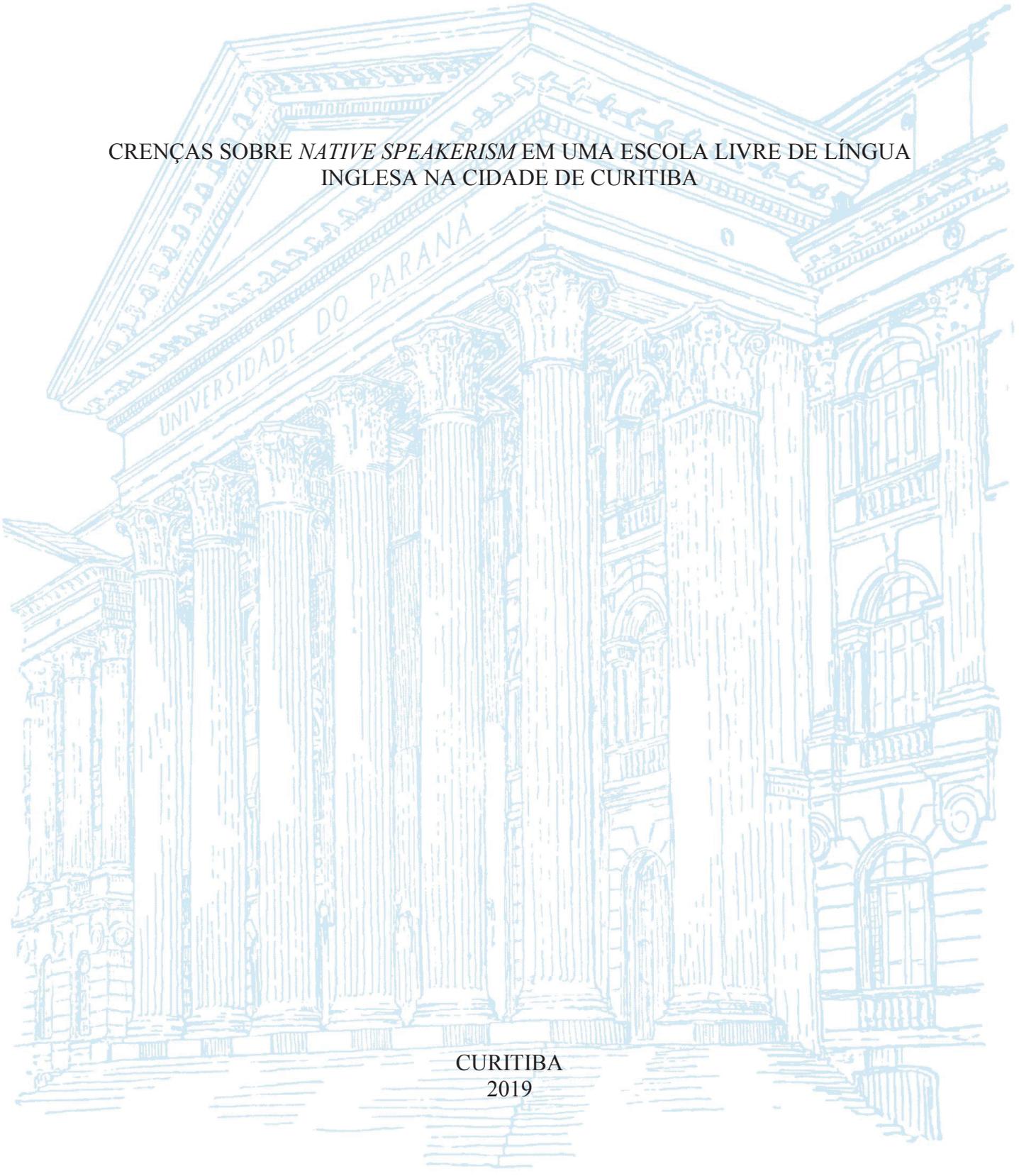


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÔNIA SILVIA BAZZO SANTIESTEVEAN

CRENÇAS SOBRE *NATIVE SPEAKERISM* EM UMA ESCOLA LIVRE DE LÍNGUA
INGLESA NA CIDADE DE CURITIBA



CURITIBA
2019

MÔNIA SILVIA BAZZO SANTIESTEVAN

CRENÇAS SOBRE *NATIVE SPEAKERISM* EM UMA ESCOLA LIVRE DE LÍNGUA
INGLESA NA CIDADE DE CURITIBA

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

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

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

Santiestevan, Mônia Silvia Bazzo

Crenças sobre *native speakerism* em uma escola livre de língua inglesa na cidade de Curitiba. / Mônia Silvia Bazzo Santiestevan. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Curitiba(PR). 2. Língua inglesa – Métodos de ensino. 3. Língua inglesa – Falante de inglês.
I. Título.

CDD – 428.07



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

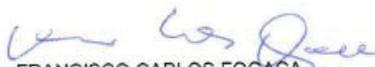
TERMO DE APROVAÇÃO

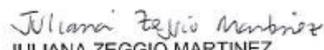
Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MÔNIA SILVIA BAZZO SANTIESTEVEAN** intitulada: **Crenças sobre Native Speakerism em uma Escola Livre de Língua Inglesa na Cidade de Curitiba.**, 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 mestre 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, 23 de Abril de 2019.


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


FRANCISCO CARLOS FOGACA
Avaliador Interno (UFPR)


JULIANA ZEGGIO MARTINEZ
Avaliador Externo (UFPR)

AGRADECIMENTOS

Chego ao final desta jornada com a sensação de dever cumprido e com o coração grato a todos que me auxiliaram (direta ou indiretamente) a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná pela oportunidade e aos meus professores por todo o conhecimento imensurável compartilhado ao longo desses dois anos. Em especial, gostaria de expressar a minha gratidão ao meu orientador, Prof. Eduardo Figueiredo, não somente pelo seu saber, por tudo o que ele me ensinou e pela sua disponibilidade em me auxiliar ao longo desse processo, mas também por toda a sua humanidade, compreensão e paciência em alguns momentos delicados. Da mesma forma, não poderia deixar de agradecer a Prof. Clarissa Jordão por ter me dado o privilégio de ter sido a sua aluna, pelos questionamentos e pelas trocas e aprendizados, dentro e fora de sala de aula.

Fiz amigos muito queridos, que nas suas experiências me lembraram de olhar para a vida com a leveza que só os “vinte” (e poucos) nos permite. Obrigada minha querida amiga Aline Barbosa, companheira de aventuras acadêmicas e apresentações – você é uma figura muito especial.

Sou igualmente muito grata à Instituição em que trabalho, aos meus chefes e a todos pela disponibilidade em compartilhar de suas opiniões. Sem vocês, esse estudo não teria tomado forma.

Também não poderia deixar de agradecer à minha família e amigos pelo apoio e compreensão em momentos de falta devido à necessidade em ter que substituir momentos de qualidade por momentos de dedicação à pesquisa e à escrita.

Por último, mas nunca de maneira menos importante, agradeço ao meu esposo Neil, por todo o seu amor, apoio, ajuda, compreensão, solidariedade e paciência. Jamais esquecerei dos momentos em que ele me incentivou, me lembrou de minha capacidade e de o quanto eu ficaria (como agora) feliz em chegar ao final desse processo e ao escrever essas linhas.

RESUMO

Ao longo das últimas décadas o construto do falante nativo tem sido debatido a partir de diferentes perspectivas dentro do campo da Linguística Aplicada. No entanto, apesar da atenção que tem recebido por parte de pesquisadores, ainda se faz necessário problematizar esse tema, especialmente a partir de um entendimento que ainda concebe o ensino e a aprendizagem da língua inglesa a partir dos preceitos de uma ideologia definida como *native speakerism*, entendida como a crença de que professores falantes nativos são os representantes de uma cultura mundial ocidentalizada e os responsáveis por desenvolverem metodologias de ensino ideais, baseadas em uma língua ideal (HOLLIDAY, 2006). O objetivo geral desse estudo é investigar de que forma a ideologia de *native speakerism* permeia as crenças e práticas de docentes, discentes e de administradores de um curso livre de língua inglesa na cidade de Curitiba. De modo a atingir tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com 2 turmas de 10 alunos, seus respectivos professores, uma brasileira e um inglês, uma coordenadora acadêmica e duas gerentes de filial. Foram também feitas observações de aula, um diário de observação, bem como a aplicação de um questionário autoadministrável com os alunos, com o intuito de gerar dados preliminares para elaboração de entrevistas subsequentes. Paralelamente, os dois professores, a coordenadora e as gerentes foram entrevistadas. Após a primeira rodada de entrevista com os docentes, os dados gerados foram analisados para a elaboração de perguntas abertas para uma segunda rodada de entrevistas destinada a uma amostra reduzida de alunos e novamente aos professores informantes. O material empírico foi analisado a partir de uma análise de conteúdo das respostas. Foi possível constatar a existência de crenças e práticas permeadas pela ideologia de *native speakerism* na instituição estudada. Ao mesmo tempo, também foi possível observar a existência de alguns espaços que podem questionar essa ideologia, especialmente a partir dos relatos de um dos discentes, que questionou a definição de cultura a partir de um entendimento baseado em homogeneidade, das tentativas dos professores em promover discussões sobre cultura a partir de uma perspectiva plural, bem como do administrativo, ao relatar que um bom professor não se faz apenas a partir de seus conhecimentos linguísticos. Observou-se também algumas limitações na possibilidade de exploração desses espaços, especialmente no que se diz respeito à práticas de correção oral, exploração do livro didático, bem como nas maneiras que o tema cultura poderia ter sido tratado. Diante do exposto, foram sugeridas algumas maneiras de como espaços de formação de professores podem problematizar a ideologia do *native speakerism*. Finalmente, apresentei algumas possibilidades de como cursos de Letras podem auxiliar professores em formação em processos de desvinculação da ideologia, de modo a ressignificarem conceitos importantes que podem ajudar (futuros) professores a exercerem uma prática que os legitima, se afasta da figura do falante nativo e que se forma de acordo com o(s) seu(s) contexto(s) de atuação.

Palavras-chave: Falante Nativo. *Native speakerism*. Língua inglesa. Crenças.

ABSTRACT

The native speaker construct has been debated over the years within the field of Applied Linguistics. Even though it has received researchers' attention, problematising this concept is seen as crucial, especially due to an understanding that still comprehends English teaching and learning according to an ideology called native speakerism: characterized by the belief that native speaker teachers represent a western culture from which spring the ideals both of the English language and of English language teaching methodology (HOLLIDAY, 2006). The main aim of this study is to investigate the ways that the native speakerism ideology permeates the beliefs of teachers, students and administrators of an English language Institute in the city of Curitiba. In order to reach such aim, a qualitative ethnographic research was conducted with two groups of students, their corresponding teachers, a Brazilian and an English, an academic coordinator and two branch managers. Lesson observations, a class journal as well as a questionnaire were also done in order to gather preliminary data for further interview development guides. The two teachers, coordinator and managers were interviewed concurrently. Data from the first interviews with teachers was analysed and used to design a second moment of interview guides, with a smaller sample of students and with the two teachers. Data was analysed via a content analysis. Whilst it was possible to observe the presence of beliefs and teaching practices permeated by native speakerism in the language Institute, it was also possible to observe some possibilities to question the ideology. One of the students questioned the definition of culture from a homogeneous perspective, teachers attempted to discuss culture from a plural premise and the administrative staff understood that a good teacher is not only made of linguistics knowledge. Some limitations in the way such spaces could have been explored were also observed, particularly concerning oral correction, course books usage as well as discussions on the topic of culture. A few suggestions regarding the ways teaching programmes for pre and in-service teachers were made on how native speakerism ideology can be problematised. Finally yet importantly, a few possibilities on how students in undergraduate Language Courses can be assisted and guided were presented in order to revisit and reframe important concepts that can help these (future) teachers move away from the native speaker construct and legitimise their teaching practice according to their local needs.

Keywords: Native Speaker. Native speakerism. English Language. Beliefs.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA AMOSTRA.....	60
TABELA 2 RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DOS ALUNOS SELECIONADOS PARA AMOSTRA.....	61
TABELA 3 RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DAS GERENTES DE FILIAL E COORDENADORA ACADÊMICA SELECIONADAS PARA A AMOSTRA.....	63
TABELA 4 CRONOGRAMA DE GERAÇÃO DE DADOS.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CA	Coordenadora Acadêmica
CELTA	<i>Certificate of Teaching English to Speakers of other Languages</i>
CEFR	<i>Common European Framework for Languages</i>
CoP	Comunidades de Prática
CPE	<i>Cambridge English Proficiency</i>
DELTA	<i>Diploma of Teaching English to Speakers of other Languages</i>
DTEFLA	<i>Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults</i>
ELF	English as a Lingua Franca
ELT	<i>English Language Teaching</i>
FN	Falante Nativo
FNN	Falante Não Nativo
GF	Gerente de Filial
GF1	Gerente de Filial 1
GF2	Gerente de Filial 2
ICELT	<i>In-service certificate in English Language Teaching</i>
ILI	Inglês como Língua Internacional
ILF	Inglês como Língua Franca
ILF1	Inglês Língua Franca 1
ILF3	Inglês Língua Franca 3
LA	Linguística Aplicada
LD	Livros Didáticos
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PFN	Professor Falante Nativo
PFNN	Professor Falante Não Nativo
SLA	Aquisição de Segunda Língua
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of other Languages</i>
WEs	<i>World Englishes</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	21
2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL	30
2.3 O FALANTE NATIVO: CONCEITOS TRADICIONAIS	38
2.3.1 A ideologia de <i>Native speakerism</i>	41
2.3.2 O Falante Nativo em SLA.....	43
2.3.3 O Falante Não Nativo.....	47
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS	53
2.5 COMO OS CONCEITOS DISCUTIDOS INFORMAM ESTE ESTUDO.....	56
3 ESCOLHA METODOLÓGICA DA PESQUISA	57
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	57
3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	58
3.3 PARTICIPANTES	59
3.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	63
3.4.1 Observações de aulas	63
3.4.2 Questionários para alunos	64
3.4.3 Entrevistas	65
4 ANÁLISE DOS DADOS	67
4.1 CRENÇAS E PRÁTICAS PERMEADAS POR <i>NATIVE SPEAKERISM</i>	67
4.1.1 Crenças dos discentes.....	67
4.1.1.1 O que diferencia um PFN de um PFNN	68
4.1.1.2 A legitimidade do inglês da PFNN	73
4.1.1.3 Discussão sobre as visões discentes.....	75
4.1.2 Crenças dos docentes	75
4.1.3 Crenças do administrativo.....	85
4.2 ESPAÇOS E QUESTIONAMENTOS DA IDEOLOGIA DE <i>NATIVE SPEAKERISM</i>	90
4.3 EXPLORANDO ESPAÇOS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	102
4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	108
5 CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS	121

APÊNDICE 2 – GUIA DE ENTREVISTA 1 COM PROFESSORES	123
APÊNDICE 3 – GUIA DE ENTREVISTA COM GERENTES DE FILIAL E COORDENADORA ACADÊMICA	124
APÊNDICE 4 – GUIA DE ENTREVISTA COM ALUNOS.....	125
APÊNDICE 5 – GUIA DE ENTREVISTA 2 - PFNN	126
APÊNDICE 6 – GUIA DE ENTREVISTA 2 – PFN.....	127

1 INTRODUÇÃO

Meu relacionamento com a língua inglesa começou cedo. Jamais me esquecerei do dia da minha primeira aula de inglês, no auge da sabedoria de meus oito anos de idade, e de quando, logo após a aula encontrei meu pai e antes de entrar no seu carro lhe fiz a seguinte pergunta: *excuse me, can I come in?* Hoje, 30 anos depois lembro-me bem de como falar aquela frase inocente me trouxe um sentimento de poder. Um poder eufórico, alegre, leve e juvenil de uma menina que mal fazia ideia de como aquela aula despreziosa iria adquirir tanta importância, e que um dia aquela língua, a da aula cheia de ludicidade, tornar-se-ia parte de mim e que estudá-la, questioná-la, transformá-la e observá-la em suas inúmeras facetas seria meu objeto de pesquisa em uma pós-graduação e também, de certa forma, um instrumento para a minha transformação pessoal e profissional.

Atuo há dezoito anos em sala de aula e desde sempre busquei entender o meu papel como professora de língua inglesa. No entanto, ao longo desses anos, entendia que a língua que eu ensinava vinha de um sistema pronto, de um (ou dois) país(es) onde todos falavam da mesma maneira e compartilhavam de uma única cultura. A minha função como educadora, segundo esse entendimento, seria somente a de transmitir meus conhecimentos de gramática, vocabulário e falar sobre a cultura desse(s) (dois) país(es) para meus alunos. Havia sempre um modelo a ser seguido, um modelo de mais valor social, histórico, político, econômico e cultural que até então me era dado e por mim compreendido como o correto, como algo a ser seguido e que embasava a minha prática como professora e como usuária dessa língua. Quem era “dono” dessa mesma língua era concebido como um falante superior, alguém dotado de um nível de conhecimento linguístico que eu jamais poderia vir a ter, mas que ao mesmo tempo eu poderia me aproximar se me dedicasse o suficientemente.

Foi somente na pós-graduação que eu passei a entender que a concepção de língua que eu tinha, puramente embasada em um construto moderno e estruturalista precisava ser desconstruída e depois reconstruída. Minha prática como professora não poderia mais ser minimizada ao ensino de um sistema linguístico fechado, simplista, baseado em um falante nativo idealizado e detentor de uma verdade absoluta sobre o que é uma língua. Afinal, o que é uma língua? Quem são seus falantes? Passei a questionar a minha prática, conceitos, meu lugar e agência como profissional, a importância do meu reconhecimento como usuária de inglês em meu direito e as maneiras sobre como tais percepções

poderiam estar afetando a mim, meus alunos e colegas profissionais em situação semelhante, tanto em contextos de ensino de línguas em escolas livres no Brasil quanto em outros países do mundo.

Esse processo foi inicialmente embasado e guiado por leituras e discussões dentro e fora de sala de aula ao longo de 2017 que trouxeram (e trazem!) reflexões essenciais que hoje permeiam a minha prática e vão ao encontro das minhas atuais inquietações como professora, usuária e estudante de língua. Nesse sentido, busco entender de que formas o construto do falante nativo afeta o exercício docente de professores e o entendimento de alunos, mais especificamente, dentro do contexto de escola livre onde atuo na cidade de Curitiba – Paraná.

Nas últimas décadas, o construto do FN tem sido desconstruído e debatido por pesquisadores da Linguística Aplicada (doravante LA) em nível mundial (DAVIES, 1991; COOK, 1999; LLURDA, 2009, HOLLIDAY, 2006; MAHBOOB 2005). No Brasil, questões relacionadas à desconstrução e à problematização desse construto também vêm sendo debatidas (RAJAGOPALAN, 2005; FOGAÇA, 2009; SIQUEIRA; BARROS, 2013; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018), no entanto, ainda não o suficientemente para perpassarem a academia e atingirem o âmbito do ensino de línguas estrangeiras (ELT) em muitos contextos, que ainda entendem o FN como detentor exclusivo do conhecimento de uma língua e conseqüentemente o melhor modelo de ensino e aprendizagem a ser seguido.

Holliday (2006) discute essa ideologia e postula o termo *native speakerism*, definindo-o como a crença de que professores falantes nativos são os representantes de uma cultura mundial ocidentalizada e os responsáveis por desenvolverem metodologias de ensino ideais, baseadas em uma língua ideal. Ainda para o pesquisador, apesar da dicotomia entre os termos falante nativo e falante não nativo ser considerada inviável, ela foi e ainda é instituída para a preservação de um grupo de pessoas privilegiadas e oriundas de uma cultura educacional ocidentalizada. A importância, o uso e o ensino de língua inglesa estão diretamente relacionados à força e à importância política dessa cultura, estando também ligadas a construções ideológicas que influenciam desde políticas de emprego a maneiras de apresentação da língua.

Tal entendimento sobre língua pode afetar o professor de inglês brasileiro, que pode não se reconhecer como um falante de inglês de direito (COOK, 1999), especialmente quando comparado a um FN. A reversão ou até mesmo o enfraquecimento da ideologia de *native speakerism*, dessa forma, pede um novo olhar para o professor de

língua inglesa, e tem por objetivo compreender esse profissional como um usuário de língua em seu direito, independentemente de sua nacionalidade. Assim, é necessário abordar o preconceito que está embutido nas práticas e discursos dominadores de língua que assombram a comunidade ELT, da mesma forma que é necessário trazer a debate a realidade de professores que vivem as consequências de um *status* que lhes foi atribuído e que pode afetar a sua prática profissional.

Um dos contextos em que esse tipo de ideologia está fortemente presente é o contexto de escolas livres (MARQUES, 2007; VIÉGAS, 2012), principalmente aquelas ligadas a entidades de países do círculo interno, como Estados Unidos e Inglaterra (KACHRU, 1996). No entanto, há evidências de que outros discursos, tais como aqueles sobre Inglês como Língua Internacional e o papel do inglês no atual contexto de globalização, também têm começado a permear esses espaços, mesmo que de forma ainda moderada (MARQUES, 2007).

Diante dessa problemática, atento para a necessidade de entender como a ideologia de *native speakerism* (HOLLIDAY, 2006) e outras que a contrapõem têm permeado as crenças de professores, alunos e administradores de um curso livre de língua inglesa, visto que esses são espaços que têm forte influência em como a língua inglesa e seus falantes são concebidos e construídos (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2012). Algumas investigações já têm olhado para essa problemática (MARQUES, 2007; VIÉGAS, 2012), porém ainda não o suficientemente para esgotar a sua relevância. É necessário, por exemplo, olhar para as demandas específicas de cada contexto e como elas contribuem para uma discussão mais ampla sobre o assunto.

Nesse sentido, vejo nesse estudo uma oportunidade de contribuir, juntamente ao que têm feito outros pesquisadores (como os citados ao longo desta introdução), para o estabelecimento de um diálogo científico entre a realidade e o contexto em que me insiro e atuo profissionalmente e outras pesquisas empíricas que exploram temáticas similares a essa. Ademais, uma investigação desse cunho pode ser fundamental para compreender que outros discursos fazem (ou podem fazer) parte de práticas docentes nos contextos em que professores atuam, e que espaços podem existir (ou não) para questionamentos dessa ideologia. Espero, portanto, que essa discussão possa ser relevante para o campo da LA por abordar espaços e crenças acerca do que se entende por *native speakerism* em escolas livres de LI, comumente conhecidas por estarem atreladas ao ensino de língua vinculado a países do círculo interno e ao construto do falante nativo. Do mesmo modo, penso que

este trabalho pode contribuir para que outros professores, assim como eu, possam ressignificar a sua prática e legitimarem-se como professores de língua inglesa.

Isto posto, o objetivo geral do presente trabalho é investigar de que forma a ideologia de *native speakerism* permeia as crenças e práticas de docentes, discentes e de administradores de um curso livre de língua inglesa na cidade de Curitiba. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Entender quais das crenças e práticas dos docentes, discentes e administradores são permeadas pela ideologia de *native speakerism*;
2. Investigar se existem espaços para o questionamento dessa ideologia na sala de aula;
3. Analisar se os docentes, discentes e administradores têm práticas e crenças que questionam essa ideologia e como isso se manifesta;
4. Sugerir formas de como a formação de professores pode lidar com a ideologia de *native speakerism* nesses e em outros contextos.

Os capítulos subsequentes encontram-se organizados da seguinte maneira: ao longo do capítulo 2 apresento uma revisão de literatura embasada em estudos como os de Jordão (2006; 2010; 2014), Makoni e Pennycook (2006), Siqueira e Barros (2013), Canagarajah (2013) onde discuto como as concepções de língua modernas e estruturalistas foram se modificando ao longo dos anos de modo que hoje, segundo as lentes da linguística aplicada pós-moderna, língua possa ser entendida como uma prática social. Ainda no capítulo 2, consoante Canagarajah (2006; 2013b), Sharifian (2009), Friedrich e Matsuda (2010), Jenkins (2015), Baker (2015), entre outros não menos importantes, apresento considerações sobre o inglês como língua internacional e faço um recorte histórico sobre as transformações desse fenômeno de modo a discutir a importância de se olhar para o usuário da língua inglesa em seus variados contextos de comunicação internacional. Apresento também entendimentos sobre o construto do falante nativo, (DAVIES, 2007; COOK, 1999; LIU, 1999; CANAGARAJAH, 1999; PHILLIPSON 1992) e falante não nativo (HOLLIDAY, 2006; FIRTH; WAGNER, 1997; RAJAGOPALAN, 1997; 2005; SIQUEIRA; BARROS (2013) e discuto seus papéis na comunidade de ensino de ensino de línguas estrangeiras, bem como as maneiras que as crenças sobre esses construtos (BARCELOS, 2007) podem afetar professores e o aprendizado de seus alunos.

O terceiro capítulo apresenta a escolha metodológica da pesquisa – uma investigação de caráter etnográfico e qualitativo. Optei por essa metodologia devido à

estreita relação entre estudos qualitativos e pesquisas de cunho etnográfico e porque o campo da Linguística Aplicada vem apresentando crescente interesse em estudos dessa natureza em contextos de ensino de língua, negociação de identidades e práticas de ensino e aprendizagem (DORNYEI, 2007, p. 130).

Ao longo do capítulo quatro, apresento uma análise detalhada dos dados gerados a partir dos questionamentos advindos dos objetivos específicos e da realização de um paralelo entre o aporte teórico que suporta as práticas discentes, docentes e do administrativo relacionadas à ideologia de *native speakerism* e dos espaços que observei em que seria possível questioná-la. O fechamento desse capítulo se dá a partir de algumas sugestões de como professores formadores podem auxiliar futuros docentes a realizarem uma prática mais plural e menos vinculada à figura do falante nativo.

Por fim, dedico o último capítulo à algumas conclusões. Proponho uma retomada dos objetivos específicos, dos meus principais achados e de como este trabalho pode contribuir para a LA no Brasil, no contexto em que atuo e para mim como professora e usuária de língua inglesa. Aponto também algumas das limitações desse estudo e levanto possíveis sugestões para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo deste capítulo trago as principais fontes teóricas que embasam o presente estudo. Apresento uma discussão a partir de concepções de língua, seguida da problematização do conceito de inglês como língua internacional, do construto do falante nativo e da ideologia de *native speakerism*. Sequencialmente, trago estudos sobre o conceito de falante nativo em SLA, o falante não nativo e o que Barcelos (2007; 2015) entende sobre crenças. Para tanto, me ancoro aos estudos de Rajagopalan (1997), Cook (1999), Jordão (2006; 2010; 2014); Makoni e Pennycook (2006), Canagarajah (2006; 2013; 2013b), Bakhtin (2006), Sharifian (2009), Matsuda (2017), Diniz de Figueiredo (2018) entre outros pesquisadores de igual importância para o campo da Linguística Aplicada.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Já em 1997, Rampton, Leung e Harris atentaram para a necessidade de que entidades de peso como o TESOL¹ começassem a olhar para falantes bi/multilíngues a partir de uma perspectiva menos reducionista, observando a natureza linguística do aprendiz, suas raízes, etnias, cultura e identidade social. Para os autores, a (de)limitação e a universalização das habilidades e da identidade de um falante a partir de seu local de nascimento já não podiam ser mais concebidas como algo suficiente. Nessa mesma época, compreensões modernas e estruturalistas sobre língua e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras começaram a ser problematizadas pela Linguística Aplicada, com o objetivo de investigar o sujeito social existente na língua e não somente descrevê-lo.

Tradicionalmente, a concepção de uma língua a partir de um viés estruturalista tratava-a como um sistema fechado, algo que encontrava-se externo e independente do sujeito e de sua agência. Uma língua, nesse viés, localizava-se em uma posição intermediária entre o homem e o mundo, e aos estudiosos da linguística caberia somente descrevê-la, já que observar o seu uso, “por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos” (JORDÃO, 2006, p. 2). Dessa forma, julgamentos científicos relevantes somente encontravam espaço

¹ *Teaching of English to Speakers of Other Languages*

se fossem feitos a partir do que era considerado verdade - uma única verdade, concebida a partir de um mesmo objeto-mundo (id, *ibid.*). O observador, por sua vez, era também por vezes indiferente, pois para os estruturalistas, por mais que diferentes pessoas observassem o mundo de maneiras distintas, somente as que se encontrassem hierarquicamente mais próximas dessa verdade, também entendida como realidade, seriam consideradas legítimas. Legitimidade, nesse contexto, compreendia-se como a capacidade de um sujeito de entender o mundo a partir de uma concepção de verdade (realidade) única e que tornava outras ilegítimas, equivocadas e inferiores. Jordão (id, p. 3) também coloca que essa maneira de enxergar o mundo encontrava-se diretamente ligada ao projeto Iluminista, que propunha “levar a luz” a todos aqueles que viviam no escuro, ou seja, os entes desconhecedores das verdades.

Essa crença de que alguém seja capaz de alcançar um modo objetivo (neutro, descomprometido, acima do bem e do mal) e superior (universal, mais abrangente e mais completo) de entender o mundo implica numa determinada percepção do que possa ser considerado real e verdadeiro, e afeta o conhecimento que temos de nós mesmos e dos outros, a maneira que nos percebemos existindo no mundo. Imaginar que existam graus de proximidade maior ou menor em relação à realidade, e que a verdade das coisas estejam em sua materialidade concreta, ou seja, no fato de serem “reais”, coloca como mais próximos da verdade aqueles que estiverem próximos à realidade. O verdadeiro seria o real e, portanto, a realidade e a verdade seriam a mesma coisa: aqueles que tivessem acesso à realidade seriam também os donos da verdade (JORDÃO, 2006, p. 3).

Ao caráter puramente descritivo e estruturalista que era dado a uma língua, bem como ao fato de a sua descrição ser somente legitimada quando considerada “verdadeira” (aspas minhas), e a partir de uma realidade idealizada, ressalta-se um olhar para a língua a partir de um pressuposto de homogeneidade e transparência. Sob tal perspectiva, uma língua é formada por um conjunto de normas específicas que são compartilhadas por um grupo de pessoas específico e que coabitam uma mesma localidade. Entende-se aqui a existência de uma orientação para a comunicação, em que, segundo Canagarajah (2013), línguas são sistemas únicos que não se misturam. Tais pressupostos relacionam-se, da mesma forma, com a existência de um modelo de falante ideal da língua de uma comunidade, concebido como um falante nativo. Ainda segundo o autor (id., *ibid.*) pressupor línguas como transparentes, homogêneas, autônomas, compartimentalizadas em idiomas, acessadas individualmente no momento da comunicação e localizadas puramente na cognição é considerá-las a partir de um pressuposto de orientação monolíngue.

Canagarajah (2013, p. 19), aponta que o paradigma monolíngue é construído a partir de um conjunto de pressupostos inter-relacionados que se solidificaram na Europa Ocidental durante o século XVIII. Ao problematizá-lo, o autor o relaciona a movimentos conexos a ideologias Iluministas associadas ao desenvolvimento das ciências empíricas, da industrialização e do Romantismo, esse último, em especial, discutido pelo autor com particular atenção. De acordo com o pensamento Romântico, a comunicação – dada por meio do uso de um código (língua) – é concebida como a representação do seu mais puro espírito, pensamento e valores de uma comunidade. Dessa forma, equivaler língua, comunidade e localidade significa formar uma tríade, denominada pelo filósofo alemão Johannes Gottfried, tríade herderiana - demarcadora da equivalência entre língua, comunidade e território.

O autor (id., p. 21), argumenta que a conexão orgânica desses três elementos traz implicaturas para a comunicação e para a vida social. Primeiramente, essa tríade torna línguas entidades separadas e únicas, fazendo com que cada língua caracterize-se pela essência da comunidade de que faz parte. Sob tal viés, uma língua é capaz de expressar somente valores e pensamentos pertencentes àquele grupo. Consequentemente, os que não compartilham desse mesmo código para se comunicar são vislumbrados como ilegítimos, por não conseguirem expressar naturalmente os pensamentos de vida de uma comunidade da qual não fazem parte. Sob essa mesma perspectiva, o pesquisador (id., p. 22) igualmente afirma que a junção de uma língua a um território é o que a torna pura e homogênea. Tal pensamento contribui para que comunidades sejam separadas umas das outras, para que cada uma possa ter seus próprios valores, demarcados por diferentes localidades. Assim, comunidades são unificadas em unidades homogêneas com a sua própria harmonia interna, essência, regras e modos de funcionamento.

Bakhtin (2006, p. 92), problematiza um entendimento de língua como código, e afirma que concebê-la como um sistema de normas imutáveis ancorada em “uma existência objetiva é uma abstração; um grave erro”. Para o autor (id, p. 94), formas linguísticas *per se* (entendidas aqui como sinais estáveis e sempre iguais a si mesmos) não têm importância, estando a relevância dos entendimentos sobre língua ancorados à sua variabilidade, flexibilidade, aos seus interlocutores e no(s) contexto(s) de enunciação em que se encontra(m) – por mais que a codificação, o deciframento e a transmissão do que foi decifrado das línguas com o propósito de adaptá-las às necessidades da comunicação tenham sido ao longo dos anos defendidos pelo pensamento da linguística tradicional (id., p. 10).

Canagarajah (2013) e Jordão (2006), por sua vez, ao problematizarem o conceito de língua sob uma lente estruturalista e ao destacarem a estreita relação entre código, comunidade e território, também chamam a atenção para as relações de poder que algumas comunidades (e línguas) exercem sobre outras. No poder, ou ao centro, encontram-se as línguas das comunidades legítimas, formadas pelos falantes nativos, enraizados à sua comunidade e localização geográfica de prestígio. Esses falantes são considerados os donos da língua, do saber e da verdade. Por serem os membros “oficiais” (aspas minhas) de uma dada comunidade, são também os responsáveis por decidir como essa língua deverá ser utilizada, bem como quem é elegível o suficiente para fazê-lo. A língua nativa, nessa perspectiva, caracteriza a pura essência de um indivíduo, encontrando-se diretamente relacionada ao seu pensamento e maneira de enxergar o mundo.

