demandas da internacionalização e combatida por movimentos nacionalistas. O autor questiona, então, como as pessoas aprendem a viver com tais tensões no seu dia a dia, de modo a ter dignidade e autodeterminação.

Canagarajah (2013, p. 25) nos lembra da importância de termos em mente que a globalização, que estimula a mobilidade e a conectividade global, não é um fenômeno novo e compara o que Stuart Hall (2007) chamou de Globalização Modernista e a Globalização Pós-Moderna. A Globalização Modernista estaria associada a valores de territorialidade e homogeneidade, enquanto a Pós-Moderna “celebraria a mobilidade e a diversidade”. Segundo o autor, os discursos da Globalização Modernista seriam “unilaterais, segregados e hierárquicos”, motivados pela crença na superioridade de comunidades europeias ocidentais, que seriam o centro, e seu poder de integrar comunidades periféricas, com menor poder, em uma rede dependente de relações, conhecimento, valores e tecnologia. Canagarajah aponta para o fluxo multilateral de pessoas, coisas e ideais, que ocorre na Globalização Pós-Moderna, como responsável por formas mais visíveis de comunidades e de linguagem mistas em espaços altamente diversificados, que já vêm sendo estudadas por pesquisadores (CANAGARAJAH, 2013, p. 25). A Globalização Pós-Moderna, enquanto novo contexto social, promove a interação multilateral entre comunidades, de modo a acabar com fronteiras, tornando as línguas híbridas a partir da fluidez social e econômica.

A mobilidade global intensificou-se também através de intercâmbios estudantis e de trabalho, cada vez mais frequentes devido, em especial, a políticas públicas, linguísticas e educacionais, tais como o Programa Ciência sem Fronteiras no Brasil, e a políticas de internacionalização de universidades em todo o mundo, que incentivam e facilitam viagens ao exterior para estudo e/ou estágio, como é o caso do Programa ETAs no Brasil a partir de um acordo entre a organização Fulbright e a CAPES/MEC. Esse programa permitiu, ao longo dos últimos anos, a convivência entre falantes nativos de inglês e alunos-professores brasileiros, promovendo interações discursivas e trans/formando identidades.

5.1.3 Os avanços nas tecnologias da informação

Kramsch aponta os avanços nas tecnologias da informação nos anos 80 como o terceiro fator histórico a influenciar o interesse dos estudos de *SLA* por questões de identidade. A internet e a comunicação *online* permitiram o acesso a outras realidades e a interação virtual, fazendo com quem as pessoas adotassem “eus virtuais e identidades alternativas.”²²⁷ (KRAMSCH, 2013, p. 194).

O rápido avanço tecnológico nos últimos 20 anos, em especial com o surgimento da internet, sem dúvida marcou e marca historicamente muitas sociedades e seus cidadãos. De acordo com Kern (2015, p. 79), “novas tecnologias podem inspirar e de fato inspiram novas configurações de socialidade, novas formas de construir identidades e novos suportes para fazer sentido do mundo.”²²⁸ Ao analisar o uso de algumas redes sociais, o autor comenta que precisamos ver as novas tecnologias e o social não como mutuamente exclusivos, mas como partes constitutivas entre si. Por meio de redes sociais, ele acrescenta, as pessoas não apenas assumem novas identidades, mas também promovem novas práticas (como eventos, manifestos etc.). Quanto aos estudos sobre identidade, relaciono as discussões sobre novas tecnologias à teoria de Wenger (1998a, 1998b), no sentido de que tanto em redes sociais quanto em *blogs* ou outras formas de posicionamento *online* as identidades dos indivíduos se transformam, se constroem e se reconstróem nas práticas situadas das Comunidades de Prática (virtuais) de que participam, sendo todas elas comunidades imaginadas, uma vez que seus membros interagem e participam (periférica ou plenamente) de acordo com a leitura que fazem de outros membros e das práticas das CPs.

Kern (2015, p. 80) ressalta que toda e qualquer tecnologia não é apenas um artefato material, mas profundamente cultural, que incorpora e reflete certos valores, entendimentos de mundo e propósitos, e que, independentemente da função para a qual foi originalmente criada, as pessoas sempre a utilizarão de acordo com seus interesses e necessidades. Kern (2015, p. 81-85) faz uma interessante análise histórica do uso do telefone desde sua criação, em diferentes contextos socioculturais

²²⁷ *virtual selves and alternative identities*

²²⁸ *new technologies can and do inspire new configurations of socialities, new ways of constructing identities, and new frames for making sense of the world.*

ao redor do mundo, e demonstra como as identidades e a linguagem se transformavam mediante o uso da então “nova tecnologia”. Como exemplo, compara a a redes de *networking* atuais, as quais também acessamos através de equipamentos telefônicos, citando inclusive o nobre propósito (por trás de outros propósitos, como o financeiro) da rede Facebook – de “dar às pessoas o poder de compartilhar e fazer do mundo um lugar mais aberto e conectado” (KERN, 2015, p. 85).

A utilização da tecnologia, em especial de novas tecnologias, como vídeo-conferência, *e-mail*, redes sociais, *sites* de armazenamento etc., foi imprescindível para o estabelecimento do NuLi IsF e do Programa ETAs na UFPR. Sem a interação a distância, facilitada pela internet, as práticas situadas da CP Inglês-IsF/UFPR não seriam as mesmas e algumas nem poderiam ter se concretizado. A participação dos membros da CP (periférica ou plena) durante a investigação para esta pesquisa era também legitimada nas interações virtuais, uma vez que as colocações individuais eram sempre respondidas (considerando-se o silêncio como uma resposta). Pessoalmente, como coordenadora pedagógica do Programa IsF na UFPR, vivenciei situações de não resposta do grupo ou de membros em específico como resposta a novas propostas ou questionamentos. Esse “silêncio-resposta” exercia efeitos sobre minha identidade de coordenadora, que se mesclava às minhas demais identidades: de professora, de colega de trabalho, de aluna etc. e me levava a refletir e muitas vezes a reavaliar e reorganizar minhas práticas. Virtualmente, por meio das tecnologias, o “silêncio-resposta” era mais fácil de ser administrado nos conflitos, mas o enfrentamento também era facilitado, uma vez que nos espaços virtuais os indivíduos podem assumir a sua identidade “virtual”, entre outras identidades, utilizando-se de outros recursos discursivos que não a palavra falada (escrita, vídeo, símbolos ou *emoticons*, por exemplo) como auxílio na construção dessas identidades.

5.1.4 Identidades: construídas e reconstruídas no discurso

Considerando que esta pesquisa se pauta na perspectiva pós-estruturalista de que as identidades são múltiplas, híbridas e discursivamente construídas e que os discursos dos participantes deste estudo, enquanto membros de uma Comunidade de Prática específica, são concebidos como práticas sociais geradoras de material empírico para análise de suas construções identitárias a partir de crenças em relação

ao papel e ao ensino /aprendizagem da língua inglesa hoje, ao “falante nativo” e sua interação com professores de inglês “não nativos” e às práticas docentes de professores “não nativos”, acredito ser de grande relevância apresentar o conceito de *discurso* adotado neste estudo, uma vez que tal conceito apresenta diferenças importantes, ao longo da história e das áreas de conhecimento.

O conceito de *discurso* que adoto implica língua ligada à identidade ou identidades – pressupondo que os indivíduos possuam múltiplas identidades. E essas identidades são construídas e reconstruídas nos discursos, enquanto práticas sociais, como resultado da participação do indivíduo nas múltiplas comunidades em que circula.

O conceito pós-estruturalista de *discurso* aponta para indivíduos que tanto se situam nas práticas discursivas quanto são por elas situados e que conseguem assumir uma posição de sujeito coerente, ou seja, sabem que a escolha de sua posição discursiva afeta toda a interação e impacta as posições dos outros sujeitos. Um bom exemplo desse posicionamento é a escolha pela linguagem que utilizamos em situações diferentes de comunicação. Em uma entrevista para um novo emprego, por exemplo, os falantes optam por utilizar uma linguagem geralmente bem diferente da que utilizam entre amigos; se optassem por utilizar a mesma linguagem, como, por exemplo, se fizessem escolhas lexicais e estruturais mais formais da língua num contexto muito informal, poderiam ser considerados pedantes ou não ser compreendidos. Esse exemplo demonstra que, dependendo das posições ou identidades assumidas, a reação ou a interação dos interlocutores também muda. A identidade, nesse caso, se refere à percepção do indivíduo sobre si mesmo (*sense of one self*), às relações que constrói com os outros e também às percepções dos outros sobre esse indivíduo. Nesse sentido, Block (2010, p. 19) afirma que

[h]á um sentido do que constitui uma posição coerente do sujeito, em uma atividade particular, revelado em um lugar específico e em um momento específico. Em outras palavras, todos os atores posicionarão a si mesmos e aos outros de acordo com seu senso do que constitui uma narrativa coerente para um lugar, momento e atividade específica.²²⁹

²²⁹ *There is a sense of what constitutes a coherent subject position, within a particular activity, transpiring in a particular place at a particular time. In other words, all actors will position themselves and others according to their sense of what constitutes a coherent narrative for the particular activity, time and place.*

Para assumir posições, os indivíduos precisam escolher quais narrativas usar em determinadas práticas discursivas. Como aponta Weedon (1997), a identidade é constituída na e através da linguagem:

[...] toda vez que os aprendizes de línguas falam, leem ou escrevem na língua alvo, eles não estão apenas trocando informações com membros da comunidade da língua alvo, eles estão também organizando e reorganizando um sentido de quem são e de como se relacionam com o mundo social. Dessa forma, estão engajados na construção e negociação de identidade.²³⁰ (WEEDON, 1997 *apud* NORTON, 2013, p. 4).

Block (2010, p. 19) questiona até que ponto tais escolhas seriam conscientes e até que ponto somos movidos pela agência do/s outro/s. Para Giddens (1991, p. 86 *apud* BLOCK, 2010, p. 22), mesmo em condições de vida extremas, há sempre espaço para escolhas individuais e para “a constituição reflexiva da autoidentidade”. A esse respeito, considero, neste estudo, que mesmo escolhas individuais são marcadas pelas vozes de outros, uma vez que o indivíduo se constitui, social e historicamente, na relação com o outro. Nenhuma escolha, decisão ou ação dependeria apenas de traços de personalidade ou fatores cognitivos ou psicológicos, pois é impossível pensar o ser humano fora das relações com o outro. A noção de dialogismo e de alteridade, proposta por Bakhtin (2004), revela que a alteridade, que define o homem, é uma condição para a identidade e é nas relações com o outro que o eu se transforma dialogicamente em “novos eus”. A necessidade do outro para a constituição da “minha” identidade também é afirmada por Block (2010, p. 27):

O trabalho com a identidade ocorre na companhia de outros – seja face a face ou de modo mediado eletronicamente – com quem os indivíduos dividem, em vários níveis, crenças, intenções, valores, atividades e práticas. As identidades estão relacionadas à negociação de novas posições de sujeito no cruzamento do passado, presente e futuro [...]²³¹.

²³⁰ [...] every time language learners speak, read or write the target language, they are not only exchanging information with members of the target language community, they are also organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. As such, they are engaged in identity construction and negotiation.

²³¹ Identity work occurs in the company of others – either face-to-face or in an electronically mediated mode – with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities and practices. Identities are about negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future [...].

Nesse sentido, as escolhas individuais, reveladas no discurso, são, portanto, sempre marcadas pela heteroglossia, ou seja, por enunciados definidos por diversas vozes, pelas palavras do/s outro/s que o indivíduo utiliza.

5.1.5 Identidade na prática

Os estudos de Wenger (1998a, 1998b) sobre identidades e Comunidades de Prática indicam que é impossível e desnecessário separar a esfera individual da esfera coletiva de identidade. O autor concorda que haja conflitos e tensões entre essas duas esferas, mas propõe que dois pressupostos sobre a relação entre o que é individual e o que é social sejam ignorados a fim de que não as analisemos como divergentes: 1) a existência de um conflito inerente entre o individual e o coletivo, que implica que são opostos, com interesses divergentes e incompatíveis e 2) o pressuposto de que uma esfera seja boa e a outra ruim, isto é, que uma seja fonte de liberdade e criatividade e a outra de problemas e limitações.²³² (WENGER, 1998a, p. 147).

Wenger traça um paralelo entre prática e identidade, afirmando que “[...] nossas identidades são ricas e complexas porque são produzidas dentro de um conjunto rico e complexo de relações de prática”²³³ (WENGER, 1998a, p. 162). Nesse paralelo o autor caracterizaria a *identidade na prática* como: 1) vivenciada; 2) negociada; 3) social; 4) um processo de aprendizagem; 5) umnexo; e 6) interação entre local-global. Discorro, a seguir, sobre cada uma dessas caracterizações que configurariam as identidades dos membros da CP Inglês-IsF/UFPR “na prática”, ou seja, nas práticas discursivas, situadas, dessa comunidade, ilustrando a discussão a partir da identidade²³⁴ de *professor* assumida pelos ETAs ao longo de suas atividades, visto que, como será apresentado posteriormente neste capítulo, tal identidade impacta significativamente as visões que os licenciandos de Letras e demais participantes da CP têm sobre eles enquanto falantes nativos de inglês, bem como suas construções identitárias de professor.

²³² 1) *there is an inherent conflict between the individual and the collective; 2) related assumption is that one is good and the other bad, one a source of problems and the other a source of solutions.*

²³³ *[...] our identities are rich and complex because they are produced within the rich and complex set of relations of practice.*

²³⁴ Utilizo, neste texto, o termo *identidade* entendendo que não é um termo essencialista, ciente de que outros autores preferem usar o termo *identificação*.

Na primeira entrevista, cerca de um mês após sua chegada ao Brasil, ao ser questionada sobre como as pessoas vinham reagindo ao contato com ela nas atividades na UFPR, a ETA 5 responde apenas em inglês e se coloca como professora assistente, comparando seu papel com o de um professor universitário.

[...] Eu acho que é realmente importante que, **como uma professora assistente**, eu desenvolva um senso de amizade **com meus alunos**... porque esse é o encanto dos ETAs... **nós não somos (esses) professores universitários**, que (têm) que ser tão sérios na frente de... podemos ficar tranquilos com eles e acho que isso é realmente... realmente... realmente importante para a aprendizagem de uma língua... porque é assustador falar, especialmente na frente de um falante nativo.²³⁵ (ETA 5, ENT., 2016, grifos meus).

Na segunda entrevista, sete meses após a primeira, na pergunta sobre a orientação que recebeu do Programa ETAs ao longo de seu intercâmbio, com respostas em português, a mesma ETA, 5, identifica-se como professora, apesar de não possuir uma formação docente (nesse caso cita o doutoramento):

Angela: Você acha que vocês receberam orientações é... suficientes ou – ou ahm... o que poderia ter sido feito diferente pra melhorar... o que você sentiu falta?

ETA 5: Então, eu achei eu acho que eu tinha muito êxito e sucesso aqui com **meus alunos** e não recebi muito tipo... ahm... instruções antes...

Angela: Como fazer...

ETA 5: Mas eu acho que isso tá bom porque **eu tinha a experiência como professora antes** e também eu sou mais sobre amigo com **meus alunos** e não sou... **não tenho um PhD**, por exemplo, e eles sabem isso com certeza.

Angela: Sim

ETA 5: Então eu acho que não – não tinha muito experiência *I mean*, não tinha muito instruções, mas tá bom (ETA 5, ENT., 2016 – grifos meus).

Em ambos os trechos (grifos meus), é possível observar que a ETA 5 assumiu a identidade de professora desde seu ingresso no Programa ETAs na UFPR em 2016 e a compara com a identidade de um professor universitário (*professor*, PhD).

Abordo a seguir as caracterizações de *identidade na prática*, propostas por Wenger (1998, p. 162-164), remetendo aos trechos das entrevistas citados acima e a trechos em que outros ETAs identificam-se como professores:

²³⁵ [...] *I think it's really important as an assistant teacher to develop a sense of friendship with my students... because that's the beauty of the ETAs we aren't (these) professors, so they (have) to be so serious in front of... we're able to be comfortable with them and I think that's really really... really important when learning language 'cause it's scaring specially to speak in front of a native speaker.*

- 1) Como *vivenciada*, a identidade não seria apenas uma categoria, traço, papel ou rótulo, mas uma experiência de participação e reificação. No Programa IsF na UFPR, isso significa participar de práticas vinculadas à função de professor e ter essas práticas reificadas para que sua participação seja legitimada pelos demais membros da comunidade e até por indivíduos a ela relacionados. Como se lê nas colocações da ETA 5, no Programa IsF na UFPR os ETAs acabam vivenciando a identidade de professores nas suas práticas na comunidade, mesmo que, oficialmente, tal identidade não lhes fosse conferida pelo Programa ETAs, até por não terem formação acadêmica para tal função; uma identidade vivida, portanto, não depende de uma denominação, mas das práticas situadas de cada indivíduo.
- 2) Como *negociada*, a identidade está em transformação constante, não se restringindo a períodos específicos da vida ou contextos específicos. Refletindo sobre essa caracterização, percebe-se que a questão da identidade de *professor* dos participantes desta pesquisa de fato não se limita ao “tempo-contexto” da CP Inglês-IsF/UFPR, sendo inclusive anterior a ela. Entre os ETAs, apenas dois participantes possuíam experiência docente, mas todos assumiram a identidade de professores nas práticas da CP, apesar da restrição do Programa ETAs em se denominarem ou receberem e assumirem a função de professor durante o intercâmbio nas universidades brasileiras, como já colocado na caracterização anterior.
- 3) Como *social*, a *identidade na prática* se manifesta pelo pertencimento a uma comunidade, na proximidade que temos com certos contextos sociais. No caso dos ETAs, a familiaridade que a maioria deles tinha com o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que todos os ETAs participantes desta pesquisa estudaram línguas estrangeiras, já lhes trazia familiaridade com a prática docente, além de suas experiências como alunos, não apenas de um outro ou de outros idiomas, embora essa familiaridade seja criada a partir das experiências de cada um ao longo de sua vida acadêmica, como ilustra a narrativa da ETA 6, que se identifica como docente, mas de maneira diferente da imagem de docente que ela tinha ao ser entrevistada, sobre a qual reflito na sequência da citação, ao discutir identidade como um processo de aprendizagem:

[...] algo que foi realmente único para o trabalho de ETA é que você sabe que não necessariamente **dá notas**... não necessariamente **grita** com alguém que chega atrasado [...].²³⁶(ETA 6, ENT.,2016 – grifos meus).

- 4) Como um *processo de aprendizagem*, “uma identidade é uma trajetória no tempo que incorpora tanto o passado quanto o futuro no significado do presente”.²³⁷ (WENGER, 1998, p. 164). A citação anterior ilustra um possível processo de aprendizagem sobre o que é ser professor para a ETA 6, uma vez que ela tinha determinada imagem da identidade docente (talvez originada de experiências pessoais que tenha tido como aluna). *Dar notas e gritar* em sala devido ao atraso de um aluno não seriam práticas de um ETA enquanto docente (mas talvez, para ela, comum a outros docentes), o que torna essa identidade do ETA única. Acredito que essa observação da ETA 6 já aponte para a aprendizagem de que o professor pode ser professor sem tais práticas.
- 5) Como um *nexo*, a *identidade na prática* combina formas diversificadas de pertencimento por meio do entendimento, que vai além dos limites da prática. Para um ETA, imaginar-se como professor e identificar-se como tal na CP e fora dela, em seus discursos, por exemplo, já é uma forma de pertencimento à identidade de professor e à CP.
- 6) Como uma *interação local-global*, a *identidade na prática* não é nem estritamente local nem abstratamente global, mas uma mescla dos dois contextos. Para os ETAs, a identidade que assumem, na CP, de professores, apresenta características globais, do seu entendimento sobre a função/profissão docente, que possui o viés cultural de suas vivências nos EUA e em outros países, bem como locais, das práticas que configurariam essa identidade em suas atividades na UFPR.

Embora o Programa ETAs não permita que os intercambistas tenham a função de professores nas universidades em que atuam, mas de assistentes de professores

²³⁶ [...] something that was really unique to the ETA job is that you know we don't necessary give out grades we don't necessarily yell at someone if they show up late [...].

²³⁷ An identity is a trajectory in time that incorporates both past and future into the meaning of the present.

(junto ao programa IsF e aos cursos de Letras), a identidade de professor da linguacultura inglesa estadunidense é assumida por todos eles. Acredito que, como um assistente que auxiliaria alunos e alunos-professores no IsF e/ou professores universitários no curso de Letras, enquanto “falantes nativos” os ETAs possam ser vistos como modelos na língua, mas a identidade de professores nativos lhes confere muito mais credibilidade em relação ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (por parte de alunos, em especial) e pode reforçar o sentimento de insegurança para o uso da língua (dos alunos-professores), em função da credibilidade dada aos professores de língua nativos ao longo da história, como discuto a seguir.

5.2 PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA “NÃO NATIVOS”?: O PESO DA IDENTIDADE

A distinção entre professores nativos e não nativos sempre foi uma poderosa ferramenta discriminatória ao longo da história do ensino-aprendizagem de língua inglesa ao redor do mundo. O fato de os primeiros serem considerados melhores do que os segundos, em vez de apenas diferentes, demonstra a violência (não física, mas simbólica, como aponta Bourdieu, 1991) nas relações de poder, o que traz consequências muito negativas para as sociedades como um todo. Segundo Davies (2003, p. 7), “o uso cotidiano do termo falante nativo pode ofender”²³⁸, uma vez que pode gerar preconceito e discriminação para com professores “não nativos”²³⁹, estimulado pelo mercado de *marketing* da língua inglesa, que, como uma *commodity*, é comercializada na forma de produtos dos mais variados: sistemas de ensino bilíngues, cursos presenciais e a distância, materiais didáticos e professores nativos ou que ao menos tenham alguma experiência de viagem ao exterior, a países de língua inglesa, sobretudo os do Círculo Central (KACHRU, 1986).

