

Naomi Elizabeth Orton

**“A questão vai além do que está no passaporte da
pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados
'professor falante nativo' e 'professor falante não nativo'**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
do Departamento de Letras do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Co-orientadora: Profa. Inés Kayon de Miller

Rio de Janeiro
Setembro de 2014



Naomi Elizabeth Orton

**“A questão vai além do que está no passaporte da
pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados
'professor falante nativo' e 'professor falante não nativo'**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-graduação em Estudos da Linguagem
do Departamento de Letras do Centro de
Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo
assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras — PUC-Rio

Profa. Inés Kayon de Miller

Co-orientadora

Departamento de Letras — PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Departamento de Letras — PUC-Rio

Profa. Anna Elizabeth Balocco

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setoral do Centro de Teologia
e Ciências Humanas — PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2014

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e das orientadoras.

Naomi Elizabeth Orton

Formou-se em Letras (Inglês e Respectivas Literaturas) pela Universidade de Oxford Brookes, Reino Unido. É professora de inglês como segunda língua e língua estrangeira, tendo atuado na rede municipal de ensino e em diversos cursos livres no Reino Unido e na França. Tem participado de congressos voltados para os estudos do discurso e para a linguística aplicada.

Ficha Catalográfica

Orton, Naomi Elizabeth

“A questão vai além do que está no passaporte da pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados 'professor falante nativo' e 'professor falante não nativo' / Naomi Elizabeth Orton ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega ; co-orientadora: Inés Kayon de Miller. – 2014.

248 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Professor falante nativo. 3. Avaliação. 4. Narrativa. 5. Identidade. 6. Crenças. 7. Linguística Aplicada. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Miller, Inés Kayon de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

Agradecimentos

As minhas orientadoras Adriana Nogueira Accioly Nóbrega e Inés Kayon de Miller pela paciência, pela competência e pelas preciosas sugestões.

À CNPq e à PUC-Rio pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Às professoras Liana de Andrade Biar e Anna Elizabeth Balocco pela disponibilidade para participar da Comissão Examinadora.

A todas as minhas professoras de mestrado pela competência, dedicação e entusiasmo pela pesquisa.

Aos funcionários da PUC-Rio e da Secretaria de Letras, em especial, à Chiquinha, pela disponibilidade, eficiência e paciência.

Aos participantes da pesquisa que gentilmente colaboram com esta investigação.

Às minhas 'super amigas' Cristianne Sousa, Luciana Camara e Etyelle Araújo, pelas revisões, pelo incentivo e pela paciência sempre.

Resumo

Orton, Naomi Elizabeth; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly; Miller, Inés Kayon de. **“A questão vai além do que está no passaporte da pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados 'professor falante nativo' e 'professor falante não nativo'.** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação de Mestrado. 248p – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo tem como objetivo entender as crenças manifestadas por dois professores, dois coordenadores e dois alunos no que tange aos mitos do professor falante nativo (doravante PFN) no contexto do ensino de língua inglesa, bem como a forma que tais crenças dialogam com as demais vozes no nível macro (Bakhtin, [1979] 1997), e o discurso hegemônico que privilegia o PFN (Pennycook, 1998; Phillipson, 1992). A arquitetura teórica da pesquisa fundamenta-se na visão socioconstrucionista da linguagem (Bucholtz & Hall, 2005; Moita Lopes, 2001, 2003), entendendo a prática discursiva como um *lócus* para a revalidação ou o questionamento dos mitos do PFN (Langellier 2001; Moita Lopes, 2001; Threadgold, 2005). A análise micro baseia-se na identificação de marcas avaliativas, enfocadas sob duas perspectivas teóricas: a avaliação expressa por meio da prática narrativa (Bauman, 1986; Bruner, [1990] 1997; Labov, 1972, Linde, 1993, 1997) e os recursos semânticos do Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2009). A pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativo e a escolha dos participantes visou abranger perfis diferentes com eventuais perspectivas divergentes. As entrevistas semi estruturadas foram norteadas pela ótica de Mishler (1986), sendo que sua análise tanto assume como leva em consideração a inevitável influência das identidades da pesquisadora participante. A análise dos dados identifica que, durante a interação, julgamentos positivos de capacidade e normalidade recorrentemente permeiam supervalorizações do PFN, cujas identidades emergem a partir de uma construção binária entre o PFN e o professor falante não nativo (doravante PFNN), retratando o PFN como o padrão prestigiado, e o PFNN, como um desvio do *modelo* nativo dominante (Duszak, 2002; Nayar, 2002). Essas perspectivas se distanciam das críticas advindas da linguística aplicada no decorrer dos últimos anos, as quais problematizam o patamar ocupado pelo PFN (Canagarajah, 2007; Kumaravadivelu, 2006; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2003,

2009). Embora esta pesquisa tenha sido realizada com um grupo pequeno de participantes, a análise da entrevista sugere que os participantes se alinham com a manutenção do *status quo* convencional e indicam a importância de não apenas abriremos espaço para discussão do tema, mas a necessidade de uma participação mais ativa por parte dos pesquisadores, a fim de a entrevista poder tornar-se um *locus* para reflexões aprofundadas e possíveis transformações.

Palavras-chave

Professor falante nativo; avaliação; narrativa; identidade; crenças; Linguística Aplicada.

Abstract

Orton, Naomi Elizabeth; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (advisor); Miller, Inés Kayon de (co-advisor). **“The issue goes beyond what's on the person's passport': deconstructing the polarization between the so called 'native speaker teacher' and 'non native speaker teacher’”**. Rio de Janeiro, 2014. Masters Dissertation. 248p – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The objective of the present study is to understand the beliefs conveyed by two teachers, two co-ordinators and two students in relation to the myths of the native speaker teacher (henceforth NST) in the English language teaching context, as well as the way such beliefs engage with further voices on a macro level (Bakhtin, [1979] 1997), and the hegemonic discourse which privileges the NST (Pennycook, 1998; Phillipson, 1992). The investigation's theoretical framework is based on a social constructionist view of language (Bucholtz & Hall, 2005; Moita Lopes, 2001, 2003), which understands discursive practice as a *locus* for either the revalidation or questioning of the myths of the NST (Langellier 2001; Moita Lopes, 2001; Threadgold, 2005). The micro analysis is based on the identification of evaluative resources, examined under two theoretical perspectives: evaluation expressed via narrative practice (Bauman, 1986; Bruner, [1990] 1997; Labov, 1972, Linde, 1993, 1997) and the semantic resources of the Appraisal System (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2011). This research was conceptualised within the qualitative and interpretive paradigm, and the choice of participants aimed to encompass different profiles with possibly distinct perspectives. The semi-structured interviews were guided by the approach proposed by Mishler (1986), hence the analysis both recognises, as much as it takes into consideration, the unavoidable influence of the participant researcher's identities. The data analysis identifies that, during the interaction, positive judgements of capacity and normality permeate recurring supervaluations of the NST, whose identities emerge from a binary construction between the latter and the non native speaker teacher (henceforth NNST), painting the NST as the privileged standard and the NNST as a deviation from the dominant *native model* (Duszak, 2002; Nayar, 2002). Such perspectives find themselves at odds with critical approaches gaining force in the

field of applied linguistics, which have problematized the pedestal occupied by the NST (Canagarajah, 2007; Kumaravadivelu, 2006; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2003, 2009). Although this research was carried out with a small group of participants, the interview analysis suggests that the participants align themselves with the maintenance of the conventional *status quo*, indicating the importance of not only opening up space for discussion of the theme, but the necessity for researchers to take up a more active role, in order for the interview to become a fruitful site for more considered reflections and possible reconstructions.

Keywords

Native speaker teacher; evaluation; narrative; identity; beliefs; Applied Linguistics.

Sumário

1	Introdução: <i>a inquietação</i>	17
2	Contextualização	24
2.1.	A história da língua inglesa e as construções de superioridade	25
2.2.	O conceito do falante nativo e a 'competência' nativa	28
2.2.1.	O círculo interno	29
2.2.2.	A 'competência' nativa	30
2.3.	As doutrinas pedagógicas	31
2.4.	Inglês como ferramenta de comunicação transnacional	33
2.5.	Redefinições	35
3	Pressupostos teóricos	37
3.1.	Discurso, identidades e crenças: conceitos macrossociais	37
3.1.1.	A perspectiva socioconstrucionista da linguagem	37
3.1.2.	Os conceitos de identidades e crenças	40
3.1.3.	A prática narrativa e a construção identitária	41
3.1.4.	A (des) construção de identidades binárias e o mito do PFN	43
3.2.	Práticas discursivas e avaliação	45
3.2.1.	A prática narrativa e avaliação	46
3.2.1.1.	Narrativa na perspectiva laboviana	47
3.2.1.2.	Avaliação na perspectiva laboviana	48
3.2.1.3.	Narrativa na perspectiva socioconstrucionista	49
3.2.1.4.	Avaliação na perspectiva socioconstrucionista	53
3.3.	A linguística sistêmico-funcional	54
3.3.1.	Origens da LSF	54
3.3.2.	Conceituação da LSF	55
3.4.	O Sistema de Avaliatividade	59
3.4.1.	Conceituação do Sistema de Avaliatividade	59
3.4.2.	Posicionamento de atitude	61

3.4.3.	Engajamento	65
3.4.3.1.	Uma perspectiva dialógica	66
3.4.3.2.	Solidariedade	67
3.4.3.3.	Contração e expansão dialógica	68
3.4.4.	Recursos linguísticos de gradação	71
3.4.4.1.	Foco	72
3.4.4.2.	Força	73
4	Aspectos Metodológicos	77
4.1.	Natureza da pesquisa	77
4.2.	A entrevista como procedimento metodológico	78
4.2.1.	A entrevista de pesquisa qualitativa semiestruturada	79
4.2.2.	Espaço de reflexão? A interação e as relações entre os participantes na entrevista semiestruturada	80
4.2.3.	As perguntas das entrevistas	82
4.3.	Os participantes da pesquisa	84
4.3.1.	A escolha dos participantes	84
4.3.2.	O perfil acadêmico e profissional dos participantes	86
4.3.3.	A pesquisadora participante: considerações sobre o contexto socio-histórico e cultural	87
4.4.	A construção dos dados	88
4.4.1.	A escolha do tema	88
4.4.2.	Primeiros passos	89
4.4.3.	A transcrição dos dados	90
4.4.4.	Critérios de análise	91
5	Análise dos dados	92
5.1.	Crenças linguísticas: “o nativo, ele sabe”	93
5.1.1.	A intuição nativa: “já tá no sangue da pessoa”	93
5.1.2.	Um conhecimento mais explícito: “eu sei falar, mas que explicação que eu dou para o aluno”	104
5.1.3	O conhecimento da língua materna dos alunos: “não é necessário”	109
5.1.4	A pronúncia: “um inglês bonito”	114