Ao outro extremo estão as minorias, os membros das comunidades periféricas, concebidos como inferiores por não dominarem ou terem acesso à língua do centro. Sob essa perspectiva, tais indivíduos são fadados à ilegitimidade, a uma busca infundável por uma identidade que nunca terão ou por tornarem-se membros de uma comunidade da qual nunca pertencerão. Compreende-se, dessa forma, que uma perspectiva monolíngue desvaloriza a identidade dos falantes, os deslegitima e os torna supostamente inautênticos ou incompetentes, por não saberem a língua dos membros do centro e por não terem permissão para utilizá-la como se fosse sua.

Chomsky, no entanto, afirma que uma língua não carece de um meio ou sociedade para produzir significados. Para ele, línguas são inatas e usuários dotados de uma gramática universal, advinda das disposições cognitivas do falante. O pesquisador é defensor do estudo da competência do falante ideal (o nativo), excluindo quaisquer dados advindos de outros falantes (os não nativos), compreendidos como imperfeitos, não confiáveis, corrompidos e conseqüentemente fora de seu escopo de investigação. De acordo com Chomsky (1965), citado por Radwanska (2008), competência linguística é definida como o conhecimento de uma língua de um falante-ouvinte idealizado em uma comunidade de fala homogênea. Chomsky exclui as variáveis de erro de performance, variação linguística e bi/multilinguismo, a partir de uma idealização utilizada como recurso para o desenvolvimento de sua teoria (id. *ibid.*). Na prática, essa idealização equipara-se ao conceito de falante nativo, e tal falante, então construído, é tomado como fonte oficial e confiável de escolhas gramaticais que indicam competência linguística. Tal definição, ainda consoante Radwanska (2008), resume-se ao entendimento de que

competência linguística é o conhecimento possuído pelo falante nativo, enquanto o falante nativo é aquele que possui competência linguística. Em virtude da exclusão consciente de outras variáveis de idealização, aparentemente não há verificação externa nesse circuito lógico. Assim, um falante nativo adquire o *status* de dono de uma verdade analítica atingida a partir de uma definição “teorizada nos termos dos valores das comunidades dominantes²” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23).

Radwanska (2008, p. 140), no entanto, questiona a existência desse falante nativo. Para a autora, a concepção de um falante nativo como modelo ideal de fala é algo metafórico, mas que encontra-se presente no imaginário das pessoas que fazem tal categorização pertinente, pois se assim não o fosse, a comunidade TESOL³ e a LA não estariam questionando práticas vigentes de ensino e aprendizagem de língua(s) baseadas em um modelo de falante nativo ideal, conhecedor absoluto de uma língua e advindo de uma comunidade de fala de prestígio.

Ainda com base na autora (id. *ibid.*), tal relação originou uma demarcação entre a linguística teórica e a linguística aplicada. A LA e o ensino de línguas estrangeiras têm focado seus interesses na competência comunicativa do falante, independente da língua que ele aprendeu primeiro, enquanto a linguística teórica concebe o falante não nativo de certa forma como imperfeito e inferior, no quesito competência linguística, quando comparado ao nativo.

Diante das concepções de língua até aqui discutidas, é também importante chamar a atenção para o entendimento de que diferentes perspectivas sobre linguagem não resultam em uma visão polarizada sobre língua ou atrelada ao fato de que uma concepção seja mais verdadeira do que a outra. Atenta-se também para a importância dos estudos que tratam sobre teorias de linguagem a partir de uma perspectiva mais funcional e que tem em seu foco observar o estudo e a aprendizagem da língua inglesa a partir de um viés que encontra-se no meio termo entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo. Richards e Rogers (1986), nesse sentido, discutem como as perspectivas estruturais, funcionais e interacionais buscam, por meio das interações e práticas sociais, conceber os estudos e

² Do original: *The dark side of this thinking is that the “universal” values and grammar of language are theorized in terms of the values of the dominant communities* (CANAGARAJAH 2013, p. 23).

³ Ressalto aqui que estou ciente de que a sigla TESOL apresentada ao longo desta dissertação não se trata de uma nomenclatura referente a um termo neutro e que não carece de discussão diante da sua complexidade, já que pode ser entendida como parte de um discurso excludente – quando se refere aos falantes de “outras línguas”. A mesma complexidade e necessidade de problematização atribuo ao termo ELT, também mencionado ao longo desse estudo, por refletir em alguns contextos concepções de ensino engessadas, homogêneas e de alto valor mercadológico.

entendimentos de língua na sua interação, embora não de maneira pós-moderna. Para os fins desse estudo, no entanto, defendo uma perspectiva de língua ancorada no pós-estruturalismo e em um entendimento de língua como discurso.

Estudiosos da Linguística Aplicada, em oposição a conjecturas apoiadas pela linguística tradicional estruturalista, ancoram-se no pressuposto de que uma língua e o *status* de seus falantes concebem-se a partir de sua prática social, e não do código por eles utilizado. Para a LA, definir língua como um sistema independente, homogêneo e transparente, estruturado a partir de uma localização geográfica e suas respectivas comunidades, não dá conta de abordar o âmago das questões que realmente permeiam o estudo de uma língua, ou seja: o falante como sujeito social, seu discurso, agência e suas maneiras de compreender o mundo. É nesse sentido que atenta-se para um olhar para a linguística que ancora-se em concepções pós-estruturalistas (ou pós-modernas), que visam problematizar as relações entre o sujeito, a realidade, a construção e a distribuição do conhecimento e de sentidos (JORDÃO, 2006, p. 4).

Em uma concepção pós-estruturalista de língua, desconstroem-se pressupostos estabelecidos pela linguística tradicional e questiona-se tudo o que é passível de questionamento. Passa-se a olhar para o mundo de maneira menos passiva e mais informada, já que atuar, construir e modificar são verbos que fazem parte da práxis que permeia essa concepção. Ainda consoante Jordão (2006, p. 04), a realidade aqui é múltipla e não se separa de quem a observa ou a constrói, pois ela nunca trabalha sozinha, mas coletivamente nas relações sociais. “Não existe, nessa concepção, a possibilidade de acesso a uma realidade objetiva, neutra, independente da subjetividade que a forma: nós podemos apenas interpretar a realidade a partir da nossa experiência dela (ou da experiência de outros com quem tenhamos contato)” (id., *ibid.*).

A partir do que é discutido aqui, é possível traçar um paralelo importante diante do que se defende no pós-estruturalismo e no estruturalismo: Enquanto esse último embasa-se na premissa de que há somente um código, uma realidade (verdade), concebida por um único objeto-mundo (JORDÃO, 2006), no pós-estruturalismo a realidade se faz na linguagem, sempre ideologicamente e intencionalmente, determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza, não havendo espaço para a neutralidade, para a homogeneidade ou para a transparência.

Nossos olhares são estabelecidos por lentes que, embora cambiantes, usamos permanentemente e das quais não nos podemos desfazer. Assim, a própria linguagem é um desses pares de lentes, que faz com que nossos entendimentos

do mundo sejam construídos de uma determinada maneira e não de outra – é um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos de que dispomos. A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos (JORDÃO, 2006, p. 5).

Makoni e Pennycook (2006), sob o mesmo viés pós-estruturalista, problematizam a própria existência de línguas. Para os autores, línguas por si só não existem, sendo por eles compreendidas como construções sociais que se formam a partir dos processos sociais e semióticos que proporcionam a sua construção. Ao afirmarem que línguas são construções, quebram o paradigma da existência de um código ligado à tríade herderiana e avigoram os preceitos do pós-modernismo, ou seja, a agência de seus usuários, suas representações de mundo, ideologias, hibridismo e a diferentes maneiras de produção de significados (CANAGARAJAH, 2013; JORDÃO, 2006, 2010).

De modo a validar sobremaneira sua teoria, os autores fazem uma analogia com o tempo e com a maneira que a sociedade interpreta estruturas, sistemas e construtos como tradição, história e etnia, normalmente concebidos como naturais da sociedade, mas que, segundo os pesquisadores, são também invenções de um aparato ideológico específico. Reivindicar a autenticidade desses construtos, dessa forma, é abraçar discursos de identidade muito particulares. Para os autores, a questão de línguas como invenções localiza-se em pensar em uma invenção como algo construído, mas que pode ser desinventado e reconstruído sempre que necessário (MAKONI; PENNYCOOK, 2006, p. 9).

Conceber uma língua a partir de um viés pós-estruturalista também significa olhar para as relações de poder que a permeiam e para as maneiras que ela atua ideologicamente nas constituições de mundo. Para o pós-estruturalismo, o conhecimento é determinado socialmente, portanto língua e cultura são inseparáveis, “não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não poderíamos separar” (JORDÃO, 2006, p. 6). Para a autora, ensinar língua torna-se sinônimo de ensinar cultura, pois cultura não se resume a costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas sim um conjunto de procedimentos interpretativos que são construídos socialmente e que possibilitam e legitimam determinadas interpretações, da mesma forma que impossibilitam e deslegitimam outras. Compreende-se, assim, que as relações de poder se estabelecem nas

relações entre pessoas, instituições e formas de conhecimento – o poder não existe isoladamente, ele é construído e praticado de diferentes maneiras, por todos que constituem comunidades e integram sistemas, podendo, por sua vez, criar efeitos de superioridade, inferioridade ou igualdade dentre os sistemas de representação de que fazem parte (id., *ibid.*).

Para Bakhtin (2006, p. 15), por exemplo, observar a fala como o motor das transformações linguísticas requer um entendimento de que “a palavra é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios”. Para o autor, a comunicação verbal (inseparável de outras formas de comunicação e do sujeito) implica conflitos, relações de resistência, adaptação, dominância e a utilização da língua para reforçar o seu poder nas estruturas sociais de que faz parte.

Sob essa perspectiva, o papel do professor não pode mais se resumir ao de transmissor de um conhecimento puro e verdadeiro, apoiado a um único código linguístico. O educador passa a ser um facilitador, aquele que abre caminhos para a formação de subjetividades e construção de sentidos, que propiciarão ao aprendiz “conhecimentos de mundo diferenciados dos da sua língua materna” (JORDÃO, 2006, p. 8).

Ao aluno, ainda parafraseando a pesquisadora, são oferecidas lentes que o fazem agir e enxergar o mundo de maneiras distintas e que se ressignificam à medida que ele queira. A esse professor e a sua escola, conseqüentemente, cabe uma revisão de papéis e uma nova formação profissional, mais participativa e que valoriza o poder da agência na construção de conhecimentos e o papel social que ela desempenha na vida dos alunos, das suas famílias e das comunidades de que participam.

No entanto, a teoria localiza-se consideravelmente distante da prática. Apesar de a sociedade afirmar estar historicamente circunscrita em uma era pós-colonialista e ancorada em premissas pós-modernas, o colonialismo ainda exerce influência sobre como se age e se interpreta o mundo (JORDÃO, 2010, p. 428). Epistemologias, culturas e sistemas educacionais informam-se a partir das realidades dos países do centro, e à periferia somente lhe cabe reproduzi-los como verdades absolutas ou mais legitimadas. É nesse sentido que se torna importante atentar para as relações entre as teorias coloniais, a maneira que elas ainda permeiam a LI, a formação e a prática docente, bem como para os modos que o pensamento sobre língua de fato exercem influência na construção e na transformação de práticas pedagógicas construídos a partir de seus cenários políticos, sociais e econômicos (WRIGHT, 2015, p. 118).

Makoni e Pennycook (2006, p. 30) afirmam que entender língua como invenção é também uma crítica à imposição de uma língua ou ao imperialismo linguístico, não somente no sentido de que línguas centrais são impostas a grupos minoritários, mas também no sentido de que tal imposição encontra-se nas formas que discursos são construídos, e nas definições particulares que línguas são concebidas e impostas.

Tome-se como exemplo a distinção entre inglês do nativo e o do não nativo (colonizador x colonizado), bem como o enaltecimento do falante que é originário de um país de língua inglesa e, conseqüentemente concebido como mais apto a trabalhar como professor de língua estrangeira. No caso do inglês, especialmente, “coloca-se os professores não nativos em posições subalternas em relação à autoridade que os falantes nativos supostamente teriam sobre a sua própria língua” (JORDÃO, 2010, p. 429).

Ademais, o ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil tem, ao longo dos anos, enaltecido a reprodução de modelos de ensino e aprendizagem oriundos da Inglaterra e do Estados Unidos. Igualmente, a educação de professores de inglês tem seguido as mesmas premissas, preocupando-se mais em desenvolver “o ‘conhecimento *para* a prática’ e apenas muito raramente preocupando-se como o ‘conhecimento *da* prática’” (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999, citados por JORDÃO, 2010, p. 429). Tal visão acaba por limitar o entendimento da importância que o estudo de línguas estrangeiras tem nos processos de construção de sentidos para o mundo e para a possibilidade de participação de falantes em comunidades interpretativas diferentes da sua.

Sob uma concepção pós-moderna de língua que valoriza a heterogeneidade de cada ato comunicativo e que entende que não é possível separar a língua dos seus sujeitos e das realidades discursivas a que pertencem (BAKHTIN, 2006), este estudo objetiva apresentar e problematizar o sujeito social professor de língua inglesa, a partir do binário professor falante nativo (PFN) x professor falante não nativo (PFNN). Diante disso, objetiva-se verificar se e como tal construto afeta as crenças e práticas desse profissional. Para tanto, apresento e discuto a seguir o conceito de inglês como língua internacional, utilizando como base as pesquisas de Sharifian (2009), Friedrich e Matsuda (2010), Canagarajah (2006; 2013b), Baker, (2015), Jenkins (2015), Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017) e Diniz de Figueiredo (2018), entre outros não menos importantes.

É importante enfatizar aqui que a subsequente seção não objetiva promover um debate terminológico sobre as diferentes nomenclaturas e implicações que envolvem “o inglês em seu estado de variação”, já que elas não dão conta de “possibilitar a

compreensão do fenômeno em sua complexidade” (ZAIDAN, 2013, p. 16). O que busco, portanto, ao longo das discussões apresentadas a seguir, é problematizar o construto do inglês como língua internacional e como ele altera o *status* (grifos meus) do inglês, partindo da premissa de que, apesar de as terminologias serem divergentes e trazerem discussões distintas, há algo que as conecta, por problematizarem criticamente visões monolíticas de língua que apontam falantes nativos como os donos da LI e modelos de fala a serem reproduzidos.

Para os fins dessa pesquisa, portanto, proponho uma discussão fazendo uso do termo Inglês como Língua Internacional, e me ancoro a Matsuda (2017) para defendê-lo. Segundo a pesquisadora, ILI é utilizado como um termo guarda-chuva para fazer referência às funções que o inglês utiliza em contextos internacionais e multilíngues e que compartilham as premissas do dinamismo e da diversidade da língua inglesa.

2.2 INGLÊS COMO LÍNGUA INTERNACIONAL

As discussões que permeiam o fenômeno da internacionalização da língua inglesa atrelam-se ao *status* dessa língua perante a sociedade em nível mundial e a impossibilidade, segundo o que se entende sobre língua a partir de um viés pós-estruturalista, de se afirmar que uma língua está diretamente relacionada a uma comunidade homogênea e (ou) a partir de uma tríade herderiana (JORDÃO, 2006, 2010; MAKONI; PENNYCOOK, 2006; CANAGARAJAH, 2013). Nesse sentido, problematiza-se o conceito de inglês como língua internacional (doravante ILI), e parte-se da premissa de que discuti-lo é essencial, não somente para informar a presente pesquisa, mas também para localizar os usuários dessa(s) língua(s) em um cenário sociocultural multifacetado, híbrido e que se forma e se transforma no âmago das particularidades de seus usuários.

Não se pode negar que o inglês tornou-se uma língua vastamente usada em situações de comunicação intercultural⁴. Para o bem ou para o mal, por opção ou opressão, a língua inglesa ultrapassa limites geográficos, está presente em diversas partes do mundo

⁴ Para os fins dessa pesquisa, entende-se como comunicação intercultural aquela que “se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. Não apenas na busca de apreender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, na busca de compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69 citados por SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 22).

e é utilizada para os mais diversos propósitos. Da mesma forma que proporciona interações positivas, empoderando e oferecendo caminhos à mobilidade ascendente, gera tensões entre forças globais e locais e marginaliza certas comunidades em detrimento de outras (SHARIFIAN, 2009). Como coloca Kachru, “a universalização da língua inglesa e o seu poder tem um preço; para alguns, as implicaturas são agonizantes, enquanto que para outros são motivos de ecstasy⁵” (id., 1996, p. 135).

Um dos temas centrais inicialmente discutidos acerca do fenômeno do ILI é o seu reconhecimento dentro do construto de *World Englishes* (doravante WEs), cunhado e discutido por Kachru (1996), e que sugere que o vocábulo inglês seja concebido no plural – ingleses, para assim dar conta de tratar das diversas variedades, culturas, identidades e formas de língua presentes e utilizadas ao redor do mundo. Ao se pensar nesse construto, abarca-se o uso do inglês tanto por falantes nativos quanto por não nativos, independentemente de onde seja a sua origem (SHARIFIAN, 2009).

Kachru (1996, p. 137), ilustra o construto WEs e as novas variantes do inglês a partir de sua expansão histórica, funções sociais e caráter pluricêntrico, apresentando três círculos concêntricos. Ao círculo interno encontram-se os “provedores da norma”, constituído pelos “donos da língua”, aqueles que utilizam-na como a primeira e normalmente a única língua para interações sociais. O círculo externo é formado pelas comunidades que adotam o inglês como segunda língua para usos intranacionais. Pelo fato de terem desenvolvido suas próprias normas com o passar do tempo e por também levar em conta línguas e valores locais, esse círculo também é conhecido como o da “norma em desenvolvimento”. O círculo em expansão constitui os países que não são de colonização inglesa, mas que utilizam o inglês como língua estrangeira para manter contato com outros países de característica similar. Como entende-se que esses países não sejam dotados de usos internos da língua, eles são definidos como “dependentes da norma”, normas tais que vêm dos países do círculo interno (CANAGARAJAH, 2013b, p.58).

Os estudos de Kachru foram considerados um marco inicial no estudo do ILI e serviram como ponto de partida para a compreensão do inglês a partir de uma perspectiva que procura tirar o falante nativo do centro das atenções, em uma “tentativa de retirá-lo

⁵ Do original: “(...) the universalization of English and the power of this language have come at a price; for some, the implications are agonizing, while for others they are a matter for ecstasy” (KACHRU, 1996, p. 135).

da normatividade centralizadora (...) e que coloca todos os usuários de inglês no mesmo patamar” (JORDÃO, 2014, p. 23). A língua é múltipla e de seus usuários – independentemente de onde eles vêm – e modificá-la torna-se genuíno, pois visa atender as necessidades de quem a utiliza, dentro das suas diferentes funções e em uma variedade de culturas, tradições e necessidades (MCKAY, 2003; FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). Nesse sentido, o inglês torna-se a língua da comunicação internacional e competência intercultural passa a ser considerada o elemento central da “proficiência” (SHARIFIAN, 2009, p. 4).

Canagarajah (2006), no entanto, problematiza a divisão de usuários de inglês a partir da metáfora dos três círculos concêntricos, e o que Sharifian (2009) entende por proficiência a partir de uma perspectiva intercultural. Para Canagarajah (id., 2006), usuários de inglês transitam e se misturam dentre os três círculos, não estando enraizados a uma localidade ou a outra. Ademais, como um número alto de falantes oriundos dos círculos em expansão e externo atualmente vivem em países do círculo interno, até os falantes nativos estão expostos ao WEs, o que conseqüentemente prima por uma necessidade de revisão do conceito de “proficiência”, até mesmo para o inglês de falantes nativos.

Em um contexto em que constantemente transitamos dentre as diferentes variáveis e comunidades, proficiência torna-se complexa. Para ser realmente proficiente em inglês hoje, a pessoa há de ser multidialetal. Isso não significa que careça de habilidades produtivas em todas as variedades do inglês. Há a necessidade de negociar diversas variedades para facilitar a comunicação. Uma competência passiva para compreender novas variedades é parte dessa competência multidialetal. É por isso que devemos nos afastar de uma orientação “uma ou outra” (...) para uma perspectiva de “ambas ou mais”⁶ (CANAGARAJAH, 2006, p. 233).

O autor também afirma que por mais que a escola WEs tenha sido considerada precursora no reconhecimento de que uma língua não é homogênea, e sim um complexo composto de variedades linguísticas em constante transformação, o construto não é capaz de pluralizar ou refletir acerca das dinâmicas do inglês em práticas comunicativas o

⁶ Do original: *In a context where we have to constantly shuttle between different varieties and communities, proficiency becomes complex. To be really proficient in English today, one has to be multidialetal. This does not mean that one needs production skills in all the varieties of English. One needs the capacity to negotiate diverse varieties to facilitate communication. The passive competence to understand new varieties is part of this multidialetal competence. Therefore, we have to move from the “either-or” orientation in the testing debate to a “both and more” perspective.*

suficiente, pois ao delimitar a língua e seus usos como “variedades locais” baseia-se em uma noção de língua oriunda de um estado-nação. WEs, segundo o que defende Canagarajah, ainda trata as variedades do círculo interno como uniformes e monolíticas, quando na verdade, há diversas normas e usos que variam de país para país e dentro de cada país. O círculo interno, dessa forma, também faz parte dessa pluralização, ou seja, os ingleses do círculo interno também devem ser considerados variedades localizadas, mas não a partir de uma premissa monolítica. Ainda segundo Canagarajah, WEs ignora o processo criativo e político que está por trás da formação e uso do inglês do círculo interno e assume as suas normas e padrões como homogêneos e comuns (CANAGARAJAH, 2013b, p. 58,59).

Corroborar-se, dessa forma, que a internacionalização da língua inglesa discutida ao longo da década de 90 trazia consigo o peso de estar embasada em uma norma, norma tal também responsável pela identificação de variedades autônomas de línguas. O ponto mais interessante dessa conclusão, como ainda cita Canagarajah (2013b), é que pesquisadores estariam defendendo a existência dessa(s) nova(s) variedade(s) de inglês, a ser(em) empregada(s) como solução para o contato global, de modo que pessoas pudessem se engajar em práticas de comunicação translocais e em relações cosmopolitas. Entretanto, o que percebeu-se é que ao adotarem-se outras variantes sobre as suas próprias ainda trazia os mesmos questionamentos sobre poder e hegemonia que motivaram pessoas a se localizar e a se apropriar do inglês como inicialmente (KACHRU, 1996; CANAGARAJAH, 2013b, p.62).

Canagarajah (2006) e Sharifian (2009), entretanto, discorrem e concordam sobre a necessidade de modificarem-se os paradigmas da língua inglesa. Internacionalizá-la, dessa forma, significa reconsiderar, junto do TESOL, das escolas de aquisição de segunda língua e da LA a sua premissa de pensamento, pesquisa e prática de modo a realizá-la de maneira mais crítica (SHARIFIAN, 2009). Canagarajah (2006) atenta para a expansão dos ingleses do círculo externo e sua relação com o interno, bem como para o fato de que, devido ao aumento de falantes não nativos em nível mundial, nativos devem estar mais preparados para a exposição e interação com variantes de ingleses mundiais e consequentemente mais abertos às necessidades de negociação no momento da fala.

Outro modelo utilizado por pesquisadores para discutir a internacionalização da língua inglesa é o do inglês como língua franca (doravante ILF). Entende-se por ILF a função de comunicação que essa língua assume em contextos internacionais e para a comunicação intercultural (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010). É considerado um novo

paradigma para o ensino de línguas, estudos sobre aquisição de segunda língua e para a Linguística Aplicada, pois revisita e problematiza noções, ferramentas analíticas, abordagens e metodologias do ensino de línguas estrangeiras (SHARIFIAN, 2009, p.2), de modo a modificar a maneira que compreendem-se as noções relacionadas ao sentimento de propriedade que usuários têm sobre o inglês, bem como os objetivos dos alunos (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI 2017, p.149).

Cunhado por Jennifer Jenkins ao final da década de oitenta, o ILF fazia referência a escola *World Englishes* e tinha como objetivo observar como ocorria a inteligibilidade mútua entre falantes não nativos a partir de produções orais consideradas não padrão, bem como usuários negociam a comunicação a partir de suas dificuldades. O posicionamento ideológico e pesquisas sobre WEs que descreviam e legitimavam as variantes de inglês exerceram grande influência nos estudos empíricos iniciais sobre ILF, que focavam no estudo de suas características. O questionamento inicial da pesquisadora versou sobre a utilidade das normas dos falantes nativos, que se apoiavam na “indústria” do inglês como língua estrangeira, bem como sobre o seu interesse em pesquisar o fenômeno (JENKINS, 2015, p. 50).

Nessa fase, que Jenkins denomina Inglês Língua Franca 1 (ILF1), o foco de suas pesquisas estava unicamente direcionado a aspectos de pronúncia e na inteligibilidade mútua entre usuários de língua inglesa. Seu instrumento de pesquisa apoiava-se em um conjunto de itens (*lingua franca core*) advindo de dados empíricos utilizados por falantes nativos, que se não considerados em situações de língua franca poderiam comprometer a inteligibilidade e obstruir a comunicação entre usuários de inglês de origem não nativa (id. p. 53).

A segunda fase do ILF preocupou-se em considerar, além das regularidades e conjunto de características presentes em um *corpus*, aspectos como fluidez e negociação de significados. Para tanto, Jenkins propôs que problematizar o ILF a partir do conceito de comunidades de prática (CoP) (WENGER, 1997) seria mais apropriado, pois não se estaria mais atrelando uma língua a uma comunidade limitada e geradora de um *corpus*, e sim à sua variabilidade, compreendida, desde aqui, como a característica definidora da comunicação em ILF. É nesse período também que se questionam as limitações da ILF1, que preocupava-se especialmente em observar regularidades de pronúncia baseadas em um *corpus*, e que passa-se a compreender que negociações ocorrem entre interlocutores oriundos de repertórios multilíngues variados, que por sua vez não podem ser considerados constituintes de variedades demarcadas, como anteriormente acreditava-se,

a partir de uma premissa de variedades de inglês advinda do WEs. Contrariamente, o inglês transcende fronteiras e isso faz com que ele seja observado além dos limites de sua descrição (JENKINS, 2015, p. 55).

No entanto, Canagarajah (2013b, p. 65) questiona Jenkins sobre a relação que ela estabelece entre língua franca e o conceito de CoP. Segundo o que postula o autor, Jenkins utilizou o modelo acriticamente, pois tratar um repertório como algo compartilhado por uma dada comunidade é o mesmo que concebê-lo como algo previamente existente, e não como algo que se constrói à medida que práticas de comunicação emergem, ou que repertórios preexistentes não são primordialmente necessários para o sucesso da comunicação.

Jenkins (2015, p. 65) parece concordar com a crítica, pois ao problematizar o que ela eventualmente chama de ILF3, afirma que a noção de Wenger carece de reconsideração para dar conta de tratar da fluidez dos contextos de língua franca, da opção pela não-participação de usuários em momentos de comunicação e das relações de poder que envolvem comunidades, sociedades e culturas, bem como as maneiras que essas últimas permeiam a fala.

Assim, ao discutir a sua terceira fase (ILF3), Jenkins (2015) chama a atenção para a necessidade de reconceptualizá-lo, devido à todavia prevalência monolíngue presente em pesquisas sobre aquisição de segunda língua e no âmbito do TESOL. Segundo a autora, falantes nativos e não nativos continuavam a tratar da variante de língua inglesa padrão (nativa) como norma a ser seguida e, por mais que pesquisas em ILF parecessem estar preocupadas com a noção de “repertório multilíngue”, “criatividade” (aspas do original) e hibridismo, as discussões pareciam estar mais focadas no I (grifos meus) da comunicação em ILF, do que no desenvolvimento da relação entre o inglês e outras línguas, no que diz respeito ao multilinguismo e à multi competência de seus usuários (JENKINS, 2015, p. 58).

É nessa mesma fase que Jenkins (id., p. 60) atenta para o que ela chama de virada multilíngue da língua franca na LA, problematizando as noções de competência do falante nativo e dando voz e agência a falantes bi/multilíngues. Utilizar uma língua é uma prática social e reconhecer o bi/multilinguismo é recurso para a tal existência, e não um empecilho.

Canagarajah (2013b, p. 67), do mesmo modo, endossa a importância de ressignificar o ILF e apoia-se em uma orientação para a língua inglesa a partir da premissa de que “a diversidade é a norma”. Para ele, ressignificar o conceito de ILF é torná-lo o

mais próximo de uma orientação translingue⁷, que compreende o inglês como uma língua de contato influenciada pelo conceito de práticas translinguais. Sob essa premissa, as práticas de comunicação são primordiais e as normas gramaticais emergentes, ou seja, enfatiza-se a língua que emerge nas relações sociais e diversos contextos sociais, não dando-se muita importância ao fato de usuários serem altamente proficientes em inglês, misturarem inglês com outras línguas, fazerem empréstimos, usos criativo da língua, formas reduzidas ou *pidgins*. Falantes de uma língua A e B podem conversar em uma forma de inglês que se mistura com as suas primeiras línguas e que se constrói a partir das marcas de influência dessas duas línguas. Sem a busca por um código uniforme, falantes são capazes de negociar as suas diferentes formas de inglês visando a inteligibilidade e a comunicação efetiva.

Sob tal premissa e parafraseando Canagarajah (2013), inteligibilidade e sucesso comunicativo não relacionam-se diretamente a uma gramática ou à identidade de uma comunidade. O que de fato há é uma diversidade de identidades, que por sua vez se encontram em diversas zonas de contato. Todas as línguas estão envolvidas em interações em zonas de contato, e é essa a premissa que permite olhar para a língua inglesa como uma prática social.

Da mesma forma que os conceitos discutidos até aqui questionam concepções modernas sobre o entendimento de língua e passam a determinar a sua existência a partir da prática, segue-se o mesmo viés de pensamento para compreender-se a relação entre língua e cultura. Baker (2015), Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017) e Diniz de Figueiredo (2018) tratam da importância do reconhecimento da fluidez nas relações entre línguas e culturas bem como da natureza emergente dessas relações e de seu distanciamento de concepções essencialistas e homogeneizadoras.

Segundo Baker (2015, p. 9), a relação entre ILF e cultura é melhor compreendida se abordada a partir de uma prática situada que desafia concepções tradicionais sobre

⁷ Suresh Canagarajah (2013b) define *translanguaging* como a habilidade que falantes têm em transitar entre línguas, tratando-as como parte integrante de um repertório formado por um único sistema integrado. É um construto que insiste em transformar, e não rejeitar, o conceito de bilinguismo. *Translanguaging* revisita o conceito de bilinguismo e o reconstrói, a partir de uma perspectiva em que alternar entre dois ou mais repertórios de línguas não é o suficiente. Assim, uma orientação translingual trata da construção e do uso de formações discursivas complexas e interligadas que não podem ser concebidas a partir de uma definição tradicional de línguas. Tais formações vêm de um único e completo repertório, acionado estrategicamente no momento da comunicação e que colocam o falante no coração da interação (OFÉLIA; WEI, 2014, p. 22).

cultura e sobre língua, particularmente aquelas predominantemente centradas em Estados-nação e que todavia prevalecem no campo de ensino de línguas.

Nesse sentido, atenta-se para uma visão pluralista de cultura, enfatizando-se o seu caráter heterogêneo, contínuo, não fixo, multifacetado, em constante construção e que encontra-se diretamente relacionado ao *status* global⁸ da língua inglesa. Cultura, língua e comunicação são compreendidos a partir de uma grande variedade de contextos, não necessariamente associados a uma nação em particular (BAKER, 2015; DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017). Assim, é possível tratar de cultura na forma plural – culturas, mas não para fazer referência a uma soma ou variedade de estereótipos ou características pertencentes a Estados-nação, mas sim para relacioná-las a uma perspectiva situada, única em suas particularidades e desvinculada de uma identidade nacional, que preocupa-se em dar conta de fazer compreender os papéis dessas culturas e da língua inglesa em realidades locais, ligando conhecimento linguístico a outros fenômenos que ocorrem em decorrência da globalização (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017 p. 151; DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018, p. 47).

Sob essa perspectiva, Baker (2015, p. 16) conceitua cultura(s) como sistemas sociais que emergem da participação de indivíduos no mundo, possibilitando a origem de crenças, valores, atitudes e práticas. Tais crenças, valores, atitudes e práticas existem relacionando-se umas com as outras e a partir das relações entre indivíduos.

Olhar para a cultura como um sistema que interage com a língua evita noções (tanto sobre o entendimento sobre o que é língua quanto sobre o que é cultura) simplistas e estereotipadas e endossa a sua relevância para a comunicação intercultural. Cultura, língua e comunicação são elementos centrais para a comunicação intercultural e competência intercultural não pode ser tratada isoladamente de outros aspectos da comunicação, ou seja, ensinar língua é sinônimo de ensinar cultura (JORDÃO, 2006, p. 06). Abordar habilidades linguísticas de maneira isolada e a partir de uma perspectiva que tem o foco na língua, e não em quem a fala e na função ela exercerá no momento da comunicação, cria falsas dicotomias que ao invés de ajudar, prejudicam o aprendizado (id. *ibid.*, p.21).

⁸ Entende-se aqui que os conceitos de globalização e internacionalização atrelados ao *status* da língua inglesa não se tratam de generalizações ou de verdades incontestáveis ou algo que aconteça de maneira uniforme.

2.3 O FALANTE NATIVO: CONCEITOS TRADICIONAIS

Discussões acerca da definição de falante nativo são entendidas por Davies (2007) como difíceis de serem ancoradas. No entanto, o autor discute as características desses falantes apresentando-as segundo dois vieses, o do quem eles são – a partir de características psicolinguísticas, cognitivas, atribuídas e ancoradas na aquisição de uma primeira língua na infância, e o do o que eles fazem – e a partir de traços sociolinguísticos, comportamentais e adquiridos. O autor (id.) argumenta que atributos do ser são incertos, pois identidades linguísticas não são fixas, e por mais que o entendimento cognitivo a partir do ser tente levar em conta o indivíduo, a variação individual é tanta que para objetivos de representatividade um modelo idealizado se fez necessário.