Rajagopalan (2005, p. 284) explica que professores não nativos de línguas são, no mundo do ensino de línguas, tratados como cidadãos de segunda classe e que essa constatação se agrava em relação ao ensino de língua inglesa, que, segundo o autor, tornou-se a *commodity* mais bem vendida no mercado de ensino de segunda

²³⁸ *The everyday use of the term native speaker can cause offence.*

²³⁹ Emprego o termo “não nativo” entre aspas ao destacar o significado pejorativo dessa identidade atribuída a professores de língua inglesa.

língua. Em muitos contextos, o professor nativo de língua inglesa é um “produto” disputado e, por isso, bem reconhecido e recompensado, recebendo financeiramente, muitas vezes, muito mais do que um professor “não nativo” com quem trabalhe na mesma instituição e com as mesmas atribuições, como ilustrou a colocação de Gabi, apresentada em 3.1.5, seção do texto em que trato dos preconceitos sofridos em relação à contratação para trabalho docente a partir das narrativas dos alunos-professores participantes desta pesquisa.

Mas há sinais de que a história da supremacia do “falante nativo” esteja tomando novos rumos, especialmente com os diferentes papéis que a língua inglesa, enquanto uma Língua Franca translíngue, vem assumindo nas sociedades contemporâneas e, particularmente, pós-coloniais. Para Modiano (2005, p. 29), o movimento pós-colonial atual tem considerado questões de identidade cultural e direitos humanos que levam a uma “melhor compreensão sobre o papel que variedades de segundas línguas exercem na criação de identidades culturais”²⁴⁰. Modiano comenta que, na área de educação em língua inglesa em países em desenvolvimento, o foco na cultura do “falante nativo” de inglês (geralmente americano ou britânico) vem sendo substituído pelo trabalho dos professores com variedades e culturas locais através, por exemplo, da elaboração e uso de materiais didáticos próprios, do foco em histórias locais e do estudo dos Estados-nação em e por meio do inglês, como uma língua franca, considerando-se que esses estados-nação “são compostos por uma miríade de diversas comunidades de fala”²⁴¹ (MODIANO, 2005, p. 29).

Apesar de vivermos em sociedades cada vez mais multilíngues, onde as interações entre as pessoas de diferentes linguaculturas são facilitadas pelo avanço nas tecnologias de comunicação e pelo uso do inglês e de outras línguas como línguas francas (como o espanhol) e, embora o número de professores não nativos de inglês ultrapasse o de nativos, o modelo do “falante nativo” monolíngue ainda exerce influência sobre os professores, principalmente porque eles mesmos não conseguem livrar-se da crença nesse falante monolíngue e assumir sua identidade pluri/multi/translíngue. Se o próprio professor de inglês continuar se autoidentificando

²⁴⁰ [...] *a better understanding of the role which second-language varieties play in the creation of cultural identities.*

²⁴¹ [...] *made up of a myriad of diverse speech communities.*

como “não nativo” enquanto sinônimo de inferior ou incompetente, em termos linguísticos e culturais, e demonstrando essa identidade de “não nativo” em suas práticas docentes, nunca tornaremos o colonialismo e o imperialismo de determinadas culturas sobre outras uma lembrança ruim ou uma experiência que não queremos reviver. Apesar de acreditar que o translanguismo é e sempre foi real em todas as línguas e hoje, em especial, acontece de fato nas interações em língua inglesa enquanto uma das línguas francas mais utilizadas, concordo com Phillipson (2017) quando afirma que ainda continuamos vivendo o colonialismo – linguístico, cultural, social –, marcado pela comercialização da língua inglesa (“pertencente” a determinados países, em especial aos EUA) e de seu “falante nativo” através da mídia, das redes sociais e de políticas públicas linguísticas e educacionais, entre outros meios. Os movimentos de internacionalização das universidades, promovendo a mobilidade acadêmica e intercâmbios entre brasileiros e “falantes nativos” estadunidenses, como o Programa ETAs no Brasil, também podem, dependendo da abordagem que utilizam, reforçar o colonialismo e imperialismo da cultura americana sobre a brasileira e enfatizar a identidade dos professores de inglês locais como “não nativos” (e todas as demais identidades que a permeiam) em vez de multilíngues e multiculturais.

Na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, apesar de poder apresentar menor fluência na língua, um professor multilíngue tem mais benefícios do que um professor falante nativo monolíngue, tais como ser um modelo ou apresentar exemplos de pessoas não nativas proficientes na língua e geralmente passar por uma formação pedagógica e linguística melhor (COOK, 2005, p. 57-58). Além disso, um professor multilíngue (proficiente em uma ou mais línguas além de sua língua materna) vivenciou as dificuldades que seus alunos podem estar enfrentando para aprender a língua, e, muitas vezes, compartilha a língua materna dos alunos, o que pode ser um importante recurso didático em sala de aula.

Reconceituar a formação, inicial e continuada, do professor de língua inglesa partindo de perspectivas multilíngues, multiculturais e translíngues seria essencial na tentativa de, gradativamente, levar os professores de língua inglesa *não nativos* a assumirem a identidade de *professores translíngues* (uma vez que o translanguismo necessariamente inclui o multilinguismo) para deixarem de ser definidos ou de se definir pelo que não são, conforme discutido no capítulo 3 (3.1.5).

5.2.1 As identidades dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR e a *Síndrome do Impostor*

Conhecer como se autoidentificam e como são identificados os alunos-professores participantes da pesquisa (pelos membros das comunidades em que circulam e, em particular, pelos colegas licenciandos e ETAs no Programa IsF na UFPR) é de fundamental importância para discutir as crenças desses professores em relação ao mítico “falante nativo” e às possíveis consequências dessas crenças, tais como o desenvolvimento de sentimentos relacionados à chamada *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2012).

Na Comunidade de Prática investigada, as identidades de professor dos licenciandos em inglês foram sendo construídas e reconstruídas nas práticas da comunidade e na interação com os ETAs, cujos perfis encaixam-se no que a literatura tem definido, tradicionalmente, como míticos “falantes nativos” de inglês. A re/construção identitária dos alunos participantes da pesquisa diante da mudança de crenças em relação ao “falante nativo” a partir das interações com os ETAs e das identidades assumidas por esses nativos nas práticas situadas da comunidade foram foco desta pesquisa ao longo de dois anos de investigação empírica para este estudo.

No primeiro questionário (APÊNDICE 4), respondido por nove dos onze professores participantes da pesquisa, as perguntas 7 (Qual/quais sua/s maior/es preocupação/ções em relação a não ser um/a professor/a nativo/a em língua inglesa?) e 8 (Como você se sente com a presença de um falante nativo de língua inglesa em uma de suas aulas?), ambas com 5 opções de resposta e a opção de o participante dar outra resposta, não contemplada nas opções (sendo possível marcarem mais de uma alternativa), remetiam à identidade que atribuíam a si mesmos e a sentimentos que poderiam estar relacionados à *Síndrome do Impostor*.

Para a pergunta 7, cinco dos oito participantes responderam “não saber as respostas corretas”; quatro responderam “não ser respeitado/a como profissional”; três marcaram “cometer erros na língua”; três, “não saber responder a questões culturais” e um marcou “não apresentar a competência linguística de um falante nativo de inglês”. Um participante acrescentou ainda “errar tempos verbais e estrutura de frase” e outro “preocupar-se com vocabulário”.

Na pergunta 8, com relação ao/s sentimento/s do aluno-professor diante de um falante nativo em sala, em aulas em que algum/a ETA estava presente, “inseguro/a”

e “ansioso/a” foram marcados três vezes; “confiante”, uma vez e mais seguro, uma vez. Dois participantes complementaram a resposta com “normal”.

A análise das respostas para a pergunta 7 indica que, entre os participantes, ter uma proficiência linguística que se assemelhe à competência linguística e cultural de um mítico “falante nativo” – que saberia todas as respostas e não cometeria erros – é a maior preocupação entre os alunos-professores participantes. Nas respostas para a pergunta 8, a insegurança e ansiedade diante de um falante nativo em sala de aula são os sentimentos mais apontados, que podem ser decorrentes das preocupações apontadas nas respostas à pergunta anterior e também estar atrelados a sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor*.

A perspectiva chomskiana a respeito do falante nativo como um modelo para a Linguística, por conhecer sua língua materna, tem intrínseca relação com tais sentimentos, uma vez que a história da Linguística moderna, reforçada pela mídia e outros fatores socioculturais, nos levou a crenças estereotipadas que afetaram e ainda afetam a educação em língua inglesa. Segundo Rajagopalan (2005, p. 286), a história nos levou a crenças de que o nativo não comete erros e, por isso, pode ser referência na língua-alvo de tantos não nativos, que, se muito proficientes, poderiam talvez assumir a identidade de falante “quase nativo”:

Pois o nativo, por definição, nunca erra (o que é, pensando bem, um atributo verdadeiramente divino), dado o crédito axiomático de que é considerado como a única fonte para ‘todas e tão somente as sentenças gramaticais’ da língua em questão.²⁴² (RAJAGOPALAN, 2005, p. 286).

Essa crença dos alunos-professores no “falante nativo” como modelo de competência linguística e cultural, conhecedor de toda a gramática da língua inglesa, ficou clara nas interações em que perguntei aos ETAs sobre tais questões, como ilustra o trecho da entrevista com a ETA 7:

Angela: E você já percebeu alguma vez que os alunos perguntaram e você não sabia responder? Aqui no Brasil, alguma coisa de inglês?
ETA 7: Muitas coisas, tipo sobre a gramática ou a explicação de uma coisa em gramática, tipo... porque você usa essa preposição aqui... não é, não sei... não tem... então eu pesquisei muito depois que eu cheguei aqui... depois que eu comecei de dar aula como funciona a gramática de inglês, que nunca aprendi. (ETA 7, ENT., 2016).

²⁴² For the native, by definition, never errs (which in itself is, come to think of it, a truly divine attribute), given the axiomatic claim that she is to be regarded as the only reliable source for ‘all and only the grammatical sentences’ of the language in question.

Tal crença também se revelou no discurso do ETA 2 quando entrevistado, especialmente sobre os alunos dos cursos do Programa IsF e dos *Conversation Clubs* com quem interagiu.

ETA 2:...os alunos eles... eu acho que a maioria deles tem o... aqueles que vêm às nossas atividades... eles acham... tipo que somos os expertos... *we're the expert...* que somos, que sabemos tudo da língua e o padrão a ser seguido... é...

Angela: os... os...

ETA 2: muitos deles acham que tudo... que temos que...

Angela:...saber tudo...

ETA 2:: que... que... que... a gente sabe tudo e que eles têm que seguir todas coisas e muitos deles têm muita vergonha... muita vergonha de falar... na frente de nós... (ETA 2, ENT., 2016).

Sobre os alunos-professores do Programa IsF, o ETA 2 comenta que havia dúvidas em relação à gramática do inglês, mas que havia mais questionamentos em relação a aspectos culturais:

[...] em vez disso eles... sabem que, pelo menos.. uh... vamos dizer assim... uma fonte de pesquisas que eles têm...pra gente, não é por causa eles acham que eles são inferiores e a gente, a gente é superior... é só que eles acham que... têm... têm uma oportunidade de... saber... mais a cultural não, tipo, a gramática... e tudo... não é tipo eles têm que ir e ver da gente o que, como que é a gramática do inglês... às vezes, às vezes sim... mas esses.. coisas são dúvidas, são dúvidas que eles têm, então eles acham que eles podem, "*fill... fill like gaps*" "*fill like... gaps* mesmo"... podem como mesmo... tipo... perguntar e responder as perguntas que às vezes eles não sabem a resposta... às vezes... a gente não sabe também... (ETA 2, ENT., 2016).

O ETA 2 exemplifica o tipo de dúvidas dos alunos-professores citando duas situações. Uma delas diz respeito à pronúncia da palavra *often*, que, segundo estereótipos, ensinados na maioria dos livros didáticos usados no Brasil, no "inglês americano" é pronunciada sem o fonema /t/:

[...] eles... perguntam... eles têm perguntas muito difíceis... eu tenho dois exemplos... uh... sobre algumas coisas... algumas coisas que eles, eles tinham... e... não era um estereótipo mas... coisas que eu falei pra alguns dos professores, algumas... na verdade... e sobre a língua inglesa... e eles surpreenderam... um pouco... *so, there was one time when I... uh... I blew someone's mind... they were really surprised when they heard that I pronounced the word "often" very "ofen" sometimes... I can do... I can say "ofen", often"... I say both... and they were like... Really? Did you really say that?... Yeah... No, they told you have to pronounce it "ofen"... I said... Well, they lied to you!* (ETA 2, ENT., 2016).

O ETA 2 explicou a alguns alunos-professores, naquela oportunidade, que usava pronúncias diferentes para a mesma palavra e que provavelmente eles foram enganados (“*Well, they lied to you!*”, cuja tradução é “Bem, mentiram para você!”) ao aprenderem tal estereótipo como “inglês americano”, o que reforça, por sua vez, o mito da língua-nação e do “falante nativo” estadunidense. Tal reforço também pode ser observado no discurso desse ETA, o qual revela que há uma identificação sobre ser visto, enquanto falante nativo, como um modelo de competência na linguacultura inglesa (do inventado “inglês americano”) que, por isso estabeleceria as regras do inglês para os “não nativos”, uma vez que demonstra ser conhecedor dessas regras e surpreender os professores com os usos que faz da língua.

Retomando a discussão sobre sentimentos apontados pelos alunos-professores (que podem estar relacionados à *Síndrome do Impostor*) no questionário como um indicativo de sua identidade de falante e professor “não nativo”, analiso as respostas dos alunos professores para a pergunta 12 do mesmo questionário:

- Se um/a aluno/a tem uma dúvida relacionada à cultura ou uso de vocabulário (de cuja resposta você tenha certeza) em uma das aulas nas quais um ETA esteja presente, você:
- responde diretamente ao aluno.
 - responde e imediatamente confirma sua resposta com o ETA na frente do aluno.
 - responde e confirma sua resposta com o ETA sem o aluno perceber.
 - pede ao ETA para sanar a dúvida do/a aluno/a.
 - outro: _____.

Entre os nove alunos-professores que responderam ao questionário, cinco marcaram a opção “responde e imediatamente confirma sua resposta com o ETA na frente do aluno”, três responderiam diretamente ao aluno e também pediriam ao ETA para sanar a dúvida, um respondeu que depende da dúvida (se fosse mais cultural, pediria ao ETA para responder, mas, se fosse sobre uma questão de língua, que domina, responderia diretamente ao aluno). A pergunta 13 era a mesma, com a diferença de o aluno-professor não saber a resposta: “Se um/a aluno/a tem uma dúvida relacionada à cultura ou uso de vocabulário (de cuja resposta você não saiba) em uma das aulas nas quais um ETA esteja presente, você: [...]”; todos os nove participantes responderam que pediriam ao ETA para sanar a dúvida do/a aluno/a e quatro marcaram também a opção “diz que não sabe” (que substitui a opção “responde diretamente ao aluno” da pergunta anterior). Durante a observação de aulas percebi que as atitudes dos alunos-professores quando tinham dúvidas eram

exatamente essas apontadas no questionário, quando havia um ETA em sala. Nas aulas observadas em que o ETA não estava presente, as perguntas eram muitas vezes direcionadas a mim, pois os alunos-professores já estavam habituados a práticas de observação de aulas, por parte dos coordenadores e de outros professores, e sentiam-se confortáveis nesse sentido. Interessante foi perceber que, em aulas em que eu e um ETA estávamos presentes, as dúvidas eram sempre direcionadas aos ETAs, o que pode ser um indicativo de que a maioria dos alunos - professores participantes da pesquisa acredita no mito do “falante nativo” e assume, ainda que nem sempre em todas as suas práticas, a identidade de professor “não nativo”, mesmo tendo respondido, no questionário e na entrevista, que o estereótipo do “falante nativo” como “dono da língua” precisa ser quebrado e que leituras e discussões, na universidade e nas reuniões pedagógicas do NuLi IsF da UFPR teriam contribuído nesse sentido.

Como parte da entrevista, pedi aos alunos-professores que comentassem a citação de Norton (2013, p. 386) “O inglês não pertence aos falantes nativos da língua, mas a todos que a usam, nativos ou não nativos.”. Como já esperava, inclusive pelas ações de formação docente junto ao IsF (o Projeto de observação de aulas, as leituras e as discussões teórico-práticas, os *micro-teachings*, os *workshops*, a participação em eventos acadêmicos etc.), todos os entrevistados comentaram concordar plenamente com a afirmação e complementaram sua resposta de forma a mostrar que não acreditavam na falácia do “falante nativo”. Alguns alunos-professores, entretanto, se contradiziam em seus discursos sobre o “falante nativo”, na mesma entrevista ou nos questionários respondidos para a pesquisa, e até mesmo em muitas das práticas docentes que pude observar em sala de aula.

Ao comentar a citação de Norton, na entrevista, o aluno-professor Michael coloca sua visão sobre o nativo:

Eu acho que isso é certo, que a gente acaba criando língua, é... criando e recriando a própria língua em formas diferentes, não precisa ser sempre uma relação nativo - nativo, ou não nativo - nativo... pode ser não nativo - não nativo. (MICHAEL, ENT., 2016).

No questionário sobre ELF, anterior à entrevista, Michael faz a mesma colocação, acrescentando que ELF “é um conceito que define a língua inglesa não como propriedade de falantes da língua como L1”. Entretanto, na pergunta “De que

forma o ELF está (ou não) contemplado em suas aulas e material didático? Como você se sente neste contexto?”, Michael responde: “procuro levar *handouts* com variedades diferentes de inglês, falo sobre sotaques e diferentes pronúncias, inclusive menciono que minha pronúncia é brasileira imitando inglês americano, que é o que aprendi”.

Diante dessas respostas, retomei, na entrevista, a questão do inglês que Michael acreditava usar em sala:

Angela: Uhum... E que tipo de inglês você acha que você usa em sala, você tende... Ou soa mais...?

Michael: Eu explico aos alunos que eu tenho sotaque brasileiro, só que é um sotaque brasileiro que é meio que tentando fazer um americano, porque é o que eu “tô” mais acostumado a ouvir e é o que eu também aprendi durante a vida, então... É... Todos os exercícios de compreensão auditiva eram inglês americano, não tinha nenhum que era de outro lugar, então, depois mais... Sei lá, depois de alguns anos que eu já falava daquele jeito que eu comecei a perceber, tipo, assistir séries, ou ouvir músicas mesmo, que têm um sotaque diferente. Pra poder meio que perceber essas diferenças, assim.

Angela: Dentro do inglês americano, você diz?

Michael: É, no inglês americano e também em... É... No... No inglês de outros lugares. Eu sei que o inglês americano que eu imito é o inglês americano padrão, né? Que é o que tá em dicionário, que não é o inglês americano, porque o inglês americano tem vários sotaques diferentes, então... É... eu fico pensando isso, né? Que também, assim como o português é falado de formas diferentes aqui, né? Eu estava comentando com os alunos que o inglês também é falado de modos diferentes dependendo do lugar [...] entrando em Letras que eu comecei a perceber esses detalhes, diferentes em mais variações. (MICHAEL, ENT., 2016).

Nos discursos de Michael, observo uma consciência sobre o Inglês como Língua Franca (ELF) ao reconhecer que não é uma língua que pertenceria somente aos seus falantes nativos, pois teria variações. Segundo esse aluno-professor, essa consciência ou conscientização foi estimulada durante sua formação em Letras (observando que se trata de um licenciando que lecionava inglês em escolas de idiomas havia oito anos no momento da entrevista e estava no seu terceiro ano de graduação) e também após o acesso a séries e músicas com “sotaques” diferentes de inglês; essa consciência se reflete em sua prática docente, uma vez que mencionou trazer para a sala de aula diferentes sotaques e diferentes pronúncias, reconhecendo que até mesmo o inglês “americano” teria sotaques diferentes e dizendo que imita um inglês americano padrão, de dicionário, que não seria “o inglês americano”, por ter aprendido aquele tipo de inglês nos exercícios de compreensão oral. Refletindo sobre os discursos de Michael, suas concepções de língua e língua inglesa, falantes nativos e a relação de tudo isso com sua/s identidade/s docente/s, penso que ele entenda

ELF nas perspectivas da teoria dos *World Englishes*, como uma língua e não uma função ou contexto da língua inglesa, acreditando imitar “o inglês americano padrão” aprendido nos livros didáticos.

No entanto, durante as duas aulas de Michael que observei, para os propósitos desta pesquisa (além de muitas outras que vinha observando, enquanto coordenadora pedagógica do NuLi-IsF de Inglês) não percebi, nas interações orais em sala, o que ele dizia ser uma imitação de “inglês de dicionário” (mas não posso afirmar que compreendo o que ou como seria “esse” inglês). Constatei que Michael, em seu *teacher talk*, transferia para o inglês o “seu modo” de falar em português, com as mesmas entonações, ritmos, hesitações e mesmo “sotaques”. Por isso, acredito que Michael, na oralidade, tem um inglês próprio, que não poderia ser categorizado como “inglês brasileiro”, “americano de dicionário” ou qualquer outro “inglês” inventado ao longo da história, como brevemente discuti no capítulo 3 deste texto. Não se sentindo confiante o suficiente para afirmar que usa o “seu” inglês, Michael diz imitar o inglês do outro, o mítico “falante nativo” americano, influenciado pela exposição que teve a esse suposto inglês ao longo de sua vida pessoal e acadêmica. No primeiro questionário, Michael respondeu, para as perguntas 7 e 8, sobre a presença de nativos em sala, que se sentia “normal”, acrescentando sempre ter “consciência de que não é necessário falar como um nativo para que haja comunicação eficaz” e que sempre tirava dúvidas sobre vocabulário e cultura com os ETAs.

Diante dessas colocações, me perguntei se a crença de Michael de que exista um inglês, americano, padrão (supostamente “correto”), que ele deveria imitar, poderia ser relacionada a visões da *Síndrome do Impostor*, segundo perspectivas de Bernat (2008) e de Kramersch (2012), que discutem o que chamam de impostura do professor falante não nativo (*NNST imposture*) ou “*NNST impostorhood*”²⁴³ como sentimentos de inautenticidade, fraude e inadequação do professor, um falante não nativo, que ensina a língua nativa do outro, que seria, nessa perspectiva, o provedor das normas da língua ou seja, o “falante nativo”.