5.1.5.	A construção do binarismo: “a gente não tem esse problema com o professor nativo”	123
5.2.	Questões culturais: “ao mesmo tempo que você está ensinando a língua, você está passando aspectos culturais”	133
5.3.	Aspectos pedagógicos: “a questão vai além do que está no passaporte da pessoa”	144
5.4.	A perpetuação do mito: “os alunos tendem a preferir”	159
5.5.	Questões de pesquisa: momento de reflexão	167
6	Considerações finais	183
7	Referências bibliográficas	189
8	Anexos	
	Anexo 1 — Entrevista com Camilo	195
	Anexo 2 — Entrevista com João	206
	Anexo 3 — Entrevista com Larissa	215
	Anexo 4 — Entrevista com Paula	223
	Anexo 5 — Entrevista com Tom	236
	Anexo 6 — Entrevista com Kenny	241

Lista de quadros

Quadro 1 – Resumo das categorias do posicionamento de atitude	62
Quadro 2 – Exemplos de manifestações de julgamento	63
Quadro 3 – Exemplo de manifestação de afeto autoral	64
Quadro 4 – Exemplos de contração/expansão dialógica	70
Quadro 5 – Os papéis dos participantes no contexto de ensino de ILE	85
Quadro 6 – Os perfis acadêmicos e profissionais dos alunos participantes	86
Quadro 7 – Os perfis acadêmicos e profissionais dos professores participantes	87
Quadro 8 – Avaliações positivas recorrentes do PFN manifestadas pelo aluno Camilo	94
Quadro 9 – Apreciações positivas atribuídas a <i>alguns alunos</i>	161
Quadro 10 – Resumo de crenças expressas na intuição/competência nativa	168
Quadro 11 – Crença expressa na superioridade do PFN formado	169
Quadro 12 – Resumo de crenças expressas no tocante à estética de determinadas pronúncias nativas	170
Quadro 13 – Resumo de crenças expressas na exclusão da língua materna dos alunos	170
Quadro 14 – Resumo de crenças expressas no valor do ensino de aspectos culturais	172
Quadro 15 – Expansão/contração dialógica das crenças expressas pelos professores	178
Quadro 16 – Expansão/contração dialógica das crenças expressas pelos alunos	179-180

Lista de figuras

Figura 1 - Visão multidimensional da construção de significados segundo a LSF	57
Figura 2 - Figura ilustrativa dos recursos de gradação de força	75

Lista de abreviaturas usadas na presente dissertação

PFN	Professor falante nativo
PFNN	Professor falante não nativo
FN	Falante nativo
FNN	Falante não nativo
L2	Segunda língua
LE	Língua estrangeira
ILE	Inglês como língua estrangeira
ILF	Inglês como língua franca
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
RP	<i>Received Pronunciation</i> (Pronúncia padrão da LI no Reino Unido)
CELTA	<i>Certificate in English language teaching to adults</i> (Certificado em ensino de língua inglesa para adultos)
DELTA	<i>Diploma in English language teaching to adults</i> (Diploma em ensino de língua inglesa para adultos)
ESOL	<i>English for speakers of other languages</i> (Inglês para falantes de outras línguas)

Convenções de transcrição*

Símbolos	Especificação
↑	Subida rápida na entonação
↓	Descida leve na entonação
-	Corte abrupto no enunciado
::	Prolongamento de som
<u>professores</u>	Ênfase em sílaba ou palavra
COMPLEMENTAR	Fala mais alta
°problema°	Fala mais baixa
>agora<	Fala mais rápida
<como inglês>	Fala mais devagar
=	Enunciados contínuos
(2.3)	Duração de pausa
(.)	Micro-pausa, 1 segundo ou menos
()	Segmento de fala incompreensível
(palavra)	Hipóteses, dúvidas em relação à transcrição
(fecha porta)	Descrição de atividades não-verbais
di(h)z	Aspiração ou riso
uh, ahã, uhã, mhm	Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

*Convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1). 2000, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

It is impossible to properly engage with a people or a place without engaging with all the stories of that place and that person. The consequence of the single story is this: it robs people of dignity. It makes our recognition of equal humanity difficult. It emphasises how we are different, rather than how we are similar.

Chimamanda Adichie, *The danger of a single story*

A elaboração desta pesquisa foi movida por uma inquietação com relação ao mito que circula no discurso sobre o professor falante nativo de inglês (doravante PFN).

Tal inquietação cresceu ao longo da minha atuação como professora de língua inglesa- nos contextos de ensino-aprendizagem dos quais já fiz parte, por ter me deparado com práticas discursivas e pedagógicas enraizadas em ideologias questionáveis que projetam e sustentam uma imagem mitológica do PFN como o dono do conhecimento no que tange à língua inglesa e ao seu ensino.

No cerne da construção, percebo uma veneração à 'competência linguística' do PFN, considerada inatingível por um professor que não seja 'falante nativo', a qual se manifesta pelo papel assumido pelo PFN dentro das instituições, como fonte de conhecimento a ser consultado pelos demais, e pela designação do PFN ao ensino dos alunos mais avançados, embora o motivo nem sempre seja explicitado. Paradoxalmente, o PFN também representa o modelo a ser seguido pelos 'não nativos' no que diz respeito ao uso da linguagem e à pronúncia. Por essa razão, os materiais didáticos selecionados por instituições de ensino por vezes baseiam-se nos padrões privilegiados dos países de língua inglesa. Em menor grau, observo que o PFN é ainda visto como um carregador cultural, mais bem preparado para transmitir aspectos das culturas relacionadas à língua inglesa aos discentes, sem que a relevância contextual de tais aspectos seja avaliada, ou que esta visão da cultura como um conceito homogêneo seja problematizada.

Finalmente, a supervalorização do conhecimento linguístico e cultural que o PFN presumivelmente possui faz com que este conhecimento seja tratado como uma preparação ou condição propriamente dita para o ensino da sua primeira língua. A estipulação por bancas de seleção que os candidatos sejam FNs, como pré-requisito para participar dos processos seletivos, bem como a procura e a

oferta por 'PFNs', perceptíveis pelos anúncios espalhados pela universidade onde estudo, constroem e reforçam a crença na primazia deste profissional. Falar a língua que ensina como sua língua materna parece ainda hoje ser visto, em diversos países, como uma espécie de selo de qualidade profissional.

A língua inglesa é minha língua materna; entretanto, tal característica representa apenas uma faceta das minhas identidades, sem ser sinônimo de preparação ou qualificação para a prática docente. A redução da competência do professor a um simples rótulo, o de ser FN ou não, visa simplificar o que me parece uma questão bem mais complexa. Apesar de adotar, no presente trabalho, os termos professor falante nativo (PFN) e professor falante não nativo (doravante PFNN), o estudo visa problematizar tais rótulos, cujo uso constrói e perpetua um binarismo, a partir do qual o PFN é retratado como 'superior' e o PFNN é construído à margem: este último é como um desvio do padrão prestigiado, (o qual nunca atingirá), sendo, assim, definitivamente excluído do 'círculo interno' pelos seus 'guardiões' — os próprios PFNNs, legisladores em todas as questões relativas à língua inglesa e ao seu ensino.

A inquietação gerada pela percepção das construções às quais me refiro, não se encerrou com a situação propriamente dita. A minha consciência da natureza polêmica do tema escolhido para esta pesquisa, principalmente por ser PFN, produziu um efeito conflitante: um desejo de investigá-lo e, ao mesmo tempo, certo desconforto ao abordá-lo, ciente de já ter tirado proveito das vantagens concedidas aos PFNs, inclusive a possibilidade de trabalhar em outros países com certa facilidade. Oscilando entre estes dois polos opostos, a minha insatisfação com o *status quo* não me permitiu mais ignorá-lo. Assim, assumo a influência inevitável desta minha identidade como PFN sobre os participantes do estudo e procuro enfrentar os desdobramentos desse fato ao longo da investigação.

Realço, no entanto, que o estudo não objetiva emancipar oprimidos, nem busca uma fórmula ou uma resposta certa para as questões elencadas; espera-se, porém, que o acréscimo de mais vozes possa contribuir à discussão de uma questão tão antiga, como atual, pois ainda afeta todos os indivíduos engajados no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Embora esta questão já seja bastante pesquisada e problematizada pela comunidade acadêmica, adoto-a como tema pela crença de que, mesmo após estas investigações, a imagem mitológica do PFN continua perpetuada pelas práticas já

delineadas, as quais parecem pressupor que o ensino-aprendizagem de inglês tenha como finalidade preparar os alunos a serem inseridos em comunidades de FNs, um objetivo que, no cenário atual, parece cada vez menos comum.

No mundo globalizado, há transformações em curso que vêm produzindo implicações para este pressuposto, bem como para a relevância do 'modelo nativo'; o interesse desenfreado no ensino-aprendizagem de inglês faz com que nos deparemos com mais uma nova realidade: a quantidade de falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira já ultrapassou a quantidade de 'falantes nativos' (Canagarajah, 2007: 925). Sendo assim, emerge simultaneamente um inglês transnacional, com papel de ferramenta de comunicação transnacional, ou de língua franca (doravante ILF¹), aproximando os falantes que precisam, literal e metaforicamente, atravessar as velhas fronteiras e se comunicar com uma frequência sem precedentes. Quando observamos que, assim como a quantidade de falantes, as interações em ILF já ultrapassaram as interações entre os chamados FNs, ocorre um corolário interessante – as regras e normas da ILF não são mais definidas pelos países hegemônicos, mas negociadas nas interações.

Embora reconheça que os pressupostos interpessoais e as experiências culturais compartilhadas por comunidades de FNs possam ser de relevância para os discentes que visam se integrar em tais comunidades, o foco do presente trabalho recai sobre um cenário diferente: o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (doravante LE), mais especificamente no Brasil. Este contexto se diferencia do ensino de inglês como segunda língua por vários motivos. Em primeiro lugar, por não estarem inseridos em um país de língua inglesa, é provável que os objetivos dos alunos sejam diversos e incluam a interação com povos de diferentes origens, não apenas com FNs de inglês. Segundo, por serem oriundos do mesmo país, os alunos compartilham a mesma língua materna e a mesma cultura. Sendo assim, a “apoteose do nativo” (Rajagopalan, 2003: 68) e o seu venerado conhecimento das variantes prestigiosas de inglês- tornam-se cada vez mais questionáveis. O abandono do velho paradigma, da língua como produto produzido em países hegemônicos para consumo pelo mundo afora, significa valorizar diferentes tipos de conhecimento, tais como o conhecimento da língua e

¹ Termo cunhado por CANAGARAJAH (2007) para se referir ao inglês empregado em situações de comunicação transnacional. Embora o termo tenha sofrido diversas críticas, por carregar pretensões imperialistas, decidi mantê-lo no presente trabalho, uma vez que adoto o conceito proposto pelo autor e nomeado pelo mesmo de inglês como língua franca.

da cultura local, e possibilita uma renegociação dos supostos méritos do PFN.