Tal modelo se concebe na figura representativa de alguém denominado falante nativo (doravante FN). Assim, ainda consoante Davies (2007), abordagens de cunho cognitivista entendem esse falante como um representante singular e universal, que se encontra em uma posição de poder e que desconsidera a variação que o permeia. Compreende-se, assim, esse falante a partir de uma visão idealizada ancorada ao modelo Chomskyano, o do falante ideal.

Davies, (id., p. 155) também aponta que disputas e diferenças de opinião sobre o conceito de falante nativo aparecem porque ele é interpretado de maneiras distintas. Enquanto uma abordagem traz o FN como o guardião da língua verdadeira sob um viés linguístico, uma outra, sob um viés social, refere-se a esse falante como um normatizador do padrão⁹. O que ocorre, independentemente do viés adotado, é que ambas as interpretações estão relacionadas e refletem uma base de interpretação para um mesmo fenômeno, pois o que está em questão é um entendimento que trata do falante em relação ao seu grupo social e as normas da sua comunidade, ou seja, o FN e a língua padrão.

Ao problematizarem a relação entre a existência de um modelo específico de falante e uma língua, pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) também consideram as relações identitárias e de poder que permeiam esse construto. O que se observa, nesse sentido, é que por mais que a linguística teórica procure delimitar as relações entre língua e espaço geográfico, ou ainda, língua e cultura, o conceito parece não dar conta de

⁹ Do original: *standard setter* (DAVIES, 2007, p. 155).

considerar as relações sociais, políticas e ideológicas que também permeiam a definição de falante nativo.

Cook (1999), por exemplo, define o FN como alguém que aprendeu uma dada língua desde o seu nascimento, sua língua mãe. Entretanto, o autor problematiza o conceito ao lembrar que essa língua e seu “dono” se transformam e se reconstruem a todo momento, a partir de experiências de vida, relações sociais, culturais, políticas e formações ideológicas.

Piller (2002), da mesma forma, não considera a identidade de um nativo como algo rígido e estável, relacionado a uma cultura ou código homogêneo. Para a autora, uma identidade é dinâmica, fluida e parte de um contínuo, permitindo que pessoas sintam-se de maneiras distintas e que variem de acordo com um dado contexto social, seus interlocutores e do cenário em que se encontram. Liu (1999), por sua vez, também defende que “pessoas podem ter identidades sociais múltiplas. Essas identidades podem mudar com novas experiências e novas interações sociais, de acordo com as necessidades e a disponibilidade das pessoas para aceitarem as maneiras que são percebidos pelos outros¹⁰” (LIU, 1999, p. 95).

Canagarajah (1999, p. 79), também nesse sentido, chama a atenção para as realidades de diversidade, contato, misturas linguísticas e para o fato de que pessoas podem ser ditas nativas em mais de uma língua, quando, por exemplo, foram alfabetizadas simultaneamente em ambientes bi/multilíngues.

Diante do que apresentam os autores supracitados, e reforçando a afirmação de Davies (2007), o conceito de FN a partir de uma premissa Chomskyana desconsidera a identidade e a pluralidade desses falantes dentro dos espaços sociais, políticos e culturais em que transitam. Assim, há também de se considerar as características que mostram as diferenças que ocorrem dentro desses espaços e comunidades, bem como as suas similaridades. Há agência nas comunidades e, ao se pensar no FN a partir de uma perspectiva que vai além de limites geográficos, não é possível ignorar a variação que permeia o construto (DAVIES, 2007, p. 153).

Rajagopalan (1997), por sua vez, afirma que o falante nativo só existe no imaginário do linguista teórico e que o conceito de natividade é um mito, pois não é

¹⁰ Do original: “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” (LIU, 1999, p. 95).

possível pensar na existência de um falante perfeito ou em alguém com conhecimento de língua e poder o suficiente para ser o seu árbitro. Ainda segundo o autor, pensar na existência de tais falantes teria que fazer pensar também que o mundo é perfeito, um paraíso na terra, livre de conflitos; um lugar em que a língua funciona como um meio de comunicação transparente utilizado por pessoas que agem em cooperação e em prol de um único interesse e objetivo.

Corroborar-se, portanto, que visões cognitivas, psicolinguísticas e da escola de aquisição de segunda língua tradicional e trazem uma conceptualização de falante nativo idealizada. É na Linguística Aplicada de cunho social que o real interesse pelo falante nativo reside, porque é lá que questionam-se os julgamentos, os objetivos e as normas da língua padrão (DAVIES, 2008b citado por DAVIES 2007, p. 154). A língua padrão é por si só uma idealização, porém ainda o objetivo da educação, tanto para a primeira (L1) quanto para a segunda língua (L2). A figura pública do falante nativo é o equivalente a uma língua padrão, ou seja, ser “quase um falante nativo” (aspas minhas) é o objetivo de estudantes de língua (DAVIES 2007, p.154)

O senso comum, nesse sentido, entende o conceito de FN de maneira clara o suficiente, pois o referencia como aquele que detém controle especial e privilegiado sobre língua, sobre a “sua” língua. Eles são os modelos aos quais aprendizes recorrem para saber da verdade e do prestígio da língua alvo. Os falantes nativos, a partir dessa realidade, sabem o que língua é (“sim, você pode afirmar isso”), o que língua não é (“não, isso não é inglês, japonês, suaíli”), e têm poder para controlá-la e direcioná-la (DAVIES, 2003, p. 01).

Mahboob (2005) aponta que ao conceberem-se os falantes nativos (FNs) como os detentores de uma língua, os melhores modelos de fluência, donos de maior apropriação idiomática, maior conhecimento das conotações culturais e os árbitros finais dos usos corretos das formas dessa língua, torna-se importante observarem as relações de poder que permeiam esses construtos.

Pesquisadores corroboram que a problemática do FN não está puramente atrelada a fatores linguísticos, mas também enraizada a questões econômicas, políticas e culturais (MAHBOOB, 2005, p.79). Assim, a não arbitrariedade ou coincidência para tal realidade chama a atenção para a representatividade política que permeia o poder que a língua inglesa adquiriu ao longo dos anos; o que Phillipson chamou de imperialismo linguístico (MEDGYES, 1992).

Phillipson (1992) define o imperialismo linguístico da língua inglesa como uma tentativa de capturar o poder que uma língua exerce em detrimento de outra(s), tendo em vista os mecanismos dominadores anglocêntricos e profissionais que permeiam o âmbito de ensino de língua estrangeira (ELT). O autor problematiza tal domínio anglocêntrico e a (des)legitimação da língua inglesa e afirma que “atribuir poder ao inglês e ao professor falante nativo é uma falácia¹¹” (PHILLIPSON, 1992, p. 194).

O construto do falante nativo (id., ibid.) é compreendido a partir da premissa de que o ensino de língua relaciona-se diretamente ao ensino de uma cultura e à ideia de que ao aprenderem inglês, aprendizes estão se familiarizando com a cultura “oficial” (aspas minhas) da língua inglesa. Está, da mesma forma, relacionada ao tempo em que recursos e ferramentas de aprendizagem utilizavam modelos de diferentes falantes nativos (id., p. 195), pois acreditava-se que para proporcionar um ambiente natural e mais propício à comunicação, um professor nativo era preferível, sendo somente substituído por um não nativo na falta do outro (LLURDA, 2009, p. 41).

Ao questionarem-se as premissas que entendem o imperialismo da língua inglesa como verdade, abre-se espaço para olhar para a(s) cultura(s) local(is), para as variantes do inglês, o contexto em que elas se localizam, seus falantes e a sua legitimidade. Nesse sentido, a nacionalidade do professor torna-se irrelevante e o que passa a valer é e a responsabilidade de educadores para o ato de ensinar, bem como para o fato de que alunos adquiriram novas formas de aprender (MENEZES DE SOUZA, 2011). Assim, uma língua prescritiva e associada a uma norma e a um falante não é o suficiente, nem para aquele que a aprende ou para quem a ensina (PHILLIPSON, 1992, p. 199).

A discussão de Phillipson (1992), dessa forma, buscou tratar da importância de professores não nativos, de seu valor para a sua profissão e da desmistificação de um conceito tradicional de nativo como modelo singular e universal. Metaforicamente, foi como se a primeira pedra estivesse sendo atirada ao muro de *native speakerism*, inquestionável ideologia de supremacia do falante nativo monolíngue como professor falante ideal; professor de língua padrão (id., ibid.).

2.3.1 A ideologia de *Native speakerism*

¹¹ Do original: *native speaker fallacy* (PHILLIPSON 1992).

Holliday (2006, p. 385) define *native speakerism* como uma ideologia presente no âmbito ELT caracterizada pela crença de que professores falantes nativos são os representantes de uma cultura mundial ocidentalizada – vinculada aos falantes de países do círculo interno, e os responsáveis por desenvolverem metodologias de ensino ideais, baseadas em uma língua ideal. Nesse sentido, a importância, o uso e o ensino de língua inglesa estão diretamente relacionados à força política dessa cultura, estando também ligadas à construções ideológicas que influenciam desde políticas de emprego a maneiras de apresentação da língua.

O autor também chama atenção para um tema subjacente ao de *native speakerism*, por ele chamado de “*the othering of students and colleagues*”. Sob esta perspectiva, alunos e professores, por não fazerem parte dos padrões de fala de língua inglesa ocidental estereotipados, são taxados negativamente como diferentes, de fora, acrílicos e não pensantes. Said (1978), citado por Holliday (2006, p. 386), aponta para o preconceito dessa postura e assinala para uma narrativa ocidentalista chauvinista citando ‘o mito colonial do ‘autônomo’ – implícito na ‘missão moral’ do falante nativo de trazer uma cultura superior de ensino e aprendizagem para alunos e professores que se percebem incapazes de obter sucesso por conta própria. Mesmo assim, na prática, diversos professores e linguistas ainda enaltecem a figura do falante nativo e utilizam-na como modelo a ser seguido. Em sala de aula, alunos são incentivados a soar como um, ao mesmo tempo em que na linguística teórica, pesquisadores utilizam ‘as intuições do falante nativo para coletar extratos de sua fala’ (SAID, 1978, citado por HOLLIDAY, 2006, p. 386).

Na última década, tal cenário originou uma série de estudos sobre os desafios e as experiências de professores não nativos de inglês com o objetivo de promover a igualdade e a ênfase das ‘virtudes escondidas’ desses professores (SELVI, 2010; PARK 2012, REIS, 2012 citados por LLURDA, 2014, p. 2). A reversão ou até mesmo o fim da ideologia de *native speakerism* necessita de uma nova forma de pensar promovendo novas relações e a compreensão do papel de professores de língua inglesa. É necessário abordar o preconceito que está embutido nas práticas e discursos dominadores de língua que assombram o âmbito do TESOL, da mesma forma que é necessário trazer a debate a realidade de professores que vivem as consequências de um *status* que lhes foi atribuído e que afeta a sua prática profissional.

Discutir o construto do FN e a ideologia de *native speakerism*, portanto, não é somente uma questão de colocar os professores não nativos em “pé de igualdade” (aspas

minhas) com os nativos. Idealmente e consoante Canagarajah (1999), deveriam também ser levadas em consideração as contribuições desses profissionais de modo a reorientarem-se as crenças e práticas em TESOL. O aprendizado de línguas é um processo criativo, cognitivo e social ancorado em sua própria trajetória e que não é completamente dependente de um professor, sua nacionalidade ou de seu sotaque. Variantes de língua são utilizadas em diferentes situações e mudanças, e diversificações linguísticas não podem ser interrompidas em prol de uma padronização. Práticas de aquisição de segunda língua, ainda segundo o autor (id.), deveriam se formar nas comunidades em que os falantes adquirem essa língua, que por sua vez estão em contato com outra(s) e que conseqüentemente se integram em um repertório de códigos e discursos. A LA, portanto, passa a buscar um novo paradigma para a aquisição de segunda língua, que leva em consideração seu contexto pós-colonial e de comunicação híbrida (CANAGARAJAH, 1999, p. 80).

2.3.2 O Falante Nativo em SLA

Estudos sobre aquisição de segunda língua¹² (SLA) nos anos 60 emprestaram de pesquisas sobre aquisição de primeira língua o pressuposto de que aprendizes são dotados de sistemas linguísticos compostos por características próprias. No entanto, na prática, investigações de cunho cognitivista apontam para uma relação entre o aprendiz de L2 e o FN, observadas na presença de palavras como sucesso, fracasso, competência nativa e falante ideal. Essas condições são impostas ao aprendiz de L2 e passíveis de observação em métodos, julgamentos gramaticais, ocorrências obrigatórias e análise de erros (FIRTH; WAGNER, 1997). Tal premissa trata a língua do aprendiz como um objeto desconhecido, e a escola tradicional de SLA justifica o uso de uma língua nativa como forma de mensurar o aprendizado de uma L2. Assim, apesar do reconhecimento de que o usuário de L2 deva ser tratado independentemente (COOK, 1999, p.190), o falante nativo ainda se mantém em sua presença fantasma.

Essas metodologias, teorias e focos de estudos sobre SLA refletem um desequilíbrio entre orientações cognitivas e mentalistas, contextuais e sociais para línguas, sendo as duas primeiras vislumbradas como de supremacia inquestionável. Tal

¹² Do original: *Second Language Acquisition*

entendimento resultou em uma perspectiva sobre discurso e comunicação distorcida, que entende o falante de língua estrangeira como um comunicador deficiente e que luta para superar a sua (in)competência de L2 subdesenvolvida. Essa visão sobre língua não dá conta de considerar satisfatoriamente as dimensões sociais e interacionais da língua, pois baseia-se em uma compreensão simplificada que idealiza o falante nativo e que ao mesmo tempo julga o não nativo como comunicador defeituoso, limitado e de capacidade subdesenvolvida (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 285).

Segundo Firth e Wagner (1997), a SLA tradicional parte da premissa cognitiva de que aquisição é o produto de um fenômeno individual constituído por pensamentos individuais que são transferidos de cérebro para cérebro. Ela rejeita sua realidade multilíngue, seu caráter transitório, sua variabilidade e o fato de que o falante de segunda língua normalmente comunica-se com êxito em uma língua estrangeira (id., p. 290).

Reconceptualizar a SLA, dessa forma, é olhar para os contextos sócio culturais que permeiam a fala e suas interações e adotar uma abordagem mais holística no que diz respeito a maneira que se enxerga e explora a língua. Há de se problematizar as distinções tradicionais entre as abordagens sociais e cognitivas, de modo a atender as demandas e as dinâmicas que de fato permeiam a aquisição de segunda língua, levando em consideração a sua variabilidade e a sua natureza êmica e que repensa conceitos tradicionais de falante, aprendiz, nativo e não nativo. “Língua não é somente um fenômeno cognitivo, um produto da mente de um indivíduo; é também e fundamentalmente um fenômeno social, adquirido e utilizado interativamente em uma variedade de contextos e para uma infinidade de finalidades práticas¹³” (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 296).

Cook (1999) também questiona a escola de aquisição de segunda língua tradicional e defende a premissa de que usuários de língua são falantes multicompetentes, não podendo ser a sua competência equiparada a de falantes monolíngues. Para o autor, o estado de uma mente composta por duas línguas é diferente daquela que domina somente uma. Mentes de usuários multicompetentes são diferentes das de falantes nativos em inúmeras maneiras. Enquanto o termo competência foi empregado pela linguística para tratar do conhecimento de um falante nativo sobre uma língua, independentemente dessa competência ser algo bom ou ruim, o termo multicompetência foi adotado para dar

¹³ Do original: “*Language is not only a cognitive phenomenon, the product of the individual’s brain; it is also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of contexts for myriad practical purposes*” (FIRTH; WAGNER 1997, p. 296).

conta de englobar o conhecimento de mais de uma língua, sem considerar a existência de um padrão externo. Ainda segundo o autor (id. p, 190), todos os falantes de uma mesma L1 apresentam competências similares, ao passo que usuários de L2 apresentam diferentes tipos de conhecimento. No entanto, para Cook, um estágio de competência final em L2 existe para o aprendiz de L2 da mesma forma que um estágio final de competência existe para o FN, por mais difícil que seja generalizar tal forma de aprendizado dentre os aprendizes de L2. O termo multicompetência sugere que a soma do conhecimento é o que é relevante, não somente as porções da L1 ou da L2. O ensino de língua ocorre a partir do desenvolvimento de uma L2 em uma mente já dotada de uma L1 (COOK, 1999, p.191).

Nesse sentido, ao processarem uma nova língua, usuários multicompetentes sempre têm a L1 a seu dispor e utilizam-na diferentemente, dependendo da estratégia de comunicação que precisam utilizar, bem como para alternar entre as línguas. A possibilidade de alternar entre códigos¹⁴ é a maior conquista do usuário multicompetente, e falantes monolíngues não conseguem realizá-la, pela inexistência de duas línguas que possibilitem tal alternância. Isso mostra a complexa ligação entre dois sistemas linguísticos em multicompetência: na mente, a L1 não encontra-se isolada da L2 (COOK, 1999, p.192).

Cook (id., p. 195) corrobora, portanto, que usuários de L2 devem ser tratados como falantes em seu direito¹⁵. Aulas seriam muito mais proveitosas se trouxessem situações e papéis que envolvem L2 para a sala de aula de modo a proporcionar aos alunos a oportunidade de utilizarem a sua língua como fontes de informação, ao invés de utilizar fontes de informação advindas de um falante nativo. Para isso, no entanto, os próprios falantes não nativos carecem de uma mudança de atitude, posicionando-se como usuários em seu direito, ao invés de conceberem-se como falantes nativos fracassados.

Para Firth e Wagner (1997), a SLA carece de “uma discussão mais crítica de seus próprios pressupostos, métodos e conceitos fundamentais,” o que resultaria em sua reconceptualização (id., p.256). Visões baseadas em pressupostos puramente cognitivos de aquisição de segunda língua passariam a dar espaço para as suas dimensões sociais,

¹⁴ Do original: *code switching* (COOK, 1999; CANAGARAJAH, 2013)

¹⁵Do original: *speakers in their own right*

contextuais e interacionais, ancoradas a uma perspectiva êmica¹⁶ (tradução minha¹⁷) e no aumento da base de dados tradicionais de SLA (FIRTH; WAGNER, 1997 p. 286).

Os autores afirmam que estudos tradicionais sobre SLA analisam os discursos do aprendiz a partir de uma perspectiva que olha para “além da sentença” e que buscam explicar como os usos de língua ocorrem em contextos sociais reais. No entanto, as interações sociais observadas são as que ocorrem entre falantes nativos e não nativos (id., p.287). O aprendiz e sua identidade são tratados como os recursos de pesquisadores de SLA, ao invés de serem vistos como o tema central de sua investigação. A relevância êmica da identidade do aprendiz não é discutida em processos de aquisição de segunda língua, pois para a SLA somente uma identidade importa, independentemente do tipo de interação, da duração e da natureza desse encontro (FIRTH; WAGNER, 1997, p. 292).

Leung, Harris e Rampton, (1997) também chamam a atenção para a necessidade de a escola de aquisição de segunda língua tradicional adotar uma perspectiva menos reducionista e que dê conta de abarcar a realidade multicultural e multilíngue complexa e etno-linguisticamente variada de suas comunidades de discurso. Segundo os autores (id.), a relação entre usos de linguagem, etnia e identidade social são indissociáveis, e é por isso que devem se considerar as maneiras que falantes bi/multilíngues constroem suas próprias formas de uso de língua a partir de sua etnia e identidade social, mesmo sendo essas formas diferentes das fixas, preestabelecidas e atribuídas a aprendizes bi/multilíngues (LEUNG; HARRIS; RAMPTON, 1997p. 544).

Entende-se, portanto, que a comunidade TESOL e estudiosos da LA precisam unir forças para continuar problematizando os construtos de língua, nação, cultura, etnia e bi/multilinguismo (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2011; SIQUEIRA, 2013), a partir de uma perspectiva que privilegia a sua reformulação e que está em consonância com uma realidade contemporânea, desvinculada de um falante nativo e que valoriza a agência do aluno e o papel do professor não nativo como mediador cultural, social e agente de seu(s) ato(s) comunicativo(s). A virada social da SLA, nesse sentido, busca minimizar (ou quem sabe ajudar a livrar) o professor falante não nativo do complexo de inferioridade que o acompanha (BERNAT, 2008) e o impede de se enxergar como um usuário de língua em seu direito.

¹⁶ Do original: *emic perspective*

¹⁷ Todas as traduções apresentadas aqui foram realizadas pela autora deste estudo.

2.3.3 O Falante Não Nativo

O inglês é o idioma mais utilizado em situações de língua franca. Ele “não habita esse gigantesco e complexo espaço cibernético, onde se espalha de forma exponencial a cada dia, por mero acidente linguístico ou, quem sabe, por um golpe de sorte. O privilégio de ter adquirido tal *status* se deve ao fato de ser este o idioma em que se construiu o conceito de comunicação no âmago do fenômeno atual de globalização” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p. 7). É indubitavelmente a língua mais estudada do mundo e usada em mais de setenta por cento das publicações científicas. É a língua oficial de sessenta e dois países e também a língua estrangeira mais falada mundialmente – para cada falante nativo há quatro falantes não nativos que a utilizam para a comunicação (LEFFA, 2001; CRYSTAL, 2003; GRADDOL, 2006; SIQUEIRA; BARROS, 2013, LLURDA, 2014). O *status* dessa língua passa a ser universal, sendo a sua finalidade a comunicação intercultural, não sendo mais possível entendê-la e descrevê-la como se fosse uma língua de característica única (FRIEDRICH, 2000, p. 215).

Da mesma forma que estudiosos atentam para uma mudança no *status* e no entendimento da língua inglesa ao longo dos anos, vide o poder socioeconômico que adquiriu, atenta-se também para uma mudança que impacta o mercado de ensino de línguas estrangeiras, que deixa de ser dominado por professores falantes nativos. Mahboob (2005) chama a atenção para o número limitado de falantes nativos que optam pela docência e para a maioria de professores de inglês de origem não nativa¹⁸ que atuam ao redor do mundo, mas lembra, no entanto, que isso não significa que esse número esteja diretamente relacionado à aceitação da comunidade TESOL ou do público em geral por esses profissionais.

Professores falantes nativos (PFNs) e professores falantes não nativos (PFNNs) têm sido escopo de pesquisas em TESOL durante as últimas décadas (LLURDA, 2005). Entretanto, o construto do professor nativo ideal, fornecedor de um modelo ideal de pronúncia e conhecedor da cultura dos países do centro, ainda impera e habita o imaginário de usuários bi/multilíngues, fazendo com que professores não nativos

¹⁸ Reves e Medgyes, baseados em uma pesquisa com 216 professores de inglês como segunda/língua estrangeira em dez países, apontam que “em dois terços das escolas não havia professores FNs, enquanto que em somente um terço das escolas empregava-se professores nativos e não nativos. (p. 356). Canagarajah afirma que até oitenta por cento dos professores em nível global são não nativos (REVES; MEDGYES, 1994; CANAGARAJAH, 1999 citados por MAHBOOB, 2005).

coloquem-se, por vezes, em uma condição subserviente de profissionais defeituosos e secundários, sob o fantasma de terem uma identidade que nunca terão (FIRTH; WAGNER, 1997). Tal realidade é reforçada pelo mercado de ELT, que tende a subcategorizar professores não nativos, vide diferenças salariais e políticas de contratação que tornam processos seletivos mais descomplicados para nativos. “Muitos professores não nativos sentem-se inferiorizados ou sofrem de baixa autoestima devido à tal categorização e a atitudes associadas” (LLURDA, 2014).

Aslan e Thompson (2016) apontam que essas e outras situações discriminatórias fazem com que muitas vezes PFNNs tenham que esconder ou adulterar a sua identidade para conseguir trabalho. Estudos de Selvi (2014) e de Liu (1999) relatam a existência de práticas discriminatórias dentre os próprios nativos em situações em que professores nativos caucasianos são considerados mais nativos do que os de outras raças, embora tenham o mesmo nível de proficiência¹⁹ e *expertise*. Liu (id.) reforça tal problemática ao relatar que um professor de um país do círculo externo que aprendeu inglês desde o jardim de infância e antes de sua língua nativa, não é um fator forte o suficiente para que ele seja aceito como um nativo legítimo.

Entende-se, portanto, que *native speakerhood* tem ao longo dos anos sido um pesadelo na vida de professores. Não é incomum encontrar PFNNs que sofreram lavagem cerebral para passar a acreditar que seu maior objetivo deveria ser o mais proficiente possível para então ser aceito na comunidade dos falantes nativos como um membro “regular”. A dimensão imperialista do mundo ELT faz com que esses profissionais se enxerguem como cidadãos de “segunda classe”, como um quase alguém, com uma quase identidade, uma quase habilidade ou ainda, como um impostor (RAJAGOPALAN, 2005).

Bernat (2008) discute esse sentimento de impostura vivido por PFNNs a partir do construto da Síndrome do Impostor, advindo da psicologia e trazido ao campo de ensino de línguas estrangeiras na segunda metade da década de 1990. Segundo a autora, a Síndrome do Impostor descreve um senso de inautenticidade pessoal em indivíduos que se destacam profissionalmente. Bernat (id., p. 1) advoga que essa síndrome se reflete no ensino de línguas estrangeiras em sentimentos de fraudulência ou inautenticidade, que

¹⁹ Canagarajah chama a atenção para a não neutralidade do termo proficiência e para o fato de esse ser um construto caro à indústria de ensino do inglês. Para o autor, ser proficiente assegura “integridade” da língua e constitui uma força motriz para o capital que a movimenta (CANAGARAJAH, 2006, p. 231, citado por ZAIDAN, 2013, p. 76).

estão relacionados a sentimentos de inadequação ao papel do professor de língua inglesa, pois não permite que ele consiga se enxergar especialista em uma língua que não é a sua. Esses professores questionam a sua competência profissional, nível de proficiência, oportunidades, experiências, dominância de padrões linguísticos, pronúncia, sotaque e modelos de linguagem e atribuem as suas conquistas puramente à sorte, e não à sua dedicação e comprometimento (id., *ibid.*).

Na perspectiva da LA, teoricamente, a nacionalidade de um professor, seu gênero ou etnia não o fazem qualificado a lecionar, subir os degraus da profissão ou a ganhar melhores salários. No entanto, na prática, o que parece carecer de consideração é uma realidade que ignora o *status* da língua inglesa e de seus falantes; cidadãos multilíngues, fluidos, cambiantes, híbridos e usuários de uma língua dotada das mesmas características. Não é mais possível pensar na língua inglesa britânica ou americana como verdades padrão e tomá-las como únicos modelos a serem seguidos, apesar de isso ainda ser feito²⁰ (FRIEDRICH, 2000). “Consequentemente, não é mais possível associar a língua inglesa a uma comunidade de fala exclusiva. A língua inglesa pertence a uma variedade de usuários que utilizam-na para comunicação internacional e intercultural” (LLURDA, 2014, p. 02).

Assim, consoante Siqueira e Barros (2013, p. 20), a LA deve pensar no uso, ensino e aprendizagem de língua sob uma perspectiva do inglês como Língua Franca (ILF), que tem como um de seus principais objetivos a desconstrução de conceitos e acepções modernas sobre linguagem, de que há, por exemplo, fundamentalmente, (duas) culturas, (duas) pronúncias de alto prestígio a serem ensinadas e reproduzidas.

Em uma sala de aula orientada para o ILF (*ELF-sensitive*) é possível despertar no aluno a oportunidade (não tão comum nas nossas salas de aula de LE) de ele ser plural e, entre outras iniciativas, de desafiar a questão das culturas ditas “superiores” que, tradicionalmente, como tema de uma agenda consagrada da indústria do livro didático de língua inglesa, tem sido imposta através de práticas pedagógicas que simplesmente privilegiam hierarquizações entre pessoas e mundos culturais. Também, para o professor de inglês que se alinha a uma orientação voltada para as premissas do ILF, pode emergir a possibilidade de ele vislumbrar e encampar uma abordagem de intertercultural, mais reflexiva e crítica (id., *ibid.*).

²⁰ Friedrich (2000) realizou uma investigação em um instituto de língua inglesa da cidade de São Paulo que teve como objetivo averiguar o posicionamento de estudantes sobre a língua inglesa. A análise de dados advindos de 160 questionários observou que respondentes têm uma visão estereotipada sobre ensino e aprendizagem. Dentre outros aspectos observados, alunos afirmaram que a língua inglesa tem somente duas variantes, a americana e a britânica e que tornar-se um “quase nativo” fazia parte de seus objetivos de aprendizagem.

Jordão (2011, p. 233), nesse sentido, reforça que a práxis do ensino/aprendizagem sob uma perspectiva de ILF retira a centralidade dos falantes nativos como únicos conhecedores da língua. É por meio dela que docentes não nativos também encontram seu espaço para se fazerem representados e capazes dialogar “em pé de igualdade com qualquer outro profissional, principalmente porque, afinal, eles podem se livrar do preconceito da ‘visão da deficiência’ e das consequências do peso de não precisarem assumir uma identidade diferente da sua”. Dessa forma, segundo Johnson (1996), citado por Siqueira (2013), não há mais motivos para que professores não nativos se achem impostores, uma fraude, uma cópia pirata ou alguém senão o sujeito professor que ali se apresenta e atua, tendo ainda para si a vantagem de ser o modelo no qual seu aluno deseja um dia tornar-se.

Portanto, conceber um PFNN como inferior é problemático e limitador diante das reais capacidades desses profissionais. O fator nativo ou não nativo não é indicativo suficiente para assegurar estratégias adequadas de ensino ou uma aula de qualidade. Ensino de qualidade, para Llurda (2009), é o resultado dos seguintes fatores: domínio da língua, treinamento e habilidade para ensiná-la.

Medgyes (1992), por outro lado, defende a premissa de que todos os PFNNs são usuários de inglês deficientes e que não nativos não podem se equiparar aos nativos porque eles são dependentes da norma, sendo o seu uso da língua nada mais do que uma imitação das formas utilizadas pelos nativos. No entanto, por mais que a equiparação não seja possível, um professor não nativo bem preparado pode ser mais interessante para o aluno em sala de aula.

Medgyes, apesar de adotar uma postura estruturalista e reduzida sobre língua, entende que natividade não significa o mesmo que capacitação profissional e ressalta algumas das características fortes do professor falante não nativo:

- a. São modelos de sucesso. Apesar de o nativo ser o modelo de língua “perfeito”, o falante não nativo é o modelo de aprendizagem perfeito.
- b. Ensinam estratégias com mais eficácia, pois fazem uso das mesmas estratégias que utilizaram para aprender ao ensinar.
- c. Têm mais conhecimento sobre a língua inglesa, sabendo melhor como ela funciona.
- d. Podem antecipar melhor as dificuldades de seus alunos. Quanto mais experiente, mais consegue antecipar as dificuldades dos alunos e ajudá-los a superá-las.
- e. São mais empáticos aos problemas de aprendizagem de seus alunos, já que passam por muitos momentos de dificuldade, especialmente relacionados à competência linguística.

f. Somente os PFNNs podem se beneficiar em compartilhar a mesma L1 dos alunos. Em um cenário monolíngue, a língua mãe é um veículo de comunicação eficaz a ser utilizado em sala de aula e que pode facilitar o ensino e o aprendizado em diversas maneiras²¹ (MEDGYES, 1992, p. 347).

O autor (id., p. 349) corrobora, portanto, que ambos grupos de professores jamais serão indistinguíveis, e isso nem é desejável. Em uma escola ideal, para Medgyes, há de se haver um equilíbrio entre PFNs e PFNNs, para que ele se complementem em seus pontos fortes e se ajudem em seus pontos fracos.

Outro ponto interessante é o que os próprios alunos têm a dizer no momento de escolha por seus professores. Pesquisas mostram que alunos, inicialmente, têm preferência por um professor nativo, na crença de que com a ajuda dele irão se sentir mais bem preparados para reproduzir uma pronúncia mais acurada, uma fala mais genuína, mais consistente e mais parecida com a da cultura de um professor do círculo interno (LLURDA, 2014). O que ocorre, na realidade, é que quando alunos de fato envolvem-se com o aprendizado do idioma e têm a oportunidade de ter aulas com bons professores, independentemente de sua nacionalidade, acabam, por vezes, por desconsiderar a nacionalidade do docente e a valorizar seu conhecimento, preparo, metodologia, habilidades e proficiência (PHILLIPSON, 1992).

Estudos de Aslan e Thompson (2016) igualmente mostram que alunos não notaram diferenças entre PFNs e PFNNs no que se diz respeito às atitudes de seus professores e seu aprendizado. Em ambos os casos, professores satisfizeram as necessidades dos seus alunos de acordo com o nível em que desejavam se encontrar e

²¹ Do original: *a. Only non-NESTS can serve as imitable models of the successful learner of English. Depending on the extent to which they are proficient as users of English, they are more or less trustworthy models, too. In contrast, though NESTS can act as perfect language models they cannot be learner models since they are not learners of English in the sense that non-NESTS are. b. Non-NESTS can teach learning strategies more effectively. Non-NESTS have adopted language learning strategies during their own learning process. In spite of the considerable differences between them in degrees of consciousness, in theory they all know more about the employment of these strategies than native colleagues who have simply acquired the English language. c. Non-NESTS can provide learners with more information about the English language. During their own learning process, non-NESTS have gained abundant knowledge about and insight into how the English language works, which might be presumed to make them better informants than their native colleagues. d. Non-NESTS are more able to anticipate language difficulties. This anticipatory skill, which becomes more and more sophisticated with experience, enables non-NESTS to help learners overcome language difficulties and to avoid pitfalls. e. Non-NESTS can be more empathetic to the needs and problems of their learners. Since they never cease to be learners of English, they encounter difficulties similar to those of their students, albeit at an obviously higher level. As a rule, this constant struggle makes non-natives more sensitive and understanding. f. Only non-NESTS can benefit from sharing the learners' mother tongue. In a monolingual setting, the mother tongue is an effective vehicle of communication in the language classroom, which can facilitate the teaching/learning process in countless ways* (MEDGYES, 1992, p. 347).

tenham uma boa relação interpessoal. Nesse sentido, Aslan e Thompson apontam que alunos vão construindo as suas crenças e pressupostos a partir do que ouvem daqueles que consideram serem os *experts* na língua, tanto para o ensino quanto para o aprendizado, e que por isso podem acabar reforçando os rótulos que assombram PFNs e PFNNs e que criam falsos pressupostos sobre o ensino e aprendizado de línguas. Tais pressupostos podem incluir “Eu aprendo mais gramática com os PFNNs”, “conversar com PFNs é a chave para o sucesso do aprendizado de língua²²” (ASLAN; THOMPSON, 2016, p.13).