Segundo Bernat (2008, p.2), para seu crescimento profissional, é fundamental que o professor esteja consciente de suas percepções, bem como de suas

²⁴³ Optei por manter o termo no original em inglês por não haver tradução correspondente para o português.

concepções equivocadas sobre o *self*, que entendo como o “eu” no sentido das identidades que compõem esse “eu” como um todo. Para Bernat,

[d]iscursos pessoais de professores sobre o *eu* e a identidade de professor de língua podem incluir crenças sobre sua própria competência (crenças sobre autoeficiência), nível de proficiência na língua, oportunidades de carreira, experiências docentes passadas e percepções de si mesmo como *expert* na língua, para citar algumas. Além disso, durante suas buscas pela construção de suas identidades como professores de língua, professores falantes não nativos podem encontrar visões conflitantes relacionadas a padrões de língua, pronúncia ‘correta’, modelagem de papéis etc., que podem moldar suas percepções do *eu* e levá-los a uma autoavaliação negativa.²⁴⁴ (BERNAT, 2008, p. 2).

Kramsch explica que a noção de *impostura*

[p]ressupõe uma norma fixa de legitimação contra a qual os indivíduos se avaliam ou são avaliados por outros — a sanção do público ou uma norma internalizada e idealizada imposta repetidamente pela comunidade, pelo mercado, pela indústria editorial ou pela mídia [...].²⁴⁵(KRAMSCH, 2012, p. 488).

Como fixa, a *impostura* seria uma noção difícil de defender nos estudos pós-estruturalistas e pós-modernos, que não percebem o *eu* como uma construção discursiva de um “eu idealizado”, mas, ao contrário, fluido, multicultural e em constante trans/formação.

A noção de impostura, que fez sentido em um mundo com fronteiras reconhecidas como estáveis entre os indivíduos, e entre classes sociais e grupos sociais, tornou-se mais difícil de se manter em um mundo com fronteiras apagadas, hierarquias niveladas e ambientes multiculturais.²⁴⁶ (KRAMSCH, 2012, p. 489).

Partindo de uma visão pós-estruturalista e pós-moderna, na qual identidades permanentes vêm sendo vistas como “posições dos sujeitos”, multilíngues,

²⁴⁴ [t]eachers’ personal discourses regarding self and language teacher identity may include beliefs about their own competence (self-efficacy beliefs), level of language proficiency, career opportunities, past teaching experiences, and perceptions of self as ‘language expert’, to name a few. Furthermore, during their quest for constructing their identity as language teachers, NNSTs may encounter conflicting views related to language standards, ‘correct’ pronunciation, role modelling and so on, which may likely shape their perceptions of self and lead to negative self-evaluation.

²⁴⁵ presupposes a fixed norm of legitimacy against which individuals measure themselves or are measured by others — the sanction of the public or an internalized idealized norm repeatedly imposed by the community, the market, the publishing industry, or the media.

²⁴⁶ The notion of imposture, which made sense in a world with stable recognizable boundaries between individuals, and between social classes and social groups, has become more difficult to uphold in a world of erased boundaries, flattened hierarchies, and multicultural environments.

multiculturais, que se movem, mudam e são conflituosas, Kramersch questiona a validade do conceito de impostor: “Ainda existe algo como um ‘impostor’ inautêntico ou ilegítimo em um mundo em que você pode ser qualquer coisa que queira ser?”²⁴⁷ (KRAMSCH, 2012, p. 483-484).

Concordo com Kramersch que seja mais difícil, nas sociedades ditas pós-modernas, de identidades fluidas e fragmentadas, identificar alguém como sendo impostor ou com a *Síndrome do Impostor*, mas entendo que a noção de impostura não é construída logicamente e as pessoas continuam apresentando sentimentos relacionados a essa noção. Vivemos entre a modernidade e o que se diz pós-moderno, e muitas das noções classificadas como modernas ainda fazem parte do imaginário das pessoas. Além disso, afirmar que no mundo de hoje uma pessoa possa ser qualquer coisa que queira ser é bastante questionável, uma vez que as relações de poder em todas as áreas (linguística, cultural, econômica, educacional etc.) continuam existindo e afetando as pessoas.

Embora Bernat (2008, p. 1) não discuta perspectivas pós-estruturalistas a respeito da *Síndrome do impostor*, admite que há pouca evidência empírica que poderia fundamentar sua existência. Concordo com Kramersch quando afirma que não é a proficiência, mas a legitimação que o professor “não nativo” não tem em muitos contextos, ou seja, a “agência para falar com autoridade” usando palavras que não são suas, mas do outro, do estrangeiro, que gera sentimentos de identidades de impostor na língua (KRAMSCH, 2012, p. 493-494). São justamente esses contextos que permitem a resignificação das palavras dos outros: “[...] é bem nessa impostura que está o potencial para a resignificação/redeclinação das palavras dos outros.”²⁴⁸ (KRAMSCH, 2012, p. 491).

A linguista reconhece que sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* não desapareceram – apenas se tornaram menos visíveis no mundo pós-moderno diante da diversidade sociolinguística, dos fluxos globais e da comunicação transcultural, o que intensifica os riscos de alguém “nativo” fazer um “não nativo” “sentir-se não autorizado a falar com autoridade com base no sotaque, aparência

²⁴⁷ *Is there still such a thing as an inauthentic or illegitimate ‘impostor’ in a world in which you can be anything you want to be?*

²⁴⁸ *in that very imposture lies the potential for resignifying/reinflecting the words of others.*

física, classe social ou na cor de pele.”²⁴⁹ (KRAMSCH, 2012, p. 494). Esse “alguém”, no mundo pós-moderno, seria o mítico “falante nativo”, cuja morte foi anunciada por Paikeday há mais de 30 anos, no seu livro *The native speaker is dead!* (1985). Teria o “falante nativo” ressuscitado no mundo dito “pós-moderno” ou se trataria apenas de uma mentira? Ou, como atualmente tanto se ouve na mídia, de *fake news*?

Considerando que o multilinguismo, permeado por diversas relações de poder, sempre existiu e continuará existindo, acredito que o construto social “falante nativo” nunca deixou de existir e sempre existirá, com maior ou menor força, dependendo das relações sociais e culturais entre as pessoas nas sociedades. Como alerta Zaidan, a noção “falante nativo” é, ao mesmo tempo, mito e realidade, e sua influência na área pedagógica ainda requer investigação:

[...] esta noção que baliza a teoria linguística moderna, até hoje permanece carente de conceituação que seja coletivamente satisfatória. [...] no ensino do inglês, de forma geral, este conceito tem sido tradicionalmente pressuposto sem problematização, ou seja, é considerado ponto pacífico, reclamando a atenção de estudiosos no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Como argumenta Davies (2003) em seu estudo abrangente do assunto, o fato de o FN ser, ao mesmo tempo, um mito e uma realidade se deve à ambiguidade que o conceito comporta. (ZAIDAN, 2013, p. 42).

Segundo Davies (2003), as identidades do indivíduo são de sua responsabilidade; o empoderamento para usar uma língua que deixa de ser a do outro para tornar-se também sua, mesclada ao seu repertório linguístico, pode ser estimulado, mas depende somente dele para que seja real, fazendo parte de sua/s identidade/s docente/s. Essas reflexões me levam a acreditar, portanto, que não se pode empoderar professores em sua formação profissional, mas estimulá-los para que eles mesmos se sintam empoderados para re/posicionar-se como professores:

[...] cada um é um falante nativo de todo o seu comportamento linguístico, o que significa que por trás de todo o comportamento linguístico de uma pessoa está um sistema ou conjunto de sistemas [...]; uma pessoa é um falante nativo de todo o seu repertório, e isso significa que tudo o que ela diz (ou presumidamente escreve e compreende) pode contar em termos de um

²⁴⁹ [...] *feeling not authorized to speak with authority based on one's accent, one's physical appearance, one's social class, or the color of one's skin.*

conjunto de regras linguísticas que estão sob o controle dela, as quais juntas criam um sistema coerente.²⁵⁰ (DAVIES, 2003, p. 26).

Essa perspectiva de repertório linguístico-cultural individual está atrelada a visões pós-modernas e pós-estruturalistas de língua como prática social translíngue e do ELF translíngue, através das quais os professores “não nativos” podem demonstrar um empoderamento em relação ao uso da língua através de sentimentos como o de autoconfiança, autenticidade e legitimidade, que os encorajem a repensar sua/s identidade/s docente/s, deixando de ver-se como *impostores* ao usar uma língua que é também sua, que faz parte de suas identidades, de seu repertório, que forma “o quê e como são”.

Refletindo sobre como responder à pergunta específica desta pesquisa – *Os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à Síndrome do Impostor em suas crenças? De que forma tal síndrome impacta suas práticas?*, com base na análise do material empírico gerado a partir dos discursos dos alunos professores e dos ETAs, apresentados nesta seção e também ao longo de todo este estudo nos demais capítulos, bem como de outros materiais, não inseridos no texto para não o estender demasiadamente, optei por não responder à pergunta simplesmente de forma afirmativa ou negativa, tomando por base, para isso, as reflexões teóricas de Kramsch (2012). Percebo que sentimentos de insegurança, ansiedade, falta de confiança etc. dos alunos professores estão presentes em determinadas práticas situadas, em determinadas interações, inclusive com os ETAs enquanto “falantes nativos”. Acredito que, mesmo professores com excelente proficiência linguística, uma boa formação acadêmica e pedagógica (como é o caso dos licenciandos participantes desta pesquisa, e até de professores já graduados e com muita experiência didática) terão momentos de *impostura* ou *impostorhood*, mas posicioná-los como *impostores* da/na língua que ensinam seria, a meu ver, no mínimo injusto, visto que a análise de *sentimentos* é bastante subjetiva e que as identidades não são fixas, como venho discutindo ao longo deste capítulo.

²⁵⁰ [...] every individual is a native speaker of all his/her linguistic behaviour, that is that underlying all one's normal linguistic behaviour is a system or set of systems [...]; one is a native speaker of the whole of one's repertoire, that is that everything one says (or presumably writes and understands) can be accounted for in terms of the set of linguistic rules that are under one's control which together make up a coherent system.

Estimular o senso de empoderamento, ao longo da formação inicial dos professores de língua inglesa, é um desafio que nem sempre está presente nos currículos universitários. É importante, para isso, ter em mente que cada indivíduo *empodera-se de algo* e não é *empoderado pelo outro* – uma visão modernista, parte de perspectivas da Pedagogia Crítica, que acaba enfatizando relações de poder e dicotomias como o que não sabe X o que sabe, o oprimido X o opressor etc. Nesse desafio, concordo com Rajagopalan (2005, p. 289-290): “o que realmente conta para avaliar a autoconfiança dos professores não é necessariamente seu conhecimento real, comprovado da língua, mas antes a forma como eles se percebem e classificam sua própria fluência” e acrescentaria, a essa reflexão, como percebem e classificam também sua prática docente, pois é a partir da conscientização, da reflexão teórico-prática que formamos e transformamos nossas crenças e identidades e nos empoderamos, psicológica e profissionalmente ou não nos empoderamos, diante dos conflitos com nossas próprias crenças.

5.3 OS IMPACTOS DAS INTERAÇÕES COM OS ETAS NA CP INGLÊS-IsF/UFPR NAS IDENTIDADES DOS ALUNOS-PROFESSORES E EM SUAS TRAJETÓRIAS DE PARTICIPAÇÃO

Os membros da CP Inglês-IsF/UFPR, alunos professores de língua inglesa, e ETAs, enquanto “falantes nativos”, participantes da investigação empírica desta pesquisa, também assumiam múltiplas e híbridas identidades, de acordo com suas práticas situadas e suas interações dentro dessa comunidade. Na CP Inglês/IsF-UFPR os alunos-professores chegavam como alunos de graduação e assumiam, entre outras, as identidades de falantes de língua inglesa “não nativos”, brasileiros, de professores de inglês não nativos, de professores não graduados/em formação, de alunos de inglês como língua estrangeira na mesma instituição em que lecionavam, de aprendizes da linguacultura inglesa, de colegas de trabalho, de palestrantes, de amigos. Os ETAs, por sua vez, chegavam como estrangeiros, “falantes nativos” da língua inglesa estadunidense, graduados e, como eles mesmo se denominavam e eram denominados pelo Programa ETAs, “embaixadores culturais dos EUA”, assumindo, entre outras, as identidades de professores, de alunos de Português como Língua Estrangeira, de aprendizes da linguacultura portuguesa da variedade tradicionalmente chamada “brasileira”, de colegas de trabalho, de amigos, de

palestrantes. Tais identidades se mesclavam e flutuavam de acordo com sua participação nas práticas situadas vivenciadas dentro da CP, com sua interação na CP e de acordo com influências de outras CPs, e eram legitimadas pelas instituições a que estavam vinculados e pelos demais membros da CP, o que contribuía para a re/construção de suas identidades. Por ser uma comunidade flexível, fluida e muito dinâmica, já que seus membros se renovam (alunos-professores permanecem por no máximo dois anos e ETAs por nove ou dez meses vinculados ao Programa Idiomas sem Fronteiras), há sempre membros que assumem a identidade de *newcomers* e *oldtimers*, com participações periféricas, plenas e, algumas vezes, marginais – conceitos apresentados e discutidos no capítulo 4 deste trabalho, que retomo neste capítulo com o propósito de discuti-los a partir de uma relação com construções identitárias.

De acordo com Wenger (1998a, p. 165), “No caso da perifericidade, algum grau de não participação é necessário para permitir um tipo de participação que seja menos que plena”²⁵¹. Este era o caso da maioria dos membros que acabavam de chegar ao grupo que constituía a CP Inglês-IsF/UFPR. Eles podiam construir uma trajetória de participação em uma posição periférica e mudar para uma posição plena, ao longo do desenvolvimento dos eventos. O que ocorre na verdade é a circulação dos indivíduos na comunidade, dependendo de cada prática situada, como participantes plenos, periféricos e até marginais, e sua participação (ou não participação), ao mesmo tempo que era determinada por suas identidades, também determinava a re/construção dessas identidades, bem como a construção de novas identidades.

Em outras palavras, a participação marginal, periférica e plena em uma CP depende das identidades dos indivíduos e da forma como decidem investir nas práticas situadas que vivenciam na comunidade, que dá a eles acesso a recursos dentro das práticas e aos grupos de membros da CP envolvidos nas práticas.

Utilizo, neste estudo, o construto sociológico de “investimento”, criado por Norton na década de 1990, para discutir questões de participação dos indivíduos em CPs, relacionando-os a reflexões sobre construções identitárias. O conceito de “investimento” proposto por Norton vem complementar o conceito psicológico

²⁵¹ *In the case of peripherality, some degree of non-participation is necessary to enable a kind of participation that is less than full.*

“motivação”. Segundo Norton Peirce (1995, p. 17), conceitos de motivação sempre foram usados em estudos sobre SLA, sem capturar, entretanto, a complexa relação entre relações de poder, identidade e aprendizagem de língua que o conceito de investimento envolve.

Para Norton, o conceito de investimento, em seus estudos sobre a aprendizagem de línguas, está intrinsecamente conectado ao conceito de identidade e de prática:

A noção pressupõe que, quando os aprendizes de línguas falam, eles não estão apenas trocando informações com os falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando um sentido de quem eles são e como se relacionam com o mundo social.²⁵² (NORTON, 2013, p. 50).

A conceituação de investimento de Norton pode ser utilizada para o estudo das identidades dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR, como aprendizes de uma linguacultura estrangeira e também de outras identidades que assumiam ao longo de sua participação nessa CP. Seu investimento pode ser analisado de acordo com o “movimento” que faziam dentro da CP. Sua aprendizagem, tanto em termos linguísticos quanto de metodologia de trabalho com alunos (como professores e como ETAs), resultava do engajamento nas práticas que ocorriam dentro da CP, e esse engajamento dependia de quanto tempo e energia investiam nessas práticas.

Partindo da perspectiva que os membros de uma CP não ingressam na comunidade como “participantes legítimos periféricos”, esperando tornarem-se participantes plenos, já que, na teoria de Comunidades de Prática, de Wenger, não há uma posição central, fixa, a ser alcançada, considero que a trajetória de participação em uma CP, em específico na CP Inglês-IsF/UFPR, não era centrípeta. Os participantes podem estar dentro ou fora, participando periféricamente, mas de uma forma legitimada pelo grupo, participando plenamente ou até não participando em práticas situadas diversas. Estar na posição de participante pleno em dada prática situada não significa alcançar um “*status* fixo” ou ser permanentemente empoderado pelos demais membros da comunidade. Isso ocorre porque não há permanência, estabilidade ou imutabilidade em relação às posições em uma CP, e participação

²⁵² *The notion presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world.*

plena não significa ter um conhecimento ou competência completa em todas as práticas situadas. Um membro pode ter a identidade de um *newcomer* em uma CP, considerando-se o tempo cronológico, e assumir a posição de participante pleno, ou ter a identidade *oldtimer* e participar periféricamente, conscientemente não participar ou até ser marginalizado em uma prática.

Para ilustrar essa discussão, analiso, a seguir, a colocação da professora-aluna Beatriz (2016), membro da CP Inglês-IsF/UFPR, na entrevista semiestruturada, realizada para os propósitos deste estudo.

[...] a gente aprende a observar aulas, então a gente 'fica' observadores melhores... de si mesmos e de outras pessoas... então, quando eu tô numa aula de graduação, eu observo muito mais as tendências pedagógicas ou coisas que os professores fazem". (BEATRIZ, ENT., 2016).

Beatriz, que cronologicamente teria a identidade de uma *oldtimer* na CP, pois estava no grupo havia cerca de dois anos e meio, nos mostra em sua fala que, além da identidade de professores, ao ingressar no Programa Idiomas sem Fronteiras, os licenciandos também assumiam a identidade de observadores. A aluna professora revelou, em seu discurso, que havia um percurso dentro das práticas da CP que impactava a re/construção de sua identidade ("a gente fica") e influenciava suas práticas de docência ("observadores melhores... de si mesmos e de outras pessoas") e sua identidade de aluna na universidade ("eu observo muito mais as tendências pedagógicas ou coisas que os professores fazem").

Ela complementou a discussão sobre suas identidades no grupo falando de sua identidade de conselheira de outros membros, especialmente de *newcomers*:

[...] quem é mais antigo tem um pouco esse papel de recepcionar quem tá chegando novo... e de orientação... então os últimos meses em que passei... que entraram por exemplo, R., B. e H. são pessoas que eu orientei... mais uma identidade, de orientadora... [...] eles são professores no mesmo nível, mas eu já tenho mais experiência. (BEATRIZ, ENT., 2016).

Com base nessa resposta decidi perguntar a ela como uma pessoa chega a assumir a identidade de orientadora no grupo e se isso seria permanente. Sua resposta ilustra as discussões teóricas apresentadas previamente neste texto: de que os membros de uma CP possuem trajetórias de participação (marginal, periférica e plena) flexíveis e mutáveis, assumindo posições diferentes, que dependem de suas

identidades e também de práticas situadas, e que estar em uma posição de participante pleno não implica ser mais empoderado na comunidade:

[...] depende muito da personalidade da pessoa [...] tenho a impressão que esse papel de orientadora deixa de existir se eu tiver observando ou tiver alguém me observando [...] eu não me vejo com autoridade nenhuma sobre nada... tenho um pouco mais de experiência [...] quando eu tô numa oficina (*evento dos ETAs*), por exemplo, eu viro meio que aprendiz, mas, se eu tiver falando alguma coisa num workshop, por exemplo, a gente inverte esse papel... e tudo bem... tudo pode mudar..." (BEATRIZ, ENT., 2016).

Com o propósito de investigar se a identidade de um *oldtimer* e/ou participante pleno dependeria de tempo cronológico (ou não) na CP estudada, perguntei a Beatriz sua opinião. Ela falou sobre engajamento, um conceito estreitamente ligado ao investimento:

[...] tem muito mais a ver com a confiança que a pessoa tem e precisa se expor do que com o tempo que ela tá no programa... eu acho que tem mais a ver com engajamento da pessoa em participar e em ir atrás... enfim... do que com o tempo que a pessoa tá lá dentro... tem mais a ver com engajamento do que com qualquer outra coisa. (BEATRIZ, ENT., 2016).

Uma outra integrante da CP Inglês-IsF/UFPR, de pseudônimo Sofia, que também era uma das alunas-professoras que já estavam no programa havia mais de um ano no momento da entrevista, falou sobre sua identidade de “veterana” no grupo, pois tinha se tornado uma “conselheira” para vários outros membros, especialmente os “novatos”, em diferentes práticas. Ela mencionou que ser um “veterano”, participando ativamente do grupo (ou um *oldtimer* e participante pleno, nos termos de Wenger) dependeria também de fatores cronológicos, já que as experiências de vida acontecem temporal e cronologicamente:

[...] eu acho que depende também do fator cronológico porque depende do número de turmas que você pega... da variedade de cursos que você deu... e isso só com o tempo, porque você não vai ter vivência, experiência nesse tipo de curso... mesmo que você tenha dez anos de experiência em cursos de idiomas vai ser diferente, porque é um outro propósito... (SOFIA, ENT., 2016).

Além disso, Sofia reconhece que traços de personalidade e a forma como as pessoas se engajam determinariam a sua identidade no grupo/na comunidade:

[...] mas também eu acho que não é só cronológico... é também o envolvimento da pessoa, a personalidade dela... é o quanto ela se interessa ou se envolve, assim com a própria formação dela... ali naquele espaço.” (SOFIA, ENT., 2016).

Para resumir, as identidades podem ser vistas como contínuas trajetórias que “incorporam o passado e o futuro em um próprio processo de negociar o presente”²⁵³ (WENGER, 1998a, p. 155). Similarmente, é também impossível estabelecer identidades fixas: muitas identidades podem existir em um constante processo de criação e/ou transformação. Tal processo depende de engajamento, e estar engajado depende, por sua vez, de estar *invested* ou “investindo” nas práticas de uma comunidade. Estar engajado em uma prática situada da CP, participando mais plenamente, entretanto, não dependeria tanto da identidade de *newcomer* ou *oldtimer* do membro da CP, mas do pertencimento de um membro ao grupo, que se dá em uma prática situada pela imaginação, alinhamento e engajamento, bem como por sua legitimação pelos demais integrantes daquela prática.