Diante desse quadro, o presente trabalho visa investigar a construção, a manutenção e a reconstrução discursiva do mito do PFN em um nível micro, bem como a forma com que tais construções dialogam com o discurso hegemônico- no nível macro. Apresento, portanto, os objetivos da investigação:

- Entender como dois professores, dois coordenadores e dois alunos manifestam suas crenças no que tange ao mito do professor falante nativo.
- Identificar marcas avaliativas no discurso dos participantes que construam suas crenças quanto ao tema em questão.

A partir da análise dos dados, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. Que crenças expressas pelos participantes reforçam a construção do mito do professor falante nativo?
2. Até que ponto os discursos dos participantes refletem ou se distanciam da perspectiva pós-colonialista de "inglês global" adotada pela Linguística Aplicada contemporânea?
3. Até que ponto os participantes proporcionam abertura para a reformulação de crenças que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

Assim, ao analisar a expressão de crenças acerca das questões apresentadas até o presente momento, tais como a 'competência perfeita', o papel do PFN como 'carregador cultural' e assim por diante, bem como as posturas dos participantes em relação às práticas pedagógicas que retroalimentam tais crenças, o estudo pretende investigar como o mito continua perpetuado discursivamente, apesar das críticas advindas da Linguística Aplicada nos últimos anos. Diversos estudiosos vêm problematizando a supervalorização do PFN (Canagarajah, 2007; Holliday, 1998; Kumaravadivelu, 2005, 2006; Nayar, 2002; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2003, 2006, 2009) e já existem pesquisas realizadas no Brasil sobre o modelo nativo no que tange à pronúncia (Dordron, 2012). Recentemente, na Colômbia, também foi divulgado um estudo com foco no valor dado à competência linguística em detrimento da competência pedagógica (Ramírez

Ospina, 2014). No entanto, a presente investigação mostra-se significativa pela identificação da construção discursiva de uma identidade binária entre o PFN e o PFNN, emergente nos trechos analisados, bem como a naturalização de um discurso predominante. A relevância do trabalho destaca-se pelo acréscimo de mais vozes a um diálogo fundamental para que construtos, tal como o de PFN, possam ser problematizados. Assim, espera-se que eventuais leituras do trabalho possam provocar futuras discussões e reflexões cada vez mais profundas sobre o tema.

A abordagem de pesquisa que norteia este estudo é de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2006). No que diz respeito à estrutura organizacional, o trabalho divide-se em seis capítulos, cujos temas abordados são vistos a seguir.

Após a introdução do tema de pesquisa, feita no presente capítulo, segue o capítulo 2, que apresenta o contexto sociocultural e histórico das questões abordadas. Buscando entender as raízes do pensamento hegemônico que mantém o PFN em um patamar superior, esboço a trajetória da expansão do inglês, a partir das práticas coloniais da Grã-Bretanha até o imperialismo dos EUA e o estabelecimento do seu *status* como língua franca no cenário contemporâneo. Teço elos entre as práticas expansionistas dos países hegemônicos de língua inglesa e a construção do mito do PFN, argumentando que o discurso que circula na sociedade e privilegia o PFN tanto reforça as crenças na superioridade deste último, – servindo como 'base' para as práticas pedagógicas que reafirmam o seu *status*, – como é constantemente reconstruído e sustentado por tais práticas (Canagarajah, 2007; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992).

O capítulo 3 apresenta os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa, iniciando-se pelos construtos macrossociais e por uma exposição da perspectiva socioconstrucionista de discurso (Moita Lopes, 2001, 2003; Fabrício, 2006) a partir de minha proposta de que a realidade e as identidades sociais são construídas pela linguagem e, assim sendo, podem ser também reconstruídas por meio dela; realinhados pela prática narrativa e/ou contradiscursos (Langellier, 2001; Threadgold, 2005). Em seguida, passo a uma articulação do conceito de identidades binárias: a construção e a legitimação de rótulos referentes a grupos diferenciados em relação a outros grupos e a consequente emergência de polarizações, tal como a construída entre o PFN e o PFNN, que produz uma

distância social (Bucholtz & Hall, 2005; Duszak, 2002; Fabrício & Bastos, 2009; Nayar, 2002). Mais adiante, apresento a arquitetura teórica em que me apoio para a análise micro dos dados: as teorias da narrativa e o papel da avaliação em narrativa (Labov, 1972; Linde, 1993, 1997), bem como os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), perspectiva de linguagem onde se insere o Sistema de Avaliatividade, no qual me baseio para a identificação de marcas avaliativas na prática discursiva gerada durante as entrevistas (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2009, 2011). Com o objetivo de esclarecer os pontos de contato entre as abordagens macro e micro adotadas neste estudo, exponho brevemente as raízes das linhas de pensamento em que os conceitos adotados se fundamentam: os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e alteridade (Bakhtin, [1979] 1997). Assim, os enunciados analisados não são vistos como os pontos de vista 'verdadeiros' dos participantes, mas, devido à sua natureza interdiscursiva, como respostas a vozes anteriores, bem como antecipações a vozes futuras.

O capítulo 4 versa sobre as orientações teórico-metodológicas que norteiam esta pesquisa: a natureza da pesquisa e as características das entrevistas realizadas. Delineio os perfis dos participantes da pesquisa e as razões para os ter convidado a participar do estudo. Em seguida, discuto as possíveis influências das relações interpessoais e/ou hierárquicas em jogo durante as interações. O capítulo encerra-se com uma descrição dos procedimentos adotados para a transcrição dos dados e a seleção dos fragmentos para análise.

No capítulo 5, apresento a análise dos dados. Norteada pelos objetivos e perguntas da pesquisa, conduzo a análise com base no arcabouço teórico apresentado no terceiro capítulo. A partir dos trechos discursivos analisados, investigo a construção do mito do PFN no nível micro, enfocando os momentos em que o mesmo é avaliado e em que a (des)construção da identidade binária entre o PFN e o PFNN ocorre, bem como os momentos de diálogo com as demais vozes no nível macro. O capítulo está dividido em quatro blocos temáticos, de acordo com os temas emergentes das entrevistas, a saber: crenças linguísticas; questões culturais, aspectos pedagógicos e a perpetuação do mito. A última seção é dedicada à discussão dos entendimentos acerca das perguntas propostas pelo estudo. Os critérios para a análise são descritos no capítulo 4.

Por último, no capítulo 6, retomo o tema e os objetivos da pesquisa, com o

objetivo de tecer algumas considerações sobre a análise e as reflexões feitas ao longo do trabalho, compartilhando observações sobre a contribuição do trabalho para futuras pesquisas.

2 Contextualização

Neste capítulo, viso apresentar um panorama do papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, buscando entender as razões históricas e políticas que a levaram à posição privilegiada, atualmente desfrutada, bem como os pressupostos acerca do seu ensino-aprendizagem, que emergiram no decorrer de tal ascendência. Argumentarei que tais pressupostos, reforçados por práticas discursivas e pedagógicas e atravessados por ideologias advindas do colonialismo, contribuem para a construção e para a manutenção do mito do professor falante nativo (PFN) nos tempos atuais, conforme descrito por Nayar (2002: 464):

O discurso da linguística aplicada também pode ser visto como promovendo uma dinâmica de poder em favor do falante nativo de inglês, ao sistematicamente projetar e promover certas visões acerca dos atributos, papéis e funcionalidade do aprendizado e do uso do inglês no mundo (termos como 'intuição do falante nativo')².

Espero abrir um diálogo acerca do mito do PFN, para que os discursos que o constroem como o professor ideal da língua inglesa, *ipso facto*, possam ser reavaliados. Assim, me preocupo com os meios problemáticos que o pensamento enraizado no ensino de inglês como língua estrangeira (doravante ILE) constrói o PFN, procurando investigar a nossa cumplicidade na manutenção de ideologias e dicotomias que o favorecem.

Começo o capítulo traçando uma breve história do colonialismo da Grã-Bretanha, visando aprofundar um entendimento das marcas deixadas nas culturas colonizadas, bem como nas culturas colonizadoras. A partir da exposição de construtos de superioridade linguística e étnica, procuro, posteriormente, na

² Todas as traduções são da minha autoria.

segunda seção deste capítulo, estabelecer conexões com o desenvolvimento do ensino de ILE, que se realizou dentro de tal contexto colonial. Na terceira seção, discuto o novo papel que o inglês assumiu no mundo globalizado e as ramificações para as questões investigadas neste trabalho. Encerro o capítulo com algumas considerações sobre possíveis redefinições, objetivando a desconstrução do mito do PFN.

2.1.

A história da língua inglesa e as construções de superioridade

A investigação genealógica nesta seção debruça-se sobre os estudos de Phillipson (1992) e Pennycook (1998), os quais desvendam as relações entre o passado colonial e o pensamento prevalente no ensino da língua inglesa. Para Pennycook (1998: 2), o inglês é um produto do colonialismo ainda intimamente ligado à sua origem:

(...) os traços deixados pelo colonialismo são profundos. E esses traços, esses discursos [...] emanaram desses contextos coloniais para penetrar domínios significativos de pensamento e na cultura ocidental [...]. A prática da colonização produziu meios de pensar, dizer e fazer que, por sua vez, permearam as culturas e os discursos dos países colonizados. E, como defendo, tais construtos culturais do colonialismo têm efeitos que permanecem até hoje.

O que isso traz à tona é que o colonialismo se manifesta não apenas de maneira política ou econômica, mas produz efeitos psicológicos e culturais. Isto é, pressupostos tais como a eurocentricidade, a convicção na 'iluminação europeia' e as 'verdades universais' oriundas do hemisfério norte, facilitaram o colonialismo ao mesmo tempo em que tornaram tais modos de pensar e fazer mais disponíveis e aceitos. Sendo assim, as práticas sociais e os enquadres discursivos ao longo do período podem ser vistos como a manifestação material das crenças na superioridade étnica e cultural do colonizador, legitimando comportamentos e ideias que, por sua vez, contribuíram para o fortalecimento de tais crenças (ibid: 27; 38).