É também papel do professor de tomar para si a responsabilidade de conscientizar seus alunos sobre a natureza e sobre os processos que envolvem o aprendizado de língua. PFNs e PFNNs devem trabalhar colaborativamente de modo a negociarem seus pontos fortes e fracos para criarem atividades que conscientizem seus alunos. Por exemplo, professores e alunos podem discutir mitos e concepções errôneas sobre o aprendizado de língua. Ademais, a realização de pesquisas informais sobre visões sobre aprendizado em sala de aula podem ser benéficas, de modo que professores possam identificar crenças mal interpretadas ou pressupostos que alunos possam ter (id. *ibid.*).

Além de conscientizá-los, professores devem tomar cuidado ao utilizarem os rótulos nativo e não nativo. É sabido que alunos geralmente idealizam o “native speaker” como uma competência linguística alvo e como nível de performance desejado. Entretanto, como já discutido por Davies (2007), conceituar o *native speaker* é controverso e difícil. Ao limitar o conceito de FN a uma única localização geográfica e a uma única cultura, cria-se uma barreira entre o aprendiz e uma cultura ou comunidade alvo. Ao se atentar para o fenômeno do inglês como língua internacional, alunos são desencorajados a se comparar a FNs e passam a criar expectativas mais reais, menos idealizadas e mais de acordo com o contexto em que se encontram (ASLAN; THOMPSON, 2016, p.15).

Acredita-se, desse modo, que o ponto principal dessa discussão não esteja em definir quem um profissional é em detrimento de outro ou vice-versa; afinal, profissionais diferenciam-se individualmente em suas habilidades para o ensino de língua(s). O que se busca, portanto, é continuar a problematizar o construto do falante nativo com o intuito

²² Do original: “(...) these assumptions might include “I can learn English grammar better from nonnative speaker teachers,” “talking with native speakers is the key to success in language learning (...)” (ASLAN; THOMPSON, 2016, p.13).

de auxiliar os não nativos a encontrarem seu lugar e a terem condições psicológicas, sociais e institucionais de continuarem ou de (re)começarem a exercer sua prática docente. Estudos empíricos realizados por Rajagopalan (2005) e Diniz de Figueiredo (2011) mostram que ainda há muito a ser feito para empoderar professores de inglês não nativos e encorajá-los a rever seus papéis na comunidade de ensino de línguas. Para os autores, a gravidade da situação encontra-se relacionada ao fato de que muitos desses profissionais tentam esconder seu complexo de inferioridade, afirmando que estar em uma condição subalterna não é um problema, ou ainda que por mais que sintam-se linguisticamente e profissionalmente capacitados a exercer suas funções, sua agência é limitada em virtude da existência de um conflito entre o discurso de superioridade do FN e a maneira que professores não nativos percebem a sua legitimidade.

Llurda (2009) mostra compartilhar da mesma opinião quando afirma que sente que professores não nativos são marginalizados e concebidos como irrelevantes pela maioria da comunidade de ensino de língua inglesa e que “grande parte dos PFNNs ainda estão convencidos de que um bom professor é um professor nativo” (LLURDA; HUGUET, 2003; LLURDA, 2009, p. 47)

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS

Diante do entendimento de que alunos, usuários e professores de língua vão construindo suas crenças a partir do que ouvem dos ditos *experts* na língua e que esses mesmos pressupostos podem reforçar rótulos negativos sobre ensino e aprendizado (ASLAN; THOMPSON, 2016), torna-se importante definir e discutir conceitos básicos sobre o que se entende por crenças.

Indivíduos são permeados por crenças. Crenças representam uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos. Constroem-se em experiências e são resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Crenças são sociais, individuais, dinâmicas, contextuais e paradoxais, e independentemente de sua natureza, mudá-las só se torna possível quando são desconstruídas e substituídas por outras (BARCELOS, 2007, p. 118).

Barcelos (id., p. 130) explica que a modificação de crenças implica, primordialmente, em um conhecimento acerca da estrutura cognitiva e social das próprias crenças. Crenças centrais, baseadas em experiências anteriores, relacionam-se à identidade e à emoção, aspectos que educadores devem levar em consideração ao

proporem aos seus alunos possíveis mudanças, pois conhecer o contexto educacional, de aprendizagem e de atuação profissional são fatores indispensáveis para o estímulo adequado à criticidade e ao exercício da docência.

A autora (2007), também aponta que estudos sobre crenças no âmbito da LA têm sido desenvolvidos desde a década de 80, estando a sua importância relacionada às maneiras que crenças de alunos podem contribuir para estudos sobre SLA e para avaliações sobre motivações, personalidades, estilos cognitivos e estratégias de aprendizado. Sua relevância relaciona-se, especialmente, às divergências sobre as necessidades de alunos e professores dentro de sala de aula, bem como ao modo que alunos utilizam estratégias de aprendizado e lidam com seus anseios e suas motivações.

Estudos iniciais sobre crenças em SLA normalmente descrevem uma relação de causa e efeito entre pensamento e prática. Tais investigações são normalmente abarcadas em metodologias quantitativas e ancoradas ao campo da psicologia cognitiva. Outras abordagens fazem uso de entrevistas e outras complementam questionários com entrevistas (BARCELOS; KALAJA, 2003). O que ocorre, ainda segundo o entendimento das pesquisadoras, no entanto, é que essas abordagens ancoram-se a um paradigma positivista e que trata o aluno como um objeto de estudo, quando na verdade ele deve ser concebido como sujeito. Ademais, tais abordagens entendem crenças como representações mentais fixas e que se dão a partir de construtos também fixos. Ainda segundo as autoras, são enfoques que adotam uma perspectiva ética²³ e que deixa pouco ou nenhum espaço para as perspectivas dos próprios alunos ou professores (id., p.2).

Desse modo, contrariamente a uma compreensão sobre crenças ancorada a uma perspectiva ética e positivista, Barcelos e Kalaja (2003; 2007) chamam a atenção para o estudo e análise de crenças a partir de uma premissa de não estabilidade, pois defendem que no ensino de línguas, crenças são dinâmicas e socialmente construídas, já que a medida que a vida muda, indivíduos pensam coisas diferentes. Barcelos (2007) apresenta três abordagens para o estudo de crenças: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Segundo a abordagem normativa, crenças sobre SLA não são legitimadas como conhecimento, pois são investigadas de formas pontuais, por meio de questionários.

Segundo a abordagem metacognitiva, crenças sobre SLA são entendidas como conhecimento metacognitivo, advindo de dados gerados e analisados a partir de

²³ Do original: *etic perspective*

entrevistas. O que ocorre, no entanto, é que ambas as abordagens consideram crenças como uma característica mental, o que torna o seu entendimento incompleto, pois desconsidera seus aspectos sociais. Barcelos e Kalaja (2003, p. 26) lembram que tanto o conhecimento como as crenças sobre SLA devem se basear em um contexto. As abordagens normativa e metacognitiva desconsideram as crenças de alunos em seus próprios termos, tratando-as como construtos preestabelecidos e que desconsideram a sua natureza social e emergente.

Contrariamente, a autora defende que crenças são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente. Resignificam-se a medida que ocorre a interação e que elas nos modificam. “Crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2007, p. 114).

A abordagem contextual, portanto, apoia-se em bases teóricas heterogêneas e de perspectiva êmica, ao invés de ética. A investigação de crenças é feita a partir de uma variedade de métodos que incluem observações de aulas, diários de observação, análises de metáforas e análise do discurso. A ideia principal que abarca essa abordagem é a combinação de diferentes métodos, de modo que as crenças de alunos possam ser interpretadas a partir do contexto em que se encontram. Entende-se que esta perspectiva está diretamente atrelada às maneiras que os próprios alunos interpretam e concebem a sua realidade, diferentemente, por sua vez, do que se aborda em uma da perspectiva ética – que entende a realidade a partir do que é certo através olhos de quem olha, no caso, os olhos do pesquisador (id., p. 20).

Sob uma perspectiva êmica, e ainda segundo Barcelos e Kalaja (2003, p. 25), crenças são contextuais, dinâmicas e sociais. Contexto não é entendido como algo estático, mas sim como algo que se constrói e se sustenta na sua interação. Aqui, as perspectivas e as maneiras que crenças se organizam são essenciais, o conhecimento e o pensamento são situados, formados a partir do contexto vivido pelos alunos. Estudos dessa ordem que fazem uso da estratégia de observação de aula, procuram entender as complexidades que fazem parte das realidades dos alunos, bem como as maneiras que eles lidam com contextos específicos.

Portanto, crenças sobre SLA têm que se desvincular da premissa de que descrevê-las de maneira simplista é o suficiente. Crenças devem ser investigadas na realidade em que se encontram e entendidas de acordo com as maneiras que interagem com os alunos, com sua agência e com espaços dentro e fora da sala de aula. Investigar o que alunos acreditam, dessa forma, deve envolver suas experiências e ações, a

interpretação de tais experiências e o contexto social que as permeia. Assim, a tríade cognição, metacognição e contexto conseguem caminhar juntas (BARCELOS; KALAJA, 2003, p. 29).

Barcelos (2015) também aponta que crenças se formam nas emoções e que agem como um filtro humano. Para a autora, por mais que estudos sobre crenças, emoções e identidades sejam realizados de maneira isolada, é na sua junção que será possível analisar contextos de ensino e ajudar alunos a modificá-los. Sob uma perspectiva pós-moderna, a análise e a modificação de crenças realizada a partir de uma premissa êmica é o que dará conta de proporcionar um ensino de línguas crítico e que encoraja professores e alunos a refletir, a questionar e a ressignificar suas práticas. Crenças compõem uma característica importante para a mudança educacional; mudar práticas significa mudar crenças.

2.5 COMO OS CONCEITOS DISCUTIDOS INFORMAM ESTE ESTUDO

A discussão apresentada ao longo da presente revisão de literatura permite corroborar a complexidade e para a carga ideológica presente no construto do falante nativo, bem como para a necessidade de mais estudos direcionados à desmistificação de um modelo de falante ideal e baseado em uma concepção de língua estruturalista.

Estudos devem continuar problematizando o peso que as relações de poder têm sobre a maneira que línguas são concebidas, o *status* do inglês como língua internacional e como essas premissas afetam os usuários dessas línguas. Há de se (re)lembrar da impossibilidade de padronizarem-se usos de linguagem, considerar-se a importância, o papel e a agência de etnias, contextos e identidades e dar espaço a premissa de que usuários de línguas são sujeitos sociais atuantes, cambiantes, híbridos e pertencentes a uma sociedade pós-moderna, realizadora de contatos e trocas engajadas em diálogos comunicativos, que superam limites nacionalistas, de fronteiras políticas e linguísticas e que visam um diálogo intercultural (SIQUEIRA; BARROS, 2013). É nesse sentido que o sujeito social professor de língua inglesa não nativo carece de reconhecimento e valorização da sua heterogeneidade, para que enxergue a importância de seu papel, de modo que consiga atuar para um ensino e aprendizagem de língua inglesa desterritorializado, pós-estruturalista e de perspectiva êmica (FIRTH; WAGNER, 1997).

Torna-se igualmente imprescindível que a comunidade TESOL observe com mais cuidado as crescentes demandas da globalização, do *status* que a língua inglesa

assumiu e suas características, para que dessa forma consiga ressignificar-se, mundializar-se (ORTIZ 2006 citado por SIQUEIRA; BARROS, 2013) e valorizar todos profissionais que nesse grupo trabalham.

Da mesma forma, é preciso lembrar, como bem argumentam Siqueira e Barros (2013), que o binário nativo x não nativo é somente existente no ensino de língua, pois até agora não se viu questionar a habilidade ou proficiência de um professor de matemática baseado no seu local de nascimento. O que se nota, ainda segundo o pesquisador, é que a necessidade de “ser um falante nativo só é percebida como aceitável quando utilizamos a palavra “língua” ao invés de “história”, “geografia” ou qualquer outra disciplina (id., 2013).

Por fim, é também importante lembrar, como afirmaram Medgyes (1992), Llurda (2014) e Aslan e Thompson (2016), que o que realmente importa é ver professores, nativos e não nativos, trabalhando juntos e formando parcerias, desmistificando crenças baseadas em concepções de língua estruturalistas e abrindo portas para novas iniciativas, para que todos possam mostrar sua capacidade de fazer com que alunos sintam-se usuários bem sucedidos nessa língua de tanta importância para a comunicação internacional.

3 ESCOLHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa, de caráter etnográfico e qualitativo, versa sobre o fenômeno da internacionalização da língua inglesa, a dicotomia do falante nativo e não nativo e objetiva investigar como tal acontecimento influencia o ensino e a aprendizagem em um curso livre na cidade de Curitiba. A escolha desta metodologia, consoante Dornyei (2007, p. 130), entende que estudos de ordem qualitativa estão diretamente relacionados a pesquisas de cunho etnográfico e que o campo da Linguística Aplicada vem apresentando um crescente interesse em estudos dessa natureza em contextos de ensino de língua, negociação de identidades e práticas de ensino e aprendizagem.

Dornyei (id.) também aponta que por mais que estudos de ordem qualitativa sejam considerados menos sistematizados e menos estandardizados no quesito geração de dados, eles não podem ser concebidos como menos válidos ou ineficientes, pois por meio de instrumentos e estratégias de pesquisa específicos, buscam explorar, descrever,

compreender e clarificar as idiosincrasias da experiência de um determinado grupo de pessoas, nesse caso especificamente, dez alunos, dois professores, dois gerentes e uma coordenadora acadêmica.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

A instituição escolhida para a realização do presente estudo é uma escola livre de língua inglesa localizada na cidade de Curitiba e fundada no ano de 1942. Considerada pioneira do ensino de língua inglesa para crianças, jovens e adultos no Estado do Paraná, atende atualmente a aproximadamente 2300 alunos de classes sociais privilegiadas e oferece uma multiplicidade de cursos, que variam entre inglês geral, preparação para exames internacionais, aulas de conversação, inglês para maiores de 50 anos, formação e treinamento para professores, programas para *high school*, inglês para viagens, para comissários de bordo e para negócios. Os cursos são oferecidos nos períodos da manhã, tarde, noite e aos sábados pela manhã. O tamanho das turmas varia de 3 a 19 alunos, sendo as turmas maiores formadas por crianças, adolescentes e estudantes em turmas ofertadas aos sábados. Essa instituição é também conhecida por ser um centro oficial de aplicação de exames da Universidade de Cambridge, oferecendo ao público toda gama de exames desta universidade. Possui cinco sedes espalhadas em diferentes bairros de Curitiba e uma em São José dos Pinhais, sendo todas as escolas de Curitiba, bem como a de São José dos Pinhais, dirigidas por um superintendente geral, um departamento acadêmico, composto por quatro membros e uma gerente de filial para cada sede. Essa instituição, diferentemente de outras similares do mesmo segmento, não se enquadra no perfil de franquia, sendo uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). É também o local de trabalho da autora deste estudo, fato que de certa forma facilitou a aceitação dos professores, alunos, coordenadora acadêmica e gerentes em cooperarem com a realização dessa investigação e a disponibilizarem de seu tempo para conversas, entrevistas e observações de aula, premissas essenciais para a realização de uma pesquisa de cunho etnográfico²⁴.

Para a realização do presente estudo foram selecionadas 2 turmas com um total de 10 alunos, que estiveram, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018,

²⁴ A autora teve a autorização da escola para realizar a pesquisa, e todos os seus participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

realizando um curso preparatório para o Exame *Cambridge English Proficiency* (CPE), nível CEFR C2²⁵. O preparatório para essa prova é composto por dois semestres de aulas, com dois encontros semanais e com a duração de 100 minutos cada. Foram observadas aulas das duas turmas, uma composta por 4 alunos que estudavam à tarde e outra por 6 alunos, estudantes do período noturno. Alguns alunos prestaram o exame no final de 2017 e outros em julho de 2018.

O exame CPE é conhecido por ser a qualificação mais avançada oferecida pela Universidade de Cambridge. Segundo as informações divulgadas no site da universidade²⁶, ser aprovado nesse exame dá ao aluno a oportunidade de comprovar o domínio da língua inglesa em nível excepcional, com a fluência e a sofisticação de um falante altamente competente. Ainda segundo o que disponibiliza a página, é também por meio dessa qualificação que alunos têm condições de comprovar a sua capacidade de atuar em espaços acadêmicos ou profissionais de países de língua inglesa.

Os professores que preparam para esse exame fazem uso do material didático *Cambridge English: Proficiency (CPE) Masterclass*, da editora Oxford, escolhido e disponibilizado pela escola. É composto por livro do aluno, livro do professor e livro de exercícios. A maneira que professores utilizam o material é semelhante, pois, apesar de terem autonomia para decidirem de que formas farão uso dos recursos do livro, devem também seguir uma orientação pré-estabelecida pelo departamento acadêmico, no que se diz respeito aos conteúdos e atividades que devem ser exploradas ao longo do semestre. Aos professores também são disponibilizados materiais extras e de apoio que podem ser utilizados de modo a maximizar o aproveitamento do aluno e a sua preparação para o exame.

3.3 PARTICIPANTES

²⁵ O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages* – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido utilizado para descrever a proficiência em um idioma, e que divide o conhecimento de alunos em três categorias (A, B, C), cada uma com duas subdivisões. Segundo o British Council, falantes da categoria C2 são capazes de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouvem ou leem e são capazes de resumir informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de modo coerente. Da mesma forma, podem se expressar espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, bem como distinguir finas variações de significado da língua em situações complexas.

British Council Brasil: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>

²⁶ Cambridge English: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/proficiency/>

Ambos os professores participantes possuem perfil profissional semelhante, e essa foi uma das razões consideradas no momento de convidá-los a fazer parte dessa investigação.

Um deles, a professora de inglês brasileira (PFNN), tem formação em letras português-alemão e possui certificação ICELT (*In-service certificate in English Language Teaching*) pela Universidade de Cambridge. Trabalha na instituição há quinze anos e como professora de língua inglesa há vinte e sete anos, estando a sua experiência com o ensino de língua em contextos de escolas livres.

O outro participante, o professor de inglês estrangeiro (PFN), é bacharel em linguística, mestre em ciências cognitivas, possui certificação CELTA (*Certificate in Teaching English to speakers of Other Languages*), DELTA (*Diploma in teaching English to Speakers of Other Languages*) e atua como professor de língua inglesa há quinze anos e meio, e na instituição há quatorze anos e meio, estando a sua experiência no ensino de escrita acadêmica para o ensino superior, ensino de inglês como segunda língua para imigrantes e em contextos de escolas livres. Ambos são reconhecidos pela instituição e colegas por realizarem um trabalho de excelência. Ao longo dos anos, os dois vêm consolidando a sua carreira profissional e atualmente, além da prática docente, o PFN atua como gerente acadêmico e a PFNN foi recentemente promovida a gerente de filial. A tabela 1 abaixo traz os perfis de ambos os docentes de forma mais resumida:

TABELA 1 – RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DOS PROFESSORES SELECIONADOS PARA AMOSTRA

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO	CONTEXTOS EM QUE LECIONOU
PFNN	F	47	Letras português-alemão	27 anos	Escolas livres
PFN	M	50	Linguística e mestrado em ciências cognitivas	15 anos e meio	Ensino superior Inglês para imigrantes Escolas livres

FONTE: A autora (2018)

Os estudantes participantes apresentam faixa etária variada – de 18 a 65 anos, e foram alunos dos dois docentes escolhidos como informantes dessa pesquisa. A turma que fazia aula com o PFN era composta por alunas do sexo feminino que estudavam à

tarde e que apresentam faixa etária que varia dos 20 aos 30 anos. O perfil da turma era semelhante, pois 3 das quatro alunas são estudantes universitárias. Relataram que estudavam inglês por há no mínimo dois anos - tempo que variou de 2 a 11 anos, e que o faziam por questões profissionais, por gostarem do idioma, por quererem expandir seus horizontes no âmbito da comunicação e também para poderem complementar a sua formação acadêmica.

Já os alunos da outra turma faziam aulas com a PFNN no período noturno. Esse grupo era de perfil mais variado, composto por três estudantes do sexo masculino e três do sexo feminino de profissões distintas e de faixa etária mais ampla, dos 16 aos 65 anos. Suas motivações para o estudo da língua inglesa relacionavam-se a incentivo dos pais, expansão da carreira profissional e acadêmica, interesse na cultura e na literatura da língua inglesa e pelo fato de o inglês ser a língua da comunicação internacional. O aluno dessa turma que estuda inglês há mais tempo tem 65 anos e iniciou o aprendizado da língua em 1979. Os demais alunos da turma estudam inglês entre 7 e 12 anos. Na tabela 2 a seguir, apresento um perfil mais detalhado de cada um desses participantes:

TABELA 2 – RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DOS ALUNOS SELECIONADOS PARA AMOSTRA

IDENTIFICAÇÃO	PROFESSOR	SEXO	IDADE	HÁ QUANTOS ANOS ESTUDAM INGLÊS	MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA
Aluno 1	PFN	F	20	5	Apreço pelo idioma
Aluno 2	PFN	F	28	11	Profissão Interesse em expandir horizontes
Aluno 3	PFN	F	20	7	Incentivo dos pais e interesse pela língua
Aluno 4	PFN	F	20	2	Profissão
Aluno 5	PFNN	F	16	8	Incentivo dos pais
Aluno 6	PFNN	M	17	10	Inglês é uma língua internacional
Aluno 7	PFNN	F	35	12	Profissão e interesse em expandir horizontes
Aluno 8	PFNN	M	20	12	Literatura e Cultura inglesa
Aluno 9	PFNN/PFN	M	60	Desde 1979	Interesse em fazer pós graduação na Inglaterra
Aluno 10	PFNN/PFN	F	28	7	Apaixonada pela língua - professora de inglês

FONTE: A autora (2018)

O departamento acadêmico da instituição é composto por quatro membros. No entanto, optou-se por convidar somente um representante para fazer parte desse estudo. A coordenadora convidada é a mais experiente dos quatro, está no cargo desde 1993 e será doravante chamada de CA. Ela é holandesa, porém residente no Brasil há mais de 40 anos. Possui formação em Letras português-inglês pela UFPR (graduação e mestrado) e antes de atuar como coordenadora da instituição trabalhou em contextos de ensino superior, como professora e coordenadora acadêmica em um curso de Letras Português – Inglês, bem como em contextos de escolas livre. Paralelamente ao seu trabalho como coordenadora é também professora e normalmente trabalha com os níveis preparatórios para exames CEFR C1 e C2. Seu trabalho envolve treinamento e suporte continuado para monitores, professores, mentores, gerentes de filial, assistência a pais e alunos, contratação de novos professores, seleção e implementação de materiais didáticos e treinamento para professores de escolas regulares parceiras.

Cada sede da escola possui um gerente de filial. Para os fins desta pesquisa, optou-se por entrevistar dois de seus representantes, estando a sua escolha baseada na disponibilidade das duas convidadas em participarem da presente pesquisa.

Ambas as gerentes apresentam longa trajetória de trabalho na instituição. Atuam na escola há mais de quinze anos e dividem as suas funções entre a administração de suas sedes e a sala de aula.

A primeira gerente será doravante denominada GF1. Professora há 35 anos e gerente há 5, possui formação acadêmica em Letras Português – Inglês e História pela PUC-PR, mestrado em TESOL pela Universidade de Sheffield, MBA em Gestão de Negócios e certificação DTEFLA (*Diploma in Teaching English as a Foreign Language to Adults*) e ICALT, pela Universidade de Cambridge. Antes de assumir a gerência de sua unidade, atuou como coordenadora acadêmica por 25 anos. Atualmente, é também tradutora juramentada e intérprete comercial e gerente de exames da Universidade de Cambridge da instituição. Sua experiência profissional sempre esteve vinculada à contextos de escolas livres e ao seu trabalho paralelo como tradutora.

A segunda gerente, doravante GF2, é professora há 27 anos e gerente de uma das sedes da instituição há 8 anos. Tem formação em Letras Português – Inglês pela PUC-PR e especialização em Psicopedagogia pelo IBPEX. Divide as suas atividades entre a docência e a administração da escola, estando atualmente o seu trabalho mais relacionado a essa última. Sua experiência profissional está vinculada a contextos de escolas livres e

ensino regular, tanto na parte docente quanto na administrativa. Na tabela 3 a seguir, apresento perfil mais detalhado de cada uma dessas participantes:

TABELA 3 – RESUMO DOS DADOS DOS PERFIS DAS GERENTES DE FILIAL E COORDENADORA ACADÊMICA SELECIONADAS PARA A AMOSTRA

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE PROFISSÃO COMO DOCENTE/ GERENTE/ COORDENADORA	CONTEXTOS EM QUE LECIONOU
GF1	F	Não informado	Letras Português – Inglês	35 anos 5 anos	Escolas livres
GF2	F	Não informado	Letras Português – Inglês	27 anos 8 anos	Escolas livres e Escolas Regulares
CA	F	Não informado	Letras Português – Inglês (graduação e mestrado)	Há mais de 40 anos	Ensino Superior e Contextos de Escolas Livres

FONTE: A autora (2018)

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

3.4.1 Observações de aulas

Pesquisas de caráter etnográfico apresentam como objetivo o fornecimento de uma descrição integral de seu ambiente e membros de estudo, utilizando como técnicas principais para a geração de dados a observação participante e a não participante, entrevistas e diários de observação (DORNYEI, 2007). Para os fins deste estudo, optou-se pela observação participante, realizada em sala de aula, por meio de observações de classe dos dois professores e seus respectivos grupos de alunos. Concomitantemente, foi elaborado um diário de observação e foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Consoante Hitchcock e Hughes (1995) e Cowie (2000), citados por Dornyei (2007) optou-se por não fazer uso de um plano de observação, pois o foco dessa pesquisa visa observar como se dão os processos interativos e de comunicação interpessoal dos

alunos, e o uso de um plano de observação pré-codificado poderia fazer perder a captura real das interações a serem observadas.

A observação participante é uma prática detalhada de percepção dos comportamentos de participantes – os alunos, em seu ambiente natural – a sala de aula, com certo grau de interação entre a autora desse estudo e os alunos dessas turmas. Por meio desse método, buscou-se enxergar os comportamentos dos docentes a partir de uma perspectiva aberta, indutiva e holística, com o intuito de dar luz a contextos e questionamentos até então não anteriormente explorados (PATTON, 2002; COWIE, 2009 citados por DORNYEI, 2007).

Foram observadas seis aulas de cinquenta minutos em cada uma das duas turmas ao longo do segundo semestre de 2017, totalizando dez horas de observação. Todos os encontros foram gravados em áudio e posteriormente transcritos pela presente pesquisadora.

3.4.2 Questionários para alunos

Antes de dar início às observações de aula, alunos foram convidados a responder um questionário, com o intuito de gerar dados preliminares guia para elaboração de entrevistas subsequentes. Anteriormente à sua aplicação, ele foi pilotado por 5 estudantes da escola (que se dispuseram a respondê-lo de maneira descompromissada) e depois discutido com colegas pesquisadores em ambiente acadêmico. A realização da pilotagem, bem como a sua discussão prévia, foi de grande valia para a obtenção de *feedback* sobre como a ferramenta age e para verificar questões de ambiguidade, validade, nível de dificuldade, erros, clareza, tipos de perguntas, duração e relevância.

Foram elaboradas 21 questões, respondidas em aproximadamente 30 minutos, durante o horário de aula e com o consentimento prévio dos professores informantes. O questionário abrangeu perguntas que buscaram averiguar o que os respondentes fazem ou fizeram ao longo de sua trajetória como alunos de língua inglesa, bem como saber sobre seus interesses e motivações discentes. Também foram feitos questionamentos que visaram descobrir o que alunos pensam de seu professor, no sentido de averiguar quais as suas concepções sobre o que, e quem é um bom professor e uma aula de qualidade, partindo-se do construto do falante nativo – escopo principal do presente estudo – e da maneira que alunos comparam as aulas de um professor (PFN) e de outro (PFNN).

Optou-se pela elaboração de questões abertas e fechadas, para também averiguar-se a possibilidade de gerarem-se dados previamente não pensados, a serem utilizados como futuros instrumentos de pesquisa. Para o questionário completo, ver o Apêndice 1.

3.4.3 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores, dois gerentes de filial, uma coordenadora acadêmica e dois alunos.

As primeiras entrevistas, realizadas com os professores, gerentes e coordenadora, tiveram duração de aproximadamente uma hora, foram gravadas em áudio e transcritas. Optou-se pela elaboração e realização de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de dar espaço ao entrevistado e fazer com que se sentisse o mais à vontade o possível para discorrer sobre assuntos pertinentes e de relevância para esta pesquisa (DORNYEI, 2007).

O conteúdo das entrevistas com os professores buscou averiguar de que formas eles entendem que a nacionalidade nativa pode (ou não) influenciar o aprendizado, tanto positivamente quanto negativamente. Também buscou-se saber como eles se sentem por serem nativos ou não nativos e como tal sentimento pode afetar (ou não) a sua prática. Para exemplar de guia de entrevista com os professores, verificar Apêndice 2.

O conteúdo das entrevistas com as gerentes e a coordenadora trouxe questões mais relacionadas à sua opinião quanto à importância que PFNs podem ter na composição do quadro de docentes da casa, bem como as justificativas para a sua contratação. Buscou-se saber também, sobre o que consideram ser pontos positivos e negativos e habilidades específicas comparativas de cada grupo de profissionais. Um exemplar de guia de entrevista com o administrativo pode ser encontrado no apêndice 3.

Após a realização das primeiras entrevistas com os dois professores e da aplicação dos questionários, os dados gerados foram analisados e trouxeram indagações referentes a discursos que chamaram a atenção na primeira fase de aplicação dos instrumentos. Tal análise prévia culminou com a elaboração de perguntas abertas para uma segunda rodada de entrevistas, nesse momento destinada a uma amostra reduzida de alunos e novamente aos professores informantes, vide Apêndices 4, 5 e 6, respectivamente. Dois dos dez estudantes que tiveram a oportunidade de ter aula com os dois professores ao longo dos dois semestres de preparatório para o exame foram

convidados a participar de uma entrevista semiestruturada. O material empírico foi analisado a partir de uma análise de conteúdo das respostas. Dados referentes a essas análises serão apresentados no próximo capítulo.

As entrevistas, tanto com os professores quanto com os alunos tiveram duração aproximada de 15 a 30 minutos. O período e as datas da geração de dados podem ser observadas consoante tabela a seguir.

TABELA 4 – CRONOGRAMA DE GERAÇÃO DE DADOS

Mês / Ano	Set/17	Out/17	Nov/17	Dez/17	Mai/18	Jun/18	Jul/18
Aplicação de questionário	X						
Observação	X	X	X				
Entrevistas professores / coord. acad./ gerentes	X	X		X	X	X	X
Entrevista alunos e segunda entrevista professores					X	X	

FONTE: A autora (2018)

4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo é dedicado à análise dos dados gerados ao longo da realização desse estudo e busca refletir sobre as perguntas de pesquisa aqui apresentadas como seus objetivos geral e específicos. Dessa forma, analiso e discuto as maneiras que a ideologia de *native speakerism* permeia as crenças e práticas de dois docentes, três administradores e dez discentes de uma escola livre de língua inglesa na cidade de Curitiba.

A geração e análise de dados vindos dos discentes foi dividida em duas fases, sendo que a primeira contou com a colaboração dos 10 alunos, respondentes de um questionário autoadministrável – conforme apresentado no capítulo 3 – e a segunda com a participação de dois estudantes que foram entrevistados, pois tiveram a oportunidade de ter aulas com os dois professores ao longo de seu preparatório para o exame CPE.

Início essa discussão buscando entender quais das crenças e práticas de meus informantes são permeadas pela ideologia de *native speakerism*, segundo o que foi apresentado como objetivo específico 1. Para esse objetivo específico, divido a minha análise em três grupos: o dos alunos, o dos professores e o dos diretores e coordenadora acadêmica (doravante, administrativo). Sequencialmente, tratarei da existência ou não de espaços e práticas que questionam essa ideologia bem como das formas que isso se manifesta dentro do ambiente de pesquisa, de acordo com o que foi apresentado nos objetivos específicos 2 e 3. Por fim e consoante o objetivo específico 4, busco refletir sobre formas de como explorar esses espaços na formação de professores que atuam e/ou atuarão em contextos similares ao aqui apresentado.

4.1 CRENÇAS E PRÁTICAS PERMEADAS POR *NATIVE SPEAKERISM*

4.1.1 Crenças dos discentes

A análise dos dados gerados pelos alunos apontou que dois temas principais relacionados a *native speakerism* mostraram-se fortemente presentes nos seus discursos. São eles: 1) a suposta barreira entre o PFN e a PFNN – que se apresenta principalmente no que se diz respeito à cultura e oralidade (principalmente no que se diz respeito à pronúncia); e 2) a legitimidade do inglês da PFNN – mais especificamente, a impossibilidade de ela ser concebida como uma falante de inglês em seu direito e o fato

de que apesar de o seu inglês funcionar bem para os propósitos da aula, ela ainda não seja percebida como pertencente ao grupo de falantes de língua inglesa legítimos.