Para refletir sobre as identidades dos membros da CP Inglês-IsF/UFPR como *newcomers* e *oldtimers* e sua relação com a visão que tinham de falantes nativos a partir de sua convivência com os ETAs nas práticas situadas da comunidade, analisei as respostas dos nove alunos-professores ao primeiro questionário para a pergunta 15: “Como sua convivência/interação com os ETAs no Programa IsF (Idiomas sem Fronteiras) influenciou/mudou sua visão a respeito de falantes nativos... em reuniões de professores? junto aos alunos?” e as comparei com as respostas que deram para a mesma questão na entrevista. Essa análise me forneceu subsídios para responder à pergunta específica de pesquisa: “‘Quem’ é o ‘falante nativo’, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto ‘falante nativo’?”. Para a análise classifiquei os participantes que responderam à pergunta em *newcomers* e *oldtimers* pelo tempo de atuação como professores IsF (mais de um ano) e também por seu engajamento nas práticas da comunidade. Entre os nove alunos-professores, considereirei três deles *oldtimers* e os demais seis, *newcomers*. O questionário foi aplicado para seis licenciandos em outubro de 2015, para que houvesse tempo de convivência com os quatro ETAs daquele ano. Dois licenciandos

²⁵³ *incorporate the past and the future in the very process of negotiating the present.*

responderam ao questionário em junho de 2016, após convivência de 4 meses com os ETAs naquele ano e um respondeu ao questionário em novembro de 2016, tendo convivido por 4 meses com os ETAs, já que havia ingressado no programa em julho daquele ano. A entrevista foi realizada com todos os participantes em dezembro de 2016. Ao responder os questionários, apenas os três *oldtimers* haviam convivido com ETAs por mais de um ano. Ao serem entrevistados, entretanto, todos os alunos-professores haviam convivido com ETAs. A classificação *oldtimer* e *newcomer* para esta análise em específico tomou como base apenas a data de resposta ao questionário, e não da entrevista.²⁵⁴

Considerando as respostas à pergunta 15 do questionário, sobre como o convívio com os ETAs nas práticas da CP (reuniões pedagógicas e em sala de aula, mais especificamente) influenciou ou mudou a visão que tinham sobre falantes nativos de inglês, constatei que apenas dois alunos-professores, que se identificaram na entrevista como veteranos (*oldtimers*), responderam à pergunta do questionário dizendo que sua visão não mudou. Michael: “Não mudou”; e Carina: “Não senti muita diferença, na verdade, pois antes de começar a trabalhar no IsF, estudei no exterior e formei minha opinião a respeito dessa interação”. A outra aluna-professora, Beatriz, também *oldtimer*, mencionou questões culturais apenas: “Aprendi bastante questões culturais, mas fora isso não houve mudança em outros aspectos”. Os demais participantes, *newcomers*, responderam que sua visão sobre falantes nativos americanos mudou, tanto em relação a questões linguísticas quanto culturais, inclusive quebrando estereótipos e promovendo um processo crítico reflexivo individual, que desenvolveu, em alguns, o senso de empoderamento necessário à profissão de professor, discutido previamente neste capítulo. Retomo suas respostas nas seções a seguir, que tratam do reforço e da desmistificação de estereótipos linguísticos e culturais, com o objetivo de refletir sobre como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para a construção ou desmistificação do “falante nativo”.

²⁵⁴ Ao final de 2016, na entrevista, os participantes identificados como *newcomers* ao responder o questionário em 2015, já eram considerados e consideravam-se veteranos (ou *oldtimers*, para os propósitos deste estudo).

5.3.1 Os ETAs na CP Inglês-IsF/UFPR: reforçando estereótipos

O Programa ETAs possibilitou a vinda de jovens estadunidenses para diversas universidades brasileiras, públicas e privadas, como “assistentes de ensino” tanto dos professores de inglês na graduação quanto dos alunos-professores nos cursos do Programa IsF, nas instituições em que o programa havia sido implantado. O intercâmbio desses americanos para o Brasil acabou tornando-se uma ação de internacionalização das universidades brasileiras, que vem acontecendo desde 2013 e, como tema de alguns estudos e publicações recentes, tem sido alvo de críticas, mas também razão de elogios em vários aspectos.

A investigação da possível construção ou reforço de estereótipos culturais e/ou linguísticos sobre os falantes nativos e cultura estadunidense a partir do Programa ETA, especificamente sobre os ETAs como “falantes nativos” americanos em sua interação com licenciandos de Letras-Inglês, é um dos propósitos deste estudo, uma vez que seus perfis (apresentados no capítulo 2) corresponderiam fortemente (não totalmente) ao mítico “falante nativo”.

A análise da descrição do candidato e do objetivo do programa no edital de seleção de projetos universitários para o recebimento dos ETAs (apresentado na introdução deste trabalho, em *Justificativa, objetivos e questões norteadoras da pesquisa*) aponta para um possível reforço de estereótipos a respeito do “falante nativo”, uma vez que se entende, na descrição do perfil do ETA, que ser nativo em inglês seria suficiente para ser assistente de um professor de língua inglesa no curso de Letras ou de alunos-professores em formação inicial, a fim de alcançar o objetivo de “contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Letras, Língua Inglesa, na perspectiva de valorizar a formação e a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica”, ou seja, auxiliar na formação inicial dos professores de inglês e dessa forma melhorar a qualidade do ensino da língua na Educação Básica.

O ETA é descrito como “falante nativo, cidadão estadunidense”, ou seja, de um país do Círculo Central (KACHRU, 1985), “recém-graduado com alguma experiência em ambiente educacional e em ensino em sala de aula”, o que não garante que tenha alguma experiência docente ou didático-pedagógica; “pode ser formado em inglês, linguística aplicada ou língua estrangeira” – ou seja, poderia ser ETA um jovem graduado em outras áreas, o que de fato ocorreu em muitas das

universidades federais que receberam ETAs nos anos de 2015 e 2016, – e “preferencialmente portador de certificado fornecido pela entidade TESOL – *Teachers of English to Speakers of Other Languages*” –, que comprovaria formação docente na área de línguas estrangeiras, mas não seria uma exigência.

Enviei à Fulbright e ao Núcleo Gestor do Programa IsF (NG-IsF) junto ao MEC, como um dos instrumentos para a geração de material empírico para esta pesquisa, um questionário (APÊNDICE 5) com cinco perguntas abertas, respondido apenas pelos articuladores entre IsF, CAPES e Fulbright do Núcleo Gestor do Programa IsF, em junho de 2017. Para a primeira questão, cujo objetivo era verificar se as atividades do programa haviam sido revistas e implementadas, institucionalmente, como eu ouvia em eventos e reuniões junto ao Programa IsF enquanto coordenadora pedagógica do NuLi de Inglês IsF da UFPR, em planos para que as instituições passassem a receber somente ETAs com formação em Línguas, o NG-IsF afirmou não ser uma resposta de sua competência, mas complementou dizendo:

[c]omo o Idiomas sem Fronteiras tem como base apoiar o processo de internacionalização das universidades brasileiras em relação às necessidades linguísticas, qualquer participação nesse sentido está bem-vinda. Além disso, o IsF promove todo tipo de intercâmbio cultural para que a comunidade acadêmica expanda seus horizontes sociais, culturais, econômicos por meio da aprendizagem de línguas e os ETAs representam uma manifestação desse intercâmbio. Nossa intenção é de aumentar as oportunidades para brasileiros terem este tipo de experiência em outros países e os programas da Fulbright são modelos que levamos em consideração quando contemplamos essa possibilidade. (NG-IsF, QUEST., 2017).

A quinta pergunta do questionário tinha também a proposta de verificar estereótipos, bem como considerar problemas sociais e culturais locais para a seleção dos ETAs que iriam atuar nas diferentes universidades brasileiras. Para isso, comento na questão sobre a valorização do estereótipo “falante nativo”, em especial nos centros urbanos, como Curitiba, e em escolas de idiomas, para situar o leitor e perguntar de que forma o Programa ETA desmistificaria e/ou reforçaria tal estereótipo entre os alunos IsF e entre professores-alunos e se poderia haver divergência entre o que o programa planeja e propõe e o que de fato ocorre no dia a dia das atividades dos ETAs nas universidades.

Para essa pergunta o NG-IsF indica apenas a importância da atuação/orientação do coordenador local dos ETAs na IES, mas não menciona

nenhuma ação ou plano para reflexão sobre as questões colocadas e suas consequências na formação dos professores e na sociedade em geral:

Há, de fato, pouco contato direto entre o Núcleo Gestor IsF e os ETAs. Mas, entre os especialistas da área de ensino de línguas, o conceito de falante nativo e sobrevalorização das pessoas identificadas como nativas de uma língua é bastante criticado. Todos os coordenadores locais dos ETAs fazem parte desse grupo de especialistas e imaginamos que eles já refletiram sobre este assunto. Então, cabe aos coordenadores reforçar para os ETAs seu papel na universidade e levar em consideração o perfil acadêmico e profissional dos ETAs ao estabelecer seu plano de trabalho [...]. (NG-IsF, QUEST., 2017).

Vejo como fundamentais as orientações e o acompanhamento pelos coordenadores locais dos ETAs em relação à importância do viés mais intercultural e crítico da atuação dos ETAs nas IEs. A partir do trabalho desenvolvido por eles em 2015 e 2016, concluí que, naqueles anos, foram muito bem orientados e acompanhados por sua coordenação na UFPR, mas entendo que esse trabalho de orientação precisa ser contínuo e também cabe às organizações que selecionam, e recebem os ETAs. A ETA 6, em um trecho da entrevista já citado (5.1.5) na análise sobre construções identitárias, diz não ter recebido instruções suficientes antes de seu ingresso no programa.

Assim como a ETA 6, outros ETAs comentavam e comentaram nas entrevistas sobre a falta de esclarecimentos e orientações por parte das organizações responsáveis por seu intercâmbio, especialmente antes do início das atividades, o que lhes causava muita ansiedade e preocupação.

O estereótipo do “falante nativo” modelo também pode ter sido reforçado pelo discurso dos ETAs como “embaixadores culturais dos EUA”, como se lê na resposta da ETA 5 ao questionário aplicado aos membros do NuLi Inglês-IsF (ver 3.3.3.2) e na resposta da ETA 7:

O ELF pode ser visto como problemático. Em nosso texto discutimos nosso papel de embaixadores culturais aqui no Brasil. Temos esperança de promover adequada e positivamente nossa língua e cultura²⁵⁵ (ETA 7, QUEST., 2016).

²⁵⁵ *ELF can be seen as problematic. In our text we discuss our role as cultural ambassadors here in Brazil. It is our hope to accurately and positively promote our language and culture.*

Diante desse discurso de alguns ETAs e de colocações de alguns alunos-professores sobre os ETAs enquanto falantes nativos, como a de Alice – de que a presença deles “... ajudou a não abrigar o [meu] inglês ao extremo quando lidando com alunos básicos.” –, inseri, no questionário enviado ao NG-IsF e à Fulbright, uma pergunta sobre a autoidentificação das ETAs de 2016 como “embaixadoras culturais dos EUA” e sobre o objetivo, apresentado nas propostas do programa, tanto da Fulbright quanto da UFPR, de “divulgar a cultura e o modo de vida em seu país” como forma de criar a ideia de que os ETAs estariam nas universidades brasileiras para disseminar a cultura americana, reforçando, dessa forma, estereótipos relacionados ao colonialismo. O NG-IsF respondeu que utiliza a palavra “divulgar” em um sentido diferente do que aponte na pergunta, que não estaria relacionado a estereótipos culturais:

No nosso entendimento, **divulgar deve-se ler como “falar sobre” e não como “disseminar”**. De fato, na nossa experiência, nesses 4 anos com os ETAs, eles costumam ser pessoas altamente críticas das políticas dos EUA e contra uma postura de disseminação cultural da cultura de lá. Normalmente, fazem o oposto disso e engajam as comunidades acadêmicas sobre questões de relações raciais, o meio ambiente, o sistema econômico, a desigualdade social e outros assuntos polêmicos em que manifestam sua perspectiva crítica sobre seu país de origem. Poucas vezes, temos relatos de posturas patriotas nem nacionalistas por parte dos ETAs. Não temos controle se acabam fazendo isso em alguns momentos, mas por parte do Núcleo Gestor IsF, está claro que a presença dos ETAs é para promover intercâmbio cultural entre as pessoas de dois países e não a disseminação da cultura dos EUA. Inclusive, **é surpreendente a interpretação da palavra divulgar dessa forma**. (NG-IsF, QUEST., 2017- grifos meus).

Na esteira da pergunta anterior, questionei os organizadores do programa sobre as orientações dadas aos ETAs: “Como os ETAs são orientados antes e depois de chegarem ao Brasil, com relação ao trabalho com a língua e com essa “divulgação da cultura americana”?”, ao que o NG-IsF respondeu:

No nosso contato com os ETAs nos eventos de orientação no Brasil, sempre enfatizamos a perspectiva citada no item anterior. Ou seja, eles devem trabalhar com os coordenadores locais dentro do seu perfil acadêmico e profissional para promover discussões críticas sobre os EUA. Explicitamos que a relação histórica entre os dois países é complicada e na perspectiva de muitos brasileiros, o governo dos EUA cometeu erros graves contra o povo brasileiro e há pessoas que manifestam preconceito contra os cidadãos dos EUA por causa disso. Então, indicamos que é fundamental para ter sucesso na sua experiência que eles sejam humildes e flexíveis para se aproximar aos brasileiros a sua cultura e a sua língua. No nosso entendimento, não deveria haver nenhuma disseminação da cultura dos EUA por parte dos ETAs, e após

esse alerta sobre essa possível interpretação da palavra “divulgação”, procuraremos ou mudar essa palavra nos editais futuros ou qualificá-la como “falar sobre” especificamente. (NG-IsF, QUEST., 2017).

Compreendo, com base nos discursos analisados, que, embora reforçar estereótipos culturais não tenha sido propósito das organizações responsáveis pela vinda e atividades dos ETAs nas IES brasileiras, esse reforço pode ter acontecido diante da estrutura do Programa ETAs, ao selecionar intercambistas graduados em áreas diversas e sem experiência docente e ao lançar editais com discursos que poderiam levar a tal interpretação. Além disso, a pouca ou deficiente orientação dada aos ETAs e a não inclusão de atividades interculturais, que promovessem um reconhecimento e valorização da língua e cultura brasileira, acabava compactuando com seus discursos de “falantes nativos”, podendo promover, em consequência, a desvalorização dos professores de Letras e de professores em formação brasileiros como “não nativos” com quem os ETAs interagem.

Na entrevista realizada no final do ano de 2016, entre os alunos-professores que falaram sobre como a convivência e interação com os ETAs em sala de aula e em reuniões pedagógicas afetou sua percepção sobre falantes nativos estadunidenses e sobre a linguacultura americana, apenas a aluna-professora de pseudônimo Alice, em sua colocação, indica um possível reforço do mito do “falante nativo”: “Elas falam devagar, mas com o mesmo sotaque, o que me ajudou a não abrazeirar meu inglês ao extremo quando lidando com alunos básicos.”. Nessa colocação Alice revela que, para ela, é importante não ter um inglês com sotaque “abrazeirado ao extremo”, ou seja, Alice acredita que um outro inglês, que não o seu, “brasileiro”, seria melhor ou mais correto/adequado; acredito que ela esteja referindo-se ao inglês dessas ETAs enquanto falantes nativas, estadunidenses.

Minha interpretação do material empírico gerado a partir da análise de documentos, e desses discursos dos participantes da pesquisa me permitiu identificar o reforço do mítico “falante nativo” e de posicionamentos colonialistas, que influenciam negativamente as construções identitárias de professores em formação inicial e podem afetá-las ao longo de sua carreira docente, trazendo impactos sociais significativos, uma vez que suas crenças se apresentarão em suas práticas docentes e impactarão na formação de crenças de seus alunos, futuros cidadãos.

5.3.2 Os ETAs na CP Inglês-IsF/UFPR: desmistificando estereótipos

Embora haja indícios, pelas discussões previamente colocadas, de que o Programa ETAs influencie na construção de estereótipos culturais em relação à linguacultura “americana”, ou os enfatize e na construção de identidades de professores em formação inicial de forma negativa, de modo a reforçar sentimentos de inferioridade, colonidade e incompetência linguística e pedagógica – indícios que apontam para a necessidade de revisão de alguns aspectos do programa, como o uso da palavra “divulgação” da cultura americana, o que inclusive foi reconhecido pelo próprio Núcleo Gestor do Programa IsF na resposta previamente citada –, a análise do material empírico gerado neste estudo mostra que a convivência dos ETAs com professores de inglês em formação inicial desmistificou muitos estereótipos e influenciou muito mais positivamente a construção de suas identidades, pessoais e profissionais, do que negativamente.

Segundo o NG-IsF, há um incentivo para que a desmistificação de estereótipos como o do “falante nativo” seja enfatizada no trabalho local de orientação aos ETAs, a fim de que eles atinjam esse propósito em suas atividades junto aos alunos e alunos-professores IsF durante o período de intercâmbio no Brasil:

Entendemos que seria muito interessante os coordenadores locais encorajarem os ETAs também a refletir sobre a questão do mito do falante nativo no ensino de línguas para que eles levem isso às suas atividades cotidianas no Programa. Inclusive, essa é nossa orientação tanto virtualmente no Moodle, quanto nas nossas reuniões presenciais bianuais com todos os coordenadores. Ou seja, encorajamos os coordenadores a aproveitar da presença dos ETAs para desmistificar o mito do falante nativo no ensino de línguas, o qual beneficia a valorização profissional dos professores locais de qualquer língua adicional, inclusive português. (NG-IsF, QUEST., 2017).

Nos discursos citados a seguir, dos alunos-professores sobre sua convivência com os ETAs em reuniões pedagógicas, observei que a desmistificação de estereótipos nas interações com os ETAs aconteceu, mesmo que de maneiras diferentes para cada um, impactando positivamente as construções identitárias dos professores em formação inicial:

O contato com os professores e os ETAs tem se mostrado muito enriquecedor, pois ambas as partes estão dispostas a se ajudar e desenvolver melhorias em suas habilidades juntas (KEVIN, ENT., 2016).

Pensava que falantes nativos seriam mais críticos com erros de falantes não nativos, por exemplo, e isso não ocorreu. Acredito que haja uma empatia significativa nesse processo de aprendizagem de uma língua (tanto dos ETAs, que estão aprendendo português, quanto dos brasileiros, que estão aprendendo inglês). (ANA, ENT., 2016).

Troca de cultura e informação sempre é benefício a todos. (RASKOLNIKOV, ENT., 2016).

Acredito que agora tenho uma visão dos falantes nativos mais abertos, inseridos no contexto do nosso programa, se esforçando para entender nossas realidades e também a nossa língua. (SOFIA, ENT., 2016).

Sobre a convivência e interação com os ETAs em sala de aula, junto aos alunos, os alunos-professores também relataram que suas percepções mudaram, positivamente:

Na sala pude ver que muitos aspectos nem mesmo os ETAs sabem responder com firmeza; isso mostra, principalmente para os alunos, que o professor não precisa saber tudo. (GABI, ENT., 2016).

Aprendi que os falantes nativos podem ser uma exemplificação de vários conceitos trabalhados em sala de aula, além de constituir um possível recurso enriquecedor em sala de aula. (KEVIN, ENT., 2016).

Culturalmente falando, é muito positivo que um ETA participe de aulas e comente um pouco sobre a vida nos Estados Unidos (neste caso), pois eventualmente em aulas de inglês esbarramos em questões culturais e geralmente a visão dos estudantes brasileiros é de que tudo nos EUA é melhor; porém, com a presença de um nativo americano em sala, temos um contraponto, e a partir disso o debate cresce, assim como a reflexão e o pensamento crítico. (ANA, ENT., 2016).

Elas falam devagar, mas com o mesmo sotaque, o que me ajudou a não abrasileirar meu inglês ao extremo quando lidando com alunos básicos. (ALICE, ENT., 2016).

Só tive uma aula com ETA até hoje e ajudou muito com problemas e curiosidades culturais. (RASKOLNIKOV, ENT., 2016).

Como pessoas também dispostas a aprender e ajudar os alunos. Gostaria de ressaltar que as ETAs mudaram minha perspectiva, mas em um contexto específico. Afinal, elas são falantes nativas em um outro país e aprendendo outra língua. Acredito que, em um outro contexto, talvez as impressões não fossem as mesmas, (SOFIA, ENT., 2016).

Os impactos positivos, que podem ter levado a uma desmistificação de estereótipos relacionados ao “falante nativo” e à linguacultura estadunidense, podem ser observados nas falas dos alunos-professores, uma vez que relataram ter

percebido que: 1) os ETAs, como “falantes nativos”, não sabem tudo da e na linguacultura (em termos gramaticais e culturais); 2) puderam refletir sobre o seu nível de inglês e compreender que é suficiente e não deficitário, como imaginavam; 3) os ETAs mostraram-se interessados na aprendizagem da língua portuguesa; 4) os ETAs tinham disposição para auxiliá-los e auxiliar os alunos do IsF; 5) não há um inglês americano único com um falante nativo único que o represente, mas diferenças culturais dentro dos EUA; os ETAs, como aprendizes de português, mostravam-se muito tolerantes com “erros” dos “não nativos”.

Em uma última pergunta no primeiro questionário aplicado aos alunos-professores (“*Você acredita que a convivência/interação com os ETAs ao longo dos últimos seis meses o/a tornou um/a professor/a mais preparado/a para o ensino de língua inglesa?*”), obtive as seguintes respostas: apenas um professor afirma que essa convivência não o afetou; seis dos participantes afirmam que sim, pois se sentem mais preparados, em termos de conhecimento da língua e especialmente em relação ao ensino de aspectos culturais; um dos professores responde afirmativamente e complementa que os ETAs têm sido solícitos aos seus pedidos e abertos à desmistificação de estereótipos; um dos participantes afirma que o maior benefício foi dos alunos, não pelo fato de os ETAs serem nativos, mas por serem “professores da língua dispostos a ajudar”.

Nas entrevistas com os ETAs no final do ano de 2015 e no final do ano de 2016, procurei saber também se eles acreditavam que sua convivência e atuação junto ao grupo poderia ter reforçado ou desmistificado possíveis estereótipos e qual seria, na opinião deles, a visão dos alunos-professores sobre eles enquanto falantes nativos e sobre sua atuação.