Assim, o chamado 'terceiro mundo' foi construído (Césaire, 1990, *apud* Pennycook, 1998: 18) pelos colonizadores europeus com base na falácia de que o seu cultural Outro, o colonizado, 'carecia' de civilização e instrução. Tal contexto foi o berço do ensino de ILE e, como afirma Phillipson (1992: 19): “há relações

profundas e indissolúveis entre as teorias e práticas do ensino da língua inglesa que advêm dos poderes do colonialismo e ainda carregam traços de tais histórias coloniais”.

As construções de primazia que emergiram legitimaram a propagação da língua inglesa, cujo *status* foi projetado como merecido e natural, em vez de ser visto como brutalmente conquistado e motivado por interesses políticos e econômicos (Pennycook, 1998: 145). As contradições inerentes aos pretextos para espalhar a língua inglesa pelo mundo, expostas pelo autor (*ibid*: 139), são vistas a seguir.

O **primeiro argumento** se refere ao suposto 'vocabulário amplo' da língua. Segundo Jenkins (1995, *apud* Pennycook, 1998: 140), o inglês não adquiriu o seu papel avassalador devido à sua força imperial, mas por suas ‘qualidades’: a sua gama ampla de vocabulário e a sua flexibilidade. Tal discurso constrói uma imagem de falantes abertos, possuindo uma capacidade de pensamento superior, podendo expressar conceitos mais difíceis do que falantes de outras línguas que habitariam mundos 'menores'; desta maneira, a 'superioridade' da língua inglesa era evidenciada pelo vocabulário extenso (Pennycook, 1998: 150). O autor frisa que os recortes diferentes, que caracterizaram as línguas dos colonizados, foram tratados, por sua vez, como '*nuances* exóticas' (*ibid*: 151), e não como prova de um pensamento abrangente. No mais, concordo com o autor quando ele diz que uma gramática complexa pode evidenciar um pensamento complexo tanto quanto um vocabulário amplo (Pennycook, 1998: 146). Tal ponto torna-se mais pertinente ainda quando o último argumento é examinado.

O **segundo argumento** novamente exhibe um pensamento etnocêntrico; a partir da literatura analisada, identifica-se uma visão de que o inglês 'recortava o mundo de forma melhor que as outras línguas'. Assim, ele espelhava o mundo natural, sendo o sistema natural para nomeá-lo. (Pennycook, 1998: 144).

O **terceiro pressuposto** criticado pelo autor diz respeito à 'pureza' da língua inglesa, que, por carregar valores anglo-saxões, beneficiaria as culturas colonizadas. O ensino da língua, assim, seria imbricado com o ensino da cultura, cuja relevância hoje se torna mais suspeita ainda, devido ao papel assumido pela língua inglesa, a ser discutido na terceira seção deste capítulo.

O **último argumento** problematizado pelo autor se relaciona à 'simplicidade' da língua, devido à sua suposta ausência de morfologia e gênero.

Tais características tornaram a língua fácil de aprender e, assim, ideal para assumir o papel de língua franca.

Primeiramente, tal ponto parece justamente contradizer o primeiro, de que o seu vocabulário 'amplo' comprova uma natureza complexa. Além disso, uma estrutura simples não necessariamente acarreta um processo de ensino-aprendizagem simples, visto que tal processo não se limita ao estudo da sua estrutura.

Naturalmente, as premissas apresentadas pelo autor disfarçavam os verdadeiros interesses do poder colonial. Os estudos de Phillipson (1992) mostram que os objetivos acadêmicos do *Conselho Britânico*, estabelecido como um dos principais veículos com o propósito de promover a LI mundo afora, têm interesses governamentais e comerciais no seu cerne, sendo que suas metas são redefinidas de acordo com a política externa do governo britânico (ibid: 137). A partir da análise de um relatório produzido na década de oitenta, o autor identifica uma atitude ainda explicitamente imperialista e neocolonial:

Com certeza, não temos o poder que tivemos para nos impor, mas a influência da Grã-Bretanha permanece, sem estar condizente com os seus poderes econômicos e militares. Isso se -dá em parte porque a língua inglesa é a língua franca de ciência, tecnologia e comércio; a demanda é insaciável e nós respondemos ou através dos sistemas escolares dos países receptivos ou, quando o mercado permite, em uma base comercial. A nossa língua é a nossa maior vantagem, maior que o petróleo do mar do norte, e o suprimento inesgotável; além do mais, enquanto não temos um monopólio, a nossa marca registrada continua altamente desejada. Fico feliz em dizer que aqueles que dirigem as fortunas desse país compartilham da minha convicção na necessidade de investir em, e explorar até o máximo, essa invisível vantagem dada por Deus (Relatório anual do British Council, 1983, *apud* Phillipson, 1992: 144).

A ascendência global é apresentada como o caminho inevitável para a língua inglesa. Os benefícios colhidos de um mercado global, cujas condições foram criadas justamente pelas políticas expansionistas de países anglófonos, tal como a Grã-Bretanha, são interpretados como um direito divino, derramado sobre os britânicos como falantes de inglês, e inevitavelmente, sobre o PFN.

Não obstante a consciência das vantagens já aproveitadas, diante de um mundo capitalista e cada vez mais globalizado, o *Conselho* adotou uma série de medidas com o objetivo de assegurar que a língua franca mundial fosse a sua própria variedade. Tais medidas incluem: o envio de PFNs, por vezes sem formação, para o exterior; a formação de professores falantes não nativos

(PFNNs) na Grã-Bretanha em metodologias que privilegiaram o PFN; a promoção dos 'excelentes' materiais didáticos das editoras inglesas, em detrimento de investimento em produção local, e a expansão da BBC³. Sua práxis visava fortalecer a supremacia do inglês britânico e de seus falantes, bem como garantir que a história e cultura da Grã-Bretanha fossem contadas da forma desejada e por representantes devidamente escolhidos (Phillipson, 1992: 145-9).

No momento da elaboração desta dissertação, o *Conselho Britânico* já não possuía mais centros de ensino no Brasil, como em outros países. Podemos interpretar tal ausência como uma rejeição por parte do Brasil da crença na superioridade de metodologias e docentes oriundos da Grã-Bretanha, ou de países hegemônicos de um modo geral? Ou o Brasil teria optado por adotar um modelo advindo de outro país hegemônico?

Por volta dos anos cinquenta, um novo proponente da língua inglesa emergiu; com a sua própria hegemonia em vista, os EUA resolveram também capitalizar a nova tendência pela aprendizagem do inglês, iniciada pelas políticas expansionistas da Grã-Bretanha (Phillipson, 1992: 150-151). A Grã-Bretanha, mesmo ciente da ameaça aos seus próprios interesses, reconheceu a necessidade de construir uma relação colaborativa com um poder que logo se tornaria avassalador.

A partir de sua política externa, os EUA rapidamente superaram a Grã-Bretanha na América Latina e nomeadamente pelas políticas adotadas durante a segunda guerra, acabaram por superá-la mundialmente (ibid: 155), consolidando o *status* atual da língua inglesa como língua franca mundial. Ou nas palavras de Kumaravadivelu (2006: 27): “O motivo real pelo triunfo do inglês nos últimos tempos é o triunfo do poder dos EUA como país de língua inglesa e seu poder mundial”.

A partir deste contexto, em que a língua inglesa estava sendo estabelecida como a língua detentora da elite, emergiu o conceito de FN.

2.2.

O conceito do falante nativo e a 'competência' nativa

A partir da introdução do conceito de FN, objetivo problematizá-lo.

³ British Broadcasting Corporation (A sigla em inglês). Emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido.

Entretanto, cabe ressaltar que o termo é empregado durante todo o trabalho para fazer referência a um indivíduo que fala a língua inglesa como a sua língua materna, muitas vezes nascido em um dos países hegemônicos, como os EUA ou o Reino Unido.

2.2.1.

O círculo interno

Ser definido como FN da língua inglesa ainda acarreta uma série de vantagens no ensino de ILE (cf. capítulo 1). Assim, a manutenção da doutrina de FN, limitando o acesso ao título de FN aos “escolhidos”, ocorre justamente por questões de poder e controle (Phillipson, 1992: 198). No entanto, definir a língua materna de um indivíduo é uma questão complexa, como afirma Dordron (2012: 26), por levar em consideração questões como: “a terra onde se nasce, o sangue que se herda e a língua na qual é criado”. Kachru (1985, *apud* Dordron 2012: 25-6) aponta que existe uma hierarquia entre os falantes de inglês mais complexa do que um simples binarismo entre o FN e o FNN, delimitando divisões flexíveis entre países falantes e não falantes de inglês. Então, os falantes podem pertencer a três tipos de círculo: de dentro; de fora e em expansão. O primeiro diz respeito às nações em que o inglês é língua primária; por exemplo, o Reino Unido. Acredito que em tal categoria inclui-se também Trinidad e Tobago, o país de origem do participante desta pesquisa, Kenny, embora tal país fosse colonizado pela Grã-Bretanha e hoje, como república, não ocupa uma posição hegemônica no mundo. O segundo faz referência às nações que foram afetadas pela expansão colonial da língua inglesa, onde a língua inglesa tornou-se a segunda língua e é adotada como meio de comunicação intranacional. O Brasil se inseriria na terceira categoria, que refere às nações que aceitaram o inglês como a mais importante língua da comunicação transnacional.

É importante lembrar que tais categorias possuem uma natureza nebulosa, evidenciada pelo fato de que um país como Trinidad e Tobago, uma ex-colônia britânica, parece se encaixar na primeira, junto com os falantes do país colonizador. Posto isso, é possível questionar se a língua inglesa falada em Trinidad e Tobago possui o mesmo *status* universal que o chamado inglês britânico parece possuir. Tenho a impressão de que o *status* concedido ao FN depende do valor atribuído àquela variante de inglês no contexto em que atua. Na

Europa, por exemplo, a contratação de professores de inglês para cursos de línguas comumente exige que o candidato seja FN e que tenha passaporte da UE,⁴ possivelmente para facilitar a sua contratação, embora possam existir outros motivos ideológicos por trás de tal preferência. Ou seja, a discriminação não se restringe a uma simples dicotomia entre os FNs e os FNNs. Em comparação, no Brasil, me parece que os cursos de línguas que expressam preferência por um PFN por vezes optam por um professor norte-americano, possivelmente pelas razões históricas e políticas expostas na seção anterior e pela hegemonia dos EUA no mercado global atual.