4.1.1.1 O que diferencia um PFN de um PFNN

Apresento essa discussão tratando das diferenças entre um professor falante nativo e um não nativo a partir dos temas cultura e oralidade e dos excertos de questionários a seguir:

“Primeiramente no aspecto cultural. Um professor nativo possui um amplo conhecimento dos costumes de sua nação”. (Aluno 4, questionário)

“Creio que sim, principalmente na parte das significações culturais da língua, que geralmente são negligenciadas por professores não nativos, o que gera perda na assimilação da língua”. (Aluno 8, questionário)

“Um nativo consegue transmitir a cultura de uma maneira melhor porque a vivenciou desde criança”. (Aluno 5, questionário)

“Sim, pois o professor nativo irá ter um sotaque do país de origem e isso ajuda a se acostumar com a maneira que os nativos falam.” (Aluno 6, questionário)

“O nativo proporciona mais experiência com o sotaque nativo e para ver como eles falam a língua inglesa.” (Aluno 3, questionário)

“Não que um não nativo não possa, mas para um professor nativo é muito mais natural saber os acentos, pronúncia e palavras do cotidiano”. (Aluno 1, questionário)

Com relação à cultura, relatos e observações mostram que a aquisição de uma “cultura nativa” (aspas minhas) é algo que alunos buscam quando matriculam-se em um curso de inglês e pedem para ter aulas com um professor falante nativo. Segundo o seu entendimento, somente essa figura é apropriadamente capacitada a trazer-lhes uma vivência cultural genuína, pois é por meio desse professor que terão a oportunidade de ter um contato mais puro com a língua, permeado pelas histórias e experiências de vida que seu professor traz consigo desde a sua infância e que compartilha com seus alunos. Segundo o relato dos discentes, ser professor não nativo e ter vasta experiência de vida em um país de língua inglesa é positivo, porém não o suficiente para comparar-se ao que recebem de um PFN. Para eles, o fato de que as vivências de um PFNN em um país de língua inglesa sempre passarão por um filtro e por interpretações baseadas em comparações e no diferenciamento entre a cultura brasileira e a cultura inglesa (ou americana) é algo negativo. Isso faz, para os alunos, com que tais experiências não consigam ser naturais o suficiente, pois causam surpresa e em certas ocasiões

estranhamento, o que conseqüentemente pode gerar até mesmo resistência às cultura(s) em questão.

Os excertos de entrevista a seguir trazem alguns exemplos do que foi dito pelos alunos com relação aos dois temas apresentados acima:

“Eu acho que, claro, quando a gente está falando de coisas muito específicas, que geralmente o livro traz, situações, às vezes algum festival específico, algum evento esportivo, eu acho que eles têm mais conhecimento nesses casos por terem participado, por terem vivenciado isso. Eu penso, também, que em relação a determinados costumes que são muito específicos, (...) É claro que a pessoa nativa vai ter um pouco mais de conhecimento em relação a isso. E penso que isso, talvez, leve a um conhecimento maior no sentido de que tipo de frases ou expressões são comumente usadas para determinadas situações. Não que outras frases estejam incorretas, mas que elas, às vezes, não são utilizadas para aqueles contextos...” (Aluno 10, entrevista)

“Eu acho que sempre vai passar por um filtro, porque, querendo ou não, você tem a sua cultura no lugar onde você nasceu e vai ser sempre o filtro pelo qual você vai enxergar as outras culturas. Mas eu penso que o professor tendo vivido e morado em outro país, eu acho que ele pode, assim, passar algo que é diferente do professor nativo que é como, geralmente, pessoas da cultura brasileira enxergam a outra cultura. Por que são aspectos que, às vezes, para nós vão causar uma surpresa ou, nossa, é um diferenciamento muito grande.” (Aluno 10, entrevista)

Entende-se, além disso, que para os discentes, a cultura do PFN parece ser única, e que todos esses nativos são membros de uma sociedade homogênea e transmissora dos mesmos valores, conhecimentos e experiências. Nota-se também que ao fazerem referência sobre essa cultura, sempre tratam-na no singular e relacionam-na a um território, a uma região ou a uma nação. Em entrevistas, por exemplo, citam frases como:

“(...) a pessoa nativa acaba tendo conhecimento específico de em que momento usar, qual frase específica, não por ser correto ou não, mas por ser algo comumente aceito pelas pessoas de determinada região. (Aluno 10, entrevista)

“(...) porque se você tem interesse em aprender uma língua estrangeira, o inglês, agora, você, naturalmente, tem maior interesse em saber das tradições, da cultura, do país, da vida, do dia-a-dia, do que, na verdade, você traduzir outras coisas, né.” (Aluno 9, entrevista)

Segundo esses alunos, e de certa forma para o senso comum em geral também, parecem ser desconsideradas as particularidades, as identidades e a agência dos indivíduos a partir de uma perspectiva multicultural onde a heterogeneidade é a regra, e não uma exceção (CANAGARAJAH, 2013).

Os excertos apresentados acima também permitem observar que para os discentes, a sala de aula não é um espaço para discussões sobre outras culturas (no plural), senão a da língua alvo, pois quem estuda inglês quer aprender sobre as tradições, a cultura (no singular) do país e do seu dia a dia e, de acordo com o seu entendimento, seria estranho falar sobre outras culturas fazendo tradução. Segundo Matsuda (2003), tal entendimento reforça uma visão tradicional e monolítica de língua puramente baseada nas variedades de inglês pertencentes ao círculo interno e suas respectivas culturas (entendidas de forma monolítica, como afirmado anteriormente).

Em conversa sobre o aprendizado e o uso de coloquialismos, expressões idiomáticas e *phrasal verbs* (vistos muitas vezes como conteúdo cultural), alunos também entendem que um PFN é o melhor para apresentá-los e instruí-los quanto ao seu uso mais natural, pois ele tem maior conhecimento sobre a sua empregabilidade e aplicabilidade contextual, situacional, regional e idiossincrática. Para os alunos, um nativo não racionaliza se algo é correto ou incorreto; do contrário, baseia suas decisões no que soa bem (natural) ou mal (como algo que gera estranhamento) na língua. No entanto, colocam que isso não ocorre com um PFNN, pois ele não dá conta de acompanhar tão bem as mudanças da língua inglesa quanto o nativo pelo fato de ter aprendido inglês a partir de um contexto formal e com o uso de um livro didático. Como consequência, ele pode acabar por empregar uma frase, por exemplo, em um contexto inapropriado e causar estranhamento, especialmente se o interlocutor for um falante nativo.

Observou-se também que a relação entre a figura do falante nativo e uma pronúncia e sotaque considerados mais verdadeiros foi reforçada. Relatos de entrevistas não negam que a clareza do PFNN é evidente, devido ao fato de os alunos e seus respectivos professores serem dotados de um mesmo tipo de aparelho fonológico e uma produção fonética similar, o que torna a compreensão mais fácil. Os entrevistados ressaltaram também a importância da conscientização do professor em se fazer compreender e a responsabilidade de sua prática, independentemente de sua nacionalidade. Nesse sentido, afirmam que um PFNN é o mais facilmente compreendido pela sua preocupação com a sua dicção e impositação de voz em sala de aula. Afirmam também que o nativo não tem essa mesma preocupação, devido ao seu tom de voz muitas vezes mais baixo e a maneira que junta sílabas e palavras, tornando a compreensão mais difícil, especialmente em níveis iniciais. Os excertos apresentados a seguir trazem exemplos da opinião dos alunos entrevistados relacionados a essa temática:

“(...) Eu acho que, até, pelo professor não nativo, no caso, ter a mesma nacionalidade que os alunos, e ter elementos semelhantes na fala do que os próprios alunos, talvez daí que surja essa clareza. Claro, a pessoa não vai falar tão rápido, super ... E às vezes até o professor nativo ele dá aquela comidinha nas palavras, fala numa voz um pouco mais baixa. Às vezes fica um pouco mais complicado de entender, mas eu acho os elementos similares das duas línguas, por serem iguais a língua nativa do professor e do aluno, essa clareza fica mais evidente. Mas a diferença eu acho que é grande, porque, claro, o professor nativo tem aquela naturalidade, de falar daquela forma, às vezes até de usar alguns vocabulários que a gente não está tão familiarizado. Então do professor não nativo não tem tanto, mas eu concordo que existe essa diferença.” (Aluno 10, entrevista)

“Às vezes, ele fala baixo e o pessoal fica meio assim. Não entende. Por que é a língua dele, ele é nativo, então ele fala a língua... ele é nativo inglês, ele fala a língua como ele fala no dia a dia na terra dele, claro, óbvio.” (Aluno 9, entrevista)

Entretanto, esse fato não impede que o PFN seja o preferido por falar mais naturalmente e por fazer com que o aluno sinta-se desafiado a compreendê-lo, mais realizado e conseqüentemente mais preparado para usar a língua em “situações reais” (aspas minhas), ou seja, para comunicar-se em países do círculo interno. O exemplo de entrevista abaixo reforça tal entendimento:

“A experiência que você tem com professor nativo, eu creio que ela também amplia um pouco seus horizontes, no sentido de que você não está mais naquela zona segura, só interagindo com quem sabe o seu idioma, quem sabe o que você quer dizer. Então eu acho que isso, de certa forma, te empurra a sair um pouco dessa zona de conforto e se colocar mais para falar, para tentar explicar, para tentar se fazer entender, para o professor.” (Aluno 10, entrevista)

A partir das entrevistas e aulas em que estive presente, pude também observar que além de proporcionar-lhes um contato com a língua de modo mais “puro e genuíno” e de ter uma pronúncia mais “autêntica” (aspas minhas), o nativo também é visto como dotado de um aparato léxico mais rebuscado do que o do não nativo por apresentar uma carga de leitura mais vasta e mais complexa, o que conseqüentemente se refletirá na transmissão de vocabulário aos alunos, beneficiando-os mais.

Para um dos discentes, em particular, o desconhecimento de vocábulos incomuns é algo pouco frequente no dia a dia de um PFN, diferentemente do que ocorre com o não nativo, que precisa recorrer a um dicionário quando questionado sobre itens lexicais menos comuns, conforme excertos abaixo:

“Assim, a gente vê que, muitas vezes, até o professor muito experiente se depara com palavras que nem mesmo ele sabe o que significa, que são palavras absurdamente... né? E eu acho até que são palavras que um nativo que não

tenha, de repente, essa carga de leitura, de conhecimento e de erudição, também não saiba o que significa. Então, nesse sentido, eu acho que o PFNN se diferencia do professor nativo porque o professor nativo, eu acho, tem essa carga de leitura, de saber, de ter ensinado várias palavras e tudo o mais. Mas essa coisa de, às vezes, se deparar com alguma palavra que não sabe, bem raramente, mais ainda acontece (...)" (Aluno 10, entrevista)

"Pelo menos ele nunca usou em nenhuma aula que eu participei, muito difícil. Enquanto a PFNN usava bastante, o dicionário estava sempre aberto, e sempre que surgia uma palavra que a gente não compreendia, invés de ela explicar, ela colocava no dicionário para dar a definição. Isso é uma diferença, também, bem grande. Claro, ela também fazia atividades diferentes, mas o dicionário estava bem presente. Ela estimulava a gente a procurar as palavras no dicionário. Muitas vezes o PFN estimula a gente a ver pelo contexto, a ver o que a palavra significa. Ele dá bastante, também, a definição das palavras oralmente. A PFNN fazia menos isso, ela mostrava mais as definições do dicionário." (Aluno 10, entrevista)

O mesmo aluno entende também, conforme apresentado em excertos a seguir, que um PFN é mais proficiente que um PFNN e que ter aulas com um nativo é algo necessário a partir de um determinado nível do processo educacional; uma chance de sair de uma zona de conforto, expandir horizontes e de ser mais desafiado a se buscar fazer compreender.

"A turma mudou bastante. Eu acho que por ser um pouco mais complicado esse semestre. Em termos de linguagem é bem similar, mas eu acho que vai se empilhando, né. E para os alunos que têm maior dificuldade, parece que estão lutando mais, *struggling* com aquilo um pouco mais. Mas eu vejo que eles se sentem desafiados, bastante. Nesse semestre, é um pouquinho mais fora da zona de conforto, creio eu, até por... pelo fato... claro, o PFN fala português, todo mundo sabe disso, mas ele quase não manifesta isso em sala de jeito nenhum. Não que a PFNN manifestasse, mas todo mundo sabia que ela falava. Então eu acho que é diferente a relação. Então eu penso que as pessoas estão se sentindo um pouco mais desafiadas nesse semestre em relação a isso." (Aluno 10, entrevista)

Em suma, os resultados apresentados até o momento chamam a atenção para a maneira que alunos relacionam a figura do PFN com a de um profissional mais preparado para lidar com questões culturais, de oralidade e proficiência. Por mais que instâncias de relatos de fala tenham ressaltado positivamente a figura do PFNN, demais relatos apontam para a essencialidade de um PFN ao longo do processo de aprendizagem, pois é ele quem possibilitará os "retoques finais" e o "desafio" (aspas minhas) necessários para um aprendizado de sucesso. Tais resultados corroboram estudos anteriores que apontam

para essa mesma problemática. Por exemplo, Braine (2005), citado por Walesko²⁷ (2019), cita que alunos criticam PFNNs com relação à suas habilidades orais e falta de conhecimento cultural, o que mais uma vez parece supervalorizar a oralidade e a cultura dos falantes de onde o inglês é a língua oficial.

4.1.1.2 A legitimidade do inglês da PFNN

Outro ponto observado, ainda em relação a discursos discentes permeados pela ideologia de *native speakerism*, é o que um dos entrevistados relatou no que se diz respeito ao quanto um professor brasileiro tem que se dedicar para se “equiparar” (aspas minhas) à competência do nativo. Segundo o seu entendimento, apesar de PFNNs se aproximarem muito dos PFNs no quesito competência e conhecimento linguísticos, e que isso não seja um motivo de diferença relevante ou que prejudique a prática pedagógica diária desses professores, sempre existirá um *gap* relacionado ao que PFNNs sabem e compreendem da língua inglesa.

“Sim, a professora simula bem o uso fonético de falantes nativos, mesmo que com sotaque”. (Aluno 2, questionário)

“Sim, porque eu entendo tudo o que ela fala e também porque ela fala igual a uma pessoa fluente”. (Aluno 5, questionário)

“Olha, eu acho que é muito difícil. Eu acho que você precisa se dedicar a sua vida inteira para um idioma, para você ter a mesma compreensão, tanto de leitura quanto auditiva, do que uma pessoa nativa. Mas eu acho que os professores se aproximam muito disso, de forma que, eu creio, não haja uma diferença prática nisso. Eu acho que, claro, vai sempre existir aquela diferença nas porcentagens e nos níveis que as pessoas sabem, compreendem e conseguem. Mas eu creio que, praticamente, essa diferença é muito pouca, na forma como isso vai afetar cada um deles. Eu creio, assim, que eles se igualam bastante no nível que... nossa, a compreensão é ótima, a leitura é ótima. Vai ter alguns pontinhos, talvez, que passem despercebidos, mas eu creio que praticamente isso não tenha uma relevância muito grande.” (Aluno 10, entrevista)

Os excertos acima não indicam que os alunos entendem o seu PFNN como um profissional menos competente ou menos preparado para exercer a sua prática. O que se nota, no entanto, é a maneira que alguns deles, sem notarem, acabam por deslegitimar seu professor como **usuário** (grifos meus) de inglês, pelo simples fato de ele não ser

²⁷ As leituras que trago de Walesko (2019) foram mediadas por conversas com meu orientador, uma vez que eu não tive acesso à tese da pesquisadora de maneira integral por ela ainda não ter sido publicada.

originalmente de um país do círculo interno. Aqui, o elemento de comparação à figura do nativo se faz presente e marcante no entendimento que esses alunos têm sobre a relação entre natividade e competência para usar a língua. Isso é bastante marcado principalmente no uso de palavras e expressões como “simular”, “igual a uma pessoa fluente” (aspas minhas), para fazer referência ao seu professor, vide excertos acima.

Dados oriundos da entrevista com o aluno 10 chamaram a atenção para a preocupação de um PFNN em ter a aprovação de seus alunos, diferentemente do que acontece, ainda segundo o material empírico gerado, com os nativos, que não carecem de provar a sua competência e capacidade para exercer a sua prática. Para o discente abaixo, professores têm que passar pelo crivo de seus alunos no quesito conhecimento, competência e conseqüentemente popularidade, e essa aprovação é algo que pesa e que pode gerar insegurança nos professores, especialmente em níveis mais avançados, em que a demanda por demonstrações de conhecimento linguístico tornam-se mais evidentes.

“Eu acho que é até uma questão também da relação do professor com o aluno. A gente quer ser um professor legal, que as pessoas gostem e tudo mais. Eu acho que a aprovação dos alunos, para a gente, às vezes pesa, falando geral. Eu acho que cada um é diferente, mas falando como cultura brasileira, eu penso que essa aprovação dos outros, às vezes, é bastante importante para a gente, que é o que leva a gente a agir de determinadas maneiras ou não (...) E a gente tem outros passos, né, dentre os quais provar que nós somos bons o suficiente para estarmos lá, fazendo o nosso trabalho.” (Aluno 10, entrevista)

Ressalta-se aqui o que para Cook (1999) é a forte comparação com a figura do falante nativo e o esquecimento de que, segundo o autor, usuários de língua devem ser concebidos em seu direito, e não como reproduções de falantes nativos. Nota-se também, um discurso que entende o usuário de língua não nativo como um comunicador deficiente, que luta para superar a sua L2 subdesenvolvida e que jamais atingirá um nível de proficiência adequado o suficiente, pois sempre faltarão elementos que o impedirão de ser entendido como um usuário pleno e em seu direito de agir e utilizar a língua para os mais variados fins (FIRTH; WAGNER, 1997).

Ainda nesse sentido, Cook (2005) também chama a atenção para correntes da área de aquisição de segunda língua que ainda categorizam grupos de seres humanos em função dos outros, ou seja, a partir do que eles não são. Atenta-se, assim, para uma remanescente prevalência em se categorizarem os não nativos como nativos fracassados, ao invés de concebê-los a partir de sua legitimidade multilíngue como usuários de segunda língua.

4.1.1.3 Discussão sobre as visões discentes

As visões discentes apresentadas ao longo das subseções anteriores chamam a atenção para um olhar sobre a identidade do PFN que desconsidera a expansão da língua inglesa em nível mundial e o fato de o inglês não ser mais utilizado exclusivamente para a comunicação entre falantes nativos ou entre falantes nativos e não nativos (MATSUDA, 2003). É possível notar também que alunos ainda compreendem a comunicação e o uso da língua inglesa a partir de uma orientação monolíngue, ou seja, a partir de uma realidade idealizada e como algo a ser reproduzido desde uma verdade pré-estabelecida, homogênea, essencialista, transparente e que desconsidera seu caráter multilíngue, a identidade, o *status* e a agência do não nativo, bem como o fato de que o inglês é utilizado para a comunicação em situações de língua franca (CANAGARAJAH 2013).

Diniz de Figueiredo (2011) chama atenção para esse fato ao afirmar que a preocupação principal de alunos ainda está em reproduzir habilidades linguísticas tais como sotaque, pronúncia, vocabulário e emprego de expressões idiomáticas ao invés de também preocuparem-se com as relações de poder que permeiam o uso de uma língua inglesa, bem como a sua função social, cultural, étnica e racial. É possível entender, dessa forma, que a identidade do PFN como alguém superior (principalmente como **usuário legítimo** da língua) é algo ainda muito valorizado pelos alunos entrevistados neste estudo.

Cabe ressaltar aqui que essas concepções por parte dos alunos não causam surpresa, e não se pretende responsabilizá-los por elas. Pelo contrário, a área de ensino de línguas tem sido permeada por essas crenças durante décadas, e as falas dos alunos são apenas reflexos de discursos e ideologias presentes nessa área. Nesse sentido, faz-se importante entender de que forma concepções similares estão presentes nos entendimentos de docentes e administradores, para que se possa sugerir como elas podem ser problematizadas e desconstruídas, a partir da formação inicial e continuada de professores. Na seção a seguir, apresento e discuto as crenças dos docentes que se propuseram a participar do presente estudo.

4.1.2 Crenças dos docentes

Em entrevistas com os docentes, observou-se a recorrência de discussões que também versam sobre os temas oralidade e nível de proficiência. A PFNN relata que sotaque e pronúncia são aspectos comumente passíveis de comparação aos de um modelo

nativo em ambientes de ensino de língua, especialmente aos das variantes dos Estados Unidos e da Inglaterra (entendidas como monolíticas a partir de suas variedades padrão). Segundo ela, há uma visão generalizada de que o nativo sabe mais e fala melhor. No âmbito do ensino de línguas, fala da constante valorização do PFN e cita que sua figura é quase endeusada por colegas, mas que tal endeusamento depende de onde esse nativo é, pois o sentimento não ocorre com um nativo de um país do círculo externo, por exemplo.

“[...] no ensino de línguas, uma pessoa de fora é quase endeusada. Dependendo do país, de novo né, mas se é um europeu, você tem essa: “Oh, né?!” E a gente trata diferenciado, do que se vem um africano, por exemplo, professor nativo tem essa imagem de saber mais [...]” (PFNN, entrevista)

É interessante notar que a comparação da professora com o poder da figura do nativo não está para qualquer figura nativa, mas sim àquela de mais poder e de mais *status*, a da variante de inglês tida como “mais genuína”, de maior prestígio social e falada por alguém pertencente a algum país do círculo interno. Selvi (2014) e Liu (1999) atentam para essa mesma temática quando discorrem sobre as relações de poder que permeiam o imperialismo linguístico que sufocam um PFNN e sobre a existência de práticas discriminatórias entre os próprios professores nativos, sendo alguns considerados mais nativos do que outros (com base em questões como raça, origem, dentre outras), embora se equiparem em nível de proficiência e *expertise*.

Walesko (2019, p. 58), da mesma forma, discute essa problemática ao tratar do *status* mítico do falante nativo a partir de um entendimento das variantes que possam influenciar tal caracterização. Segundo relato de uma conversa que teve com a Professora Dra. Margie Berns, da Universidade de Purdue, nos Estados Unidos, falantes nativos estadunidenses negros, de pouca escolaridade, pobres e com pouco conhecimento cultural não foram considerados modelos de proficiência cultural e linguística para professores e aprendizes de inglês.

O PFN também discorre sobre o mesmo assunto, confirmando a interpretação da PFNN sobre esse suposto “endeusamento” do PFN - apesar de, em sua fala, ele não ter tocado em questões sobre a origem de um PFN:

“Eu nunca me apresento aos meus alunos como um professor nativo. Às vezes, ao longo da aula, alguém pergunta, porque eles percebem alguma coisa diferente, ai eu falo, e nesse ponto percebo imediatamente uma diferença na atitude deles, é como se de repente eu virasse alguém especial. É um respeito, que não é necessariamente merecido [...]” (PFN, entrevista)

A PFNN também faz um paralelo importante e que chama a atenção para o usuário de inglês brasileiro, seu sotaque e para a maneira que ele apaga a sua identidade quando procura se igualar ao nativo. Por mais que afirme que sotaque é algo inerente ao falante e que não é preciso haver preocupação em perdê-lo, há uma busca em neutralizá-lo, em fazer com que ele passe despercebido, ou ainda, que seja motivo de orgulho quando identificado ou confundido com o de um falante nativo.

“Temos sotaque, sim. Todo mundo tem o seu sotaque, uns menos outros mais. Dependendo da nacionalidade, eu acho que é até muito interessante você pensar, por exemplo, um alemão você distingue muito rapidamente que ele é alemão falando inglês. Um francês, mesma coisa. E eles querem parecer franceses e parecer alemães falando uma língua estrangeira, eles não querem parecer um americano ou um britânico. E na verdade, para a gente, quando você fala... se alguém que não é nativo, por que os nativos sabem que você não é. Mas se alguém de uma outra cultura pergunta: ah, você é dos Estados Unidos? Você é da Inglaterra? A gente se sente super orgulhoso, por que quer dizer que você está falando o inglês super bom. [...] A gente quer, muitas vezes, muitos de nós, ser confundido, sim, com falante nativo de língua inglesa, mas isso não é o essencial. E a gente carrega toda essa... a forma como a gente fala a língua portuguesa é muito difícil você tirar essa forma. [...] Eu acho que talvez venha da nossa cultura de inferioridade, de país subdesenvolvido. Então você não quer ser, mostrar que você é brasileiro. Então se alguém te acha pertencente a uma cultura europeia ou uma norte americana, a gente se sente vangloriado. O que não deveria ser, a gente deveria ter orgulho do que a gente é, acabou”. (PFNN, entrevista)

Ao fazer esse relato, ela fala da maneira como alguns colegas buscam esse objetivo e faz uma comparação com falantes não nativos da França e da Alemanha, ponderando sobre a maneira que usuários de inglês desses países sentem-se ofendidos se comparados a um americano ou a um britânico. Segundo a entrevistada, muitos de seus colegas professores não nativos anseiam por serem confundidos com um nativo, e de acordo com o seu entendimento, esse é um peso que o brasileiro carrega devido a uma cultura de inferioridade e de país subdesenvolvido. Para a docente, professores brasileiros e usuários em geral não querem soar como tal ao falarem em inglês.

Outro ponto observado relacionado ao sotaque de usuários de língua inglesa deu-se em um episódio de observação de aulas em que o tema de discussão versou sobre como os alunos achavam que eram percebidos por seus interlocutores ao falarem em inglês. Na aula da PFNN, a conversa emergiu de um questionamento sobre as experiências dos alunos ao viverem em países de LI, discussão tal que depois os levaria a realizar um exercício de compreensão auditiva que contemplava diferentes variantes de fala. O discente que viveu em Londres (aluno 9) comentou que não tinha problemas para se fazer compreender e que conversava e trabalhava com profissionais de diversas partes do

mundo. A aluna que morou por alguns anos na Irlanda (aluno 7) comentou que pessoas pensavam que ela era de algum lugar da França, enquanto a terceira, que viveu no Canadá (aluno 10), comentou que seus amigos diziam que ela tinha um sotaque diferente, porém bonito.

PFNN (para aluno 9): “Did you have any problems with your accent in England?”

Aluno 9: “No, I spoke to people from many parts of the world. Many of the junior doctors there are foreigners.

PFNN: Ah, ok. So they are used to it?

Aluno 9: Yes, they are used to, and they don’t have any sort of...

PFNN: Prejudice against that.

Aluno 9: No, nowadays there are many people from *Ucrânia*

PFNN: Ukraine. Ok. (...)

PFNN: And you (aluno 7), did you have any problems?

Aluno 7: In Ireland, I lived in a small village and people would guess that I was French. (...)

Aluno 10: People would always say I have an accent... a different one, but cute.

O PFN, ao tratar do mesmo tema em sua aula, preferiu iniciar a sua discussão com as seguintes perguntas: “você já se ouviu ao falar em inglês?”, “você já perguntou a alguém (a um nativo) como você soa ao falar em inglês?” (A palavra “nativo” nesse caso foi dita com gestos de aspas por parte do próprio professor, algo que será discutido posteriormente). As alunas que o responderam (alunos 4 e 3), relataram que para elas seu sotaque soava estrangeiro, como algo que fosse difícil de ser identificado. O professor também deu seu testemunho dizendo que certa feita, em um bar, teve que provar que era britânico já que não soava como tal.

PFN: What word would you use to describe your accent when speaking English?

Aluno 4: Foreign

PFN: Foreign? Do you think she has a foreign accent?

Aluno 3: It’s hard to identify when I’m also Brazilian.

Aluno 4: Different English, hard to identify for other people.

Aluno 3: To a native speaker I have a foreign accent

O relato dos alunos e do professor, nesse sentido, permitem atentar para como o elemento de comparação se mostra forte quando o tema é sotaque, mesmo quando essa opinião vem do senso comum. Mesmo que inconscientemente, a sociedade faz comparações e estabelece um padrão baseado na figura de um modelo de fala, o do falante nativo. Além disso, parece haver também um entendimento e uma expectativa de que

usuários de língua, sejam eles nativos ou não nativos, devam falar de uma certa maneira, para que assim sejam identificados e rotulados a partir de uma nacionalidade ou territorialidade pré estabelecidas e que se limita a uma maneira homogeneizada de se falar ou reproduzir uma determinada língua, desconsiderando-se as particularidades, a identidade e as idiossincrasias que constituem o falante e o seu discurso.

Rajagopalan (2005), ao problematizar a identidade dos PFNNs, nesse sentido, atenta para quando tal rotulagem faz com que essas pessoas se enxerguem como cidadãos de “segunda classe”, ou como um quase alguém, com uma quase identidade, uma quase habilidade ou, nesse caso, como alguém de sotaque quase adequado ou quase passível de ser comparado ao de um membro regular da comunidade nativa. O pesquisador também endossa que isso é algo comum e que tem sido um pesadelo ao longo dos anos na vida de professores de inglês.

Ao analisar os exemplos supracitados, chama-se a atenção para a forma como o PFN, em particular, elabora e apresenta a pergunta sobre como os alunos se enxergam e são enxergados ao falarem em inglês. Ao mesmo tempo em que ele traz a figura do nativo como elemento de comparação e de aprovação, procura relativizar a importância do termo ao apresentá-lo com o gesto das aspas. Sua atitude, dessa forma, parece chamar a atenção para como posicionamentos sobre questões ideológicas podem ser conflitantes, mesmo para um indivíduo que tem consciência sobre como pode ser visto e interpretado pelos seus alunos, tanto positiva quanto negativamente, e sobre como ele mesmo procura se posicionar ao abordar questões sobre a ideologia de *native speakerism*.

É interessante discutir também como a PFNN entende a relação entre práticas orais em sala de aula e a importância do papel do nativo para a sua autenticidade. Segundo ela, práticas de ensino com um PFN dão ao aluno maior chance de experimentar uma situação autêntica de uso, ensino e aprendizagem de língua inglesa, pois acredita que as situações de uso de linguagem que professores não nativos propõem em sala de aula não são tão reais e autênticas, quando comparadas às que podem trazer os nativos. Segundo o seu entendimento, PFNNs criam situações de uso de língua em sala de aula para os seus alunos, situações tais que são puramente propostas por um livro didático e que não aconteceriam na vida real, sendo, portanto, artificiais.

“Nós criamos situações em sala de aula com nossos alunos, situações em que usamos língua, se não fosse pelos tópicos apresentados pelo livro, em que momentos da vida real teríamos tais discussões? É por isso que eu não encaro essas discussões entre nós e nossos alunos em sala de aula como *real life*, talvez alguma, mas a grande maioria não, mesmo nos exames de Cambridge. Até

mesmo os alunos reclamam por dizerem que jamais fariam sobre determinados assuntos com amigos, ou chefes.” (PFNN, entrevista)

No entanto, ao falar das práticas pedagógicas de seus colegas nativos, por mais que eles trabalhem em condições idênticas às suas, parece haver, segundo o que ela relata, uma mudança na maneira em que a aula se dá, e que de acordo com o seu entendimento tornam-na imediatamente mais real. Sua interpretação para tal transformação está no fato de que ao interagir com o nativo, mesmo que seja sobre as temáticas propostas pelo livro didático, o aluno terá a oportunidade de verificar se consegue se fazer entender e se consegue entender o que o seu professor nativo diz. Para ela, PFNNs não conseguem dar ao aluno essa oportunidade por estarem acostumados ao jeito que o brasileiro fala em inglês. Essa possibilidade, portanto, é o que proporcionará o sentimento de confiança que o aluno precisa para quando utilizar a língua fora do Brasil, em uma situação dita puramente autêntica.

É possível notar, portanto e mais um vez, a prevalência de uma figura de superioridade em sala de aula e a premissa da natividade para o exercício de uma prática pedagógica de melhor qualidade. Desconsidera-se o fato de que o aprendizado de línguas é um processo criativo, cognitivo e social ancorado em sua própria trajetória, e que as diferenças entre modos de falar é o que realmente torna aulas autênticas, pois é assim que interações em inglês ocorrem no mundo real. É na variedade de sotaques, identidades e experiências que está o coração das interações (CANAGARAJAH, 1999).

No momento em que o PFNN emponderar-se sobre o seu papel real de facilitador da comunicação e deixar de lado a ideia de que exerce uma prática baseada em situações artificiais, ele terá condições de ressignificar seu papel como usuário e professor de língua inglesa de modo a conseguir se enxergar como um usuário da língua multilíngue em seu direito e como agente de seu(s) ato(s) comunicativo(s) (COOK, 1999).

Outro ponto observado em sala de aula e que mostra a prevalência e a busca por um padrão, está na maneira que ambos os professores lidam com a correção oral de seus alunos. Apesar de as correções não serem frequentes ou realizadas a todo o momento em que alunos cometiam erros de pronúncia, elas se davam baseadas na existência de um modelo de falante e em uma forma de falar compreendida como a mais correta e mais padrão. Essas correções se deram no momento da fala dos alunos, sendo que o professor repetia a palavra de acordo com a pronúncia que ele, ela, ou o modelo do dicionário quisessem que os alunos seguissem.

O relato de observação de aula a seguir busca ilustrar tal afirmação - As alunas do PFN foram convidadas a discutir a seguinte questão: “*What are the advantages and disadvantages of living up to a thousand years?*” Conversaram em pares e depois apresentaram para a turma os pontos que haviam discutido. Uma das palavras que a discente utilizou quando se reportava à turma foi *vulnerable*, mas ao invés de pronunciá-la: /'vʌln(ə)rəb(ə)l/, disse: /'vɒln(ə)rəb(ə)l/. O professor repetiu a palavra com a pronúncia padrão, ela também o fez e a discussão seguiu.

Na aula da PFNN também foi possível observar momentos de correção oral baseados em uma forma padrão de fala, como ilustrado a seguir:

PFNN: Can you repeat 7, please?

Aluno 9: /ɪn'kæpəb(ə)l/

PFNN: /ɪn'keɪpəb(ə)l/

Aluno 9: /ɪn'keɪpəb(ə)l/

PFNN: Yeah, yes.

Aluno 9: Incapable of achieving the level of fulfilment he enjoyed with the public. (...)