Segundo a ETA 5, as atividades dos ETAs teriam contribuído para a desmistificação de estereótipos, em especial nos *workshops* dos quais os alunos-professores também participavam:

Eu acho que a gente tentou... nos *workshops* e clubes de conversação pra romper estereótipos sobre o americano... a gente... trabalhou na verdade muito nisso, e eu acho que deu certo... nos comentários dos alunos... depois... que eles... agora... eles sabem mais sobre a cultura... antes terem estereótipos, mas agora eles têm uma perspectiva melhor. (ETA 5, ENT, 2016).

Com relação às atividades promovidas pelos ETAs na universidade, a ETA 4 comenta que:

[...] nós... oferecemos muitos materiais diferentes... e muitas atividades diferentes para mostrar a diversidade nos EUA e acho que através disso conseguimos mostrar... sabe... que os americanos soam diferente... que sua aparência é diferente e, sabe, mostramos folclore... mostramos imigrantes... que aprendem inglês... e são como a maioria dos falantes de inglês... como são, porque, sabe... eles estão reclamando... seu direito de estar naquele ambiente falante de inglês acredito ...²⁵⁶ (ETA 4, ENT., 2015).

A ETA 1 (ENT., 2015) também comentou sobre a quebra de estereótipos na convivência com os alunos-professores, citando a segregação racial nos EUA como exemplo:

ETA 1: Eu.. eu espero que ajudou ter a gente aqui porque é por isso que a gente estamos aqui... pra ajudar não só os alunos, mas também... aos professores... falar com eles e... tirar dúvidas sobre a língua...

Angela: Eles procuravam vocês pra...

ETA 1: Uhum... bastante...

[...]

Angela: Tem algum exemplo que você lembra?

ETA 1: Uhum...

Angela: Por exemplo... um estereótipo?

ETA 1: Tem... uh...

Angela: O americano faz isso...

ETA 1: Uh... sim... uh... *it's difficult to say... in português... but like... different races...*

Angela: Aham...

ETA 1: Nos Estados Unidos... eles não sabiam que lá... a gente tem muita segregação nas escolas... no nível de economia de uma pessoa... uh... e agora... eles sabem que a gente tem bastante problemas sociais lá...

Angela: Uhum...

A análise dos materiais empíricos revela que, para a maioria dos alunos-professores, a convivência com os ETAs durante as práticas da CP Inglês-IsF/UFPR contribuiu muito mais para a desmistificação do construto “falante nativo” e todos os estereótipos que o permeiam (em especial os relacionados à linguacultura inglesa nos Estados Unidos) do que reforçou esse construto, tão presente na cultura do ensino-aprendizagem de inglês em nosso país e, particularmente, na cidade de Curitiba, onde a investigação foi realizada. As diretrizes que norteiam o Programa ETAs precisam ser revistas quanto à inclusão de objetivos e orientações mais voltadas à interculturalidade do que à divulgação da cultura estadunidense no Brasil, para que o trabalho de acompanhamento das atividades dos ETAs, por parte de suas

²⁵⁶ [...] we... provided a lot of different materials... and a lot of different activities, to show the diversity in the US and I think through that we were able to show that... you know... American sound differently... they look differently and, you know, we showed folks... we showed immigrants...that learn English... they are just as much as English speakers... as they are, because, you know...they are claiming that... their right by being in that English speaking environment I suppose...

coordenações locais nas universidades, e o trabalho das coordenações dos cursos de Letras e do Programa IsF ocorra, de fato, em prol da formação de docentes que valorizem seu inglês, local, enquanto uma língua franca e uma prática translíngua, deixando de buscar atingir objetivos não atingíveis, entre eles o de parecer-se com um “falante nativo”, ou com “o falante nativo”.

5.4 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

Neste capítulo apresentei, primeiramente, um breve histórico dos estudos sobre identidades, relacionando-os às três forças históricas que Kramsch (2013) aponta como motivadoras dos estudos sobre identidade – a “Virada social em SLA”, o aumento da mobilidade global e os avanços nas tecnologias da informação, estudando a presença e impactos dessas forças históricas no desenvolvimento dos Programas IsF e ETAs e nas construções identitárias na CP Inglês-IsF/UFPR. Em seguida, discuti as caracterizações de identidade na prática, tratando das identidades de “não nativo” e “multilíngua”, atribuídas aos professores de inglês que não têm o inglês como L1 para, na sequência, refletir sobre as identidades dos alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR e sobre sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor*. Por fim, analisei materiais empíricos gerados para verificar se a presença e atuação dos ETAs na CP Inglês-IsF/UFPR teria reforçado ou desmistificado estereótipos relacionados à linguacultura estadunidense e ao falante nativo, uma vez que exercem grande influência na construção das identidades, pessoais e profissionais, dos professores em formação e, por consequência, em suas práticas docentes.

Acredito que as possíveis contribuições para a literatura sobre identidades e Comunidades de Prática a partir das reflexões trazidas no presente capítulo não se restrinjam à revisão histórico-teórica apresentada, mas digam respeito, principalmente, à análise e relação teórico-prática realizada com o material empírico gerado ao longo deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rumo a novos horizontes... e a novos desafios...

A ressignificação da área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, que pode levar à superação das múltiplas formas de violência simbólica que afetam professores em todo o mundo, somente será completamente factível quando o paradigma monolíngue for substituído por perspectivas multiculturais, multilíngues e translíngues. Inserida nesse paradigma está a visão de que “falantes nativos” do inglês seriam melhores professores devido à sua fluência, conhecimento linguístico e cultural. Essa visão, chamada por Phillipson (1992) de “falácia do falante nativo”, acabou tornando-se uma verdade universalizada que, ao longo das últimas décadas, tem privilegiado professores “nativos” e marginalizado os “não nativos”.

O “falante nativo” a que me refiro neste estudo e a que se referem Phillipson (1992, 2017) e Holliday (2005, 2010) ao tratar da ideologia do *native-speakerism*, além de outros importantes linguistas que fundamentaram este trabalho, tais como Davies, Pennycook, Canagarajah, Cook, Garcia, Wei, Lee, Rajagopalan, Gimenez e Jordão não é qualquer pessoa que tenha o inglês como língua materna, mas um “ser mítico” e, portanto, abstrato, inventado para ser o modelo de uma linguacultura-padrão a ser comercializada e disseminada para atender a propósitos colonialistas.

Apesar de o inglês ter se tornado a principal língua franca, com milhões de falantes em todo o mundo, sendo utilizada em especial para a interação entre falantes “não nativos” de diferentes linguaculturas, que transformam a língua o tempo todo de modo a atender as suas necessidades comunicativas, a ideologia do *native-speakerism*, com a falácia, ou mito do “falante nativo”, persiste em muitos contextos de ensino-aprendizagem de inglês. Entre esses contextos estão centros urbanos brasileiros, como a cidade de Curitiba, onde esta pesquisa foi realizada. Como cidadã dessa cidade, capital do Estado do Paraná, onde cresci e me tornei professora, testemunhei a crescente presença e influência da língua inglesa e, em especial, da linguacultura americana, importada diretamente dos EUA, juntamente com o cinema hollywoodiano, com os *fast foods*, com a música, com celebrações e tradições estadunidenses, com sua tecnologia, entre outros aspectos. Confesso que talvez essa presença e influência tenham sido as responsáveis pelo encantamento que tive por “essa” língua inglesa, que para mim sempre foi estrangeira e, particularmente, americana, que me motivou a estudar Letras e me tornar professora de inglês.

O passar dos anos e meu aprimoramento profissional por meio dos cursos de especialização, mestrado e doutorado me levaram a uma nova e completamente divergente percepção da língua inglesa – que continua me encantando, mas agora de forma diferente: o inglês que eu queria aprender e ensinar, que era uma língua estrangeira, “do outro”, falada em um país supostamente melhor em todos os sentidos, havia se tornado “minha língua”, parte do meu “eu”, formado por minhas múltiplas, fragmentadas e híbridas identidades, reveladas no meu repertório linguístico. Essa consciência linguística, aprimorada também ao longo desta pesquisa, foi em grande parte impulsionada pela facilidade de comunicação e interação em língua inglesa com pessoas de culturas diversas, falantes de línguas diversas, que fui conhecendo durante minha caminhada, promovida especialmente pelos avanços tecnológicos. Há trinta anos, costumava frequentar a Biblioteca Pública da cidade para ter acesso a jornais em inglês ou comprava, em “banquinhas”, revistas acompanhadas de uma fita cassete para poder ler e ouvir matérias escritas em inglês. O inglês hoje, falado em praticamente qualquer país, é de fácil acesso para muitas pessoas, principalmente as que vivem em grandes cidades: basta um *click* para ver, na TV a cabo, filmes, séries, reportagens etc. em inglês ou com legenda em inglês ou para ter, na tela do computador ou do celular, acesso a esses e outros conteúdos em *sites* e, ainda, a possibilidade de conversar ao vivo, em áudio e/ou vídeo, com um falante de inglês de praticamente qualquer parte do mundo. Ou seja, atualmente, o inglês é uma língua sem fronteiras e está em nossas mãos.

Os avanços tecnológicos e a globalização, que facilitaram a mobilidade das pessoas, por conta de transporte mais rápido e mais barato, e revolucionaram a comunicação mundial por meio da internet, em particular, foram os principais propulsores para que o inglês se tornasse uma língua franca. Gimenez (2009, p. 120) observa que a língua inglesa e a globalização são interdependentes, uma vez que a globalização favoreceria a manutenção de uma língua franca e a língua franca, por outro lado, possibilitaria a globalização.

Concebida como uma língua franca ou global, mundialmente usada e transformada em contextos diversos por falantes multilíngues e multiculturais em práticas discursivas translíngues, “o inglês pertence hoje a todos que o utilizam, nativos e não nativos”, como afirma Norton (2013).

Entretanto essa perspectiva, que pode parecer óbvia e comum aos professores de inglês em formação inicial e continuada, por estar presente em seus discursos,

nem sempre o está em suas práticas docentes. Embora o inglês tenha se tornado uma língua franca, está longe de ser uma língua “sem donos”, ao menos nas crenças de muitos docentes, que continuam perpetuando a linguacultura de determinados países, “provedores da língua”; na escolha de textos e atividades em sala de aula, simplesmente insistem ou persistem em ensinar uma língua padrão nacional que sequer existe, ou que talvez tenha sido inventada e materializada em dicionários e livros didáticos, muitos deles mundialmente famosos e globalmente vendidos. Como aponta Kramsch (2017, p. 16), o livro didático é um construto educacional culturalmente codificado, que traz a concepção do seu autor e da editora sobre língua, cultura e aprendizagem. Deve, portanto, ser usado de forma crítica e como um dos recursos para o ensino-aprendizagem de uma língua, nunca o único, pois é permeado por relações de poder e, portanto, doutrinador.

Assim também é a língua inglesa, que vem sendo comercializada ao longo das últimas décadas, não somente através de materiais didáticos, mas também de outros produtos e serviços que a utilizam como justificativa de progresso para fortalecer o capitalismo e o colonialismo, que, hoje, não são mais impostos por meio de invasões e guerras aos povos que vivem em países rotulados como “menos desenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, mas são comprados por esses mesmos povos quando entram muitas vezes imperceptivelmente em suas vidas pela mídia e por meio dos acelerados avanços tecnológicos.

Apesar de vários estudos, como os de Phillipson (1992, 2017) e de outros linguistas, realizados ao longo dos últimos trinta anos aproximadamente, incitarem reflexões sobre a hegemonia do inglês e a falácia do “falante nativo”, sua presença continua sendo sentida e reforçada pela mídia e até por políticas públicas educacionais e ações de internacionalização das universidades brasileiras (mesmo que isso não ocorra de forma intencional), tais como a promoção de intercâmbios de estrangeiros, como é o caso do Programa CAPES-Fulbright de *English Teaching Assistant* (ETA) para Projetos Institucionais.

O contato direto com esse programa e, portanto, com ETAs falantes nativos estadunidenses, durante três anos, enquanto formadora de professores de Letras-Ínglês no Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), despertou meu interesse em investigar se o que eu vinha lendo havia anos sobre o mito do “falante nativo” ocorria na “vida real”. Há quatro anos, quando iniciei este estudo, me intrigava saber se, de fato, os ETAs representariam esses míticos “falantes nativos”; se eles eram reais, nas

crenças dos professores em formação inicial com quem eu convivia e quanto sua presença influenciava, positiva ou negativamente, a construção das identidades desses alunos-professores e suas práticas pedagógicas. Por isso, resolvi começar minha investigação partindo da seguinte pergunta geral de pesquisa: *Como a visão do “falante nativo” como um modelo de proficiência linguística e cultural impacta a construção das identidades dos alunos-professores de inglês e sua prática docente?*

Para dar conta dessa pergunta, que retomo ao final do texto, tentei responder, ao longo dos capítulos, a cinco perguntas específicas de pesquisa, sobre as quais discorro a seguir. Ressalto que, embora a resposta para cada uma das perguntas se destaque mais em um ou outro capítulo, não tive o propósito de nortear cada capítulo segundo uma questão de pesquisa em particular. As respostas – ou tentativas de resposta – foram construídas a partir do diálogo entre teoria e prática, ou seja, entre as leituras que fiz de textos teóricos, muitos deles discutidos em grupos de pesquisa, em disciplinas cursadas durante o doutoramento, em encontros com meu orientador e em discussões virtuais e presenciais com estudiosos brasileiros e estrangeiros com quem tive a oportunidade de compartilhar o andamento do meu trabalho e minhas leituras do material empírico gerado.

A pesquisa, que caracterizei como qualitativa etnográfica colaborativa em educação, teve como cenário o Núcleo de Língua Inglesa (NuLi-Inglês) do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UFPR, nos anos de 2015 e 2016, composto por um grupo de onze alunos-professores, licenciandos em Letras-Inglês na mesma universidade, e sete ETAs, intercambistas estadunidenses do Programa ETAs em uma parceria entre CAPES-Fulbright, que chamei, para os propósitos deste estudo, de Comunidade de Prática Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras na UFPR, ou CP Inglês-IsF/UFPR. Utilizei, como instrumentos de pesquisa, um questionário inicial, um relatório autorreflexivo e um questionário sobre *ELF* com os alunos-professores participantes; um questionário inicial e o questionário sobre *ELF* com os ETAs; uma entrevista com os alunos-professores e duas com os ETAs; observação de aulas com e sem a presença dos ETAs em sala e análise documental. Mais detalhes sobre o contexto e metodologia da pesquisa encontram-se no capítulo 2.

As respostas para as perguntas de pesquisa, compostas a partir da triangulação da fundamentação teórica com o material empírico gerado se entrecruzam e entrelaçam ao longo dos capítulos, uma vez que estão conectados aos

temas-chave que intitulam este trabalho: *formação inicial de professores de inglês, o mito do “falante nativo”, construções identitárias e Comunidade de Prática*.

As reflexões para responder à primeira pergunta específica de pesquisa – *Quais são as concepções de Inglês como Língua Franca (e suas possibilidades de ensino) dos participantes da pesquisa e como se refletem em suas identidades?* – foram primordialmente apresentadas nos capítulos 3 e 5 deste texto. No capítulo 3 discuti brevemente concepções de língua historicamente construídas – desde língua como sistema abstrato de normas a língua como prática social translíngua –, por entender que a concepção de língua permeia as identidades de todo e qualquer professor de língua e se reflete em suas práticas docentes. Na sequência tratei da noção do mítico “falante nativo” e de como a crença nesse construto pode trazer implicações pedagógicas, na formação de professores, e sociais, em políticas de seleção e contratação de professores, por exemplo. Discuti então perspectivas históricas do Inglês como uma Língua Franca (ou ELF) para investigar qual era a compreensão dos participantes sobre ELF e como era contemplado em sala de aula, uma vez que o trabalho com ELF era uma proposta da coordenação ao grupo de alunos-professores do NuLi-IsF na UFPR, entre os anos de 2014 e 2016.

As reflexões do capítulo 3 me levaram a entender que a maioria dos participantes concebe ELF de um ponto de vista monolíngua, que corresponderia ao que Jenkins (2015) chamou de *Fases 1 e 2 do ELF*, uma vez que se aproxima da teoria dos WEs, sendo trabalhado em sala através da exposição dos alunos a diferentes “ingleses” (ou variações “nacionais”, com sotaques, vocabulário etc. específicos), em especial de países pertencentes ao Círculo Central (KACHRU, 1985, 1986), como Canadá e Austrália (citados, nos discursos dos alunos-professores, muito provavelmente em prol da oposição ao tradicional trabalho com foco no “inglês americano” e “inglês britânico”). Essa constatação pode indicar que os alunos-professores, ao tentarem levar para a sala de aula “variedades nacionais”, entendem a língua como um sistema de códigos de uma língua-nação relativamente fixo. O reflexo dessa concepção de língua e de ELF e seu ensino-aprendizagem impacta a construção das identidades, pessoais e profissionais, do aluno-professor em relação à confiança e segurança que sente (ou não) para atuar como docente de inglês, uma vez que percebe algumas “variedades nacionais” como melhores que outras, incluindo-se nelas suas tradições culturais e falantes, que teriam mais prestígio e por isso seriam também “superiores”. Essa concepção de uma linguacultura sendo melhor

ou pior que outra, produto do colonialismo, parece enraizada nas crenças de muitos brasileiros e é desenvolvida ao longo da vida das pessoas, nas interações sociais. No caso dos licenciandos participantes da pesquisa, não foi construída (apesar de poder ter sido reforçada) durante o curso de graduação em Letras. Como apontou a ETA 3²⁵⁷ no trecho da entrevista que cito a seguir, quando perguntei sobre estereótipos a respeito de falantes nativos de língua inglesa e a aprendizagem da língua no Brasil, aprender uma língua significa aproximar-se da cultura de um povo que fala aquela língua e, por isso, algumas linguaculturas são reconhecidas e prestigiadas, enquanto outras são desvalorizadas e discriminadas:

ETA 3: Eu acho que ligado ao inglês não está somente o inglês, mas o modo de vida americano ou ocidental... e que as pessoas acham que é tão bom e tão desenvolvido e progressivo, e que tudo é perfeito, e que nós não temos nenhum problema... então... eu acho que... quando os estudantes brasileiros querem aprender inglês é porque querem ir naquela direção... é como...

Angela: Estar próximo àquela cultura...

ETA 3: Isso! Então eles querem estar o mais próximo possível daquele ideal.

Angela: Ahaa ...

[...]

ETA 3: então... Eu acho que se alguém da... por exemplo... Índia, vem falando inglês nativo eles veriam isso de forma diferente porque não acho que iam querer aprender esse inglês pois não estão interessados em ficar próximos daquela cultura... daquele modo de vida...²⁵⁸ (ETA3, ENT., 2015).

A resposta da segunda pergunta específica de pesquisa e de seu desdobramento – *“Quem” é o “falante nativo”, idealizado nas crenças dos alunos-professores de inglês do IsF? Como os alunos-professores percebem a contribuição dos ETAs para o reforço ou desmistificação do construto “falante nativo”?* – foi discutida nas reflexões teóricas e empíricas, também nos capítulos 3 e 5. Observei, nos discursos dos alunos-professores, que a maioria deles tinha a visão dos ETAs

²⁵⁷ Considero relevante a informação de que a ETA 3 nasceu na Argentina e tem o espanhol como sua língua materna; tendo sua família migrado para os EUA quando ela era ainda criança e, sendo falante de italiano por sua descendência, inclusive cidadania, ela se vê como falante nativa de três línguas: espanhol, inglês e italiano.

²⁵⁸ *ETA 3: I think that like linked with English is not only English but it's like the American or Western way of life... and that... usually people think it's so great and so developed and so progressive and that everything is perfect and that we don't have any problems... so... I think... when Brazilian students want to learn English it's they want to move in that direction... it's like...*

Angela: To be near that culture...

ETA 3: Right! So they want to be as closest as possible to that ideal.

Angela: Ahaa ...

[...]

ETA 3: so... I think if someone from... like... India, come speaking English natively they would view it differently because I don't think they would want to learn that English because they are not interested in becoming closer to that culture... to that way of life... (ETA 3, ENT., 2015).

como míticos “falantes nativos”, modelos de proficiência na língua, o que incluiria conhecimento gramatical e também da cultura que essa língua traz consigo. A língua-padrão e os conhecimentos culturais que os alunos-professores sempre buscaram nos ETAs, segundo eles mesmos e segundo os próprios ETAs, representariam um país (os EUA) como se de fato existisse uma língua-nação-cultura americana/estadunidense única que pudesse ser aprendida e ensinada.

Durante a observação de uma aula, em certa ocasião, percebi que o professor perguntou ao ETA presente como se pronunciava uma palavra em inglês, e o ETA respondeu prontamente “*Where I come from, we say...*” (“De onde eu venho, dizemos...”), indicando que não há um inglês “americano” único e fixo, falado em todos os lugares dos Estados Unidos. Se tomarmos como base perspectivas do translinguismo, não existe unidade nem mesmo em um único falante, já que, por natureza, todos somos multilíngues, multiculturais e multicompetentes, constituídos de múltiplas vozes (BAKHTIN), e usamos estratégias translíngues o tempo todo, inclusive em nossa/s língua/s materna/s (CANAGARAJAH, 2017). O exemplo da pergunta sobre pronúncia ilustra, como os vários outros apresentados no capítulo 3, inclusive nas falas dos ETAs sobre os alunos-professores, que existia, nas crenças dos licenciandos que atuavam no IsF, a figura de um “falante nativo” com o qual poderiam aprender a gramática, o vocabulário e a cultura do inglês.

No capítulo 5, ao tratar da relação entre a crença na existência de um mítico “falante nativo” e as construções identitárias dos alunos-professores, por meio da observação e análise de suas interações com os ETAs nas práticas situadas da comunidade, que poderiam reforçar ou desmistificar a crença no “falante nativo”, percebi que houve grande contribuição para que muitos dos estereótipos sobre esse “nativo” e sobre a linguacultura estadunidense, nas suas variações, fossem desconstruídos, como ilustram várias citações e análises apresentadas. O reforço do mito do “falante nativo”, entretanto, se apresentou em discursos de documentos analisados, tais como editais de seleção e propostas publicadas pelas instituições organizadoras para o recebimento de ETAs, bem como na identidade de “embaixadores culturais dos EUA”, atribuída aos ETAs em orientações que recebiam ao ingressar no programa e pelos próprios ETAs, que assumiam tal identidade e a divulgavam sempre que possível em suas práticas discursivas: em suas atividades junto à UFPR, nas entrevistas e questionários respondidos para esta pesquisa e em outras colocações.