A trajetória de Kenny serve como exemplo interessante para ilustrar a complexidade do *status* conferido ao PFN; embora o participante não fale uma variante tipicamente hegemônica do inglês, desfruta das mesmas vantagens que os falantes oriundos dos países hegemônicos, pelo menos no contexto brasileiro. Levando em consideração as medidas tomadas pelos países hegemônicos, tais como a Grã-Bretanha e os EUA, visando estabelecer as suas variantes prestigiosas como os padrões a serem seguidos por todos, o sucesso de Kenny merece destaque. É possível supor, então, que o *status* de FN não seja estanque, mas fluido e aberto à (re)-negociação.

2.2.2.

A 'competência' nativa

Não obstante tais considerações, quem é excluído do círculo interno, por não ser considerado FN e não falar uma das variantes valorizadas, é tipicamente tratado como evidenciando uma simples falta de competência (Rajagopalan, 2003: 63, cf. cap. 1).

Tal visão de competência parece advir da tradição formalista, da linguagem como um objeto identificável, cujo foco na sua forma e estrutura negligencia os outros processos e práticas que acompanham a comunicação (ibid: 934). Segundo a perspectiva chomskiana, a competência do FN de um dado idioma é perfeita. Rajagopalan (2003:67) resume as repercussões desta perspectiva e a forma como contribui para a manutenção do *status* do FN em um patamar inalcançável:

(...) de acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o

⁴ União Europeia.

possível para se aproximar da competência do nativo. No entanto, havia um corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo de ensino de línguas: nenhum falante não nativo jamais pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma.

Assim, o FN que emergiu do modelo chomskiano foi um ser 'cartesianamente onipotente'. De tal maneira, o empreendimento do ensino da língua estrangeira tinha um objetivo inatingível: “daí as constantes propostas de melhorar a autenticidade do material didático na esperança de que a distância entre o objetivo almejado e o resultado efetivamente alcançado fosse cada vez mais diminuído” (ibid: 67).

Práticas e posturas adotadas em sala de aula, fundamentadas em tal concepção, fizeram com que os alunos se sentissem: “diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (ibid: 68). Para o autor, a percepção chomskiana, na medida em que influenciou o ensino de línguas pela importância dada à obtenção de uma 'competência nativa' ou 'perfeita', agregou-se à sensação de inferioridade instaurada na época colonial, contribuindo para a supervalorização do PFN, já que: “tal concepção do nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento” (ibid: 68).

Deste modo, o FN que emergiu do contexto colonial, ao apoiar-se no conceito chomskiano de competência, e propor seu uso da linguagem como modelo, tem reforçado o mito do PFN. Assim, torna-se cada vez mais possível perceber que as teorias e práticas do ILE não ocorrem em um vácuo social e cultural, influenciado apenas por seu próprio igualitarismo, mas carregam legados coloniais de superioridade que sustentam uma dicotomia entre o PFN e o PFNN (Pennycook, 1998: 154). Para substanciar este argumento, examino, a seguir, doutrinas pedagógicas que emanaram do mesmo contexto colonial e continuam a circular nos ambientes de ensino-aprendizagem de ILE.

2.3. As doutrinas pedagógicas

Advogo, nesta subseção, pela reconstrução das principais doutrinas que

norteiam o ensino da língua inglesa, devido às ideologias latentes que as permeiam, sustentando o mito do PFN. Aponto ainda para a ausência de uma base acadêmica para a disciplina atual, que deveria apelar à sociologia, à antropologia, à pedagogia, assim por diante (Phillipson, 1992: 176-8).

Phillipson (1992) identifica cinco doutrinas principais: (i) que a língua inglesa é mais bem ensinada monolingualmente; (ii) que o professor ideal da língua inglesa é um FN; (iii) que, quanto mais cedo a língua inglesa é ensinada, melhores são os resultados; (iv) que, quanto mais a língua inglesa é ensinada, melhores são os resultados; e (v), se outras línguas forem muito usadas, os padrões da língua inglesa baixarão.

Como aponta Pennycook (1998), a insistência no uso da língua inglesa, conforme as doutrinas (i) e (v), promove o monolinguismo em inglês como superior ao multilinguismo, tendo implicações diretas para a segunda doutrina. Isto é, a crença na necessidade de ensinar uma LE apenas com instrução na língua-alvo privilegia um PFN que talvez não compartilhe da língua materna dos alunos, reduzindo a tentação de recorrer ao seu uso.

Em contrapartida com a doutrina, concordo com Phillipson (1992: 195) quando ele diz que o sucesso obtido na aprendizagem de uma LE pode indicar uma possibilidade maior de sucesso no ensino de uma LE, principalmente no que tange à empatia que pode ser desenvolvida com os alunos. Mais especificamente, o PFN, por ser oriundo de um contexto sociocultural e histórico diferente de seus aprendizes, pode enfrentar dificuldades para desenvolver relações propícias ao processo de ensino-aprendizagem, a menos que se dedique ao estudo da cultura e da língua materna dos seus aprendizes (cf. cap. 1).

A doutrina (iii) parece ter auxiliado a expansão do ensino da língua inglesa, alcançando uma faixa etária cada vez mais ampla, com sucesso questionável. A doutrina (iv), por sua vez, pode ter dado origem à outra crença, isto é, a dita necessidade de não apenas falar somente na língua que está aprendendo, como também de pensar nela, a fim de obter o sucesso de 'competência nativa', livre de traços da língua materna (Pennycook 1998: 157). Um discurso recorrente, percebido nos ambientes de trabalho e uma possível consequência desta crença, insiste em que a competência desejada só pode ser atingida através de imersão na língua alvo, seja em um país de língua inglesa ou em um curso de imersão. No Brasil, tais programas muitas vezes exigem que seus professores sejam FNs,

visando recriar o ambiente de um país de língua inglesa. Ao se fundamentaram na premissa da doutrina (iv), prometem resultados acelerados para quem colabora com o que me parece ser quase uma 'distopia orwelliana' em que até o pensamento é policiado.

A existência continuada de tais práticas aponta para sua natureza enraizada. No entanto, a difusão da língua inglesa acarretou mudanças linguísticas, ou, pelo menos, a emergência de novas variedades, tal como o ILF. O surgimento de novas variedades cria novos contextos de comunicação em que não é mais possível considerar a língua inglesa a língua 'pura' dos FNs, carregadora de valores anglo-saxões, oferecendo, assim, mais uma base para reavaliar os construtos coloniais e o *status* do PFN.

2.4.

Inglês como ferramenta de comunicação transnacional

Antes de passar a uma exposição do ILF, cabe aqui uma breve discussão de dois conceitos considerados distintos neste estudo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua inglesa: o ensino de inglês como segunda língua (doravante L2) e o ensino de inglês como LE.

Por inglês como segunda língua concebe-se o ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma região em que ela é uma língua oficial, enquanto por inglês como LE entende-se o ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma região em que ela não possui tal *status*. Tal distinção baseia-se na crença de que quem aprende a língua inglesa em uma região em que a língua inglesa é uma língua oficial pode visar se integrar naquele contexto, desejando adotar a norma-padrão da região no tocante à pronúncia, aos vocábulos e assim por diante.

No entanto, o pressuposto segundo o qual se aprende o inglês para se ter acesso a um mundo melhor (Rajagopalan, 2003: 65), em contextos de ensino de ILE, tal como no Brasil, torna-se questionável. Ou, nas palavras de Seidlhofer (2003: 107): “Por que o atestado uso de linguagem de uma comunidade de falantes nativos deveria ser um modelo para aprendizes de inglês como língua internacional?”

A língua inglesa se tornou um fenômeno sociopolítico e global, produzindo um corolário interessante: o inglês atualmente possui mais falantes dos círculos de

fora e em expansão e do que do círculo de dentro⁵ (cf. subseção 2.2.1). Canagarajah (2007) observa que “o inglês é mais comumente usado como uma língua de contato por falantes de outras línguas nos novos contextos de comunicação transnacional” (ibid: 925) e defende a concepção de um ILF. Facilitando a comunicação internacional, o ILF unifica falantes de diversos países e caracteriza-se pela ausência de um sistema linguístico independente do seu contexto de uso, encontrando-se em processo constante de construção. Sem normas universais impostas por uma autoridade externa, trata-se de uma ferramenta com variação no seu cerne, dados os diversos contextos em que seu uso surge. Ou, como defende o autor:

Por causa da diversidade no cerne desse meio comunicativo, ILF é construído intersubjetivamente em cada contexto específico de interação. A forma deste inglês é negociada por cada conjunto de falantes para os seus propósitos. Os falantes podem monitorar a proficiência linguística de cada participante para determinar mutuamente a gramática, a fonologia, a gama lexical e as convenções pragmáticas apropriadas para garantir a inteligibilidade (Canagarajah, 2007: 925).

A definição do ILF como prática social, em vez de um domínio de conhecimento (Canagarajah, 2007: 933), produz implicações ideológicas e metodológicas, colocando em questão o conceito de FN e as crenças quanto a sua competência. Esta se torna um conceito situado, intersubjetivo e pragmático (ibid: 925), podendo ser desenvolvido por todos por meio do “alinhamento de seus próprios recursos de acordo com as necessidades da situação, em vez de alcançar um nível-alvo de competência” (ibid: 928). Assim, para participar de interações utilizando ILF, falantes de variantes prestigiosas precisam se adaptar ao contexto, assim como qualquer outro falante. Deste modo, emergem novas propostas para o aprendizado, que valorizam outros tipos de conhecimento, enfocando a formação de “indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir” (Rajagopalan, 2003: 70).

Para Rajagopalan (2009: 104), o ILF torna o conceito de FN obsoleto. Canagarajah (2007), por sua vez, advoga pela redefinição do termo, de acordo com o novo contexto. A partir de um olhar histórico sobre o campo da linguística, o autor identifica que as concepções de monolinguismo e homogeneidade foram construídas com o surgimento do estado-nação, o qual visou unificar os povos por

⁵ SEIDLHOFER, 2003: 97.

uma só língua, provinda da comunidade dominante. Assim, o multilinguismo e a heterogeneidade foram tratados como problemas, distorcendo a percepção do que é um FN e ignorando a possibilidade de se possuir competência nativa em mais de uma língua (ibid: 934). Nas situações flexíveis, que exigem o uso de ILF, o multilinguismo, uma vez visto como um problema, pode tornar-se uma vantagem, um vez que prepara o indivíduo a lidar com a imprevisibilidade das interações (Canagarajah, 2007: 925).