Uma das justificativas para essa prática pode estar relacionada ao fato de que no exame que os alunos prestarão se espera que um modelo padrão de fala seja reproduzido, o que faz com que alunos e professores enfatizem a importância de uso de tal modelo ao se praticar e ensinar o idioma. O site da Universidade que promove o exame CPE (Cambridge University), por exemplo, deixa claro que a obtenção dessa certificação permitirá uma qualificação em língua inglesa de um nível de qualidade e de excelência como o de um falante quase nativo, o que mais uma vez reforça o elemento de comparação da dicotomia sobre a qual esse estudo trata e sobre a busca por um padrão identitário e monolítico a ser seguido.

Mazzarotto (2018) aponta uma discrepância nas maneiras que professores tratam da correção ou não de erros orais de seus alunos em sala de aula. Segundo a autora, por mais que erros cometidos por alunos em atividades orais possam não interferir na inteligibilidade entre interlocutores, professores acabam por realizar a técnica de correção “*on the spot*” ao invés de ignorar o erro ou deixar para discuti-lo após as práticas de fala de seus aprendizes. Tal abordagem, nesse sentido, mais uma vez parece apontar para uma estreita relação à prática docente, um olhar para a língua a partir de um viés monolítico e baseado na comparação entre códigos, um exame de proficiência e uma instituição – em que todos ancoram-se na figura de um falante nativo. Isso ocorre mesmo em situações em

que o foco parece estar na discussão de um assunto para prática da fluência da língua e não em aspectos relacionados à sua acurácia.

Tal prevalência sobre uma maneira dita correta de falar é também reforçada pelo *marketing* vendido por escolas livres. Oferece-se ao aluno um produto baseado em uma figura pertencente a uma comunidade – a comunidade dos falantes nativos, mediante a premissa de que estudar nesse espaço lhe dará futuramente a oportunidade de ser aceito por essa comunidade de prática. O que ocorre, na verdade, é que não se vê possível entregar tal produto final ao cliente, pois apesar de tratar-se da língua de um mesmo país, ou países de língua inglesa, realidades socioculturais e locais são distintas, heterogêneas e formadas a partir das relações sociais, culturais, históricas, étnicas e raciais de seus falantes. Para Canagarajah (2013b), tratar um repertório como algo compartilhado por uma dada comunidade é o mesmo que concebê-lo como algo previamente existente, e não como algo que se constrói à medida que práticas de comunicação emergem. A perpetuação da figura do falante nativo, nesse sentido, bem como a premissa de que sua figura é um elemento de comparação superior apaga a identidade e a agência do estudante de língua inglesa, o que poderia ser repensado por ambientes escolares.

No entanto, relatos de entrevistas mostram que este entendimento não se limita ao senso comum ou ao *marketing* e mostram que, embora não mais tão comumente, ainda há uma corrente tradicional que prevalece no âmbito ELT, bem como na escola pesquisada, e que acredita que dar aos alunos a oportunidade de estudar com o nativo é melhor, especialmente a partir de um determinado nível.

O PFN, por exemplo, cita que em um nível alto o aluno **merece** (grifos meus) o nativo para poder acessar todo o conteúdo da linguística pura, da cultura em primeira mão e uma pronúncia e sotaque certos. Ele também discorre sobre a oportunidade que alunos desse nível têm em ter contato com os erros autênticos que o nativo comete e que o brasileiro não. Para ele, erros autênticos, apesar de serem erros, são interessantes e por mais que todo mundo erre, é melhor errar como um nativo do que como um brasileiro. Entretanto, enfatiza a capacidade e o conhecimento linguístico de seus colegas PFNNs e faz questão de deixar claro que acredita ser insultante a prevalência de grupos em ELT que ainda acham que brasileiros não dão conta de atender às necessidades e demandas de alunos em níveis avançados.

“Acho que até, assim, esses alunos são de nível alto e então eles merecem um nativo porque eles podem acessar todo conteúdo da linguística pura, a cultura em primeira mão, esse tipo de ideia e tem todas as coisas de sotaque, de

pronúncia certa, os erros que ele pode fazer são autênticos... "would of" porque o professor brasileiro nunca iria falar "would of" mas bastante nativos falam e escrevem isso, mas é autêntico então é legal. [...] Todo mundo erra, mas é melhor errar como um nativo do que o erro de um brasileiro..." (PFN, entrevista)

"É uma propaganda enganosa. Uma coisa está sendo vendida, que eles acham, no meu ponto de vista, que eles acham que o jeito nativo é superior. E um nível avançado, tem que ser um nativo porque o brasileiro não vai dar conta, não vai atender as necessidades. Se o professor tem o mesmo nível de inglês dele, isso é um insulto. Eu acho que essa é a atitude [...] O que é mais importante são suas experiências e qualificações. (PFN, entrevista)

Da mesma maneira, a PFNN afirma que um PFN tem uma melhor percepção sobre os usos coloquiais atuais da língua, bem como sobre o que não soa natural, ou que caiu em desuso. Ainda segundo ela, um PFNN está mais preparado para tratar de aspectos linguísticos, pois essa foi a forma que aprendeu, e isso faz com que esteja mais preparado para explicar os porquês da língua, pois um nativo somente cresceu com o inglês como sua primeira língua, sem ter a chance de ter a estudado e analisado sistematicamente em ambiente escolar.

"Vou te dar um exemplo: *sayings*. Por exemplo: eu explico o que eu vejo, alguns eu não sabia então eu peguei no dicionário o significado, mas, às vezes, tem algumas coisas culturais que pesam e que talvez eu não tenha. Talvez não, com certeza. Eu não tenho capacidade ou o melhor exemplo para eles de quando estar usando aquela coisa porque é muito ligado com cultura [...] E o nativo já teria essa percepção, do que é usado hoje em dia do que não é usado, entendeu? Então, nesse ponto, quando tem muita relação com cultura, eu acho que eles estão mais bem preparados, quando tem essa ligação mais de explicação da língua em si do que o que é usar um verbo e não usar um tempo verbal ao outro, eu acho que a gente tem essa preparação melhor, porque foi a forma como nós aprendemos." (PFNN, entrevista)

"Como a gente teve um aprendizado um pouco mais sistematizado, Então, às vezes, para mim é mais fácil explicar essas coisas do que por exemplo para um falante nativo. Então, necessariamente o nativo não vai estar mais habilitado para dar uma aula. Talvez eles estariam mais preparados para explicar alguns pontos, e nós como não-falantes estaríamos mais preparados para explicar outros pontos." (PFNN, entrevista)

Dessa forma, quando questionada sobre como percebe o seu preparo e conhecimento linguístico para trabalhar com níveis avançados, ela afirma que nunca se sentiu menos competente que um colega PFN e que está sempre revisando vocabulário e procurando aprender mais, mas que isso não tem a ver com o fato de se questionar por não ser nativa e sim devido ao seu interesse pela língua e em ser uma profissional qualificada.

“Temos sempre que nos preparar, nos reciclar, não há outra maneira senão essa para evoluir e se tornar mais competente e preparado para estar em sala de aula. O segredo é comprometimento, estudo, organização e dedicação. Então, eu acho que é assim: comprometimento, planejamento, gostar do que faz, ser uma pessoa engajada, acho que tudo isso faz uma boa diferença, um bom professor”. (PFNN, entrevista)

O PFN, entretanto, relatou como se sente em relação à sua habilidade em falar português e sobre como as pessoas o percebem. Segundo ele, depois de mais de dez anos no Brasil, seu português está bom. Ele sente-se capaz de se fazer entender e de negociar quando necessário, mesmo que eventualmente precise de ajuda. No entanto, comenta que já passou por situações em que colegas professores riram do seu português, o que fez com que sentisse constrangido e frustrado como usuário não nativo de língua portuguesa. Por esse motivo, quando compara o seu nível de conhecimento de língua portuguesa a alta proficiência e preparo de seus colegas professores brasileiros, não vê motivos para que, de acordo com seu relato, eles se sintam ou tenham se sentido inibidos ou apreensivos ao falarem em inglês com ele.

É possível concluir, portanto, que ainda há aqui uma visão que entende que um PFN de maneira idealizada e como o mais apto em termos de domínio de oralidade e proficiência. No que se diz respeito a um PFNN, apesar de ele poder ser altamente qualificado para trabalhar com os mais variados níveis de ensino, especialmente por ter passado pelo mesmo processo educacional de seu aluno, todavia ele não é considerado o melhor modelo de pronúncia e o profissional mais qualificado para dar conta de todos os aspectos que permeiam o ensino e aprendizagem de uma língua. O *status* de um PFNN, nesse sentido, independentemente de seu nível de *expertise*, sempre perderá para a figura pública do falante nativo e para o entendimento limitado dos que relacionam uma língua padrão a um objetivo educacional (DAVIES 2007).

Além disso, o relato da PFNN (igualmente endossado pelo o que citaram os discentes em 4.1.1.2), no que se diz respeito à autenticidade de sua prática e à maneira que ela se coloca em relação a um PFN, chama a atenção para um perfil de professor que se deslegitima como **usuário** de língua inglesa. Tal entendimento, segundo Cook (1999) reflete uma percepção de que esse profissional não se enxerga em seu direito como usuário de LI, pois coloca a autenticidade de seu conhecimento e de sua prática em questão por estar sempre se comparando a figura de um falante nativo. O que chama a atenção é o fato de quem esteja dizendo isso é a própria PFNN, uma professora considerada muito qualificada em seu ambiente de trabalho.

4.1.3 Crenças do administrativo

As entrevistas com o administrativo da escola permitem notar uma estreita relação entre as preferências de seus clientes e a preocupação da instituição em atender às suas demandas e oferecer ao aluno um produto que se encaixe às suas expectativas. Segundo as entrevistadas, ter aulas com um nativo é um pedido recorrente. Alunos admiram os nativos pelo seu *status*, por acreditarem que eles são melhores do que os professores brasileiros e pela crença de que é isso o que precisam para dominar uma segunda língua.

“Todo mundo acha interessante. Ainda, eu acho, todo mundo acha, em princípio, interessante ter aula com o nativo, né. Tem gente que vem aqui e pergunta se vai ter aula com nativos. Lá na recepção perguntam. Então ainda tem *status*, não é ... Mas tem essa coisa de *status*. De novo, várias coisas. [...] O brasileiro tem, desculpe falar, mas ele tem essa tendência de *look up to* de achar que o nativo é melhor, que é isso o que ele precisa.” (Administrativo, entrevista)

Nesse sentido, apontam que por mais que para a escola a nacionalidade do professor não seja um fator determinante para contratação, consideram a importância de terem PFNs como parte de seu corpo docente, seja para assegurar aos pais de alunos de que em algum momento do curso seus filhos terão a oportunidade de ter aulas com um e assim estarem mais bem preparados para uma vivência no exterior, ou para suprir demandas do mercado de trabalho, ou ainda, de acordo com o seu entendimento, como forma de fazê-los crer que sempre entregarão um produto de excelência.

“Eu estou acostumado com essa pronúncia britânica, com esse acento. Se eu for para outros países que não se fala inglês britânico, eu vou ser entendido?” Então isso é uma grande preocupação, também, por parte das mães quando matriculam os adolescentes. ‘Puxa, mas a gente vai fazer uma viagem daqui tanto tempo, a gente vai morar em tal país. E lá, o inglês que se fala é inglês americano. O meu filho vai ter essa dificuldade, tanto na escrita quanto para falar?’ [...] Eu percebo, são alunos que vêm, por exemplo, de empresa, e que estão acostumados, dentro da empresa, a falar com pessoas que moram na Inglaterra ou que moram nos Estados Unidos, e que estão passando um tempo no Brasil e acabam se acostumando e daí querem um professor para poder manter o que ele está acostumado no trabalho.” (Administrativo, entrevista)

As entrevistadas citam também que alunos geralmente buscam a escola por saberem que seu quadro de professores é um diferencial e que todos, independentemente de sua nacionalidade, são qualificados. Por essa razão, apontam que quando em

entrevistas que precedem matrículas são questionadas sobre a nacionalidade de seu futuro professor explicam que nacionalidade não é condição para o aprendizado. Enfatizam, no entanto, que às vezes têm dificuldades em se fazer convencer devido ao preconceito que pessoas carregam em relação a dicotomia do PFN e PFNN, apesar de acharem que isso tem diminuído com o passar dos anos.

“Tive casos, também... eu dava aula no CPE ou qualquer coisa... Mas aquele comezinho meio desconfortável, porque, também, ele estava me testando, estava fazendo umas perguntinhas... Desde o momento em que eu questioneei a qualificação dele, ele achou que já ia fazer o exame na próxima sessão, e eu disse: não. Entrou no A3²⁸, eu acho que ele queria fazer o CPE. Depois dessa atitude bem confrontadora e tal... mas depois, nossa, relaxou. Mas é interessante. Agora, não é fácil argumentar quando alguém já tem uma *preconceived* idea. Mas eu acho que está diminuindo, eu acho que as pessoas não fazem mais essa pergunta, assim.” (Administrativo, entrevista)

Contam, todavia, que quando alunos já da casa atingem níveis mais avançados, pedem para ter aulas com um professor nativo com a justificativa de quererem praticar mais o seu inglês e por crerem que um PFN os desafiará mais, o que corrobora a opinião dos próprios alunos entrevistados, conforme em 4.1.1, e que reforça mais uma vez o enaltecimento da figura do PFN.

Outras justificativas que citam estão na busca pela neutralização de sotaque, melhora da pronúncia e a oportunidade de ter uma experiência mais genuína. Ainda de acordo com elas, alunos acreditam que ter aulas com um PFN os deixará com os ouvidos mais bem treinados para o momento de uma experiência fora do Brasil.

É interessante notar aqui, que as instâncias de fala do administrativo apresentadas acima tratam da importância de um PFN a partir das crenças que alunos (e pais de alunos) têm de que ele é o mais apto a prestar-lhes um serviço de qualidade. É somente em um segundo momento que o administrativo aponta para essa mesma necessidade/importância a partir de seu próprio ponto de vista, quando, por exemplo, cita que ao ter aulas com um nativo o aluno só tem a ganhar, pois tem a oportunidade de estabelecer uma troca cultural interessante com seu professor e acessar os usos e formas “mais naturais” da língua.

Da mesma forma que acreditam os alunos e os professores entrevistados, o administrativo também cita que um PFN não precisa de muito tempo para decidir se algo

²⁸ *Advanced 3* (Último dos três estágios do preparatório para exame de proficiência nível C1 – CEFR)

relacionado aos usos da língua está correto ou incorreto, o que só traz benefícios ao aluno e ao seu aprendizado.

“Se ele quiser, ele tem mais a oferecer pelo conhecimento que ele tem da língua. Ele tem aquele conhecimento natural, nativo, que o não nativo pode ser que tenha, eu não estou descartando isso.” (Administrativo, entrevista)

“Então o nativo, ele não precisa pensar muito o que é correto ou não correto. Ele tem essa facilidade de expor o aluno a um mundo muito mais variado, amplo, em termos de língua, do que o não nativo em geral.” (Administrativo, entrevista)

No entanto, fazem questão de reforçar que a nacionalidade nativa *per se* não é o suficiente. O profissional deve ser formalmente qualificado para atuar como professor e deve ser comprometido com o seu trabalho e com seus alunos. Afirmam também que não concordam com o fato de que por vezes PFNs colocam-se em uma zona de conforto, tornam-se seletivos quanto aos níveis que querem trabalhar, acreditam que não precisam preparar suas aulas, ou ainda, quando se acomodam deixam de contribuir com colegas, com a instituição ou com as demandas de seus alunos, preocupando-se somente em dar a sua aula e ir embora.

“Os pontos fracos, por exemplo, de um professor que é nativo, eu acho que tem essa desvantagem. Por ele saber o idioma, por dominar a língua, ele muitas vezes não leva em conta que tem que preparar uma aula com antecedência, por achar que sabe tudo. E aí acaba se defrontando durante a aula com... não tanto com vocabulário, às vezes sim, mas muito mais a parte gramatical, de você fazer com que o teu aluno que não é nativo entenda sem você ter que usar o português, por exemplo. É lógico que isso acontece tanto para o professor... acontece também com professor que não é nativo, né. Mas eu acho que isso... eu vejo muito claro, assim, essa questão do não comprometimento, essa zona de conforto, eu sei o conteúdo e não preciso preparar. E, também, eu vejo assim, o fato do professor ser nativo e às vezes ele ser acomodado, também não contribuir em sessões, por exemplo, que a gente oferece na escola, que ele poderia contribuir de alguma forma, quer seja um *workshop* de algum aspecto cultural ou alguma coisa que fosse relevante mesmo para os nossos professores, até vocabulário, metodologia. Então eu acho que isso acaba... mas que eu vejo assim, o comprometimento é: enquanto eu estou em sala de aula, eu faço o meu trabalho e preparo a minha aula. Acabou a minha aula, cinco minutos depois eu estou indo embora. Então eu não vejo esse engajamento por um outro lado. E isso eu vejo que, eu acho que vai depender muito de cada professor, mas eu vejo tanto os nossos professores que não são nativos fazendo isso, né, esse comprometimento em mostrar, compartilhar mesmo com as pessoas, com os outros colegas de trabalho, o que deu certo, o que não deu, as experiências de sala de aula. Então, assim, eu vejo que o professor que é nativo ele poderia contribuir muito mais.” (Administrativo, entrevista)

Ainda no que se diz respeito ao que veem como outras das vantagens do nativo sobre o não nativo, discorrem sobre as habilidades e conhecimentos linguísticos que colocam um PFN à frente, pois em níveis avançados questões gramaticais deixam de ser

exclusivamente relacionadas à forma e passam a ter mais valor semântico. Nesse sentido, segundo elas, o nativo está em vantagem, pois conhece a língua como um todo e tem uma percepção mais natural de como utilizá-la.

“O falante nativo, por mais que ele seja um expatriado, ele consegue se manter mais a par dessas evoluções da língua, pois mantém vínculos familiares e afetivos com seu país de origem, esse contato para o nativo é mais realista, mais real, e acaba se tornando um ponto forte do nativo, juntamente com outros aspectos da oralidade, como pronúncia, entonação e acentuação tônica, somente isso, pois outras habilidades podem ser estudadas e aprendidas”.
(Administrativo, entrevista)

Elas também endossam a relação do PFN e a sua melhor apropriação de uma cultura, conhecimento tal que pode ser usado a seu favor e deixar aulas mais ricas e com conteúdos e vocabulários que vão além do livro, dando aos alunos a oportunidade de ouvir um sotaque britânico legítimo e uma pronúncia mais clara e bonita. Segundo o que acreditam, professores nativos, mesmo os expatriados, têm melhor domínio de aspectos do inglês coloquial e das constantes mudanças e evoluções que a língua vai sofrendo com o passar do tempo, mudanças tais que ocorrem muito mais rapidamente do que as do inglês padrão que os PFNNs estudam e estão preparados para ensinar.

Quando questionadas sobre os pontos fortes de seu quadro de professores não nativos, as entrevistadas fazem questão de deixar clara a aproximação entre PFNNs e PFNs. Nesse sentido, enaltecem o maior preparo e aporte gramatical do não nativo e consideram esse mesmo aspecto como um ponto fraco do PFN, devido a sua percepção da gramática da língua de certa forma limitada, por ter ocorrido inicialmente intuitiva e inconscientemente. Lembram, por fim, que o professor falante não nativo é capacitado para trabalhar com todos os níveis que a escola oferece e que veem na mescla de seu corpo docente algo que traz equilíbrio entre as diferenças que ambos podem oferecer à escola e aos alunos.

No entanto, uma das entrevistadas ainda parece estar alinhada à ideologia de *native speakerism* quando relaciona o preparo para o ensino de língua estrangeira e experiência em países do círculo interno à evolução profissional. Considerando que muitos professores brasileiros procuram em países “de língua inglesa” (aspas minhas) uma maneira de se tornarem mais capacitados, pode-se notar o enaltecimento da figura do falante nativo como condição para a evolução profissional do não nativo.

“Mas eu vejo cada vez mais que os não nativos, muitos que tiveram uma experiência fora, eles já se aproximam muito mais. E não só uma experiência fora, eu acho que hoje em dia temos tantos outros meios e isso faz com que, eu acho, que o não nativo, se ele quiser, se ele tiver interesse, ele tem meios de chegar mais próximo também; se ele quiser, se ele achar isso importante.”
(Administrativo, entrevista)

Os relatos apresentados ao longo da presente subseção permitem observar a fala do administrativo a partir de duas crenças principais: uma ancorada nas premissas do que os alunos pensam ser o mais eficaz para o seu aprendizado e outra baseada no que acreditam ser o que os alunos “precisam” (aspas minhas) para a consolidação de um aprendizado sólido.

Ao longo da presente análise também foi possível notar que apesar de seu cuidado ao falarem de PFNNs e de enfatizarem o seu papel de importância no ensino de língua estrangeira, concebem PFNs como uma peça chave no processo de aquisição de segunda língua. Acreditam que as suas contribuições, sejam elas relacionadas a aspectos linguísticos, extralinguísticos, sociais ou culturais, são os sinônimos das condições necessárias para um aprendizado de sucesso e um passaporte de entrada na tão sonhada comunidade dos nativos – os falantes de sotaque puro, dos donos da língua inglesa e de uma cultura única. O que chama atenção aqui, portanto, é o desconhecimento, ou a desconsideração para a impossibilidade da existência de tal pureza ou homogeneidade cultural, social ou linguística (CANAGARAJAH, 2013).

Ao traçar-se um paralelo com a realidade brasileira, por exemplo, observa-se a existência de comunidades dentro de comunidades e de formações sociais que se constroem e se desconstroem a todo o tempo. Culturas brasileiras se unem, se separam, são individuais, seletivas, coletivas, contingentes e donas de realidades que se misturam. Nesse sentido, é possível entender a realidade de países de língua inglesa de forma similar, levando igualmente em consideração realidades permeadas por idiosincrasias, heterogeneidade e multifacetadas e pelas relações entre o sujeito, a realidade, a construção e a distribuição de conhecimento e de sentidos (JORDÃO, 2006, p. 4).

Chamo a atenção, dessa forma, para a importância de considerarem-se tais aspectos no ensino de língua estrangeira em escolas livres, de modo a ressignificarem-se os paradigmas que ainda concebem o ensino de língua apoiado nas conjecturas da linguística tradicional estruturalista e que define a LI como um sistema independente, homogêneo e transparente, estruturado a partir de uma localização geográfica e suas respectivas comunidades. Para a Linguística Aplicada, tal entendimento sobre língua não

dá conta de abordar o falante como sujeito social, seu discurso, agência e suas maneiras de compreender o mundo (id, *ibid.*). Ao longo da próxima seção, discuto espaços que encontrei para que ocorra ao menos um início para a mudança paradigmática que defendo aqui.

4.2 ESPAÇOS²⁹ E QUESTIONAMENTOS DA IDEOLOGIA DE *NATIVE SPEAKERISM*

A presente seção apresenta a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com os alunos, professores e administrativo e tem como objetivo responder aos questionamentos referentes aos objetivos específicos 2 e 3 deste estudo e que buscam investigar se existem espaços para o questionamento da ideologia de *native speakerism* na sala de aula, bem como analisar se os informantes têm práticas e crenças que questionam essa ideologia, e como isso se manifesta. Apresento-a por meio de um único corpo de texto e proponho uma discussão que busca fazer um diálogo entre os pontos acima apresentados e o aporte teórico que embasa esse estudo.

Início essa conversa discorrendo sobre crenças discentes observadas que questionam a ideologia de *native speakerism*. Um dos discentes enfatiza a sua crença na irrelevância da nacionalidade de um professor como fator determinante de apoderação cultural ou como sinônimo de uma aula de qualidade. Primeiramente, segundo o seu entendimento, não é possível pensar em uma definição de cultura a partir de uma visão delimitada e que abarca a realidade e a identidade de todos os falantes de um dado país. Para ele não existe uma cultura única, estando a sua definição atrelada a um conjunto de valores dos membros de suas comunidades e nas suas particularidades, não podendo estar simplesmente delimitada à língua, certos costumes e a certas tradições.

“Pois é, essa é a pergunta: que cultura é essa? Por que eu acho... eu não vejo, honestamente, muitas diferenças no ensino da língua entre um professor nativo, entre um professor brasileiro. Não vejo diferença no ensino da língua. Pode ser que o conhecimento de vivência num outro país, talvez, sim. Em relação a algumas tradições, hábitos, alguma coisa assim, nesse sentido, você sempre conhece alguma coisa a mais da terra que você nasceu. Mas eu não vejo isso como um problema ou como alguma coisa que vai interferir no ensino da língua inglesa.” (Aluno 9, entrevista)

²⁹ A visão de espaços discutida aqui está alinhada ao pensamento de Duboc e ao que a pesquisadora define como brechas: “oportunidades emergentes na prática pedagógica com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. (...) A noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo” (DUBOC, 2012, p. 94).

“Eu acho cultura uma coisa muito ampla, não é só a língua, não é só as tradições. Quer dizer, é um conjunto de valores de sociedade que você define como cultura. Mas acho interessante essa colocação, porque eu não vejo muita relação entre o ensino da língua e a necessidade de você transmitir esse tipo de valor. Claro que você transmite pela vivência. Em todas as aulas, pessoas que moraram fora expõem as suas experiências e tudo. Eu acho que é muito válido, mas eu acho que isso funciona mais como atrativo.” (Aluno 9, entrevista)

Ainda de acordo com o seu relato, olhares sobre cultura(s) são sempre interpretados e vividos de maneiras distintas, a partir das lentes de quem a(s) experimenta, sempre havendo portanto, espaço para discussões em sala de aula. Para ele, um professor não precisa ser nativo para ser mais apto a apresentar tais temáticas em suas aulas, sendo a sua experiência de vida o suficiente para o intercâmbio de informações e vivências com alunos. Nesse sentido, entende que propor discussões sobre cultura enriquecem as aulas e influenciam o aprendizado positivamente.

No entanto, apesar desse questionamento, o aluno ainda crê que trazer o tema cultura para a escola é somente uma forma de deixar as aulas mais atrativas. Ou seja, apesar de haver espaços para discussões sobre culturas que vão além das do falante nativo, ainda é necessário o entendimento da relevância de discussões mais profundas acerca do que essa temática realmente significa e sobre o papel do seu ensino nas salas de línguas.

O discente igualmente acredita que PFNNs entendem melhor as dificuldades de seus alunos e têm mais capacidade de colocarem-se em seu lugar e ajudá-los quando necessário. Ele atribui esse ponto positivo ao fato de que professores de inglês não nativos passaram por processos de aquisição de segunda língua similares ao seu, algo que vê como uma vantagem, ao compararem-se as qualidades de PFNs e PFNNs. Um PFN que não fala a língua portuguesa, para ele, nesse sentido, irá entender menos as dificuldades de seus alunos e conseqüentemente estará menos apto a ajudá-los com questões específicas, especialmente em níveis mais elementares e em que a comunicação oral puramente em inglês pode se dar de maneira mais limitada. A sua opinião foi endossada pelo que também pensam os alunos 2, 8 e 10, conforme apresentado a seguir:

“Sim. A compreensão dos processos mentais que os alunos desenvolvem ao aprender inglês como segundo idioma do professor não nativo, que em algum momento já esteve na mesma situação que seus alunos, e por isso tem condições de ajudá-los de forma mais efetiva”. (Aluno 2, questionário)

“Sim, pode dar exemplos de seu próprio processo de aquisição de segunda língua, o que pode ser mais proveitoso para a aprendizagem do estudante”. (Aluno 8, questionário)

“Uma pessoa que passou pelas mesmas dificuldades que os alunos na hora de aprender a língua terá mais chances de empatizar com as dificuldades dos alunos. Consegue se colocar no lugar dele”. (Aluno 9, questionário)

“Eu acho que até o professor não nativo tem mais condições de entender as dificuldades, até, do aluno, do que para um professor nativo, as coisas são muito óbvias, né, porque é a língua mãe dessa pessoa (...) A vantagem que eu vejo no professor brasileiro, é que ele sabe as dificuldades que o brasileiro tem de falar. O inglês nativo, ele não transmite aquilo.” (Aluno 9, entrevista)

“Eu creio que... uma das grandes diferenças é no sentido de o professor não nativo, muitas vezes, quando ele fala o mesmo idioma dos alunos, ele consegue compreender melhor da onde as dúvidas estão surgindo, por que a pessoa está com dificuldade em determinada estrutura. A gente tem muita influência do nosso próprio idioma nativo. O professor não nativo consegue identificar isso: ah, você está tendo influência do seu próprio idioma.” (Aluno 10, entrevista)

Há de se ressaltar aqui, no entanto, que entender que PFNNs são ideologicamente mais preparados para tratarem das dúvidas de seus alunos por terem passado por um processo educacional similar ao seu, ou ainda, pelo fato de compartilharem da mesma língua materna, não significa necessariamente que essa seja uma verdade absoluta. Há de se pensar também, que tais atribuições podem ser discutidas e exploradas, por muitas vezes se tratarem de generalizações de uma concepção de falante não nativo essencializada e homogeneizada.

No que se diz respeito à oralidade do professor, aspecto prevalentemente discutido em seção anterior e que enalteceu a posição do PFN, o aluno 9 acredita que embora haja diferenças entre a pronúncia nativa e a não nativa, tais diferenças são irrelevantes para o ensino e aprendizado de língua. Cita, no entanto, que por vezes teve dificuldades em entender seu PFN pelo seu tom de voz, mas que com o tempo foi se adaptando a sua maneira de falar. Para ele, a facilidade em entender a sua PFNN falando em inglês é um ponto positivo e de certa forma uma forma de acolhimento. Afirma que a PFNN fala em inglês da maneira que o brasileiro fala e que ter sotaque não deve ser uma preocupação, pois o foco do professor deve estar em preparar e entregar uma boa aula. Nesse sentido, enaltece o comprometimento, o preparo e o conhecimento de ambos os seus professores mas afirma que se tivesse que escolher entre ser novamente aluno da PFNN ou do PFN, escolheria a PFNN pelo fato de ela falar um inglês mais próximo ao seu.

“Olha, eu gosto de ambos. A escolha seria, assim, na moedinha, cara ou coroa, palitinho. Mas para a minha maneira de ver o inglês, de aprender e etcetera, eu escolheria a PFNN. Por que é mais próxima do inglês que eu falo, que não é lá grandes coisas, mas é mais próximo. Eu vejo dessa maneira. Na minha percepção, da maneira como... eu gosto de ambos, eu acho que ambos são

muito bons professores, mas pela minha maneira de ver as coisas e no meu nível de inglês, eu escolheria mais a PFNN, nesse sentido”. (Aluno 9, entrevista)

Os administradores, por sua vez, apesar de apontarem para uma vertente que entende o PFN como peça chave na formação do corpo docente da instituição, também discorrem sobre algumas crenças e práticas que questionam a ideologia de *native speakerism*.

Segundo o seu entendimento, pensam que uma boa aula vai além dos conhecimentos linguísticos e culturais de um professor. O administrativo chama atenção para questões de relacionamento interpessoal, manejo de sala de aula, discriminação e *bullying* como fatores que podem colocar o aprendizado em risco, e nesse sentido, acreditam que o comprometimento do PFNN é maior. Enfatizam a importância do interesse do professor em se aproximar da realidade dos alunos e de suas necessidades como aprendiz, o que por vezes pode romper as barreiras da sala de aula e requerer tato, empatia e sensibilidade por parte do professor. Quando pensam nas limitações do PFN para lidar com tais aspectos, dessa forma, não generalizam, mas fazem referência ao PFN que não vê importância em falar a língua portuguesa, mesmo morando no Brasil e que reluta em se aproximar de seu aluno, preferindo certo distanciamento e uma preocupação mais voltada à pura transmissão de conteúdos.

“Mas eu acho que há desvantagem, sim. Muitas vezes você não descer ao nível do aluno, sabe, assim. O aluno tem as suas dificuldades, e eu percebo também que pode ser uma coisa cultural dele não perceber que o trabalho dele não é só ensinar língua, não é só ensinar vocabulário, não é só dar aula de inglês. Que alguns fatos que acontecem, principalmente com adolescente em sala de aula, que você também tem que gerenciar isso, tipo: ah, mas isso faz parte do meu trabalho? Então... E nós, enquanto brasileiros, já estamos, nós temos mais esse olhar de saber que você tem que saber administrar conflitos, muitas vezes, em sala de aula. *Bullying*, que entre adolescentes isso, ainda infelizmente, é muito comum, né. Então eu vejo que os professores que são nativos, não nativos têm esse olhar mais cuidadoso.” (Administrativo, entrevista)

É importante enfatizar aqui que esse estudo não objetiva desconsiderar ou desvalorizar o papel dos professores falantes nativos, sua prática pedagógica e seu papel no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O que se busca, no entanto, é colaborar para a desmistificação de preconceitos enraizados dentro e fora do âmbito do ELT e que ressaltam a importância de modificarem-se as premissas que colocam o PFN em uma situação de vantagem linguística e de domínio cultural quando comparada a do não nativo.

Essa pesquisa, portanto, preza pelo reconhecimento de professores, independentemente de nacionalidades, que preocupam-se com a importância do uso da língua inglesa como prática social e que leva em conta os mais variados papéis do professor e que entende o aluno como sujeito, e a partir das suas próprias perspectivas (BARCELOS, 2003).

Isto posto, a discussão apresentada a seguir visa olhar para alguns dos espaços encontrados nos discursos dos professores entrevistados e nas aulas observadas que também permitem questionar a ideologia de *native speakerism* e que podem ser de grande valia nos processos de ressignificação de práticas pedagógicas.

Um ponto importante que chamou a atenção em momentos de observação de aula e entrevistas foi a maneira que o PFN conduziu as suas aulas de modo a permitir que seus alunos falassem sobre os temas propostos a partir da sua realidade. Ele cita que por mais que as razões que façam com que ele escolha determinado artigo ou temática estejam diretamente vinculadas ao livro didático que emprega e ao exame para o qual ele prepara, busca engajar seus alunos e entender de que maneiras eles enxergam o mundo. Segundo ele, tal abordagem permite o estabelecimento de um vínculo entre eles, vínculo tal que vai além do exercício, do que é proposto pelo livro, ou pelo exame.