A terceira pergunta específica da pesquisa – *Como o Núcleo de Inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da UFPR pode ser entendido como uma Comunidade de Prática a partir de seus elementos constitutivos?* – e a quarta pergunta – *Que comunidades imaginadas foram construídas pelos alunos-professores e ETAs antes e durante sua participação no programa IsF na UFPR?* – foram respondidas através das reflexões teóricas e empíricas do quarto capítulo deste trabalho. Iniciei apresentando resumidamente os fundamentos da Teoria Social da Aprendizagem, proposta por Wenger (1998a), que tem significado, prática, comunidade e identidade como componentes que se definem e se interconectam entre si na caracterização da participação social como processo de aprendizagem. Nesse capítulo descrevi as características das Comunidades de Práticas (CPs) segundo Wenger e analisei as práticas do grupo de participantes desta pesquisa, definindo-o como uma Comunidade de Prática pelas relações de engajamento, empreendimento comum e repertório compartilhado de seus membros em práticas situadas, que eram também práticas discursivas, responsáveis pelo processo de aprendizagem e pela contínua trans/formação das identidades dos membros do grupo. Essa Comunidade de Prática, que denominei para os propósitos deste estudo, CP Inglês-IsF/UFPR, era, ao mesmo tempo, uma comunidade de aprendizagem e uma comunidade imaginada. Sendo conectados pela imaginação (NORTON, 2013) enquanto um modo de pertencimento (WENGER, 1998a) à Comunidade de Prática, os participantes desta pesquisa (tanto alunos-professores quanto ETAs) relataram como imaginavam o grupo e o trabalho junto a esse grupo, quando do seu ingresso e ao longo de sua participação, descrevendo comunidades imaginadas que os levaram a investir, de forma mais ou menos intensa, e a participar, periférica ou plenamente (ou mesmo não participar) das práticas situadas da CP. Entre as comunidades imaginadas que caracterizavam o Núcleo de Inglês IsF da UFPR, segundo os alunos-professores, estavam: uma comunidade similar a uma escola de idiomas; uma comunidade de status privilegiado na universidade; uma comunidade com muito trabalho, mas também colaborativa; uma comunidade de liberdade de atuação docente, além de uma comunidade como espaço de interação com discentes e docentes de áreas e níveis de estudo diversas. Os ETAs, que imaginavam estar ingressando em uma comunidade de licenciandos com pouco conhecimento de língua inglesa e pouco engajamento docente, surpreenderam-se ao conhecer um grupo de alunos-professores que compunham uma comunidade pedagogicamente interessada

e engajada, de falantes “não nativos” tão proficientes que, segundo alguns ETAs, entre eles havia os que “soavam como nativos”.

A quinta e última pergunta específica de pesquisa, relacionada às construções identitárias dos alunos-professores, foi discutida no capítulo 5: *Os alunos-professores da CP Inglês-IsF/UFPR demonstram sentimentos relacionados à Síndrome do Impostor em suas crenças? De que forma tais sentimentos impactam suas práticas?* Como o tema principal da pesquisa são as construções identitárias de professores de inglês em formação inicial nas interações com “falantes nativos”, busquei relacionar, nesse capítulo, discussões sobre identidades com as discussões que apresentei nos capítulos 3 e 4: discussões sobre concepções de língua, de língua inglesa enquanto uma língua franca e seu ensino-aprendizagem, e sobre práticas situadas, trajetórias e posições de participação dos membros de uma Comunidade de Prática. Além disso, tratei do “peso” que a identidade de “não nativo” – a qual reforça o nativo como um modelo de profissional a ser seguido –, exerce sobre os professores de inglês, indicando que um reposicionamento identitário perante a sociedade, inclusive por parte desses mesmos professores, seria um caminho possível para, inclusive, um autoempoderamento. A partir dessa reflexão sobre a possibilidade de substituir a identidade de “não nativo” pela identidade de professor multilíngue, multicultural e translíngue, discorri sobre sentimentos de impostura e sobre a *Síndrome do Impostor* (BERNAT, 2008; KRAMSCH, 2014), analisando o material gerado empiricamente ao longo da pesquisa. A substituição da identidade de “não nativo” pela de professor multi/translíngue pode estimular esse professor a empoderar-se das vantagens que essa identidade lhe confere, em vez de ser empoderado por um outro (como através do “elogio”, vindo de um nativo, de “soar” como um nativo – um exemplo anteriormente citado), que supostamente teria uma identidade linguística e cultural “superior” à sua pelo simples fato de ser “nativo” na língua que esse professor ensina. Nos discursos e nas práticas discursivas situadas da comunidade de professores investigada, percebi sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor*, tais como inautenticidade, receio de cometer erros, necessidade de confirmar dúvidas com um nativo (nesse caso, um dos ETAs presentes em sala de aula, por exemplo) e o propósito de soar como (“imitar”) um falante nativo americano, que conecta à identidade de professor “não nativo”, cujas implicações também apresentei no capítulo 5. Concordo com a teoria de Kramsch (2012) sobre *impostorhood* (ou impostura): devido à multiplicidade, fragmentação e flexibilidade das identidades dos indivíduos nas sociedades pós-

modernas, torna-se difícil identificar alguém como impostor e, assim, prefiro supor que existam momentos de impostura, pois os sentimentos relacionados à *Síndrome do Impostor* continuam se manifestando, uma vez que a sociedade não é uniforme e diferentes perspectivas coexistem (modernidade e pós-modernidade entre elas).

Conforme já colocado na introdução, esta pesquisa teve como objetivo geral verificar as crenças de licenciandos do curso de Letras em Língua Inglesa a respeito do “mito do falante nativo” e os impactos da interação com “falantes nativos” de inglês, durante sua formação inicial, em suas construções identitárias e práticas de ensino, tomando como campo de pesquisa as interações entre licenciandos que atuam como professores de inglês no Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPR, e os *English Teaching Assistants* (ETAs), do Programa Institucional ETAs CAPES-Fulbright. Para isso, busquei refletir, ao longo do trabalho, sobre a seguinte pergunta geral de pesquisa: *Como a visão do “falante nativo” como um modelo de proficiência linguística e cultural impacta a construção das identidades dos alunos-professores de inglês e sua prática docente?* Tanto no objetivo quanto nessa pergunta pressuponho que a crença no mítico “falante nativo” exerce impactos nas identidades e nas práticas docentes de professores de inglês em formação inicial.

O processo de pesquisa envolveu a triangulação do material empírico gerado com diferentes instrumentos de investigação e das perspectivas teóricas que fundamentaram este estudo, baseadas em leituras que eram por mim “relidas” a cada interação que tinha e a cada relação teoria-prática que conseguia construir, o que contribuiu para direcionar este estudo e aproximar-me dos objetivos propostos. Tais relações foram sendo construídas não apenas na experiência do estudo empírico, que foi extremamente gratificante e “apaixonante”, mas também em discussões formais e informais sobre o tema e subtemas da pesquisa e sobre os textos que a embasaram, realizadas em encontros de orientação, em grupos de estudo, em eventos acadêmicos, com meus alunos em sala de aula, com colegas de trabalho e amigos de longa data na cantina da universidade, em cafés próximos e distantes, no pátio de estacionamentos, em viagens de trabalho e lazer, e também virtualmente, pelas redes sociais.

Esse processo de pesquisa indica que a crença em míticos “falantes nativos” (representados, neste estudo, pelos ETAs), presente, mesmo que de forma inconsciente, nos discursos e em muitas práticas docentes de professores de inglês em formação inicial (os alunos-professores do NuLi IsF-UFPR, nesta pesquisa), está

intrinsecamente ligada a uma concepção tradicional de língua como linguacultura-nação e de língua inglesa como uma língua franca. Essa noção de língua franca se dá pelo fato de o inglês ser uma língua globalmente utilizada, mas que, especialmente no espaço da sala de aula, continua pertencendo ao estrangeiro, ao “outro”. Esse “outro”, histórica e socialmente legitimado para ser o “dono” da língua e ditar suas regras, representaria a cultura ocidental ideal, da qual talvez as pessoas acreditem se aproximar por meio da língua. Os ETAs participantes deste estudo eram, para os alunos-professores, representantes desse “outro”, “falante nativo” mito, ideal, modelo de competência linguística e cultural, ocidental (no caso, americana/estadunidense), a ser alcançada.

Embora muitos estereótipos sobre o “falante nativo” americano e sua linguacultura tenham sido reforçados por discursos presentes em documentos e orientações aos ETAs e aos alunos-professores pelas instituições que organizam, coordenam e supervisionam os Programas IsF e ETAs, as interações entre eles, influenciaram a desmistificação do “falante nativo”. Essas interações não foram “quaisquer interações”, mas interações realizadas em práticas situadas discursivas de uma Comunidade de Prática, formada por eles e outros membros. Isso fez com que os alunos-professores percebessem os ETAs como pessoas de “carne e osso”, que não sabem “tudo” na e da sua linguacultura materna. Nem poderiam saber, uma vez que, como aponta Pennycook (2007), a língua, de fato, não existe – ela é, nas interações sociais, constantemente inventada e desinventada para propósitos específicos, de falantes específicos e em situações comunicativas específicas. Esse é um dos princípios que norteiam as teorias do translanguismo e que levaram à noção de Inglês como Língua Franca como uma prática translíngue (CANAGARAJAH, 2013) ou, como denomino neste estudo, Inglês como Língua Franca translíngue ou ELF translíngue.

Embora a concepção de língua e de ELF dos alunos-professores da comunidade investigada os tenha levado a trabalhar em sala de aula com perspectivas monolíngues, que, numa reflexão comparativa, corresponderiam às Fases 1 e 2 do ELF (JENKINS, 2015), o desenvolvimento de perspectivas interculturais nas interações entre eles e os ETAs impactou suas identidades de forma positiva: reconhecendo os ETAs como falantes translíngues, agentes produtores e transformadores da língua que falavam de acordo com seu repertório linguístico individual (por, inclusive em algumas situações, não conseguirem compreender um

ao outro, ainda que utilizassem, supostamente, a mesma língua nativa, comum entre eles), perceberam-se também como professores de inglês e falantes multilíngues e translíngues. Mais que isso, empoderaram-se do inglês que compõe seu repertório e transferiram esse empoderamento para suas práticas docentes.

Em aulas observadas, por exemplo, constatei que começaram a ser mais tolerantes do que antes com produções dos alunos por preocuparem-se mais com a comunicação na língua inglesa e com a motivação que suas atitudes poderiam desenvolver nos alunos, o que pode refletir-se ao longo de toda a sua vida. Notei também que, ao perguntarem sobre questões culturais, de vocabulário ou de gramática ao ETA que estivesse presente em sala e não obterem resposta alguma ou uma resposta que contrariasse o que haviam aprendido, os alunos-professores acabavam recorrendo à internet, geralmente utilizando um celular. Na maioria das vezes, simplesmente diziam aos seus alunos que não sabiam, buscariam saber e trariam respostas em uma próxima aula, sem o menor constrangimento – atitude ainda difícil para vários professores de inglês, que, em muitos casos, leva a aulas com foco em repetidos conteúdos gramaticais dominados pelo professor, uma vez que a gramática daria muito mais segurança, senso de “empoderamento” e de “autoridade” em sala de aula.

As interações entre os alunos-participantes da pesquisa com ETAs, que eram nativos de regiões diferentes dos EUA, bem como as reflexões propostas em atividades interculturais por eles promovidas, mostravam que esse país também tem problemas sociais, econômicos, culturais etc. e que, principalmente, não só tem “inglês” diversos, mas que cada pessoa, mesmo sendo falante nativa unicamente do inglês como língua oficial nacional, também usa diversos “inglês”, de acordo com as situações comunicativas e com as pessoas com quem esteja comunicando-se, muitas vezes, ou na maioria das vezes, sem racionalizar esse uso. Essa diversidade linguística, cultural, “nacional” e “individual”, apresentada nas interações com os ETAs nas práticas da comunidade, quebrou muitos estereótipos construídos ao longo da educação, formal e informal, que cada um dos alunos-professores participantes da pesquisa teve acesso. Por se tratar de uma experiência de formação única e reveladora, alguns dos licenciandos deixaram de referenciar a cultura americana em suas aulas por meio do frequente uso de “*they*”, “*there*” (“eles”, “lá”). Percebi, nas práticas discursivas desses alunos-professores junto aos seus alunos, ao receberem os ETAs em sala de aula, que o deslumbramento inicial perdeu força, praticamente

desaparecendo. Esses foram posicionamentos docentes decorrentes da convivência entre os licenciandos e os falantes nativos nas várias práticas da CP, que muitos professores de inglês, ao assumirem identidades como a de “não nativo”, “não suficientemente fluente”, “não culturalmente competentes”, entre outros “nãos” que negativamente os identificam, não conseguem apresentar.

Obviamente a identidade dos ETAs de “falantes nativos” foi enfatizada por virem ao Brasil no papel de assistentes de professores de Letras e de alunos-professores IsF sem terem, necessariamente, formação acadêmica para isso, por serem intitulados e intitularem-se “embaixadores culturais dos EUA” e por assumirem a identidade de professores em suas atividades. No entanto, os resultados desta pesquisa indicam que o trabalho intercultural por eles desenvolvido e o fato de demonstrarem continuamente interesse e disposição para aprender com os alunos-professores, não apenas o português como linguacultura local, mas também práticas didáticas e pedagógicas, os integrou no grupo, uma Comunidade de Prática cujas atitudes e trabalho colaborativos eram extremamente valorizados, e isso contribuiu para a desmistificação de estereótipos, em muitos sentidos.

Reconheço que este estudo não pode nem deve ser considerado conclusivo, até por tratar-se da minha interpretação, possível ao longo do processo, já que é dependente de minha formação e de minhas identidades ao realizar a investigação. Mesmo assim, espero que as reflexões teóricas e as análises empíricas apresentadas incitem novas pesquisas na área ou em áreas afins e contribuam como fonte de referência para novos estudos e novas descobertas.

Rumo a novos horizontes... e a novos desafios..., gostaria de colocar alguns projetos, pensados ao longo do desenvolvimento deste estudo, em prática.

Pretendo retomar os materiais empíricos gerados, que foram muitos – e por isso seria inconcebível abordá-los na extensão deste texto –, em novas publicações e compartilhar esta pesquisa em eventos acadêmicos na área de Linguística e Educação, bem como prosseguir e estender este estudo em disciplinas acadêmicas de graduação e pós-graduação em Letras na UFPR.

Também planejo implementar um projeto de extensão junto à UFPR que promova a interação, a longo prazo, como se deu nos Programas IsF e ETAs, de falantes de inglês, provenientes de países e culturas variadas (não apenas dos EUA), intercambistas na universidade ou que estudam português no Celin da UFPR, com licenciandos de inglês. Esse projeto seria uma extensão de eventos acadêmicos que

coordenei na UFPR em 2016, 2017 e 2018, que integraram intercambistas (a maioria deles alunos de português no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G) jamaicanos, ganenses, americanos, ingleses, entre outros, e contribuíram, mesmo que de forma mais singela, comparando-se à experiência na CP Inglês-IsF/UFPR, para a ressignificação do paradigma monolíngue do inglês e de seu ensino-aprendizagem por meio da compreensão do Inglês como uma Língua Franca translíngue e do papel do professor, que, assumindo sua identidade de falante translíngue, multicompetente e multicultural, não ensina o inglês como a linguacultura “do outro”, mas dá acesso e incentiva o aluno a motivar-se e empoderar-se de sua capacidade de aprendê-la e transformá-la, valorizando também, no diálogo intercultural, sua cultura materna.

Além disso, gostaria de aprofundar meus conhecimentos sobre translinguismo, interculturalidade, formação e prática docente em um curso de pós-doutoramento, tendo como foco de estudo a formação continuada de professores de língua inglesa brasileiros que atuam na Educação Básica da rede pública de ensino, participantes de um projeto de extensão que coordeno na UFPR em parceria com a Universidade de Otterbein (EUA). Esse projeto tem sido, nos últimos anos, um espaço de reflexão crítica e teórico-prática a respeito de conceitos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, tais como língua, letramentos e multiletramentos, aprendizagem e interculturalidade a partir de experiências vivenciadas em projetos colaborativos de letramento crítico em inglês, elaborados e implementados por professores (falantes nativos) estadunidenses e brasileiros. Entre essas experiências destaco o ensino de inglês por meio de projetos, sob a perspectiva do translinguismo, que indicaram mudanças significativas nas identidades dos docentes envolvidos e em suas práticas pedagógicas.

Encerro este texto com profunda gratidão aos que me acompanharam e colaboraram para que este estudo se concretizasse. Inspirada pelo pensamento freiriano (1982, p. 33) de que “(...) Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos”, reflito sobre meu aprendizado ao longo do processo de elaboração desta pesquisa, que, embora não possa ser mensurado, contribuiu imensamente para a trans/formação de minhas identidades, profissionais e pessoais, que não são acabadas, mas estão e estarão em constante re/construção na jornada inacabada do “ser gente”. Nessa reflexão, tomo como minhas as palavras de Paulo Freire (1996, p. 31): “Gosto de ser gente porque,

inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, J. de Dios Martinez (Ed.). **Native and non-native teachers in English language classrooms: professional challenges and teacher education.** Boston/Berlin: Walter de Gruyter, 2017.
- ANDERSON, B. **Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism.** Revised edition. London-New York: Verso, 2006.
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar.** Campinas: Papirus, 2015.
- ARCHANJO, R. **Language and power in language policies in the Brazilian context.** Londrina: Eduel, 2016.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In:* BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006, p. 15-41.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre a aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. Pelotas: **Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In:* ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, p. 27-69, 2007a.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007b.
- BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: a critical review. *In:* KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches.** Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2008.
- BENDLE, M. The crisis of 'identity' in high modernity. **The British Journal.** v.53, n.1, p. 1-18, 2002.

BECKER, M. R. ELF: Inglês como língua franca. Anais do 1º Simpósio de reflexões sobre as metodologias e práticas de ensino de línguas estrangeira modernas. **Eletras**, v. 19, n.19, dez. 2009.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'Impostor Syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **ELTED**, v. 11, p. 1-8, 2008.

BERNS, M. World Englishes, English as a lingua franca, and intelligibility. **World Englishes**, v. 27, n. 3/4, p. 327–334, 2008.

BERNS, M. English as lingua franca and English in Europe. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 192-199, 2009.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila; Eliana Lourenço de Lima Reis; Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism: a critical perspective**. London: Continuum, 2010.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **The Routledge handbook of multilingualism**. New York, NY: Routledge, 2012.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **Heteroglossia as practice and pedagogy**. New York, NY: Springer, 2014.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. Translanguaging and the body. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 250-268. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.

BLOCK, D. **Second language identities**. New York: Continuum, 2010.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. New York, NY: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; MUYLLAERT, N.; HUYSMANS, M.; DYERS, C. Peripheral normativity: literacy and the production of locality in a South African township school. **Linguistics and Education**, v. 16, n. 4, p. 378-403, 2005.

BONINI, A. Adair Bonini. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *In*: SILVA, K. A., ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas; avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. *In*: KARABEL, I., HALSEY, A. H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, p.487- 511, 1977.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**, Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAINE, G. A history of research on non-native speaker English teachers. *In*: LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. Boston, MA: Springer, 2005.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright). **Edital n. 061/2010**. Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital061_lingua%20Inglesa_Fulbright.pdf. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. **Programa Ciência sem Fronteiras**. Decreto n.º 7642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 105/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 101, 25 maio 2012a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/2015/janeiro/DOU_Portaria_2012.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Programa Inglês sem Fronteiras**. Portaria n.1466, de 18 dez. 2012b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Programa Inglês sem Fronteiras**. Portaria n. 246, de 27 de março de 2013a. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_246_2013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Programa Inglês sem Fronteiras**. Portaria n.25, de 25 nov. 2013b. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_25_2013.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa ETA Institucional CAPES-Fulbright. Edital MEC/SESu 001/2013c. **Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais**.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: Língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais/ Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 92 p., 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **IDIOMAS SEM FRONTEIRAS**. 2017. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a 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, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENTENDA O ISF**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf#>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Testes e Cursos e Autoestudo**. Brasília, 2017c. Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/cursos-e-testes-de-autoestudo>. Acesso em: 9 abr. 2019.

BUTCHER, C. A. The case against the 'native speaker'. **English Today**, v. 21, n. 2 p. 13-24, 2005.

CALVO, L. C. S. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos**. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. *et al.* (Org.). **Comunidades de prática**: aspectos da formação de professores de línguas em foco. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 35. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014a.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Narrativas compartilhadas em uma comunidade de prática sobre o processo de se tornar professora de língua inglesa: o papel do outro. *In*: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. *et al.* (Org.). **Comunidades de prática**: aspectos da formação de professores de línguas em foco. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 35. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014b.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Comunidades de prática de formadoras de professores de inglês: acolhimento e emoções no processo de formação continuada das participantes. *In*: CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. *et al.* (Org.). **Comunidades de prática**: aspectos da formação de professores de línguas em foco. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 35. Campinas, São Paulo: Pontes, 2014c.

CAMERON, D. Styling the worker: Gender and the commodification of language in the globalized service economy. **Journal of Sociolinguistics**. v. 4, n.3, 2006, p. 323–347.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999a.

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non-pedagogical results. *In*: BRAINE, G. (Ed.). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999b.

CANAGARAJAH, A. S. The ecology of global English. **International Multilingual Research Journal** v. 1, n. 2, p. 89-100, 2007a.

CANAGARAJAH, A. S. Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. **The Modern Language Journal**, New York, v. 91, n. s1, p. 923- 939, 2007b.

CANAGARAJAH, A. S. Multilingual Strategies of Negotiating English: From Conversation to Writing. **JSTOR**, v. 29, n. 1/2, p. 17-48, 2009.

CANAGARAJAH, A. S. Codemeshing in academic writing: identifying teachable strategies of translanguaging. **The Modern Language Journal**, v. 95, n. 3, p. 401–417, 2011a.

CANAGARAJAH, A. S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *In*: WEI, L. (Ed.) **Applied Linguistics Review**. v. 2. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2011b.

CANAGARAJAH, A. S. Multilingual communication and language acquisition. **The Reading Matrix**, v. 11, n. 1, jan. 2011c.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S. Agency and power in intercultural communication: negotiating English in translocal spaces. **Language and intercultural communication**, v. 13, n. 2, p. 202–224, 2014a.