Encarar as novas situações de multilinguismo implica rever as concepções de FN e competência. O ILF desestabiliza a dicotomia construída entre o FN e o FNN, fornecendo fortes motivos para que a relevância do FN como modelo seja reavaliada (Canagarajah, 2007: 925).

Uma preparação mais ampla para a transição entre interações imprevisíveis com falantes diversos pode ser proporcionada pelo contato com outros FNNs, trazendo maior desenvolvimento e conhecimento linguístico (Dordron, 2012: 36). Desta forma, novas posturas, assim como um olhar reflexivo sobre a seleção de materiais didáticos, podem auxiliar a desconstrução dos mitos que permeiam a prática, bem como preparar os discentes para os contextos mais amplos que precisarem manobrar.

Portanto, a partir da nova realidade – um contexto igualitário de relações transnacionais e comunicação multilíngue –, precisamos construir novos paradigmas, revisando, reformulando e refinando os nossos modelos de ensino-aprendizagem junto aos alunos (Canagarajah, 2007: 936). O pensamento contemporâneo da LA, influenciado por estudiosos como Canagarajah, Rajagopalan e Kumaravadivelu, abre espaço para que doutrinas enraizadas em uma tradição imperial possam ser reconstruídas, transferindo o enfoque para questões pedagógicas locais.

2.5. Redefinições

Apesar do uso crescente do ILF e da redefinição dos propósitos do uso de inglês pelo mundo – perceptível pela evolução de alguns materiais didáticos – e das críticas direcionadas às práticas que carregam ideologias latentes e reforçam a supremacia do PFN, tenho a impressão de que, por mais que certas crenças ainda

persistam, nós nos encontramos em um período de fluxo.

O interesse desenfreado no ensino-aprendizagem da língua inglesa continua, e a consumação das teorias e práticas oriundas de países como os EUA e a Grã-Bretanha que acompanha tal interesse perpetua o mito, ainda que os interesses neocolonialistas não sejam mais apresentados explicitamente. Como observa Rajagopalan (2003), persiste uma “prevalência de certo discurso que só serve para camuflar as verdadeiras intenções de certos governantes; persegue-se a velha política expansionista, porém agora disfarçada de interesse altruísta” (Said, 1993, *apud* Rajagopalan, 2003: 58).

A manutenção do desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos, bem como o treinamento dos profissionais por meio de certificados tais como CELTA⁶ e DELTA⁷ nos países hegemônicos, serviu e continua a serviço de interesses políticos, ideológicos e econômicos, uma vez que ambos tendem a focar nas formas e funções usadas por FNs nos países hegemônicos, evidenciando a anglocentricidade (Phillipson, 1992: 178). Enquanto tais práticas continuam, as decisões acerca do ensino de língua inglesa continuam sendo tomadas por autoridades que pressupõem saber as necessidades dos países periféricos; ao se adotar os materiais e as metodologias, aceita-se também as doutrinas e dogmas (cf. subseção 2.1).

Assim sendo, há uma necessidade de se reler as relações culturais atuais à luz de um entendimento diferente da política global (ibid: 23). Moita Lopes (2006: 85-86) destaca a importância de se reinventar as formas de produzir conhecimento no mundo contemporâneo, “para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem”. Um diálogo interdisciplinar entre a LA e outros campos de pesquisa pode auxiliar na desconstrução dos modos de pensamento dominantes, abrindo espaço para a diversidade. Assim, talvez seja possível romper com o velho paradigma entranhado nos construtos coloniais de *self* e Outro (Pennycook, 1998: 156).

A visão do discurso como criador da realidade adotada neste estudo sustenta a possibilidade da mudança paradigmática referida e será apresentada no capítulo a seguir.

6 Certificate in English Language teaching to adults (sigla em inglês).

7 Diploma in English language teaching to adults (sigla em inglês).

3

Pressupostos teóricos

Como foi dito na introdução, me dedicarei neste capítulo à apresentação dos pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa. O primeiro ponto a ser abordado é a exposição da perspectiva adotada no que diz respeito ao papel do discurso na construção, na manutenção e na reconstrução de crenças e identidades coletivas e binárias, que circulam no nível macrossocial. Em seguida, debatarei os conceitos de identidade e de crença sob a luz desta visão e as contribuições dos estudos narrativos no que tange à sua construção. Ainda enfocando os estudos narrativos, passo a examinar o seu componente avaliativo e os possíveis entendimentos que a investigação proposta proporciona. Finalmente, apresento os pressupostos teóricos da LSF, pois esta serve como base teórica para o Sistema de Avaliatividade, isto é, a perspectiva da linguagem na qual me apoio para a identificação das marcas avaliativas no discurso gerado nas entrevistas.

3.1.

Discurso, identidades e crenças: conceitos macrossociais

Apresento, nesta seção, um breve panorama dos conceitos macrossociais com os quais visio tecer elos durante a microanálise conduzida. Começo pelas noções de socioconstrucionismo, visão da linguagem que orienta toda a pesquisa.

3.1.1.

A perspectiva socioconstrucionista da linguagem

A partir da visão apresentada nesta subseção, entendo que as práticas discursivas, inclusive a de entrevista, não são neutras, mas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (Fabrício, 2006). Em outras palavras, devido à natureza eminentemente social do discurso, os significados são

construídos: “pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (Moita Lopes, 2001: 58).

Consideram-se três pontos fundamentais para o estudo do discurso sob essa ótica: o discurso é entendido como dialógico, situado, e constitutivo da vida social (Moita Lopes, 2001: 58-9). A **dialogicidade** faz referência ao fato de que o discurso é sempre dirigido a alguém: “Não há discurso sem interlocução, i.e., sem que a alteridade seja um fator integrante do discurso” (ibid: 58). Tal visão alinha-se com a de Bakhtin, base para o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), em que me apoio para analisar marcas avaliativas no discurso dos participantes, e que será apresentado posteriormente. A **situacionalidade**, por sua vez, diz respeito ao fato de que todo discurso está situado em um contexto sociocultural, histórico e institucional; ou, como diz o autor: “Não há discurso que ocorra em um vácuo social (...) a história, a cultura, e a instituição (...) nos fazem ser quem somos e nos posicionam no mundo social”. Finalmente, o terceiro aspecto, a característica constitutiva do discurso, se refere à visão do discurso como ação: “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (Moita Lopes, 2001: 59).

Os primeiros dois aspectos enfatizados pelo autor, a dialogicidade e a situacionalidade, exercem uma influência no que é dito ou não dito nas interações; nenhum enunciado representa os nossos pensamentos 'legítimos', visto que fatores tais como os papéis desempenhados em uma entrevista de pesquisa, bem como o fato de eu ser FN de inglês, determinam as escolhas de expressar certos posicionamentos ou não, podendo restringir os significados com potencial a serem trocados ou construídos. Nesse mesmo sentido, entendo, neste trabalho, que não existe fala reportada, no sentido de relatar as palavras de um terceiro na íntegra, por esta prática ser sempre criativa, e, assim, construída (Tannen, [1989] 2007: 103). Conforme Moita Lopes (2001: 58) enfatiza, para se compreender as práticas discursivas, “é essencial que se considere as contingências macrossociais sob as quais se vive”. Em outras palavras, há relações indissolúveis entre os enunciados expressos no nível microssocial e o contexto macrossocial da história, da cultura e da instituição.

Devido à influência inevitável das minhas identidades sobre o discurso gerado nas entrevistas, a possibilidade de investigar a construção do professor FN

de uma língua que não o inglês foi cogitada. Entretanto, acredito que a investigação do tema escolhido e as subseqüentes reflexões possam contribuir para um entendimento que tenha mais relevância para a minha área de prática, que é o ensino de língua inglesa. No mais, a supervalorização do professor falante nativo (PFN) de inglês me parece intensificada pelo *status* da língua inglesa, conquistado pelas mesmas pautas políticas que projetaram o PFN ao patamar superior que atualmente ocupa, o qual torna a problematização do mito do PFN de língua inglesa plausível de ser eleita como tema de investigação. Espera-se que uma possível desconstrução do mito, no contexto de ensino de língua inglesa, possa gerar repercussões para construções semelhantes no ensino de LE em um sentido mais amplo.

Por ter adotado o mito do PFN de inglês como tema, estou ciente de que as entrevistas propostas nesta pesquisa – em que, eu, FN de inglês, busco entender as crenças sobre o PFN – são situadas. Além disso, entendo que os posicionamentos expressos podem ser reavaliados em interações com interlocutores oriundos de contextos socioculturais e históricos diferentes, tal como em um grupo focal, com todos os participantes presentes simultaneamente.

Na realidade, quando se considera o *status* concedido ao PFN e as implicações para as entrevistas de pesquisa conduzidas por mim, como PFN, faz-se necessário lembrar que qualquer interação envolve participantes com *status* diferenciados, como a hierarquia construída entre entrevistador e entrevistado, ou entre professor e aluno. O objetivo desta investigação é desconstruir o *status* do PFN, uma vez que tal conceito não é visto como estanque, mas construído no discurso que é concebido como constitutivo da vida social. Segundo Moita Lopes (2001: 60):

Ocupamos lugares diferentes na vida social, no exercício do poder, que nos posicionam de forma diferenciada nas assimetrias/simetrias interacionais, o que não quer dizer que essas não possam ser revertidas.

Alinho-me, portanto, também com o pensamento de Fairclough (1992: 61), que pontua o seguinte: “Não estamos meramente posicionados, de forma passiva, mas somos capazes também de atuar como **agentes**”. Assim, o trabalho busca investigar se **contradiscursos** ou **narrativas transgressivas** emergem na fala dos participantes da pesquisa, por entender que as identidades e as crenças acerca do

PFN podem ser reconstruídas através de ação discursiva, independentemente de eventuais relações assimétricas nas interações (Langellier, 2001; Moita Lopes, 2001).

A concepção do discurso como criador da realidade, possuindo poder transformador, torna-se central no estudo das identidades sociais, tal como a identidade coletiva do PFN investigada nesta pesquisa, já que, como afirma Moita Lopes (2003: 24), aprendemos a ser quem somos nas práticas discursivas em que nós interagimos com o outro. Deste modo, pode-se concluir que é na interação que criamos significados e efeitos no mundo social, negociando, construindo e reconstruindo as nossas identidades, em um processo sócio-histórico e cultural constante.

3.1.2.