Houve alguns momentos de discussão em sala em que foi possível observar tal preocupação. Em uma de suas aulas, propôs uma discussão sobre ILF que partiu da seguinte questão: “você acha que a maneira que nós falamos pode afetar a nossa vida?” Esse questionamento foi feito imediatamente antes do professor pedir que as alunas fizessem um exercício de compreensão auditiva que também versava sobre o tema e trazia diferentes sotaques, modos de falar e interagir em relação às línguas que foram (e são) consideradas as mais importantes ao longo dos anos. A atividade foi seguida de mais uma questão proposta pelo professor. “E se a língua franca não fosse o inglês?” Ou ainda, “e se não houvesse a necessidade de uma língua franca devido ao avanço da tecnologia, passando ela e suas ferramentas a viabilizarem a comunicação entre fronteiras?”

O PFN demonstrou preocupar-se com a criação de espaços para discussões sobre o entendimento de assuntos trazidos pelo livro didático a partir de uma prática mais plural. Em uma outra ocasião, em que a aula versou sobre o tópico cultura, buscou saber o que suas alunas entendem sobre o tema, a partir da posição em que se encontram – por mais que fosse ainda de uma maneira territorializada, pois falaram de Brasil, EUA e Alemanha como realidades fechadas e homogêneas e como algo que grupos de pessoas compartilham.

“Quais outras coisas compõe cultura, além de comida?” As alunas discutiram nos seus pares (música, literatura, arte, novelas, religiões, dialetos, inclusão, felicidade) e logo em seguida assistiram a um vídeo para que decidissem se concordavam com a ideia que o vídeo propunha sobre o entendimento de cultura aqui no Brasil. Após o vídeo, o professor incentivou-as a falarem sobre o que se aplica a sua realidade e a propor uma definição única para cultura. ‘Cultura é tudo aquilo que une um grupo de pessoas ao mesmo que os diferencia dos outros’. Duas alunas falaram sobre a comparação entre culturas, por exemplo, a latina e a americana, a alemã e a brasileira.
(Relato de observação de aula)

Para ele, essa forma de trabalhar é mais enriquecedora do que abordar aspectos sobre a cultura do falante nativo, que nem sempre é relevante para o aluno, por não fazer parte de seu cotidiano.

“Porque... na minha turma eu não sei individualmente, mas pensando em geral, quantos alunos vão se aprofundar na cultura de um país de idioma inglês? É muito pouco. Para viajar? Sim. Mas a cultura que eu posso trazer não é cultura de viajar, nem a cultura da pessoa que vai viver na Inglaterra. Eles vão aprender muito mais ficando seis meses na Inglaterra, do que eu posso fazer em 10 anos de aula. Então isso não faz muito sentido, esse pensamento deles.”
(PFN, entrevista)

Ao que parece, portanto, por mais que o PFN traga elementos da ideologia de *native speakerism* para a sua prática, conforme citado em seção anterior, também é possível observar um espaço que permite questioná-la, especialmente no que se diz respeito à maneira que procura discutir cultura com seus alunos e que, segundo ele, “são os aspectos do dia a dia, uma força coerente para uma sociedade que não pode ser homogeneizada.”

“Existem diferentes níveis e tipos de cultura: a das comunidades locais, a das cidades, do bairro, de um jeito de falar e se relacionar, as da infância. Cultura é identidade. É difícil dizer: o que é um brasileiro? Um inglês? Há coisas em comum e há também as coisas que o mundo vende. A minha cultura é diferente da dos meus colegas ingleses que trabalham comigo (...) Cultura é a forma como vemos as coisas, é a nossa forma de entender o mundo, nosso sentimento. Eu sempre digo aos meus alunos que a minha pronúncia não é igual a de todo mundo da Inglaterra, mas eu sei que provavelmente os alunos pensam que por eu ser nativo eu sei pronunciar certo e que meu inglês tem que ser melhor. Eu acredito que não mereço essa percepção pelo fato de eu ter nascido na Inglaterra, mas sim pelo trabalho que eu faço, embora isso às vezes não faça diferença para o aluno.” (PFN, entrevista)

O professor também cita que o fato de as pessoas (alunos e colegas professores) acreditarem que ele seja o representante e o carregador da cultura britânica é algo inválido, e que talvez digam isso por ele ter acesso rápido a aspectos da cultura da

Inglaterra. Ao mesmo tempo, lembra que não vive lá há mais de uma década, e que seu conhecimento sobre a cultura de sua terra natal está relacionada a assuntos que lhe interessam e que ele gosta, como Charles Dickens e Shakespeare. Temas que para ele que são pontuais e que hoje qualquer um tem acesso.

“Eu entendo o ponto de vista dessa coisa de cultura, porque também, talvez, eu tenha acesso mais rápido de aspectos da cultura a Inglaterra. Mas uma cultura bem específica e bem de momentos pontuais, né, porque eu não vivo lá há 14 anos. Mas pode ser que eu possa passar informações sobre coisas que eu sempre faço na aula, coisas sobre Dickens ou Shakespeare. Essa cultura sem maiúscula, que as pessoas acham a cultura. E talvez algumas coisas do dia a dia. Mas, então, eu acho que talvez eu tenha acesso de algumas coisas que outros não têm. Mas não implica que essas pessoas tenham acesso a coisas que eu não tenho, em termos de cultura.” (PFN, entrevista)

É possível compreender, nesse sentido, que o PFN parece não enxergar cultura como algo imutável ou baseado em uma premissa de homogeneidade monolítica, estabelecida a partir de uma nação e/ou território. Para ele, a definição de cultura se dá a partir da realidade de cada indivíduo e de suas formações identitárias e não a partir de algo vendido para as pessoas como verdade absoluta, algo que consequentemente busca levar para as suas aulas.

“Os aspectos do dia a dia, que é uma força coerente para uma sociedade. E acho que existem níveis diferentes, né? Têm as culturas das comunidades locais, pode ser da cidade; agora tem do bairro, que eles têm um jeito de falar, de se relacionar. E os pontos em comum que eles têm, as referências do dia a dia, pode ser uma brincadeira de infância. Mas também tem uma coisa em cima, que é uma coisa de identidade, que é uma pergunta bem difícil para alguém: o que é um brasileiro? É difícil: o que é um inglês? É muito complicado.” (PFN, entrevista)

Os relatos do professor falante nativo, dessa forma, parecem mostrar um entendimento sobre cultura que se opõe às maneiras que alguns alunos compreendem essa mesma questão, por eles entendida como algo homogêneo e territorializado. As respostas trazidas pelo questionamento: “Em sua opinião, há algo que um professor nativo possa lhe oferecer que um não nativo não possa? Dê exemplos:” chamam mais uma vez atenção para essa premissa, como anteriormente mencionado em 4.1.1.

“A experiência linguística intercalada à experiência cultural é algo exclusivo ao professor nativo”. (Aluno 3, questionário)

“A única coisa que consigo pensar é em aspectos culturais, que obviamente alguém que cresceu em uma outra cultura possa ter um conhecimento mais profundo”. (Aluno 2, questionário)

“Sim, o aspecto cultural da língua e significados mais profundos e não facilmente diferenciados.” (Aluno 7, questionário)

A PFNN também pareceu buscar abrir esses espaços de discussão, porém, de maneira mais tímida. Enquanto o PFN parecia preocupar-se mais em dar tempo e voz às suas alunas para trazerem as suas experiências e observações, a PFNN parecia tratar de aspectos relacionados à realidade brasileira somente como uma forma de introduzir seus alunos às atividades proposta pelo livro didático.

PFNN: “I’d like you to discuss with your partner this question, please: What’s the difference between accent and dialect?”

Aluno 6: It’s the sounds of the words

Aluno 8: It’s phonetic differences

Aluno 5: I don’t think it’s the same

Aluno 7: In dialects they have their own words

PFNN: Ok. Let’s talk together. Can you tell me? What’s the difference between an accent and a dialect?

Aluno 6: We think that accent you change the sound of the word, you speak the same language, but the sound of the word is different. In a dialect you can change the word. I can use a word you don’t know the meaning. (...)

PFNN: Ok. Do you agree with him?

Aluno 9: Yes.

PFNN: For example. In Spain, do they have dialects in Spain?

Aluno 6: yes, *Catalão*. Catalan

PFNN: Do they understand each other if a person speaks Spanish to them?

Aluno 4: I think yeah. (...)

PFNN: And accents? Do we have different accents in Brazil?

Aluno 6: Yes, but we don’t have dialects. (...)

PFNN: Aluno 4, do we have dialects here? Aluno 4 is studying that..

Aluno 4: No, I don’t think so

PFNN: Ok, page 34. We are going to listen to 4 people speaking about the way they speak English affects their lives (...) So, listen and answer the questions, please...

Os relatos apresentados acima permitem observar que tópicos trazidos pelo livro didático empregado pelos docentes podem proporcionar espaços para discussões e para o questionamento da ideologia de *native speakerism*. Tais espaços, no entanto, podem ser melhor aproveitados no momento em que professores atentam para o seu papel de facilitadores na formação de alunos de pensamento crítico e que quando em sala de aula estão utilizando a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação para o exercício de sua agência, por meio da expressão de suas ideias e maneiras de enxergar o mundo – espaços tais que poderiam ser mais explorados pelos dois professores, por exemplo.

Fazer uso do livro didático de uma forma mais crítica não somente tira o foco de atividades e discussões a partir da premissa da existência de uma realidade única, mas que também permite que o aluno se envolva mais nas discussões, tornando as suas experiências em sala de aula mais reais, prazerosas e significativas, o que tem um papel fundamental para o seu aprendizado.

O PFN, nesse sentido, por mais que pareça levar tais aspectos em consideração, poderia explorar mais esses espaços com seus alunos, especialmente ao considerarem-se as instâncias de sua fala que todavia apontam para a ideologia de *native speakerism* (como quando, por exemplo, cita que alunos têm a oportunidade de acessar conteúdos da linguística pura e da cultura de um país de língua inglesa em primeira mão quando têm aulas um nativo). Por mais que para ele o papel de um bom professor esteja em encorajar o aluno a entrar nos espaços de discussão trazidos para a sala de aula e assim criar o seu próprio conhecimento, é possível notar que resquícios de uma ideologia de natividade o perpassam, mesmo que talvez inconscientemente, refletindo a sua fala e consequentemente a sua prática em sala de aula.

Outro relato que pode ser utilizado como forma de dar espaço para o questionamento da ideologia relaciona-se à trajetória dos professores entrevistados e à maneira que as suas experiências como aprendizes influenciaram e influenciam as suas práticas pedagógicas.

A PFNN conta que ter tido aulas com professores nativos e com brasileiros nunca foi algo que a levasse a pensar que um era melhor ou pior do que o outro. Relata que seus professores eram simplesmente diferentes, e que fazia questão de aproveitar ao máximo seus momentos com cada um deles observando o que cada um trazia, especialmente na questão das diferenças de pronúncia, entonação, melodia e sotaque.

“Era interessante observar as diferenças, os dois tinham uma pronúncia impecável, não era na comparação do errado e do correto, e sim do elemento de diferença”. (PFNN, entrevista)

Ainda segundo ela, ter passado por um processo de aquisição de segunda língua a ajudou (e ajuda) a ter uma percepção melhor do que é mais fácil ou mais difícil para seus alunos e afirma que isso reflete na preparação de suas aulas e nas estratégias de ensino que utiliza em sala. O PFN, da mesma forma, relata a sua experiência em ter aprendido a língua portuguesa e ressalta como tal experiência interfere positivamente em sua prática, pois consegue entender melhor as dificuldades de seus alunos e ajudá-los,

especialmente em momentos de dificuldades e frustração. (No entanto, é importante atentar para o perigo de generalizações desse tipo, como discutido anteriormente)

“Eu acho que a gente entende melhor, o não nativo entende melhor a dificuldade do aluno da nossa própria nacionalidade, por que você passou por aquelas dificuldades. Então você... eu acho que a gente tende a saber o que eles vão achar difícil, saber o que eles vão achar fácil. Até pela semelhança com a nossa própria língua. Então eu não sei se um nativo tem essa percepção: ah, eu devo gastar mais tempo nisso daqui, por que isso aqui vai ser difícil para eles. Não sei o quão fácil para um nativo é saber o que é fácil e o que é difícil para um falante de uma outra língua.” (PFNN, entrevista)

“Eu acho que é importante entender o processo que o aluno está incorporando, sofrendo (não sei se é essa a palavra), quando ele está tentando aprender o idioma, mas isso para entender não precisa... Eu não sei, talvez tenha uma vantagem... Eu por aprender português eu talvez tenha eu tive emoções, sofrimentos iguais ou parecidos com os dos meus alunos. Isso pode ajudar. Minha empatia por isso pode me ajudar a entender. Eu não preciso sentir isso, se eu entendo o processo, qual a diferença entre sentir de verdade e entender mas porque você tem que colocar alguma coisa para ajudar esse sofrimento, ou essa emoção. Eu não sei se se faz diferença se você sentiu o mesmo, não sei, ou se você entende e tem algumas ideias para ajudar.” (PFN, entrevista)

Discentes, por sua vez, endossaram a fala de seus professores ao afirmarem que saber a língua materna de seus alunos lhes dá mais condições de ajudá-los e mais capacidade de colocarem-se em seu lugar e ajudar quando necessário. Ainda segundo os estudantes, professores (nativos e não nativos) que passaram por processos de aquisição de segunda língua similares ao seu são mais empáticos. Por outro lado, apontam que um PFN que não fala a língua portuguesa irá entender menos as dificuldades de seus alunos e conseqüentemente estará menos apto a ajudá-los com questões específicas, especialmente em níveis mais elementares e em que a comunicação oral puramente em inglês pode se dar de maneira mais limitada.

“Sim. A compreensão dos processos mentais que os alunos desenvolvem ao aprender inglês como segundo idioma do professor não nativo, que em algum momento já esteve na mesma situação que seus alunos, e por isso tem condições de ajudá-los de forma mais efetiva”. (Aluno 2, questionário)

“Sim, pode dar exemplos de seu próprio processo de aquisição de segunda língua, o que pode ser mais proveitoso para a aprendizagem do estudante”. (Aluno 8, questionário)

“Uma pessoa que passou pelas mesmas dificuldades que os alunos na hora de aprender a língua terá mais chances de empatizar com as dificuldades dos alunos. Consegue se colocar no lugar dele”. (Aluno 9, questionário)

“Eu acho que até o professor não nativo tem mais condições de entender as dificuldades, até, do aluno, do que para um professor nativo, as coisas são muito óbvias, né, porque é a língua mãe dessa pessoa (...) A vantagem que eu

vejo no professor brasileiro, é que ele sabe as dificuldades que o brasileiro tem de falar. O inglês nativo, ele não transmite aquilo.” (Aluno 9, entrevista)

“Eu creio que... uma das grandes diferenças é no sentido de o professor não nativo, muitas vezes, quando ele fala o mesmo idioma dos alunos, ele consegue compreender melhor da onde as dúvidas estão surgindo, por que a pessoa está com dificuldade em determinada estrutura. A gente tem muita influência do nosso próprio idioma nativo. O professor não nativo consegue identificar isso: ah, você está tendo influência do seu próprio idioma.” (Aluno 10, entrevista)

É possível corroborar aqui para a existência de alguns espaços dentro da sala de aula que podem permitir a realização de uma prática pedagógica mais plural e menos atrelada à concepções de ensino que enaltecem a figura do falante nativo e a ideologia de *native speakerism*. Mesmo que ainda de maneira tímida, as instâncias de fala e de observação de aulas apresentadas ao longo dessa seção chamam a atenção para possibilidade de exploração desses espaços, especialmente no que se diz respeito à uma prática pedagógica mais centrada nas necessidades do aluno, nas funções sociais dos processos que envolvem a aquisição de uma segunda língua e na realidade em que docentes e discentes se fazem presentes e atuantes.

Isto posto, apesar dos momentos descritos acima terem sido os únicos em que eu **de fato** (grifos meus) notei um espaço para discussão e questionamento da ideologia de *native speakerism*, outros momentos que observei em sala de aula me levaram a reflexões sobre demais espaços que podem ser explorados em contextos como o da instituição em estudo.

Instâncias de produção oral em que o foco da fala dava-se para a prática de fluência (conforme aspecto discutido em 4.1.2) poderiam ser explorados de maneira distinta. Por mais que eu tenha observado que os professores não corrigiam seus alunos a todo o momento em que cometiam um “erro” de pronúncia (entendido nesse contexto como algo que não afetaria a inteligibilidade entre interlocutores), ainda assim notei que tal correção acabava por atrapalhá-los, apesar de que a intenção dos docentes pudesse estar em auxiliar aos seu alunos. Nesses casos a linha de pensamento dos discentes era interrompida para que tentassem ouvir a correção do professor e repetir a palavra com a pronúncia esperada.

Acredito que alguns pontos podem justificar a não correção oral de alunos em momentos de prática de fluência. O primeiro relaciona-se ao nível de conhecimento linguístico desses alunos, estudantes que são usuários da língua inglesa e que são capazes de se comunicar nos mais variados contextos, e que por isso devem ser respeitados como falantes de língua em seu direito e dentro da sua legitimidade (COOK, 1999). A segunda

justificativa atrela-se ao fato de que a produção linguística *per se* não é fator exclusivo para a comunicação; há de se lembrar também, consoante Canagarajah (2013; 2013b) que no coração das interações também encontram-se os processos criativos de seus usuários e a disposição de interlocutores em negociarem a comunicação.

No entanto, não posso deixar de considerar que os professores participantes desse estudo estão inseridos em um contexto educacional direcionado e baseado nas premissas de uma instituição mercadológica que valoriza e vende o ensino e a aprendizagem da língua padrão. Essa reflexão, nesse sentido, não tem o intuito de julgar as práticas de correção oral desses profissionais como algo condenável, ou ainda, de sugerir que aspectos de pronúncia não sejam mais discutidos e/ou corrigidos em sala de aula. O que venho a considerar aqui são as estratégias de correção escolhidas pelos professores, bem como as justificativas que ancoram-se em tais escolhas.

Para tanto, momentos de correção poderiam ser explorados a partir de uma nova perspectiva. Ao serem trazidas as variantes padrão como opções (e não como verdades absolutas) de pronúncia, professores também poderiam discutir a realidade da língua inglesa a partir de uma perspectiva multilíngue e sobre como tal fato afeta as maneiras que a comunicação e a oralidade passam a se dar nos mais variados contextos. Da mesma forma, essas discussões poderiam dar aos alunos uma oportunidade de traçarem um paralelo entre o que se espera do exame para o qual estão se preparando (CPE) e a realidade da língua inglesa fora da sala de aula.

Tal discussão poderia também abrir espaços para conversas sobre diferentes sotaques, inteligibilidade, multilinguismo e inglês como língua internacional. Ao estarem cientes de que o modelo do falante nativo não é o único, o mais genuíno e que não precisam copiá-lo, discentes (bem como docentes) podem passar a se sentir mais seguros em relação à maneira que se percebem como usuários de língua.

As reflexões apresentadas ao longo dessa seção, portanto, atentam para uma mudança nas maneiras que professores entendem e aplicam concepções de língua e cultura dentro de sala de aula. Para que alunos passem a enxergar a LI a partir das perspectivas defendidas nesse estudo, é importante que professores estejam também abertos a repensar e discutir as suas próprias práticas pedagógicas, de modo a encontrar esses espaços, mesmo em contextos de escola livre. Atualmente, diferentes meios de comunicação e informação trazem espaços de discussão que tratam da importância da reconceptualização da língua inglesa e sobre como tal fato traz consequências positivas à prática docente.

Diniz de Figueiredo (2011) discute a existência e o reflexo positivo de observarem-se esses espaços ao afirmar que, por mais que PFNNs ainda sintam-se historicamente condicionados a exercer uma prática baseada em um modelo de falante do círculo interno, começam também a atentar para a relevância de aproximarem-se das culturas e das realidades de seus alunos, de modo a tornarem-se mais empoderados e confiantes para a realização de uma prática docente mais plural. A seguir, sugiro algumas maneiras de como tais espaços podem ser explorados na formação de professores.

4.3 EXPLORANDO ESPAÇOS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo dessa seção é sugerir maneiras de como espaços que questionam a ideologia de *native speakerism* podem ser explorados por professores em formação, estudantes de cursos de Letras, bem como por aqueles já em serviço e que procuram repensar a sua prática por meio de programas de formação continuada. As sugestões apresentadas aqui ancoram-se em estudos de McKay (2003); Friedrich (2000); Matsuda (2003); Friedrich e Matsuda (2010, 2011); Diniz de Figueiredo e Sanfelici (2017); Diniz de Figueiredo (2018) e Fogaça e Halu (2018) e motivam-se nas contribuições dos informantes participantes da presente pesquisa.

A realidade da língua inglesa atual aponta para uma mudança nas maneiras que ela é enxergada e utilizada ao redor do mundo. Seu caráter multilíngue e global e o fato de que a comunicação entre usuários de inglês ocorre mais entre não nativos do que entre nativos e não nativos, chama a atenção para a necessidade de abandonar-se a figura do falante nativo como base de modelo de fala e de apoderação cultural e repensar as práticas de ensino tradicionais que têm os Estados Unidos e a Grã Bretanha como as suas representações linguísticas e culturais mais genuínas (MATSUDA 2003; FRIEDRICH; MATSUDA 2011).

No Brasil, estudos que contemplam essa problemática vêm sido apresentados e discutidos, especialmente na academia, porém ainda não o suficientemente para uma mudança de percepções e atitudes de como essa língua deva ser ensinada e discutida em sala de aula (FRIEDRICH, 2000). Segundo Friedrich (id.), o cenário de estudantes brasileiros ainda se molda a partir das necessidades acadêmicas de seus alunos, e não no foco na sua preparação para a utilização da língua inglesa em contextos internacionais (FRIEDRICH, 2000; FRIEDRICH; MATSUDA, 2011).

Matsuda (2003) e Diniz de Figueiredo (2017; 2018) apontam que essas e outras questões relacionadas à práticas pedagógicas em ELT têm sido discutidas ao longo dos anos e chamam a atenção para a importância de abordarem-se outras variantes de língua em sala de aula, especialmente as utilizadas pelos próprios alunos, para que eles tenham a oportunidade de se sentir mais à vontade e menos inibidos a utilizar a sua variante de língua, bem como para refletir sobre as múltiplas formas que outros usuários utilizam a língua inglesa para a comunicação. É por meio de tal abordagem que discentes adquirem condições de desenvolver uma imagem positiva de si e de outros falantes multilíngues, de modo a terem ferramentas para o desenvolvimento de uma consciência crítica, de resistência ao imperialismo linguístico e ao poder de desigualdade que envolve a comunicação internacional (MATSUDA, 2003; FRIEDRICH; MATSUDA, 2011).

Diniz de Figueiredo (2018) chama a atenção para a importância em se relacionar e discutir o ensino da língua inglesa a partir de sua importância social e histórica em uma escala global. Considera que abordagens pedagógicas que somente contemplam os Estados Unidos ou a Grã Bretanha são limitantes e acríticas, pois deixam de lado oportunidades de discussão sobre a expansão da língua inglesa em nível mundial e sobre como tal fenômeno traz implicações para os usos e as formas de utilização do inglês ao redor do mundo, dentro de suas diferentes variedades e legitimidades.

Portanto, ao considerarem-se outras variantes de língua em sala de aula, ainda segundo Diniz de Figueiredo (id.), alunos têm a oportunidade de entrar em contato com aspectos que envolvem a história da expansão global da língua inglesa e têm acesso à discussões e exemplos reais de como essa língua é utilizada em contextos de língua franca – como por exemplo, nas ciências, na tecnologia, nos negócios, bem como nas maneiras que as relações entre esses usuários vão se construindo. (id., *ibid.*)

Friedrich e Matsuda (2011), também chamam a atenção para a importância da desconexão da figura do falante nativo à práticas pedagógicas de ensino de segunda língua. Para as pesquisadoras, alunos que são expostos somente às variantes do círculo interno (americana ou britânica) tendem a entendê-la(s) como a(s) mais adequada(s). Tal entendimento, conseqüentemente, pode gerar efeitos negativos nas formas que discentes enxergam outras variedades de língua, seja em relação à sua confiança para falar ou nas suas habilidades para interpretar e/ou negociar a comunicação.

Matsuda (2003) reforça que a problemática em tais abordagens pedagógicas não encontra-se nas variantes dos Estados Unidos e da Grã Bretanha *per se*, o que ela problematiza, no entanto, é o entendimento docente (e discente) de que essas são as

únicas (grifos meus) variantes apropriadas para a competência comunicativa, deixando de considerar e acabando por marginalizar as variantes orais e escritas dos demais círculos.

O que se espera para uma mudança nas visões em que práticas de ensino se ancoram, portanto, é que professores empoderem-se, desvinculem-se da ideologia de *native speakerism*, e tenham condições de dar aos seus alunos a oportunidade de adquirir uma visão plural sobre língua baseada na heterogeneidade e desconectada de uma verdade homogênea, fixa ou essencializada (DINIZ DE FIGUEIREDO; SANFELICI, 2017). O que se busca, dessa forma, é que o professor tenha condições de deixar claro que seus alunos, ao aprenderem inglês, passam a se tornar parte de um ecossistema linguístico operado por diferentes forças, e não somente àquelas que historicamente têm trazido o falante nativo como o seu personagem principal (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011).

Ao atentarem para a importância de se olhar para o ensino de língua inglesa a partir de tais premissas e de acordo com um contexto que é capaz de relacionar conhecimentos linguísticos ao contexto atual da globalização, professores tornam-se mais preparados para tratar de aspectos relacionados à cultura baseados em noções de interculturalidade, diferença e relações interpessoais (DINIZ DE FIGUEIREDO, 2018). Tal entendimento, ainda segundo o autor, é visto como essencial para professores, pois os ajuda a desenvolver uma visão mais ampla do conceito de culturas, de como elas se desenvolvem e se relacionam com a língua inglesa ao longo do tempo – o que dá a docentes mais ferramentas para ajudar alunos a compreender qual o papel do uso da língua em culturas globais, locais e de seus interlocutores. É por meio dessa compreensão que terão maiores condições de entender sobre as maneiras que seus alunos (dentro de suas realidades) interagem com os ambientes aos quais estão expostos e que contribuem para a formação de sua identidade (id., ibid.).

Ao abrirem-se espaços para a discussão entre o local e o global, consequentemente, alunos acabam por deixar de lado o desejo de se apoderar da cultura do outro, ou de ter um modelo a ser seguido. Assim, o aprendizado da língua inglesa desvinculado do modelo nativo ocorre de maneira mais espontânea, a partir das práticas discursivas dos próprios alunos, e o professor, consequentemente, assume um papel de menos protagonismo ao longo do processo de aprendizagem. Discentes, por sua vez, ao assumirem um papel de responsabilidade e agência para com a sua prática têm mais condições de buscar os recursos que os ajudarão em seu aprendizado (FOGAÇA; HALU, 2018).

Em suma, consoante Friedrich e Matsuda (2011), discutir aspectos culturais a partir de uma perspectiva plural assume um papel primordial no currículo de ensino de língua inglesa. Aspectos puramente relacionados às características formais da língua não dão mais conta de abordar o que aqui entende-se como cultura a partir de uma perspectiva baseada na heterogeneidade e nas relações sociais construídas e desconstruídas a partir das realidades de seus usuários. Tal problematização de cultura, quando relacionada ao ensino de inglês, dá a professores mais variedade de escolha, os faz mais envolvidos e engajados e lhes dá a possibilidade da realização de um trabalho mais crítico e que prepara seus alunos para o desenvolvimento de habilidades e consciência necessários para a comunicação intercultural (FRIEDRICH; MATSUDA, 2011, p. 341).

Desnacionalizar a língua inglesa também chama a atenção para a desnacionalização de materiais didáticos. Se o objetivo do ensino baseia-se no inglês como língua internacional e visa facilitar a comunicação em contextos multilíngues, materiais didáticos devem seguir as mesmas premissas, de modo a poder dar a alunos as ferramentas que precisam para construírem (junto de seus professores) espaços de discussão sobre variadas culturas, tanto sob uma perspectiva global quanto local (MCKAY, 2003, p. 140).

Fogaça e Halu (2018), ao abordarem tal problemática, afirmam que em sua prática docente a adaptação (ou até mesmo a desvinculação) do emprego de livros didáticos e a construção de um currículo a partir das necessidades de seus alunos, por meio da integração de diversas mídias e textos multimodais, lhes dão a oportunidade desenvolver aulas mais críticas. Em entrevista, relatam que ao trocarem um livro com um *syllabus* pré-estabelecido por outros para criarem suas próprias aulas, segundo os interesses e realidades de seus discentes, lhes dão a oportunidade de estabelecer uma nova relação entre língua e cultura, desvinculada do círculo interno e construída nos interesses e nas práticas discursivas de seus alunos.

As experiências trazidas pelos dois pesquisadores supracitados vêm de reflexões sobre suas práticas pedagógicas como professores formadores em cursos de Letras, espaços estes que, por sua vez, podem proporcionar a professores em formação reflexões críticas acerca de conceitos de cultura, identidades culturais e nacionais a partir de uma perspectiva plural e híbrida.

Para Fogaça e Halu (2018) alunos (aqui entendidos como futuros professores) que têm acesso a esses tipos de discussões em sala de aula parecem se mostrar participativos, interessados e engajados, por mais que ainda haja aqueles que objetivem

aprender o inglês padrão, regras gramaticais e exercícios de fonética, o que também não veem como algo negativo. O que endossam, nesse sentido, é que o ensino e a aprendizagem da LI na universidade pode e deve romper as barreiras da língua padrão, do foco puramente no linguístico e na onipresença de um modelo de fala advindo do círculo interno. Da mesma forma, chamam a atenção para a relevância em reformularem-se currículos dentro de cursos de Letras a partir de uma perspectiva mais crítica, de modo a discutir com futuros docentes a oportunidade de problematizar (e até mesmo flexibilizar) o inglês padrão e refletir criticamente sobre conceitos que abarcam as mudanças de paradigmas no ensino de línguas estrangeiras, como por exemplo: o conceito de falante nativo, a rede sócio histórica na qual se insere a LI, ILI e práticas translíngues. Ainda segundo os autores, aproveitar o conhecimento e as crenças que os alunos trazem consigo é o que vai dar relevância às aulas. É papel do professor desconstruir algumas dessas crenças e fazê-los repensá-las, por mais desafiador que essa tarefa pareça ser (id. *ibid.*).

Diante do aporte teórico apresentado acima e da realidade em que os informantes da presente pesquisa estão inseridos, sugiro algumas maneiras de como contextos formais de formação de professores, especialmente em cursos de Letras, podem preparar atuais e futuros docentes para exercerem suas práticas pedagógicas a partir da problematização dos seguintes tópicos: a noção de erro oral, o emprego de materiais didáticos e o que se entende como cultura.

A análise dos dados apontou para uma concepção de língua de cunho estruturalista e que se atrela à existência de um modelo de fala considerado mais adequado do que outros e para o entendimento de uma realidade educacional que se molda puramente segundo as necessidades linguísticas de seus alunos. São com esses pressupostos que na maioria das vezes futuros professores chegam às universidades para cursar Letras, e é nesse sentido que o trabalho de ressignificação de tais conceitos se torna tão primordial, pois são nas próprias crenças dos alunos que docentes encontram estratégias para desconstruir, ressignificar e repensar conceitos acerca do que se entende sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira de modo a poderem orientar futuros professores para o exercício de uma prática pedagógica crítica (FOGAÇA; HALU, 2018).

Para tanto, entende-se que a oferta de disciplinas do campo da LA se vê essencial, especialmente no que diz respeito à importância em se traçar um paralelo entre concepções de língua estruturalistas, teorias pós-estruturalistas, o cenário da língua em

nível mundial e como tais mudanças afetam o ensino e o aprendizado. É igualmente por meio dessas discussões que alunos desenvolvem condições de se encontrar localmente diante da realidade global em que estão inseridos de modo a conseqüentemente terem as ferramentas necessárias para debater e questionar conceitos de cultura, a noção de erro, variedade, noções de inteligibilidade, inglês padrão e inglês como língua internacional com seus alunos, por exemplo.

Discutir o que é um erro oral a partir do que entende a LA e como abordá-lo em sala de aula ainda dentro de espaços universitários permite que discentes desvinculem-se da ideologia de *native speakerism* e sintam-se mais confiantes e preparados a tratar dessa temática criticamente no momento em que chegam ao mercado de trabalho. Independentemente do tipo de instituição para a qual trabalharão, poderão tentar encontrar alguns espaços para abordar e ressignificar esses conceitos com seus alunos, e também, se possível, discuti-los com seus colegas professores.

É igualmente relevante que programas de formação docente problematizem o emprego de livros didáticos (doravante, LD). A questão que proponho discutir aqui não está relacionada a um entendimento que o considera adequado ou não, mas sim, que repensa as possibilidades de como empregá-los em sala de aula a partir de uma perspectiva plural e desvinculada da ideologia de *native speakerism*. É nesse sentido que professores de formação em Letras poderão analisá-los, problematizá-los, e, em conjunto com seus professores formadores, apontar para a viabilidade de seu uso (ou não), de acordo com demandas institucionais em que professores de língua estão (ou estarão) inseridos, os objetivos educacionais discentes e as realidades em que se encontram. É igualmente importante considerar que na possibilidade de não se empregar um, futuros professores devem estar preparados para desenvolverem seus próprios currículos a partir de uma perspectiva desnacionalizada e que objetiva dar a alunos as ferramentas que precisam para enaltecer as suas práticas discursivas.