CANAGARAJAH, A. S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014b.

CANAGARAJAH, A. S. (Ed.) **Reclaiming the local in language policy and practice**. New York: Routledge, 2015.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual orientations and language teaching**. Curso de Extensão. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1 a 3 de ago. 2017.

CHAPMAN, R. The reflective mentor model: growing communities of practice for teacher development in informal learning environments. *In*: KIMBLE, C.; HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.) **Communities of Practice**: Creating learning environments for educators, v. 2. Charlotte, North Carolina: IAP, 2008.

COGO, A.; DEWEY, M. **Analysing English as a lingua franca**: a corpus-driven investigation. London/New York: Continuum, 2012.

COOK, V. J. Going beyond the native speaker in language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

COOK, V. J. **Second language learning and language teaching**. London: Arnold, 2008.

COOK, V. J. Multi-competence. *In*: CHAPELLE, C. (Ed.). **The encyclopedia of applied linguistics**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2012.

COOK, V. Basing teaching on the L2 user. *In*: LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2015.

COOK, V. Where is the native speaker now? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p.186-189, 2016.

CORACINI, M.J.R. F. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, 2000.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A.; TAKHI, J.K. The ideal 'native speaker' teacher: negotiating authenticity and legitimacy in the language classroom. **The Modern Language Journal**, 2014.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A.; ROBINSON, M. **Translanguaging**: heritage for the future. 2017. Disponível em: <http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx>. Acesso em: 15 nov. 2017.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual review of applied linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

DAVIES, A. **The native speaker**: myth and reality. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2003.

DE COSTA, P. Let's collaborate: using developments in global English research to advance socioculturally-oriented SLA identity work. **Issues in Applied Linguistics**, California, v. 18, n. 1, 2010.

DE COSTA, P.; NORTON, B. Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. *In*: PREECE, S. **The Routledge handbook of language and identity**. New York: Routledge, 2016.

DERRIDA, J. **Monolingualism of the other**: or, the prosthesis of origin. Translated by Patrick Mensah. California: Stanford University, Press Stanford, 1998.

DEWEY, J. **How we think**. Lexington, MA: D.C. Heath, 1933.

DICIONÁRIO HOUAISS ONLINE **Mito**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 8 nov. 2018.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Nonnative English speaking teachers in the United States: issues of identity. **Language and education**, v. 25, n.5, p. 419 - 432, 2011.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teacher education. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian Perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E. H. Second language acquisition in Brazil since the social turn. Aquisição de segunda língua no Brasil desde a virada social. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 1-27, 2018.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 214 págs.

DUBOC, A. P. M. The ELF teacher education: contributions from postmodern studies. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

EDITAL INSTITUCIONAL PARA RECEBER ETAS. *In*: Comissão Fullbright Brasil. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://fulbright.org.br/edital/institucional-etas>. Acesso em: 9 abr. 2019.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEFL**. Disponível em: <https://www.ets.org/pt/toefl>. Acesso em: 9 abr. 2019.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **Test taker handbook**. Disponível em: http://isf.mec.gov.br/images/pdf/Agosto/manual_candidato_toefl_itp.pdf. Acesso em: 9 abr. 2019.

ELFA 2008. **The Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings**. Director: Anna Mauranen. Disponível em: <http://www.helsinki.fi/elfa/elfacorpus>. Acesso em: 13 abril, 2019.

ETS (EDUCATIONAL TESTING SERVICE). **The TOEFL test**. Disponível em: https://www.ets.org/toefl/?WT.ac=etshome_toefl_flagship_180417. Acesso em: 20 abr. 2018.

FINARDI, K. R. **English in Brazil**: views, policies and programs. Londrina: Eduei Internacional, Editora da Universidade de Londrina, 2016.

FIRTH, A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 26 p. 237-259. Dinamarca: Elsevier Science B.V., 1996.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **The Modern Language Journal**, v. 81 n. 3, p. 285-300, 1997.

FOGAÇA, F. C. Comunidades de prática e a ilusão do jardim do Éden. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2014.

FOGAÇA, F. C.; HALU, R. C. Comunidades de prática e construção identitária de formadores de professores em um programa de formação continuada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 427- 454, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000300427. Acesso em: 2 out. 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. v. 2 Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Coleção Ditos e Escritos – v. IV).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, 2010.

FULBRIGHT. **Fulbright U.S. Student Program**. Disponível em: <https://us.fulbrightonline.org/about>. Acesso em: 12 jan. 2016.

FUNDAÇÃO ESTUDAR. **O que é TOEFL iTP?** Estudar fora.org. Disponível em: <https://www.estudarfora.org.br/toefl-ibt-toefl-ity/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 12 jun. 2018.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st Century**: A global perspective. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009a.

GARCÍA, O. Reimagining bilinguals in education for the 21st century. **NALDIC (National Association for Language)**, Keynote presentations, 2009b.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *In*: MOHANTY, A., PANDA, M., PHILLIPSON, R., SKUTNABB-KANGAS, T. (Ed.). **Multilingual education for social justice**: globalising the local. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009c.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. *In: CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Heteroglossia as practice and pedagogy.* Nova York: Springer, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. The translanguaging turn and its impact. *In: Translanguaging: language, bilingualism and education.* Nova York: Palgrave MacMillan, 2014.

GEE, J. P. **Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses.** 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GIMENEZ, T. **Antes de Babel: inglês como língua franca global.** 7º ELLE – Encontro de Letras Linguagem e Ensino. Londrina: UNOPAR, 2009.

GIMENEZ, T. Tendências das pesquisas na área de formação de professores de línguas estrangeiras no contexto brasileiro. *In: BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. A. (Org.). Língua e linguagem: perspectivas de investigação.* Pelotas: Educat, 2011.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores.** v.14. Campinas: Pontes, 2011.

GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective.** Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

GOMES DE MATTOS, F. Peace linguistics for language teachers. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 30, n. 2, p. 415-424, 2014. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-445089915180373104>. Acesso em: 10 maio 2018.

HALL, S. The Local and the Global: Globalization and Ethnicity. *In: KING, A. D. (Ed.) Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity.* JSTOR. University of Minnesota Press, 1997.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In: DA SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HALL, S. Deconstructing aspects of native speakerism: reflections from in-service teacher education Sunway University. **The journal of Asia Tefl Bandar Sunway**, Malaysia, v. 9, n. 3, p. 107-130, 2012.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR).** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HALU, R. C.; FOGAÇA, F. C. A expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de Letras: um diálogo reflexivo. **Revista X**, v. 13, p. 1, 2018.

HARA, N. **Communities of practice**: fostering peer-to-peer learning and informal knowledge sharing in the workplace. Bloomington: Springer, 2009.

HOLQUIST, M. What would Bakhtin do? **Critical Multilingualism Studies**, v. 2, n. 1, p. 6-19, 2014.

HOLLIDAY, A. **The Struggle to teach English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

HOLLIDAY, A. Native speakerism. **ELT Journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, out. 2006.

HOLLIDAY, A.; HIDE, M.; KULMAN, J. (Ed.) **Intercultural Communication**: An Advanced Resource Book for Students. New York, NY: Routledge, 2010.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism: taking the concept forward and achieving cultural belief. In: Swan, A.; Aboshiha, P.; Holliday, A. (Ed.). **(En)countering native-speakerism**. Palgrave Advances in Language and Linguistics. Palgrave Macmillan: London, 2015.

HUNGRIA, Julio. **Protestos contra a Copa em SP | Cartazes em inglês dizem que país é perigoso (!)**. 14 maio 2014. Disponível em: <https://www.bluebus.com.br/protestos-contr-a-copa-em-sp-cartazes-em-ingles-dizem-que-pais-e-perigoso/>. Acesso em: 2 set. 2018.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.

INBAR-LOURIE, O. Mind the gap: self and perceived native speaker identities of EFL teachers. In: LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers**. perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2005.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)**. 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: 15 nov. 2017.

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. Tese de Doutorado (Universidade de São Paulo). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2005.

JENKINS, J. Native speaker, non-native speaker, and English as a foreign language: time for a change. **IATEFL Newsletter**, v. 131, p.10-11, maio 1996.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006a.

JENKINS, J. Points of view and blind spots: ELF and SLA. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 16, n. 2, 2006.b

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, v. 28, n.2, 2009.

JENKINS, J.; COGO, A.; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**. v. 44, n.3, p. 281-315, 2011.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. De Gruyter. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, S. The elephant in the room: discriminatory hiring practices in ELT. **ELT Journal**, v. 71/3, 2017.

JENKINS, S. **Is the 'native speaker/ non-native speaker' teacher dichotomy really necessary anymore?** British Council, 2018. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/blog/733490>. Acesso em: 16 dez. 2018.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? *In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, set. de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**. v. 8, n.141, sem., p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. Identidade e leitura: (des)identificações na construção de sentidos. **Revista X**, Curitiba, v.1, 2008a.

JORDÃO, C. M. A postcolonial framework for Brazilian EFL teachers social identities. **Revista Matices en Lenguas Extranjeras**, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008b. Disponível em: <http://www.revistamatices.unal.edu.com>. Acesso em: 12 abr. 2017.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, p. 95-107, 2009.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras (Online)**, v. 26, p. 427-442, 2010.

JORDÃO, C. M. Desvincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Versalete**, v. 1, p. 278, 2013.

JORDÃO, C. M.; MILLER, I. K de. **Prática Exploratória**: questionando nossas vidas em sala de aula. 2014.

JORDÃO, C. M. (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: shaking off some “good old” habits. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education. A Brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 12 jun. 2018.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Ed.) **English in the world: teaching and learning the language and literatures**. Cambridge: CUP, 1985.

KACHRU, B. B. The power and politics of English. **World Englishes**, v. 5, n. 2-3, p.121-140, 1986.

KACHRU, B. B. World Englishes: agony and ecstasy. **Journal of Aesthetic Education**, v. 30, n. 2, Summer 1996, Board of Trustees of the University of Illinois, USA, 1996.

KACHRU, B.B. World Englishes and English-using communities. **Annual Review of Applied Linguistics**, v.17, p. 66-87, 1997.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2008.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 241–249, 2003.

KELLNER, D. Globalization and the postmodern turn. *In*: AXTMANN, R. (Ed.). **Globalization and Europe: theoretical and empirical investigations**. London: Pinters, 1998.

KERN, R. **Language, literacy, and technology**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2015.

KIERNAN, P. J. **The myth of the native speaker**. (Tese Modular) PhD in Applied Linguistics Module 2. University of Birmingham, 2008.

KIMBLE, C.; HILDRETH, P. (Ed.). **Communities of practice: creating learning environments for educators**. IAP Information Age Publishing, Inc., 2008.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, C. J. Imposture: A late modern notion in poststructuralist SLA research. **Oxford University Press: Applied Linguistics**, v. 33, n. 5 p. 483–502, 2012.

KRAMSCH, C. Afterword. *In*: NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change**. 2. ed. Essex, England: Pearson Education, 2013.

KRAMSCH, C. J. Teaching foreign languages in an era of globalization: introduction. **Modern Language Journal**, v. 98, n. 1, 2014.

KRAMSCH, C. J. The cultural discourse of foreign language textbooks. *In*: TILIO, R.; FERREIRA, A. de J. (Org.). **Innovations and challenges in language teaching and materials development**. Campinas: Pontes, 2017.

KUBOTA, R. The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: complicities and implications for applied linguistics. **Applied Linguistics**, 2014, p. 1-22, Oxford University Press, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v.35, p. 537-560, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural globalization and language education**. Yale University, New York, USA, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. A. (Ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English teaching: can the subaltern cct?** First published: 28 October 2014; Disponível em: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 18 maio 2018.

LAVE, J. Situating learning in communities of practice. *In*: RESNIC, J. L.; TEASLEY, S. (Ed.). **Perspectives on socially shared cognition**. Washington, DC: APA., 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.

LEE, J. W. **The politics of translanguaging**. Routledge, New York, 2018.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In*: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006.

LEUNG, C. Convivial communication: recontextualizing communicative competence. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 15, n. 2, p. 119-14, 2005.

LEUNG, C., HARRIS, R.; RAMPTON, B. The idealized native speaker, reified ethnicities, and classroom realities. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 543-560, 1997.

LIU, J. Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. **TESOL Quarterly**, v. 33, n.1, p. 85-102, 1999.

LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers**. perceptions, challenges and contributions to the profession. New York: Springer, 2005.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Desinventing multilingualism: from monological multilingualism to multilingua francas. *In*: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Ed.). **The Routledge handbook of multilingualism**. New York, NY: Routledge, 2012.

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MARTINEZ, J. Z. **Entre fios, pistas e rastros**: os sentidos emaranhados da internacionalização da educação superior. Tese de Doutorado (Universidade de São Paulo). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2017.

MASTERTEST. **Teste de TOEIC e teste TOEFL ITP**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.mastertest.com.br/>. Acesso em: 9 abr. 2019.

MATEUS, E. Elaine Mateus. Universidade Estadual de Londrina (UEL). *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes, p. 93-111, 2013.

MATTOS, C. L. G. Etnografia crítica de sala de aula: o professor pesquisador e o pesquisador professor em colaboração. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Brasília v. 76, n. 182-183, p. 98-116, 1995.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de: MAGRO, C.; PAREDES, V. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MAY, S. **The multilingual turn**: implications for SLA, TESOL and bilingual education. New York. Routledge, 2014.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Translingualismo, superdiversidade, língua franca, EMI**: que suco fazer desses limões? Palestra. Universidade Federal do Paraná. 23 jun. 2017.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDAO, C.M. *et al.* (Org.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. São Paulo: Pontes, 2011.

MERRIAM-WEBSTER. **Proficiência**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/proficiency>>. Acesso em: 8 março 2019.

MODIANO, M. Cultural studies, foreign language teaching and learning practices, and the NNS practitioner. *In*: LLURDA, E. (Ed.). **Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2005.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. Ontario Institute for Studies in Education. **Tesol Quarterly**, v. 29, n.1, 1995.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change**. 2. ed. Essex, England: Pearson Education, 2013.

OTHERING. *In*: Macmillan Dictionary. Disponível em: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/othering>. Acesso em: 9 abr. 2019.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Harlow: Pearson Education, 1994.

PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007a.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In*: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). **Desinventing and reconstructing languages**. USA: Multilingual Matters, 2007b.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Language policies, language ideologies and local language practices. *In*: WEE, L.; GOH, B. H. R.; LIM, L. (Ed.). **The politic of English: South Asia, Southeast Asia and the Asia Pacific**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2013.

PENNYCOOK, A. Politics, power relationships and ELT. *In*: HALL, G. (Ed.) **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. Routledge, 2016.

PERIN, J. O. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem - Formação de Professores) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

- PERIN, J. O. A participação em comunidades de prática como possibilidade de desenvolvimento profissional para formadores de professores de línguas. *In*: TONELI, J. R. A. **Espaço para reflexão sobre ensino de língua**. Maringá: EDUEM, 2014.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992a.
- PHILLIPSON, R. ELT: the native speaker's burden? **ELT Journal**, Oxford v. 46, n. 1, p.12-18, 1992b.
- PHILLIPSON, R. Native speakers in linguistic imperialism. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 14, n. 3, p. 80-96, 2016.
- PHILLIPSON, R. Myths and realities of 'global' English. **Language Policy**. v.16, p. 313–331. Science+Business Media Dordrecht 2016, Copenhagen: Springer, 2017.
- PHILLIPSON, R. English, the lingua nullius of global hegemony. *In*: KRAUS, P. A.; GRIN, F. (Ed.). **The politics of multilingualism: europeanisation, globalisation and linguistic governance**. Copenhagen: John Benjamins Publishing, 2018.
- PICCOLI, M. C. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v. 1, p. 1-16, 2006.
- PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. *In*: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p.111-117, 2004.
- RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. *In*: LLURDA E. (Ed.). **Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession**. New York: Springer, 2005.
- RAJAGOPALAN, K. A exposição de crianças ao inglês como língua estrangeira: o papel emergente do World English. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 185-196, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. [Entrevista cedida a] Kleber Aparecido da Silva; Leandra Ines Seganfredo Santos; Olandina Della Justina. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/812>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RICHARDSON, S. The native factor: the haves and the have-nots. **Plenary**. IATEFL, BRITISH COUNCIL, BIRMINGHAM, 2016. Disponível em: <http://teflequityadvocates.com/2016/04/20/the-native-factor-whats-next-after-silvana-richardsons-iatefl-2016-plenary/>. Acesso em: 23 nov. 2018.

ROSENBAUM, T. **On borrowed words: A memoir of language** (STAVANS, I) Book review. Ilan, New York: New York Times: 2001.

SARMENTO, S.; ABREU-e-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. B. (Org.) **Do inglês sem fronteiras ao idiomas sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização**. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, 2001.

SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, 2004.

SEIDLHOFER, B. Orientations in ELF research: form and function. *In*: MAURANEN, A.; RANTA, E. (Ed.). **English as a lingua franca: studies and findings**. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009a.

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. **World Englishes**, v. 28, n. 2, p. 236-245, 2009b.

SEIDLHOFER, B. **Understanding ELF**. Oxford: Oxford University Press, 2011a.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: OUP, 2011b.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. English as a lingua franca and teacher education: critical educators for an intercultural world. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

ST. CLAIR, R. Educational research as community of practice. *In*: KIMBLE, C., HILDRETH, P.; BOURDON, I. (Ed.). **Communities of practice: creating learning environments for educators**. v. 2. Charlotte, North Carolina: IAP, 2008.

STAVANS, I. **On borrowed words: a memoir of language**. New York: Viking, 2001.

TEFL EQUITY ADVOCATES AND ACADEMY. TEFL Blog. **Interview with David Crystal: talk to the experts**. 6 jun. 2014. Disponível em: <http://teflequityadvocates.com/2014/07/06/interview-with-david-crystal/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

THE GUARDIAN, 2014. **An anti-World Cup demonstrator in Rio de Janeiro**. Fotografia: Yasuyoshi Chiba/AFP/Getty Images. Disponível em: <https://www.theguardian.com/football/2014/jun/12/anti-world-cup-protests-brazilian-cities-sao-paulo-rio-de-janeiro>. Acesso em: 2 set. 2018.

VARIETIES OF ENGLISH, **Kachru Model “The Three Circles of English”** (blog). 2016. Disponível em: <https://varietiesofenglishsite.wordpress.com/2016/11/07/classification-of-english-speakers-kachru-model/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society: the development of higher mental processes**. Cambridge, Harvard University Press. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 4ª ed., 1991.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

WALESKO, A. M. H.; LUCHESA, M. M. Colaboração, reflexão, ação: a experiência de um projeto de observação de aulas na formação inicial de professores. *In*: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação, 12, 2015. **Anais [...]** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22431_11164.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.

WALESKO, A. M. H.; FELIX, F. Formação de professores em uma Comunidade de Prática: o caso do NuLi Inglês sem Fronteiras na UFPR. **Revista X**, v. 13, n. 2, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/59166>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WALCOTT, D. Resistance to English in historical perspective. *In*: CANAGARAJAH, A. (Org.). **Resisting linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

WATSON-GECEO, K. A.; NIELSON, S. Language socialization in second language acquisition research. *In*: LONG, M. (ed.) **Handbook of second language**. Malden: Blackwell, 2003.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. 2. ed. London: Blackwell, 1997.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics**, n. 43, p.1222–1235, 2010.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998a.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning as a Social System**. Systems Thinker: June 1998b.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, Oxford, v. 78, n. 1, p. 139-145, 2000.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

WRIGHT, S. **What is language? A response to Philippe van Parijs**. Critical Review of International Social and Political Philosophy. **Routledge Taylor & Francis**, v. 18, n. 2, p. 113-130, 2015.

ZACCHI, V. Global Englishes, local histories. *In*: GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO, L. C. S. (Ed.). **English as a lingua franca in teacher education: a Brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2017.

ZAIDAN, J. C. S. de M. **Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2013.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO AOS ETAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Linguística Aplicada

Aluna: Angela Maria Hoffmann Walesko

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

Name*:.....From:.....

*You can use a pseudonym or write only the initial letters of your name/surname.

Date: ____ / ____ / ____

Do you agree with the statements below? Please check “5” if you totally agree with the statement and “1” if you totally disagree. A “4” would be “somewhat agree” and so forth. Justify your answers.

1. English is the language of global communication.

5 4 3 2 1

2. English language can be the key for a better life for the underprivileged ones.

5 4 3 2 1

3. English can operate as a deeply exclusionary language: it can be an obstacle to education, employment and other activities for those who do not have access to high-quality English language education.

5 4 3 2 1

4. English as an International Language (EIL) has been created, promoted and sustained to the benefit of Western powers and global capitalism.

5 4 3 2 1

5. English is better learned through the contact with native speakers.

5 4 3 2 1

6. Native speaker teachers can provide students with more reliable cultural knowledge and more natural and spontaneous language input.

5 4 3 2 1

-
-
7. Students prefer learning English with native speakers.

5 4 3 2 1

8. Teaching a native language does not depend on training.

5 4 3 2 1

9. In your opinion, what's English as an International Language (EIL) and to what extend it could be called a variety?

10. How could English as an International Language (EIL) be taught?

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta entrevista semiestruturada é um dos instrumentos utilizados na pesquisa do curso de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Paraná, intitulada **FORMAÇÃO INICIAL E O MITO DO “FALANTE NATIVO”**: UM ESTUDO SOBRE OS ETAs E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DOS FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA UFPR, que está sendo realizada pela aluna Angela Maria Hoffmann Walesko e orientada pelo Prof. Dr. Francisco Fogaça.

A sua colaboração e participação nesta atividade, através da gravação do seu relato em áudio, é voluntária. Mesmo que você decida participar da gravação, você tem plena liberdade para sair da atividade a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma perda ou dano de qualquer natureza.

Você poderá fazer todas as perguntas que julgar necessárias antes de concordar em participar das gravações, ou a qualquer momento, e receberá do pesquisador os esclarecimentos adequados sobre seus direitos, ou os riscos e benefícios em participar.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. O material ficará sob a propriedade da pesquisadora do estudo e sob sua guarda.

Eu,....., concordo em participar e confirmo ter recebido cópia deste documento por mim assinado.