Os conceitos de identidades e crenças

Nesta seção, o conceito de identidades sociais, à luz das noções do socioconstrucionismo, é ampliado. A construção identitária é definida por Bucholtz & Hall (2005: 376-7) como um fenômeno social, um processo constante envolvendo componentes macros, relacionados a processos culturais mais amplos, e aspectos micros, pertinentes aos papéis e orientações temporais assumidos pelos participantes da interação. As identidades emergem no discurso e se caracterizam pela natureza fragmentada, plural, mutável e contraditória, dada pelos diversos papéis sociais que ocupamos na vida. Assim, no momento em que assumimos o papel de professor, não deixamos de ser homem/mulher; negro/branco; europeu/brasileiro e assim por diante (Moita Lopes, 2001: 60-61).

Por conseguinte, a construção da identidade coletiva do PFN é um processo sociopolítico marcado por aspectos relacionados: (i) à história do ensino da língua inglesa como LE e L2; (ii) às razões políticas e econômicas que levaram e mantêm a língua inglesa na sua atual posição hegemônica; (iii) às práticas discursivas e pedagógicas adotadas nas instituições de ensino da língua inglesa como LE e L2; (iv) à *performance* dos PFNs nas instituições de ensino de língua inglesa; (v) à sua história de vida pessoal e aos discursos que circulam na cultura popular sobre o PFN; e (vi) à sua aptidão para o ensino da língua inglesa (Magalhães, 2013: 34).

Sob o mesmo prisma do socioconstrucionismo, as crenças analisadas nesta

pesquisa são “formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores e tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (Assis Peterson *et Alii*, 2010: 196), de modo análogo às identidades. Por serem construídas a partir de experiências de vida e situadas sócio-historicamente, essas crenças, tais quais as identidades, não são universais. Ao contrário, são passíveis de questionamentos, como sugere Miccioli (2010: 136):

Crenças não existem em um vácuo contextual. Algo pode ser considerado verdadeiro em um contexto e ser falso em outro. Uma crença, em si, não é nem verdadeira nem falsa; são as pessoas que atribuem valor a uma determinada crença.

O estudo das identidades sociais e das crenças pode ser abordado de diversas formas, embora se centralize na análise de unidades discursivas específicas, consideradas frutíferas para o entendimento da construção de identidade em desenvolvimento na prática discursiva (Moita Lopes, 2001: 62). Embora o presente estudo não enfoque a construção de identidades particulares, inclui uma breve apresentação das teorias que versam sobre a construção discursiva da mesma, uma vez que considero ser relevante para introduzir a relação entre a construção identitária e a prática narrativa, a partir da qual visio aprofundar um entendimento da construção de identidades coletivas e binárias, enfocadas neste trabalho. Apresento, portanto, na subseção a seguir, as unidades discursivas privilegiadas por esta investigação.

3.1.3.

A prática narrativa e a construção identitária

Segundo Linde (1993: 98), a narrativa é um dos recursos sociais mais significativos para construir e manter identidades particulares, sendo instrumental na criação da nossa sensação interna de *self*, e assumindo um papel fundamental na expressão e negociação do tal *self* na interação. Para a autora, a necessidade de construir identidades sociais advém da socialização:

A nossa própria experiência interna, se nós nos permitimos perceber, é de um *self* sem armadura – talvez sem fronteiras tão definidas quanto gostaríamos – percorrendo um mundo de outros que parecem ter fronteiras estabelecidas e armaduras efetivas. Logo podemos nos achar em uma posição vulnerável e alarmante que precisa ser resolvida. E a solução é narrar, para construir um *self* como outro, replicando a nossa experiência dos outros reais que parecemos vivenciar (Linde, 1993: 121).

Tal construção ocorre por meio de unidades de interação social, denominadas pela autora como **histórias de vida**. O conceito compreende um conjunto de crônicas, explicações e narrativas cujas diferenças estruturais serão vistas na próxima seção. Estas unidades são relatadas ao longo da vida do indivíduo como um processo no qual os acontecimentos da vida são costurados, até que se tornem coerentes, construindo e reconstruindo as suas identidades, como afirma a autora:

Ao aceitar uma definição de quem ele é, geralmente com base em uma função dentro do sistema econômico, um lugar na sequência das gerações, e um *status* na estrutura da sociedade, um adulto pode reconstruir seletivamente o seu passado de tal forma que, passo a passo, parece ter-lhe sido planejado, ou melhor, ele parece tê-lo planejado (Erickson, 1962, *apud* Linde, 1993: 100).

Assim, o ato de narrar cria uma oportunidade para a reflexão e a revisão, de acordo com a imagem considerada mais ideal para se projetar naquele determinado momento (Linde, 1993: 105). O *self* incorpora as normas da sociedade na expectativa de respostas e julgamentos prováveis dos outros: “uma narrativa não é um solilóquio – é contada para alguém e precisa solicitar uma resposta daquele alguém” (ibid: 102). Na realidade, tal compreensão e respeito para com os valores da sociedade em que se vive representa o principal motivo pelo qual nós nos construímos identitariamente, como salienta a autora:

Talvez a função mais importante da refletividade seja a de estabelecer o valor moral do *self*. O indivíduo não quer qualquer *self* identificável, ele quer um *self* bom e um *self* que é percebido como bom pelos outros (...) [A]ssim que o *self* é visto como existente em relação aos outros, aquela relação deve ser alguma determinada relação. Imediatamente, a questão de normas, valores e julgamentos se torna possível, já que diversas relações podem ser diferenciadas e, uma vez diferenciadas, comparadas e julgadas (Linde, 1993: 122).

Desta maneira, o ato de narrar cria uma sensação de pertencimento e serve para se reivindicar ou negociar pertencimento a um determinado grupo. Logo, este ato constitui-se em um ponto fundamental para a construção de identidades coletivas.

A construção das identidades particulares enfocada pela autora acima mencionada oferece um ponto de partida para uma visão mais ampla do papel das práticas narrativas no processo identitário, conforme concebido por Moita Lopes (2001: 62-3). O autor define o “papel que as narrativas desempenham na

construção de identidades sociais nas práticas discursivas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo, se constroem e constroem os outros” como seu foco de interesse. Assim sendo, além das identidades particulares já discutidas, é possível construir as identidades dos outros, por exemplo, através da construção de rótulos, identidades coletivas ou binárias.

A entrevista de pesquisa apresenta-se como um lócus para a geração de unidades discursivas, como a narrativa, e assim, por meio desta, uma oportunidade para a reflexão pode ser estabelecida. A narrativa desencadeia um possível momento para se questionar a experiência e/ou *status quo* e advogar uma reconstrução, como, por exemplo, das **narrativas privilegiadas** (Bauman, 1986: 1), as quais justificam a posição de supremacia desfrutada pelo PFN (cf. cap. 1.), ou podem, de maneira antagônica, tornar-se um: “ato de resistência contra um dominante paradigma *cartesiano* de racionalidade”, (Brockmeier & Carbaugh, 2001: 9).

Espero que o pedido para que os participantes falem sobre o tema já possa gerar reconsiderações, pois o simples ato de pensar e falar sobre o tema já desencadeia a criação de outras possibilidades e perspectivas. Com o acréscimo de mais vozes ao diálogo, o estudo deseja convidar o leitor a uma reflexão, podendo eventualmente gerar desdobramentos na medida em que mais vozes se pronunciarem sobre o tema.

De acordo com Fabrício & Bastos (2009: 61), “[c]oreografias alternativas podem ser concebidas dissolvendo a demarcação identidade/alteridade em danças de permeabilidade entre as fronteiras, de mescla, de troca e de enriquecimento mútuo”. Nesse sentido, uma ruptura com os construtos ideológicos investigados neste trabalho produzidos e 'fixados' em processos discursivos pode ocorrer devido à natureza fluida das identidades sociais.

Passo, portanto, na subseção a seguir, a examinar mais detalhadamente, o papel do discurso e das práticas sociais na construção, manutenção e possível reconstrução de identidades coletivas e binárias (Duszak, 2002; Nayar, 2002), tal como a dicotomia estigmatizante entre o PFN e o PFNN.

3.1.4.

A (des)construção de identidades binárias e o mito do PFN

O fluxo que caracteriza a construção de identidade produz uma diversidade

de identidades sociais relacionadas ao mesmo indivíduo. E aponta para a necessidade de se interrogar as ideologias enraizadas na construção da homogeneidade de determinados grupos na produção de identidades coletivas e binárias (Fabrício & Bastos, 2009; Moita Lopes 2001; Bauman, 1986; Langellier, 2001). Meu pensamento está em consonância com o de Moita Lopes (2001: 60) quando o autor observa que: “as pessoas não possuem uma identidade social homogênea como se pudessem ser definidas por sexualidade ou raça, por exemplo”. Deste modo, o fato de ser 'FN' ou não de uma determinada língua, não pode ser visto como uma característica definidora do indivíduo, cujas múltiplas identidades coexistem. Um professor não é só britânico ou brasileiro, mas também assume uma miríade de outras identidades nos diversos papéis que ocupa na vida social.

Assim, a construção de identidades coletivas, tal como a de PFN, e de identidades binárias, tal como a entre o PFN e o PFNN, visa reduzir a complexidade das identidades sociais e do indivíduo a um simples rótulo. Relacionais e sociais, as identidades coletivas se constituem por meio de processos de inclusão e exclusão a partir das diferenças percebidas, que são marcas sociais (Duszak, 2002). Desta maneira, a identidade de grupo “se estabelece diante do outro, em um jogo de semelhanças e diferenças em relação a esse outro” (Fabrício & Bastos, 2009: 46). Ou seja, os conceitos de igualdade e diferença não são estanques, mas emergem na interação social, conforme Bucholtz e Hall (2005: 369):

(...) é a ideia de igualdade que permite aos indivíduos se imaginarem como um grupo, enquanto é a diferença que produz a distância social entre os que se percebem como diferentes. Assim sendo, as identidades não são autônomas, uma vez que adquirem sentido em relação a outras identidades, em processos que emergem na interação social.

A decisão de se organizar em um grupo não é feita pelo fato do indivíduo possuir alguma semelhança pré-existente e reconhecível, mas é motivada por agência e poder. Assim, a homogeneidade é um construto ideológico que procura apagar as diferenças entre os FNs e serve para construir os membros do *círculo interno* (os FNs) investidos com o poder e construídos como a norma, a partir da qual os outros, os FNNs, divergem. Os FNNs se encontram na periferia, socialmente marcados por não se conformarem às expectativas ideológicas

construídas pelo discurso hegemônico. Desta maneira, o conceito de identidade torna-se uma ferramenta útil para se entender os efeitos do neocolonialismo e da polarização que permanece entre o PFN e o PFNN, entre outros tipos de relações de poder (ibid: 371-2).