Isto posto, considero que a análise de LD (a partir de perspectivas da LA, e mais especificamente, do papel do inglês na contemporaneidade) dentro de cursos de Letras torna-se uma ferramenta interessante na preparação de professores por alguns motivos. Primeiramente, eles podem ser utilizados para a verificação de como variantes de língua, sotaques e noções sobre inglês como língua internacional, por exemplo, podem (ou não) estar sendo abordados por essas coleções e conseqüentemente pensar em estratégias e momentos que essas discussões podem ser abordadas. Em segundo lugar, ao analisarem os exemplos e situações propostos nesses materiais, professores estarão adquirindo as

condições que necessitam para pensar criticamente sobre como podem (junto de seus professores formadores) adaptar ou elaborar seus próprios currículos para seus alunos de maneira localizada.

Em terceiro lugar, porém não com menos importância, livros didáticos podem também ser uma das ferramentas de professores formadores para a discussão de temáticas relacionadas à cultura. Ao abrirem-se espaços de questionamento referentes ao que LD trazem como referências culturais (entendidas como homogêneas e territorializadas), professores em formação podem pensar em como adaptar (ou até mesmo modificar) esses conteúdos a partir de onde eles se encontram e de acordo com os assuntos que possivelmente estão interessados em abordar. Fogaça e Halu (2018) chamam a atenção para como tratar da cultura a partir de uma perspectiva deslocada da cultura da língua alvo faz criar uma nova relação entre língua e cultura e proporciona mais ferramentas para o desenvolvimento de práticas discursivas.

Em suma, acredito que a universidade seja um espaço onde futuros professores podem adquirir a criticidade que precisam para uma formação que os leva a atuar conscientemente e frente a uma realidade que não dá mais conta de se basear em modelos de ensino e aprendizagem vinculados a ideologias de *native speakerism*. Diante disso, é importante que espaços universitários tenham as condições que precisam para desenvolverem seus programas de reformulação curriculares de modo a poderem proporcionar espaços de discussão como os que foram aqui apresentados como sugestão.

No caso de professores que já encontram-se em serviço, é por meio de programas de formação continuada, discussões com colegas do meio (mais e menos experientes), eventos na área de LA e de ensino de línguas estrangeiras, fóruns de discussão, *blogs*, *vlogs* e outras mídias que professores podem adquirir ferramentas para questionar, repensar e ressignificar a sua prática (trago um exemplo dentro de minha instituição e a partir de minha prática no próximo capítulo).

O que se busca, portanto, partindo da premissa de que não é possível modificar o passado, é olhar para um exercício docente futuro que se constrói junto do aluno/docente, a partir de onde ele se encontra e abrindo caminhos para que ele chegue onde busca um dia estar.

4.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Concluo este capítulo apresentando uma breve apreciação de como os dados apresentados aqui respondem aos objetivos da presente pesquisa.

Segundo análise realizada, foi possível constatar a existência de crenças e práticas permeadas pela ideologia de *native speakerism* na instituição estudada. Relatos discentes, docentes e do administrativo apontaram para um entendimento sobre ensino e aprendizagem que tendem a colocar o professor falante não nativo em segundo lugar e em constante comparação ao nativo, a partir das premissas de que a superioridade do PFN atrela-se ao fato de ele ter mais legitimidade, domínio cultural, linguístico, oral, e propriedade para tratar dos usos, coloquialismos e idiossincrasias da língua, fatores que, segundo o entendimento dos entrevistados, são primordiais para a realização de uma aula de qualidade.

Ao mesmo tempo, também foi possível observar a existência de alguns espaços que podem questionar essa ideologia, especialmente a partir dos relatos de um dos discentes, que questionou a definição de cultura a partir de um entendimento baseado em homogeneidade, das tentativas dos professores (em especial do PFN) em promover discussões sobre cultura a partir de uma perspectiva plural, bem como do administrativo, ao relatar que um bom professor não se faz apenas a partir de seus conhecimentos linguísticos.

No entanto, observou-se também algumas limitações na possibilidade de exploração desses espaços, especialmente no que se diz respeito à práticas de correção oral, exploração do livro didático utilizado bem como nas maneiras que o tema cultura poderia ter sido tratado. As tentativas dos professores, por mais genuínas que fossem, ainda estavam embasadas em concepções monolíticas de língua (na prevalência da norma padrão como a única possível de ser explorada, sem espaços para questionamentos), no uso do LD sem criticidade para o aprendizado e uma noção de cultura embasada em uma perspectiva nacionalizada (por mais que tenha havido a tentativa de promover discussões sobre a realidade brasileira).

Diante do exposto e de acordo com o objetivo específico 4 deste estudo, sugeri algumas maneiras de como espaços de formação de professores podem problematizar a ideologia do *native speakerism*. Ancorada em importantes pesquisadores da LA, apresentei algumas possibilidades de como cursos de Letras podem auxiliar professores em formação em processos de desvinculação da ideologia, de modo a ressignificarem conceitos importantes que podem ajudar (futuros) professores a exercerem uma prática que os legitima, se afasta da figura do falante nativo como modelo a ser reproduzido e

que se forma de acordo com o(s) seu(s) contexto(s) de atuação. A seguir, apresento as minhas conclusões de maneira mais detalhada.

5 CONCLUSÕES

Ao olhar para o processo que envolveu a realização deste estudo, atento não somente para os meus objetivos como pesquisadora e autora do presente trabalho, mas também para como ele contribui para a formação da minha identidade, do meu papel social como professora de língua inglesa e para como ele se ressignificou (e continua se ressignificando) desde o início dessa jornada.

Aprofundar meus estudos sobre o construto do falante nativo esteve em meus planos, desde antes de eu pensar em ingressar na pós-graduação. Para mim, apesar de eu sempre ter “entendido” que PFNs eram seres “iluminados”, aqueles que todos nós brasileiros um dia sonhávamos em ser pelo seu conhecimento de língua, pelo seu sotaque “puro” e pela sabedoria que tinham sobre “absolutamente todos” os aspectos que estavam relacionados à sua língua materna, algo me trazia inquietude, pois afinal, sempre atuei como docente em contextos brasileiros e nunca achei justa a pressão de ter que estar sempre provando e tentando equiparar as minhas qualificações profissionais e aptidões linguísticas (e extralinguísticas também, por que não?) a dos meus colegas nativos. Quando falo em pressão, me refiro a um sentimento que **eu** construía no **meu** imaginário e que me fazia autoquestionar, não estando, felizmente, essa sensação relacionada às instituições em que trabalhei ao longo de dezoito anos de sala de aula.

Essas foram algumas das motivações iniciais que me levaram ao interesse em estudar o construto do falante nativo. Meu objetivo pessoal era o de tentar me colocar frente ao mercado em que atuo profissionalmente de modo a encontrar o meu lugar e de assumir o meu papel e o direito de desempenhá-lo com legitimidade. Foram a partir dessas premissas que pensei em relacionar a minha atuação profissional à ideologia de *native speakerism* a partir de um recorte que me proporcionasse observá-lo, ou seja, na instituição em que venho atuando como professora há nove anos, uma escola livre de língua inglesa localizada na cidade de Curitiba.

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi o de investigar de que forma a ideologia de *native speakerism* permeia as crenças e práticas de docentes, discentes e de administradores da escola livre em que trabalho. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos:

1. Entender quais das crenças e práticas dos docentes, discentes e administradores são permeadas pela ideologia de *native speakerism*;

2. Investigar se existem espaços para o questionamento dessa ideologia na sala de aula;
3. Analisar se os docentes, discentes e administradores têm práticas e crenças que questionam essa ideologia e como isso se manifesta;
4. Sugerir formas de como a formação de professores pode lidar com a ideologia do *native speakerism* nesses e em outros contextos.

Como discutido ao longo do capítulo anterior, as constatações a respeito da ideologia deste estudo moldam-se em um entendimento de que um PFN é melhor do que um não nativo, a partir de um recorte trazido pelos informantes que versou sobre os temas cultura, oralidade e proficiência linguística.

Por mais que os discentes mostrassem, por exemplo, uma preocupação em abordar as qualidades de professores não nativos, observou-se também uma forte prevalência de enaltecimento ao nativo, na categorização de PFNNs a partir do que eles não são (COOK, 2005) e em uma visão que parece desconsiderar a identidade do PFNN e a expansão da língua inglesa em nível mundial (entendimentos vistos como reflexos de concepções de língua monolíngues que têm prevalecido no âmbito de ensino de línguas estrangeiras por décadas).

Os docentes, por sua vez, pareceram mostrar visões de certa forma conflitantes no que se diz respeito ao que dizem entender sobre a dicotomia desse estudo e a sua prática pedagógica. Uma das instâncias que chamaram a atenção para essa problemática, por exemplo, baseia-se em um relato da PFNN em que ela pareceu deslegitimar a maneira que se enxerga como usuária de língua inglesa ao falar que as aulas de PFNs são mais autênticas do que as que ela promove, independentemente do fato de ela ser uma profissional amplamente reconhecida pelo trabalho de qualidade que vem exercendo ao longo dos anos. O PFN, por outro lado, ao mesmo tempo em que mostra a sua preocupação em relativizar o termo falante nativo (ao apresentá-lo aos seus alunos fazendo um gesto de aspas), discorre sobre como ter aulas com um PFN pode ser proveitoso para que tenham acesso a conteúdos da linguística pura e aos erros autênticos que só um nativo é capaz de cometer.

Já os membros do administrativo, que embasaram seu discurso em duas vertentes principais, ou seja, na do que os alunos pensam ser melhor e o que alunos precisam para aprender melhor, justificam a importância de terem PFNs em seu quadro de professores de modo a satisfazer as necessidades mercadológicas em que estão inseridos bem como para dar aos alunos a oportunidade de, ao terem aulas com nativos, acessarem a língua

inglesa de forma mais completa, o que faz, da mesma forma, chamar a atenção para a sua crença de que os PFNs são melhores.

Por outro lado, relatos e observações que apontaram para a existência (ou possibilidade de existência) de espaços que podem questionar a ideologia permitiram fazer pensar na importância em se modificarem paradigmas de ensino e aprendizagem baseados em falantes do círculo interno, de modo a proporcionar reflexões acerca do ensino de línguas para uma prática social crítica, plural, desvinculada do construto do falante nativo e embasada nas realidades locais de seus alunos e professores. Para tanto, propus algumas sugestões de como professores formadores podem auxiliar futuros docentes em cursos de Letras e em espaços de formação continuada, de modo a dar-lhes a possibilidade de discutir e problematizar conceitos de cultura a partir de uma perspectiva desterritorializada, concepções de língua que abrem espaços para o questionamento da norma padrão, tratamento do erro oral, variantes, sotaques, inteligibilidade, inglês como língua internacional, livros didáticos bem como sobre as implicações dessas discussões em práticas pedagógicas dentro dos contextos educacionais em que professores se encontram e atuam.

Acredito que esta pesquisa empírica seja uma interlocução com a de outros linguistas aplicados, estando a minha intenção em proporcionar um diálogo entre o que pesquisadores vêm realizando nos cenários nacional e mundial, de modo a contribuir para o campo da Linguística Aplicada e para a problematização de como a ideologia de *native speakerism* vem sendo observada em instituições de ensino de língua estrangeira – especialmente pelo fato de ser de conhecimento comum que essas instituições estejam tradicionalmente associadas à ideologia.

Penso também em como esse estudo vem contribuindo para a ressignificação da minha própria prática como usuária de língua inglesa, professora e pesquisadora. Como mencionei anteriormente, construí a minha identidade profissional ancorada na necessidade de sempre ter precisado comprovar a minha competência mediante a comparação da minha figura a de um falante nativo. Hoje, ao chegar à finalização dessa jornada acadêmica e pessoal, consigo me observar como uma usuária de língua inglesa em meu direito e legitimidade e como uma profissional que tem buscado lutar para que colegas atentem da mesma forma para a importância de modificarem-se as maneiras que enxergam as suas próprias práticas pedagógicas, suas concepções do que é língua e sobre como tais entendimentos podem refletir em suas práticas docentes.

Sigo atuando com satisfação na instituição que pesquisei e venho procurando, dentro de meus pequenos espaços, proporcionar aos meus alunos algumas reflexões acerca do que entendemos sobre língua inglesa, do nosso papel social como usuários, a nossa legitimidade e sobre a importância em sempre nos lembrarmos de que não precisamos copiar ninguém para sermos melhores (ou piores) do que outros falantes de inglês. Busco, da mesma forma, localizar meus alunos quanto a sua prática e enaltecê-los pelo o que eles são.

Fora de sala de aula, mas ainda dentro da escola em que trabalho, procuro, mesmo que de maneira menos formal do que gostaria, discutir com meus colegas sobre como o cenário mundial de ensino de línguas carece de reconsideração. Procuro enfatizar, seja via *workshops*, participação em eventos de ELT ou em rodas de conversa em salas de professores, que ensinar e reproduzir a norma padrão como verdade absoluta é algo que carece de reconsideração, por mais que por vezes eu acabe por causar certa surpresa ou até mesmo desaprovação.

Proponho aqui o encerramento desta jornada e acredito que em estudos futuros poderei fazer uso das atuais limitações desta pesquisa (falta de tempo para mais observações em sala, e um contato mais próximo e mais longo com alunos e professores, principalmente) como forma de desenvolver novas discussões. Penso também que a possibilidade de se observar um outro contexto educacional seria de grande valia para um entendimento mais robusto sobre as maneiras que a ideologia de *native speakerism* perpassam o pensamento de outros profissionais e estudantes da cidade de Curitiba.

REFERÊNCIAS

ASLAN, E.; THOMPSON, A. Are They Really “Two Different Species”? Implicitly Elicited Student Perceptions About NESTs and NNESTs. **University of South Florida TESOL Journal**. Vol. 0.0, No. xxxxx, pp. 2-18, 2016.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. **Beliefs about SLA: new research approaches**. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol.7. No. 2, pp. 109-138, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In: **Studies in Second Language Learning and Teaching**, pp. 301-325, 2015.

BAKER, W. Culture and complexity through English as a lingua franca: rethinking competences and pedagogy in ELT. **Journal of English as a Lingua Franca**, Vol., 04, No.01, pp. 9-30, 2015.

BAKHTIN, M. Língua, Fala E Enunciação. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 12ª Edição, 2006.

BERNAT, E. Towards a pedagogy of empowerment: the case of the ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teachers in TESOL. **English Language Teacher Education and Development Journal**, Vol. 11, pp. 1-11, winter 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Eva_Bernat/publication/265082107_Towards_a_pedagogy_of_empowerment_The_case_of_impostor_syndrome_among_pre-service_nonnative_speaker_teachers_NNSTs_of_TESOL/links/5609bf2008ae576ce63f114c.pdf> Acesso em 09 fev. 2018.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **Quadro comum europeu de referência para línguas**. <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em Fev.2019.

CAMBRIDGE UNIVERSITY. <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/proficiency>>. Acesso em Jan. 2019.

CANAGARAJAH, S. Interrogating the “Native Speaker Fallacy”: Non-linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In: **Non-Native Educators in English Language Teaching**. New York: Routledge, pp. 77-92, 1999.

CANAGARAJAH, S. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an International Language. **Language Assessment Quarterly**, Vol. 03, No. 03, pp. 229–242, 2006.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, pp. 02-34, 2013a.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, pp. 56-75, 2013b.

COOK, V. Going beyond the Native Speaker in Language teaching. **TESOL Quarterly**, Vol. 33, No. 2, pp. 185- 209, summer 1999.

COOK, V. 2005. Basing Teaching on the L2 User. Chapter In book: **Non-Native Language teachers**, pp.47-61. Acesso em fevereiro, 2019.
https://www.researchgate.net/publication/227024683_Basing_Teaching_on_the_L2_User Acesso em fevereiro, 2019.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAVIES, A. **The Native Speaker: Myth and Reality**. Multilingual Matters, 2003.

DAVIES, A. The applied linguistics challenge. In: **An Introduction to Applied Linguistics: from Practice to Theory**. Second ed: Edinburgh University Press, p. 149-159, 2007.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E.H. Nonnative English Speaking teachers in the United States: issues of identity, Language and Education. **Language and Education**, Vol. 25, No.5, pp. 419-43, September 2011.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E.H. **Conceptualizations of English as a Global Language: The Case of Brazil**. Dissertation (PHD) - Arizona State University, ASU. 2012.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E.H.; SANFELICI, M. A. Addressing Culture from an EIL Perspective in a Teacher Education Course in Brazil. In: **Preparing Teachers to Teach English as an International Language**. **Multilingual Matters**, pp. 147-156, 2017.

DINIZ DE FIGUEIREDO, E.H. Globalization and the global spread of English: Concepts and implications for teacher education. In: **English as a Lingua Franca in Teacher Education. A Brazilian Perspective**. De Gruyter Mouton, pp. 30–52, 2018.

DORNYEI, Z. Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing. In: Gass, S.; Schachter, J. (eds.) **Second Language Acquisition Research**. Theoretical and Methodological issues. LEA, Mahwah, New Jersey, 2003.

DORNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies**. Oxford University Press (OUP), 2007.

DUBOC. A. P. M. **Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 246 f. Tese (doutorado em Estudos Linguísticos). Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2012.

FIRTH, A; WAGNER, J. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. **The Modern Language Journal**, Vol. 81, No. 3, pp. 285-300, autumn 1997.

FOGAÇA, F. C.; MOTT-FERNANDEZ, C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. Universidade Estadual de Londrina. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, Vol.12, No.1, pp.195-225, jan/jun. 2009.

FRIEDRICH, P. English in Brazil: functions and attitudes. In: World Englishes, Vol. 19, No. 2. **Blackwell Publishers**, pp. 215-223, 2000.

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**: Routledge, pp. 20-30, 2010.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. English as an international language: A curriculum blueprint. **World Englishes**, Vol. 30, No. 3, pp. 332-344, 2011.

GARCIA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GRADDOL, D. **English Next: Why Global English may mean the end of English as a Foreign Language**. United Kingdom: British Council, 2006. Disponível em: http://vigdis.hi.is/sites/vigdis.hi.is/files/images/einangrun_enskumaelandi_folks.pdf
Acesso em: 06 fev. 2018.

HALU, R.; FOGAÇA, F. Entrevista: a expansão da língua inglesa e seu impacto nos professores universitários de inglês em cursos de letras: um diálogo reflexivo. **Revista X**, Curitiba, Vol. 13. No. 2, pp. 1-14, 2018.

HOLLIDAY, A. Native speakerism. **ELT Journal**, Vol. 60, No. 4, pp. 385–387, October 2006.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, Vol. 2, No. 3, pp. 49–85, 2015.

JORDÃO, C. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kaygangue, 2006.

JORDÃO, C. A posição do professor de inglês no Brasil: Hibridismo, identidade e agência. **Revista Let. & Let**. Uberlândia-MG, Vol. 26, No. 2, pp. 427-442, jul./dez. 2010.

JORDÃO, C. Posição do inglês como língua internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua**

franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, pp.221-249, 2011.

JORDÃO, C. C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **RBLA**, Belo Horizonte, Vol. 14, No. 1, pp. 13-40, 2014.

KACHRU, B. **World Englishes Agony and Ecstasy.** In: The Journal of Aesthetic Education. Vol. 30, No. 2, Special Issue: Distinguished Humanities Lectures II, pp.135-155, summer 1996. Disponível em:

https://www.jstor.org/stable/3333196?newaccount=true&readnow=1&seq=4#page_scan_tab_contents> Acesso em: 24 maio. 2018.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: Leffa, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, Vol. 1, pp. 333-355, 2001. Disponível em:

< <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf> > Acesso em: 06 fev. 2018.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. **TESOL Quarterly**, Vol. 31, No.3, Language and Identity, pp. 543-560, autumn 1997.

LIU, J. Nonnative-English-Speaking Professionals in TESOL. In: **TESOL Quarterly**. Vol. 33, No. 1, pp. 85-102, spring 1999.

LLURDA, E.; HIGUET, A. Self-awareness in NNS EFL Primary and Secondary School Teachers – **Revista Language Awareness** – publicado via Reseach Gate. Vol. 12, No. 0, 2003.

LLURDA, E. The Decline and Fall of the Native Speaker. **Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning**, Vol.1, pp. 37-53, London 2009.

LLURDA, E. Native and Non-Native Teachers of English. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing, pp. 1-5, 2014.

MAHBOOB, A. **Beyond the Native Speaker in TESOL.** University of Sydney, Australia, 2005. Disponível em:

<http://www.academia.edu/816218/Beyond_the_native_speaker_in_TESOL> Acesso em: 08 fev. 2018.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 1-37, 2006.

MCKAY, S. Teaching English as an International Language: the Chilean context. **ELT Journal** Vol. 57, No. 2, pp. 139-148, April 2003.

MARQUES, L. O. **Representação e Identidade. Uma análise de discurso de professores de inglês em uma escola de Idiomas.** Dissertação (Mestrado). Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- MATSUDA, A. 2003. The ownership of English in Japanese secondary schools. **World Englishes**, Vol. 22, No. 4, pp. 483-496, 2003.
- MATSUDA, A. Introduction. In A. MATSUDA (ed). **Preparing teachers to teach English as an international language**. Bristol: Multilingual Matters, pp. xiii-xxi, 2017.
- MAZZAROTTO, J. **Representações de língua e conceitos adjacentes e o tratamento do erro oral em sala de aula: reflexões para uma práxis pedagógica consciente do inglês como língua franca**. 147 f. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em letras – UFPR: Curitiba, 2018.
- MEDGYES, P. Native or non-native: Who's worth more? **ELT Journal**. Vol. 46, No. 4, pp. 340-349, October, 1992.
- MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Métodos ou Ética? In: JORDÃO, C.M., MARTINEZ, J.Z. & HALU, R.C. (orgs). **Formação “Desformatada”. Práticas com Professores de Língua Inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford University Press, Oxford, 1992.
- PHILLIPSON, R. Native Speakers in Linguistic Imperialism. In: **Journal for Critical Education Policy Studies**, Vol. 14, No. 3, pp. 80-96, 2016. Disponível em: http://research.cbs.dk/files/46780458/robert_phillipson_native_speakers_publishersversion.pdf Acesso em: 05 fev. 2018.
- PILLER, I. Passing for a native speaker. Identity and success in second language learning. **Journal of Sociolinguistics**, pp. 179-206, Sydney 2002. Disponível em: http://www.drronmartinez.com/uploads/4/4/8/2/44820161/piller_2002_passing_for_a_native_speaker.pdf Acesso em: 31 Jan. 2018.
- RADWANSKA-WILLIAMS, J. The “native speaker” as a metaphorical construct. In Berendt, E. (Ed.) **Metaphors for Learning**. John Benjamins B.V., pp. 139-159, Amsterdam/Philadelphia, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over ‘new/non-native Englishes’. **Journal of Pragmatics** 27, pp. 225-231, 1997.
- RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for and experiment in action research. In Llorca, E. (Ed). **Non-native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession**. New York., pp. 283-303, Spring, 2005.
- RAMPTON. M.B.H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. In: **ELT Journal**, Vol. 44, No. 2, pp. 97–101, 1990.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press, 1986.

SELVI, A. The non-native speaker teacher. **ELT Journal**. Vol. 65, No. 2, pp. 187-189, April 2011.

SELVI, A. Myths and Misconceptions About Nonnative English Speakers in the TESOL (NNEST) Movement. **TESOL Journal**, Vol. 5, No.3, pp. 573-611, September 2014.

SHARIFIAN, F. English as an International Language: An overview. In F. SHARIFIAN, F. (Ed.). **English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues**. Bristol. Multilingual Matters, pp. 1-20, 2009.

SIQUEIRA, S.; SOUZA; Silva, J. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. English as a língua franca and teacher schizophrenia. **Revista Estudos Linguísticos e Literários**, Universidade Federal da Bahia, Salvador. No 50, jul /dez, pp. 31-64, 2014.

SIQUEIRA, S., BARROS, K. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca (For an Intercultural Teaching of English as a Lingua Franca). **Estudos Linguísticos e Literários**. No. 48. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em:
<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14536/10003>>
Acesso em: 06 fev. 2018.

VIEGAS, M. **O Inglês como Língua Internacional e o Papel do Falante Nativo nos Cursos de Idiomas em Porto Alegre**. Monografia (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

WALESKO, A. **Formação inicial e o mito do “falante nativo”: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática**. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em letras – UFPR: Curitiba, 2019.

WENGER, E. **Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge University Press, pp. 45-85, 1997.

WRIGHT, S. **What is language? A response to Philippe van Parijs, Critical Review of International Social and Political Philosophy**: Routledge, 18:2, pp. 113-130, 2015.

ZAIDAN, J. **Por um inglês menor: a desterritorialização da grande língua**. 242pp. Tese (doutorado). IEL – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP: Campinas, 2013.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

Este questionário é parte de um estudo de mestrado que venho desenvolvendo na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ele versa sobre o fenômeno da internacionalização da língua inglesa e sobre as suas implicações na prática docente. Por gentileza, responda-o de maneira sincera. Sua participação é de grande valia para o sucesso dessa investigação.

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. Qual foi (é) a sua principal motivação/razão para estudar/aprender o idioma?
3. Na sua opinião, seu (sua) professor(a) fala inglês claramente? Justifique a sua resposta.
4. O(a) seu(sua) professor(a) tira todas as suas dúvidas? Suas explicações são claras? Dê exemplos.
5. Você se sente confortável ao conversar com seus professores em inglês? Justifique a sua resposta.
6. Você já esteve em países de língua inglesa? Isso de alguma maneira influencia(ou) a sua opinião sobre o seu estudo da língua?
7. Qual a sua opinião sobre o sotaque do(a) seu(sua) professor(a)?
8. Você acredita que há diferenças entre as aulas ministradas por um professor nativo de língua inglesa e um não nativo? Se sim, em que aspectos?
9. Em sua opinião, há algo que um professor nativo possa lhe oferecer que um não nativo não possa? Dê exemplos.
10. Em sua opinião, há algo que um professor não nativo possa lhe oferecer que um nativo não possa? Dê exemplos.
11. Você vê seu professor(a) atual como modelo ideal de falante de língua inglesa? Por quê?
12. Se você pudesse escolher, você preferiria ter aulas com um professor nativo ou um não nativo? Por quê?

13. Qual a memória mais forte que você tem de um bom professor de língua inglesa durante a sua trajetória como aluno?

A seguir, apresento afirmações referentes a professores nativos e professores não nativos. Por gentileza, circule a opção que melhor se enquadra a sua opinião referente ao tema utilizando a escala a seguir:

14. Ao ensinar pronúncia, nativos podem fazê-lo com mais propriedade.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

15. Nativos ensinam a falar com mais propriedade.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

16. Nativos estão mais aptos a mostrar a forma ideal da língua que o aprendiz precisa atingir.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

17. Não nativos geralmente não tem uma pronúncia adequada.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

18. Não nativos são melhores conhecedores da língua inglesa.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

19. Não nativos podem ser vistos como modelos de aprendizado de língua inglesa de sucesso por já terem sido alunos.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

20. Não nativos compreendem mais as dificuldades e necessidades dos alunos.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

21. Eu me sinto mais à vontade tendo aulas com um professor não nativo, porque eu sei que posso tirar dúvidas com ele na minha língua materna.

Concordo totalmente	Concordo	Não tenho certeza	Discordo	Discordo totalmente
1	2	3	4	5

APÊNDICE 2 – GUIA DE ENTREVISTA 1 COM PROFESSORES

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Você possui certificação de proficiência em língua inglesa? Se sim, qual(is)?
3. Você possui alguma(s) das qualificações TEFL, CELTA, DELTA ou outra(s)?
4. Com quais níveis que você trabalha entre A1 e C2?
5. Você acredita que alunos consideram o conhecimento de língua de um professor mais ou menos por ele ser nativo/não nativo? Por quê?
6. Você acredita que a nacionalidade de um professor é fator de peso para a qualidade de suas aulas e aprendizado de seus alunos? Justifique a sua resposta.
7. Você já se sentiu ignorado, questionado ou ameaçado por não ser um professor de inglês nativo/não-nativo? Se sim, por favor, descreva o que ocorreu e como você superou a situação.
8. Você já questionou a sua própria competência e/ou seu conhecimento/habilidade linguística(s) por não ser um falante nativo de língua inglesa/portuguesa? Se sim, como você lidou com esses momentos de dúvida e autocrítica?
9. Na sua opinião, o que faz um bom professor e uma aula de qualidade? Dê exemplos.
10. Na sua opinião, a nacionalidade de um professor o faz mais (ou menos) qualificado a trabalhar com níveis, aspectos e habilidades específicas? Quais? Por quê? (Aspectos de pronúncia, sotaque, empatia, conhecimentos linguísticos, aspectos culturais)
11. Qual a sua opinião sobre a afirmação. "Alunos sentem-se mais à vontade tendo aulas com um professor não-nativo, porque sabem que podem tirar dúvidas com ele em sua língua materna." Justifique.
12. Você gostaria de fazer algum comentário ou pergunta sobre essa entrevista?

**APÊNDICE 3 – GUIA DE ENTREVISTA COM GERENTES DE
FILIAL E COORDENADORA ACADÊMICA**

1. Qual seu cargo nesta Instituição?
2. Há quanto tempo você exerce essa função?
3. Dentre os professores colaboradores da casa, quantos são falantes nativos de língua inglesa?
4. Você considera o professor que você emprega a partir da sua nacionalidade? Se sim, de que forma?
5. Na sua opinião, quais os pontos fortes / fracos de um professor nativo? E os de um não-nativo?
6. Na sua opinião, a nacionalidade de um professor o faz mais (ou menos) qualificado a trabalhar com níveis, aspectos e habilidades específicas? Quais? Por quê? (Aspectos de pronúncia, sotaque, empatia, conhecimentos linguísticos, aspectos culturais).
7. Há diferenças entre como professores nativos e não nativos compreendem as dificuldades de seus alunos? Se sim, de que forma(s)?
8. Qual a sua opinião sobre a afirmação. "Alunos sentem-se mais à vontade tendo aulas com um professor não-nativo, porque sabem que podem tirar dúvidas com ele em sua língua materna." Justifique.
9. Você gostaria de fazer algum comentário ou pergunta sobre esta entrevista?

APÊNDICE 4 – GUIA DE ENTREVISTA COM ALUNOS

1. Entrevistados afirmaram que há diferenças entre professores nativos e não-nativos no que diz respeito a conhecimento sobre cultura. Que cultura é essa do falante nativo? O que ele pode te ensinar nas aulas referente a essa cultura? Você acha que há espaço para outras culturas, inclusive a nossa, nas suas aulas de inglês? Seria um professor brasileiro capaz de abordar aspectos da cultura de países de língua inglesa?
2. Diferentes pessoas falaram que o nativo se difere ao não-nativo no aspecto da oralidade (modo de falar, sotaque brasileiro e estrangeiro e clareza ao falar). Você concorda com isso? E com relação a outras habilidades (compreensão auditiva, escrita e leitura) há diferenças? Se sim, cite exemplos.
3. Em seu ponto de vista, existem diferenças entre as maneiras que um professor nativo / não-nativo preparam suas aulas? Cite exemplos.
4. Quais as diferenças que você tem notado entre as aulas da PIB no semestre passado e do PIE durante esse semestre? Dê exemplos.

APÊNDICE 5 – GUIA DE ENTREVISTA 2 - PFNN

1. Alunos disseram que as diferenças entre professor falante nativo e professor falante não-nativo encontram-se na cultura e na oralidade. Você vê essas diferenças? De que formas? O que você entende por cultura? Há diferenças entre PFN e PFNN em aspectos outros à oralidade?
2. Em nossa primeira entrevista, você afirmou que uma boa aula te envolve, passa rápido e te faz sair da sala com a sensação de que aprendeu e de que quer aprender mais. Como você prepara as suas aulas de modo que seus alunos vão para casa com a curiosidade aflorada e com esse *sense of achievement*?
3. De que maneira você acredita que seus alunos avaliam a sua pronúncia e seu conhecimento de língua inglesa?
4. Durante as minhas observações, ou notei que você recorre ao dicionário para ilustrar/complementar o léxico que você apresenta, para ilustrá-lo com exemplos e para verificar a pronúncia de palavras que você considera mais difíceis. Você comentou sobre a importância da revisão de vocabulário também, especialmente em níveis mais altos, em que alunos tem menos a impressão concreta de que estão aprendendo no dia-a-dia. Como podemos relacionar esses fatos ao aprendizado dos seus alunos? Pelo fato de você ser brasileira, você tem a sensação de que verificar a pronúncia/significado das palavras no dicionário te traz certa segurança?
5. Durante as observações, também notei que você usa bastante metalinguagem durante as suas explicações. Qual a sua opinião sobre a importância/relevância do uso de metalinguagem durante as suas aulas? Justifique.
6. Diferentes alunos afirmaram que gostariam de ter aulas com professores nativos em níveis mais avançados. Em sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) que levam a essa afirmação?

APÊNDICE 6 – GUIA DE ENTREVISTA 2 – PFN

1. Alunos disseram que as diferenças entre professor falante nativo e professor falante não-nativo encontram-se na cultura e na oralidade. Você vê essas diferenças? De que formas? O que você entende por cultura? Há diferenças entre PFN e PFNN em aspectos outros à oralidade?
2. Em nossa primeira entrevista, você afirmou que uma boa aula engaja os alunos de modo que eles queiram descobrir o idioma. “Pode ser qualquer coisa, gramática ou vocabulário (...), uma aula que tenha uma variabilidade em termos de ritmo de atividade mas com razão não só mudar ritmo só por mudar ritmo. Que começa no ponto A e com o aluno, não transmitindo para o aluno, chega no ponto B, que é o conhecimento de uma coisa que ele não sabia antes...” De que maneira você prepara as suas aulas de modo a conseguir atingir seus objetivos? Dê exemplos.
3. De que maneira você acredita que seus alunos avaliam a sua pronúncia e seu conhecimento de língua inglesa?
4. Qual a sua opinião sobre a importância do uso de metalinguagem dicionários, verificação de pronúncia e exemplos e uso contextual de expressões idiomáticas e *collocations*? Você faz uso desses recursos? Se sim, de que maneiras e com que frequência?
5. Diferentes alunos afirmaram que gostariam de ter aulas com professores nativos em níveis mais avançados. Em sua opinião, qual(is) o(s) motivo(s) que levam a essa afirmação?