Curitiba, _____/_____/_____

 (assinatura do voluntário ou seu responsável legal)

 (assinatura do pesquisador responsável)

PSEUDÔNIMO PARA USO NA PESQUISA: _____

Obs.: Em caso de dúvidas em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o orientador da pesquisa, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, pelo email fcfogaca@gmail.com.

APÊNDICE 3: DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

DECLARAÇÃO

Declaro que a gravação em áudio e/ou vídeo de atividades realizadas em aulas do Programa Inglês sem Fronteiras é um dos instrumentos utilizados na pesquisa do curso de Doutorado em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Paraná, intitulada FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O MITO DO “FALANTE NATIVO”, que está sendo realizada pela aluna Angela Maria Hoffmann Walesko e orientada pelo Prof. Dr. Francisco Fogaça.

A sua colaboração e participação nesta atividade é voluntária. Mesmo que você participe da gravação, você tem plena liberdade para sair da atividade a qualquer momento, sem incorrer em nenhuma perda ou dano de qualquer natureza. As imagens e/ou áudio não serão divulgados e você não será identificado por nome ou qualquer outra forma. O material será analisado apenas com fins de estudo científico e ficará sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda.

Obs.: Em caso de dúvidas em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Orientador da pesquisa, Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça, pelo email fcfogaca@gmail.com.

Curitiba, ____/____/____

APÊNDICE 4: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS-PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
 DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Linguística Aplicada

Aluna: Angela Maria Hoffmann Walesko

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre formação inicial de professores de língua inglesa. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize seu primeiro nome ou as iniciais de seu nome na identificação e responda as questões com franqueza (uma entrevista poderá ser realizada para esclarecimento de alguns pontos).

Pseudônimo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Gênero: () feminino () masculino

Faixa etária: () entre 18 e 25 anos () entre 25 e 35 anos () maior de 35 anos

1. Antes do curso de Letras, você estudou inglês formalmente:
 () apenas na escola regular, Ensino Fundamental e Médio Tempo: _____
 () em escolas de idiomas Tempo: _____
 () em aulas particulares Tempo: _____
 () outro: _____ Tempo: _____
2. Há quanto tempo você ensina inglês? _____
3. Qual é o nível de proficiência preferido para o ensino de inglês?
 () básico () intermediário () avançado
4. Você já viveu ou estudou em um país cuja língua oficial é o inglês?
 () sim Por quanto tempo? _____ () não

Sua experiência nesse país lhe traz mais confiança ao ensinar a língua?

() sim () não

Comente sua resposta:

5. Você já foi discriminado por não ser um/a professor/a de inglês nativo/a na língua?
 () sim () não
 Comente sua resposta:

6. Você se sente/ já se sentiu inseguro ou incapaz por não ser um/a professor/a de inglês nativo/a na língua?
 () sim () não
 Comente sua resposta:

7. Qual/quais sua/s maior/es preocupação/ções em relação a não ser um/a professor/a nativo/a na língua inglesa?
- a) não saber as respostas corretas
 - b) cometer erros de língua
 - c) não saber responder a questões culturais
 - d) não ser respeitado/a como profissional
 - e) não apresentar a competência linguística de um falante nativo de inglês
 - f) outra/s:

Comente sua/s resposta/s:

8. Como você se sente com a presença de um falante nativo de língua inglesa em uma de suas aulas? Você pode marcar mais de uma alternativa.
- inseguro/a
 - ameaçado/a
 - confiante
 - ansioso
 - mais seguro/a
 - outro: _____

Comente sua/s resposta/s:

9. Como a maioria de seus alunos se sente com a presença de um falante nativo de língua inglesa em uma de suas aulas? Você pode marcar mais de uma alternativa.
- insegura
 - ameaçada
 - confiante
 - ansiosa
 - mais segura
 - curiosa
 - outro: _____

Comente sua/s resposta/s:

10. O comportamento/a reação dos alunos em aulas em que um falante nativo/ETA esteja presente o/a incomoda de alguma forma?

11. Você acredita que leituras e discussões sobre ensino de língua inglesa e falantes nativos/as o/a deixam mais confiante em suas aulas?

12. Se um aluno/a tem uma dúvida relacionada à cultura ou uso de vocabulário (de cuja resposta você tenha certeza) em uma das aulas nas quais um ETA esteja presente você:
- responde diretamente ao aluno.

- responde e imediatamente confirma sua resposta com o ETA na frente do aluno.
- responde e confirma sua resposta com o ETA sem o aluno perceber.
- pede ao ETA para sanar a dúvida do aluno/a.
- outro: _____

13. Se um/a aluno/a tem uma dúvida relacionada à cultura ou uso de vocabulário (cuja resposta você não saiba) em uma das aulas nas quais um ETA esteja presente, você:
- diz que não sabe.
 - responde diretamente ao aluno, dizendo que vai pesquisar.
 - pergunta ao ETA sem o aluno perceber e responde em seguida.
 - pede ao ETA para sanar a dúvida do/da aluno/a.
 - outro: _____

14. Sua convivência/interação com ETAs no Programa IsF influenciou/mudou sua visão a respeito de falantes nativos? Como?
- sim não

Em reuniões de professores:

Junto aos alunos:

15. Você acredita que a convivência/interação com os ETAs ao longo dos últimos seis meses o/a tornou um/a professor/a mais preparado/a para o ensino de língua inglesa?

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO AO NÚCLEO GESTOR IsF



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Linguística Aplicada

Aluna: Angela Maria Hoffmann Walesko

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

Esta entrevista é parte de uma pesquisa sobre formação inicial de professores de língua inglesa. A sua colaboração e participação nesta atividade é voluntária. Sua identidade não será revelada. O material será analisado apenas com fins de estudo científico e ficará sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize seu primeiro nome ou as iniciais de seu nome na identificação, um pseudônimo e responda as questões com franqueza.

Nome: Núcleo Gestor IsF **Pseudônimo:** Não se aplica. **Data:** 05/06/2017

Função/atuação junto ao Programa ETAs: Articuladores entre IsF, CAPES e Fulbright

Instituição: Ministério da Educação **Função:** Núcleo Gestor IsF

1. Você poderia falar sobre como o programa ETAs Fulbright-CAPES iniciou no Brasil e como ele foi se modificando ao longo dos anos, em relação aos objetivos, seleção dos ETAs e pré-requisitos para que uma universidade os recebesse e os receba hoje?

Não é da nossa competência falar de como o programa dos ETAs da Fulbright iniciou-se no Brasil, mas podemos explicar como criou-se um vínculo entre o Idiomas sem Fronteiras e esse programa. Em 2013, com a criação do Inglês sem Fronteiras pelo MEC, especificamente a Secretaria de Educação Superior com parceria da CAPES, o setor de Assuntos Internacionais da CAPES entendeu que poderíamos expandir o programa dos ETAs da Fulbright para apoiar as atividades dos Nuclis IsF. Como o Idiomas sem Fronteiras tem como base apoiar o processo de internacionalização das universidades brasileiras em relação às necessidades linguísticas, qualquer participação nesse sentido está bem-vinda. Além disso, o IsF promove todo tipo de intercâmbio cultural para que a comunidade acadêmica expanda seus horizontes sociais, culturais, econômicos por meio da aprendizagem de línguas e os ETAs representam uma manifestação desse intercâmbio. Nossa intenção é de aumentar as oportunidades para brasileiros terem este tipo de experiência em outros países e os programas da Fulbright são modelos que levamos em consideração quando contemplamos essa possibilidade. Infelizmente, o programa dos ETAs não terá mais parceria com Idiomas sem Fronteiras em nível nacional em 2018.

2. As atividades realizadas pelos ETAs nos cursos de Letras das universidades e junto aos Nuclis IsF configuram “assistência” no ensino da língua inglesa? Em que sentido? O que e quem tal ensino envolveria?

A intenção do Núcleo Gestor IsF é que os ETAs contribuam à comunidade acadêmica com sua experiência acadêmica, cultural e linguística. Eles não são professores, mas são jovens, recém formados dos EUA que podem promover discussões presenciais com alunos universitários do Brasil. Oferecem para os alunos de Letras perspectivas sobre a cultura dos EUA e a língua inglesa. Suas qualificações e perfis profissionais são diversos, então cabe aos coordenadores locais estabelecer um plano de trabalho que leva isso em consideração.

3. Em entrevistas e ao longo de sua atuação no Nuclis IsF de inglês da UFPR as ETAs de 2016 se identificam como “embaixadores culturais” dos EUA no Brasil e há o objetivo nas propostas, tanto da Fulbright quanto da UFPR de “Divulgar a cultura e o modo de vida em seu país”. Tal caracterização, a partir desse objetivo do programa, não poderia criar a ideia de que os ETAs estariam nas universidades brasileiras para disseminar a cultura americana, reforçando, dessa forma, estereótipos relacionados ao colonialismo, por exemplo?

No nosso entendimento, divulgar deve-se ler como “falar sobre” e não como “disseminar”. De fato, na nossa experiência, nesses 4 anos com os ETAs, eles costumam ser pessoas altamente críticas das políticas dos EUA e contra uma postura de disseminação cultural da cultura de lá. Normalmente, fazem o oposto disso e engajam as comunidades acadêmicas sobre questões de relações raciais, o meio ambiente, o sistema econômico, a desigualdade social e outros assuntos polêmicos em que manifestam sua perspectiva crítica sobre seu país de origem. Poucas vezes, temos relatos de posturas patriotas nem nacionalistas por parte dos ETAs. Não temos controle se acabam fazendo isso em alguns momentos, mas por parte do Núcleo Gestor IsF, está claro que a presença dos ETAs é para promover intercâmbio cultural entre as pessoas de dois países e não a disseminação da cultura dos EUA. Inclusive, é surpreendente a interpretação da palavra divulgar dessa forma.

4. Como os ETAs são orientados antes e depois de chegarem ao Brasil, com relação ao trabalho com a língua e com essa “divulgação da cultura americana”?

No nosso contato com os ETAs nos eventos de orientação no Brasil, sempre enfatizamos a perspectiva citada no item anterior. Ou seja, eles devem trabalhar com os coordenadores locais dentro do seu perfil acadêmico e profissional para promover discussões críticas sobre os EUA. Explicitamos que a relação histórica entre os dois países é complicada e na perspectiva de muitos brasileiros, o governo dos EUA cometeu erros graves contra o povo brasileiro e há pessoas que manifestam preconceito contra os cidadãos dos EUA por causa disso. Então, indicamos que é fundamental para ter sucesso na sua experiência que eles sejam humildes e flexíveis para se aproximar aos brasileiros a sua cultura e a sua língua. No nosso entendimento, não deveria haver nenhuma disseminação da cultura dos EUA por parte dos ETAs, e após essa alerta sobre esse possível interpretação da palavra “divulgação”, procuraremos ou mudar essa palavra nos editais futuros ou qualificá-la como “falar sobre” especificamente.

5. No Brasil, especialmente em grandes cidades, como Curitiba, o ensino da língua por falantes nativos estadunidenses sempre foi muito valorizado, especialmente em cursos de idiomas, contribuindo para a crença no falante nativo como um mito de competência na língua-cultura, um exemplo a ser seguido por professores de inglês. De que forma o programa ETA desmistificaria e/ou reforçaria tal estereótipo entre os alunos IsF e entre professores-alunos? Pode haver divergência entre o que o programa planeja e propõe e o que de fato ocorre no dia a dia das atividades dos ETAs nas IES?

Há, de fato, pouco contato direto entre o Núcleo Gestor IsF e os ETAs. Mas, entre os especialistas da área de ensino de línguas, o conceito de falante nativo e sobrevalorização das pessoas indetificadas como nativas de uma língua é bastante criticada. Todos os coordenadores locais dos ETAs fazem parte desse grupo de especialistas e imaginamos que eles já refletiram sobre este assunto. Então, cabe aos coordenadores reforçar para os ETAs seu papel na universidade e levar em consideração o perfil acadêmico e profissional dos ETAs ao estabelecer seu plano de trabalho. Entendemos que seria muito interessante os coordenadores locais encorajar os ETAs também a refletir sobre a questão do mito do falante nativo no ensino de línguas para que eles levem isso às suas atividades cotidianas no Programa. Inclusive, essa é nossa orientação tanto virtualmente no Moodle, quanto nas nossas reuniões presenciais bianuais com todos os coordenadores. Ou seja, encorajamos os coordenadores a aproveitar da presença dos ETAs para desmistificar o mito do falante nativo no ensino de línguas, o qual beneficia a valorização profissional dos professores locais de qualquer língua adicional, inclusive português.

APÊNDICE 6: ENTREVISTA COM ALUNOS-PROFESSORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Linguística Aplicada

Aluna: Angela Maria Hoffmann Walesko

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

*Esta entrevista semiestruturada tem o objetivo de esclarecer algumas respostas dos questionários preenchidos previamente e complementá-los. A sua colaboração e participação nesta atividade é voluntária. Sua identidade não será revelada. O material será analisado apenas com fins de estudo científico e ficará sob a propriedade da pesquisadora e sob sua guarda.

Questões norteadoras para a entrevista com professores-alunos do Nucli IsF da UFPR (2015–2016)

1. Você poderia contar como aprendeu inglês e por que se interessou em ser professor/a de inglês e fazer o curso de licenciatura em Letras?
2. Poderia relatar, brevemente, sua experiência com o ensino da língua inglesa e que faixa etária, nível ou tipo de curso prefere ensinar?
3. O que é ser um falante nativo? Que importância pode ter (ou não) ser um nativo para as aulas de inglês? Você acredita que, no Brasil, alguns professores de inglês possam ser discriminados por não serem nativos ou não terem vivência em um país onde o inglês é a língua oficial? Você já teve a experiência de ter tido aulas com um falante nativo? Se sim, como foi? Se não, gostaria de ter tido? Por quê?
4. Você considera importante ter uma proficiência/domínio na língua inglesa similar ao de um falante nativo para ensinar a língua? Que nativo seria esse? Você acha que soa como um nativo?
5. Te preocupa/incomoda, de alguma forma, não ser um professor nativo de inglês e ensinar a língua? Você poderia esclarecer ou complementar as respostas que deu no questionário sobre essa questão? E sobre você ensinar antes de concluir sua graduação? Como você se sente e como acha que os alunos veem essa questão?
6. O que você pensa sobre a afirmação “O inglês não pertence aos falantes nativos da língua, mas a todos que a usam, nativos ou não nativos” (NORTON, 2015, p. 386)?
7. Que inglês você acha que usa mais em sala? Explique
8. Você acredita que exista um inglês internacional ou um inglês como língua franca? / É possível ensiná-lo em sala? Como?
9. Quais as vantagens e/ou desvantagens de ter contato com falantes nativos para você, como aprendiz e professor/a de língua inglesa? Poderia relatar sua experiência com os ETAs no IsF?

10. Como sua visão sobre falantes nativos (no caso, nativos americanos) mudou com a convivência e trabalho com os ETAs no IsF? Ou não mudou?)
11. Você acha que algumas visões/crenças de alguns professores-alunos, seus colegas no IsF e até de seus alunos com relação a falantes nativos mudaram após o trabalho/convivência com os ETAs? Em caso afirmativo, como? Você poderia dar algum exemplo, comentar alguma situação, sem citar nomes?
12. Antes de ingressar no grupo de professores IsF, como você imaginava esse grupo? Quais eram suas expectativas?
13. E hoje, como você vê o grupo de professores, ETAs, monitores, coordenadores no IsF? Qual sua convivência com os membros desse grupo? Existem conflitos? Como é “trabalhar” com eles? Você acredita que aprende com o grupo? Existem pessoas que te ajudam mais, com relação a seu trabalho como professor?
14. Como você se vê nesse grupo? Sua participação? Quais seriam suas identidades? Você é professor e ao mesmo tempo você é aluno; que outros papéis, ou identidades, você também assume nesse grupo, ou em sala quando está dando aulas? Como as pessoas de fora do grupo (seus colegas, professores, família) o veem enquanto um professor/a do IsF na UFPR? Existiria algum status específico estar nessa função?
15. Você acredita que exista uma identidade coletiva? Do grupo IsF? Quais seriam as características desse grupo de forma coletiva? As ETAs fariam parte dessa identidade coletiva? De que forma? Como as pessoas que fazem parte desse grupo mudam de identidades, em que momentos? Você percebeu mudanças na participação das pessoas do grupo ao longo do tempo em que estão no IsF, ou de uma atividade para outra?
16. Quais os papéis ou as identidades assumidas pelas ETAs durante o ano letivo? Qual o objetivo delas no programa?
17. Como você vê o papel do Programa IsF em nosso país? E o Programa ETAs dentro do IsF? Como os programas poderiam ser melhorados ou ampliados, na sua opinião?

APÊNDICE 7: ENTREVISTA COM ETAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Doutorado em Linguística Aplicada

Aluna: Angela Maria Hoffmann Walesko

Orientador: Prof. Dr. Francisco Fogaça

*You can use a pseudonym or write only the initial letters of your name/surname.

Date: ___ / ___ / ___

Questões para uma entrevista com os ETAs que participaram das atividades do NuLi Isf da UFPR durante o ano de 2015 e 2016.

1. Ao chegar ao Brasil, quais eram suas impressões ou expectativas sobre a formação de professores/o curso de licenciatura em Letras na universidade? Essas impressões mudaram? Se mudaram, por que você acha que mudaram?
2. Em sua opinião, quais as crenças dos alunos de Letras em formação em relação aos falantes nativos de língua inglesa americanos?
3. Você acredita que exista um estereótipo sobre falantes nativos da língua inglesa? Se sim, como seria esse estereótipo?
4. Você acha que algumas visões/crenças de alguns professores mudaram após o trabalho/convivência com os ETAs? Em caso afirmativo, como? Você poderia dar algum exemplo?
5. Você acredita que as atividades desenvolvidas pelos ETAs podem ter reforçado o estereótipo do falante nativo de inglês como um indivíduo linguística e culturalmente totalmente competente na língua para alunos do programa Inglês sem Fronteiras e/ou para seus professores? Por quê? Por que não?
6. Você alguma vez sentiu-se, durante o trabalho ou interação com alunos e professores, discriminado ou supervalorizado por ser um falante nativo de língua inglesa? Se sim, você poderia dar exemplos?
7. Você acha que a origem do falante nativo (de um país desenvolvido ou de um país subdesenvolvido) afeta o modo como os brasileiros em geral veem esse nativo?

Se eles preferirem, a entrevista poderá se dar em inglês:

1. When you arrived in Brazil, what were your impressions or expectations about the teachers' education/the Letras teaching course at the university? Have these impressions changed? If so, why do you think they changed?
2. In your opinion, what were the Letras students' beliefs in relation to American native-speakers of English?
3. Do you believe there is an stereotype about native-speakers of English? If so, how would this stereotype be?
4. Do you think that some views/beliefs of the student-teacher have changed after working/interacting with the ETAs? If so, how? Could you give any examples?
5. Do you believe the activities developed by the ETAs could have reinforced the stereotype of the English native-speaker as a language and culturally totally competent individual for the English without Borders students and/or its teachers? Why? Why not?
6. Have you ever felt, along your work or interaction with students and teachers, discriminated or overvalued by being an English native-speaker?
7. Do you think the origin from a native-speaker of English (a developed or underdeveloped country) affects the way Brazilian in general see this native?

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO SOBRE ELF



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS – NucLi - INGLÊS**

As questões a seguir fazem parte de uma pesquisa sobre formação inicial de professores de língua inglesa e ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize as iniciais de seu nome na identificação e responda as questões com franqueza (uma entrevista poderá ser realizada para esclarecimento de alguns pontos).

Identificação: _____ Função no IsF: () docente () ETA data: _____

1. O que você entende por ELF (*English as a Lingua Franca*)?
2. De que forma o ELF está (ou não) contemplado em suas aulas e material didático? Como você se sente neste contexto?
3. Como a perspectiva de ELF está relacionada ao texto que você está escrevendo para a publicação junto ao IsF-UFPR?
4. Como escritor(a) do texto a ser publicado, quais foram as suas maiores dificuldades?
5. Como você se sentiu ao revisar os textos de seus colegas nas seções de *peer editing*? Discorra.
6. Você participou de eventos multi/interculturais oferecidos pelo Programa IsF ou na universidade nos últimos anos (Ex: Evento *Contatos Interculturais com Intercambistas PEC-G*; workshops e eventos oferecidos pelos ETAs; Eventos promovidos pelo Celin ou NuLi de Inglês)? Descreva como tais experiências impactaram sua concepção de ELF (*English as a Lingua Franca*), ESL (*English as a Second Language*) e EFL (*English as a Foreign Language*) e de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Você pode inclusive inserir exemplos de situações vivenciadas.

ANEXO 2: RELATÓRIO AUTORREFLEXIVO



RELATÓRIO AUTORREFLEXIVO SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NuLi – IsF UFPR

NOME: _____

ANO: _____

1. Relate e justifique, em forma de tópicos, as atividades realizadas no NuLi-IsF UFPR durante os encontros de formação às sextas-feiras que foram mais significativas para o seu aperfeiçoamento como professora de língua inglesa.
2. Descreva como a interação com outras professoras e coordenadoras contribuiu para a sua formação e sugira formas de melhoria para 2015.
3. Quais são suas considerações sobre o modelo de planejamento dos cursos e produção de materiais didáticos?
4. Como a coordenação pedagógica auxiliou com problemas relacionados à sua prática de ensino?
5. Como você acha que a sua atuação como bolsista do IsF contribuiu para o NuLi-UFPR? Cite os pontos positivos e os desafios.
6. De que forma a monitoria contribuiu com sua prática pedagógica ao longo do ano letivo?
7. Reflita sobre seu comprometimento e desempenho em relação aos itens abaixo e aponte desafios a serem superados em 2015:
 - Sua prática em sala de aula:
 - Seu planejamento de aulas / elaboração de materiais didáticos:
 - Entrega de documentos nos prazos:
 - Seu relacionamento e colaboração com a equipe:
8. Sugira ações para a melhoria das atividades do NuLi IsF UFPR para 2015.
9. Escreva um texto de no mínimo 600 palavras relatando como o projeto de observação de aulas entre os professores, realizado no 2º semestre letivo, contribuiu para a promoção de ações colaborativas entre a equipe e para o seu aperfeiçoamento profissional em particular. De que forma esse projeto poderia ser aperfeiçoado?