A formação identitária do indivíduo está imbricada em suas vivências no mundo. Ela é fruto da interação com o outro, em que a orquestração de homogeneidade ocorre. Isso posto, na busca de entendimentos das marcas deixadas por estes processos sociais, reconstruções também podem ocorrer, já que as identidades com *status* elevado como as de FN ou PFN não são dadas, mas negociadas na interação (Bucholtz & Hall, 2005: 376). A noção de agência entendida neste trabalho (cf. subseção 3.1.1) permite ao indivíduo agir e reverter os processos discursivos que constroem suas identidades sociais, possibilitando a sua construção em outras bases (Fairclough, 1992; Moita Lopes, 2001), pois: “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (Moita Lopes, 2001: 58). Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que objetivo entender as crenças dos participantes em relação ao mito, o estudo também abre espaço para a renegociação dos significados de ‘PFN’ e ‘PFNN’ através da reflexão proposta.

3.2. Práticas discursivas e avaliação

Nas próximas três seções, introduzo o arcabouço teórico no qual me apoio para a identificação de marcas avaliativas no discurso gerado nas entrevistas. Adoto uma visão ampla de avaliação, conforme proposta por Linde (1993, 1997) que a define como: “um fenômeno extremamente persuasivo na linguagem. Podemos incluir como avaliação qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, objeto, evento ou relação.” Assim, entendo que avaliações podem surgir em diversas unidades discursivas, tais como narrativas, crônicas e explicações, bem como através de recursos linguísticos, semânticos ou prosódicos, inclusive, potencialmente, por meio da paralinguagem (Labov, 1972: 372-3; Martin & White, 2005: 63; Nóbrega, 2009: 79). Na seção a seguir, examino o componente avaliativo das práticas narrativas.

3.2.1.

A prática narrativa e a avaliação

Na seção anterior, discuti as possíveis contribuições das práticas narrativas para a investigação da construção identitária e das crenças expressas pelos participantes no que tange ao mito do (professor falante nativo) PFN. Apesar de as narrativas canônicas não estarem presentes no discurso analisado neste estudo, consideramos relevante discutir as contribuições teóricas que possibilitam o estudo de tais unidades discursivas, uma vez que permitem igualmente um entendimento do componente avaliativo que emerge durante esta prática, seja a narrativa canônica ou não.

Por ser uma forma de dar ordem, coerência e sentido ao mundo, a narrativa se torna um dado de grande interesse na busca de entendimentos acerca de perspectivas diferentes em relação ao mito do PFN, assim como no presente estudo. O evento narrado propriamente dito possui uma natureza abstrata e a organização é dada pela posição retrospectiva, através da interpretação que ocorre no ato de narrar, processo em que: “impomos ordem e linearidade a uma profusão de imagens cujas fronteiras, na verdade, são obscuras e fluídas” (Fabrício & Bastos, 2009: 53). Por meio desta prática, então, construímos os nossos próprios sentidos e interpretações, e a lente de valores e normas sociais do narrador emerge no discurso (Bauman, 1986; Bruner, [1990] 1997; Linde, 1993, 1997; Sacks, [1984] 2007; Threadgold, 2005). “Há muitas maneiras de contar a mesma história, para enfatizar aspectos muito diferentes”, conforme afirma Labov (1972: 366).

O processo narrativo então permite um olhar sobre a perspectiva do narrador, advindo parcialmente pela decisão de narrar um determinado evento, já que, como afirma Bruner ([1990] 1997), contamos o que foge das nossas expectativas e assim projetamos a nossa visão do mundo e a sua organização. A interpretação do narrador no que tange ao evento narrado pode ser aceita pelos outros participantes do discurso ou não, uma vez que estes também assumem papéis ativos na criação de significados, embora tal participação seja parcialmente determinada por seus papéis sociais. No contexto de uma entrevista, a participação pode ocorrer quando há uma falta de coerência, e assim uma reformulação é solicitada, acarretando uma co-construção dos significados (Linde, 1993).

Os valores e normas construídos pelos participantes por meio da prática

narrativa, e investigados nesta pesquisa, emergem durante o momento de avaliação. Devido a este foco na avaliação, apresento, na seção a seguir, a proposta laboviana de narrativa, visto que seus postulados, no que tange ao conceito de avaliação, são relevantes para esta investigação. Mais adiante, apresentarei as críticas dos socioconstrucionistas (Bastos, 2005; Fabrício e Bastos, 2009) quanto às limitações do modelo laboviano.

3.2.1.1.

Narrativa na perspectiva laboviana

Na perspectiva laboviana, a narrativa é concebida como uma unidade discursiva com a seguinte função e estrutura: “um método de recapitular experiências passadas, combinada com uma sequência verbal de pelo menos duas orações com uma sequência temporal de eventos que (inference-se) ocorreram de fato”. O que caracteriza uma narrativa, e não um relato, por exemplo, é o fato de ela remeter a uma instância definida e não a hábitos passados ou ações recorrentes. Ainda de acordo com o autor, a narrativa também precisa ter um ponto, isto é, um motivo pelo qual é contada, geralmente ligado ao tópico da atividade conversacional, e deve ser contável, critério concebido pelo autor como **reportabilidade**. A reportabilidade faz referência à aceitação da narrativa pelos participantes do discurso, evitando comentários do tipo "e daí?" (Labov, 1972: 359-360).

A fim de identificar a presença de uma narrativa, Labov (1972) estabelece elementos que possam vir a caracterizá-la, a saber: **resumo, orientação, ação complicadora, avaliação, resolução e coda**. O resumo funciona como um sumário da narrativa e indica o assunto, enquanto a orientação se refere ao contexto e aspectos como tempo, local, participantes e situação. A ação complicadora é considerada um elemento obrigatório, assim como a avaliação, e é formado por uma sequência de enunciados ordenados cronologicamente. Para Labov (1972), a avaliação transmite as emoções do narrador e está difusa em toda a narrativa. A resolução finaliza a sequência de eventos no passado e a coda indica que a narrativa chegou ao fim.

A relação entre a reportabilidade e a avaliação merece destaque, pois é durante o momento da avaliação que a história pode ser considerada relevante e reportável ou não. Ou seja, a avaliação é a razão de ser da narrativa, comunicando

o significado, informando a carga dramática e estabelecendo o seu ponto. Portanto, ao coavaliar uma história, estamos contribuindo para que seja reportável ou não em um determinado contexto.

A tarefa de justificar a reportabilidade de uma narrativa torna-se mais difícil quando se trata de uma narrativa de experiência vicária ao invés de experiência pessoal. Labov (1972: 367) argumenta que o elemento de avaliação tende a ser menos presente na narrativa de experiência vicária, em comparação com a de experiência pessoal. Além disso, a narrativa de experiência vicária procede, tipicamente, sem orientação e, segundo o autor, pode também haver ausência de referência pronominal, tornando-a ambígua. Deste modo, o evento narrado precisa ser interpretado pelos participantes como especialmente surpreendente, para que possa ser avaliado como reportável, evitando o 'e daí'? A reportabilidade da narrativa de experiência vicária torna-se importante para o presente estudo, uma vez que, na prática discursiva analisada, surge um relato de tal tipo (cf. cap. 5. fragmento 5), em que o narrador visa construir reportabilidade junto à entrevistadora.

Examinamos, nesta seção, os elementos que caracterizam uma narrativa laboviana. No presente estudo, o foco recai sobre a avaliação a ser vista na próxima seção. No entanto, os outros elementos narrativos identificados por Labov (1972) são de importância, uma vez que nos permitem identificar a presença de narrativas canônicas nos trechos analisados.

3.2.1.2.

Avaliação na perspectiva laboviana

Conforme exposto na subseção anterior, de acordo com a proposta laboviana, a função da avaliação é comunicar que o acontecimento narrado ou relatado não foi ordinário e sim assustador, perigoso, esquisito, louco, engraçado, hilário, incrível e assim por diante. O fato do ocorrido não ser algo comum, usual, ou cotidiano, justifica a sua reportabilidade. O autor observa que a avaliação pode ocorrer de duas maneiras: ela pode ser externa ou encaixada. No caso de avaliação externa, o narrador interrompe a narrativa para comunicar diretamente ao ouvinte qual o seu ponto de vista sobre o fato narrado. Já uma avaliação encaixada transmite a carga dramática de forma indireta, através de recursos linguísticos, semânticos ou prosódicos, tais como entonação, alongamento de vogais,

aceleramento/aumento ou diminuição do ritmo ou tom de voz e repetições de palavras (Nóbrega, 2009). Por exemplo, ao justificar a contratação feita por ele próprio de um PFN sem formação ou experiência, é possível observar no trecho a seguir que o também PFN e coordenador, Tom, diminui o ritmo da sua fala:

53	Tom	n(hhh)ão é mais pela experiência e: por
54		exemplo eu tenho um <professor> que
55		trabalhou comigo no ano pass↑ado (.) que é
56		ameri↑cano=

Ao mesmo tempo em que Tom visa justificar a contratação do funcionário, a desaceleração da sua fala ao emitir tal item lexical pode expressar um receio de descrever o americano como tal, já que Tom talvez deseje se distanciar do funcionário contratado como profissional formado e com larga experiência e assim se constrói identitariamente.

Os estudos de Labov têm sofrido diversas críticas, mesmo sendo um trabalho pioneiro, que iniciou a pesquisa sobre narrativas no campo linguístico. As críticas advêm da sua centralidade na identificação da estrutura da narrativa, sem considerar como os enunciados estão ancorados no mundo, ou focalizar aspectos da narrativa referentes a valores socioculturais e interacionais que fundamentam a prática discursiva (Bastos, 2004, 2005; Bruner, [1990] 1997; Goffman, [1967] 2012; Moita Lopes, 2001; Schrifin, 1984).

As investigações de Labov estimularam um grande desenvolvimento e inúmeras discussões acerca do tema, mas os estudos posteriores deram mais importância aos aspectos contextuais, entendendo as narrativas como recontagens situadas e dialógicas, e não como uma recapitulação de eventos passados (Nóbrega, 2009; Magalhães, 2013). Essa visão socioconstrucionista será vista na próxima subseção.

3.2.1.3.

Narrativa na perspectiva socioconstrucionista

Realço que a estrutura laboviana de narrativa previamente exposta e o seu foco na estrutura profunda auxilia na identificação de uma narrativa. Entretanto, as limitações do esquema narrativo laboviano, por não levarem em consideração os aspectos do discurso, como a sua situacionalidade e dialogicidade, tornaram os estudos do autor alvo de críticas advindas de pesquisadores posteriores. De acordo

com a perspectiva socioconstrucionista de narrativa, é preciso recorrer a outras teorias para que seja possível investigar os significados criados (Fabrício e Bastos, 2009).

A reformulação de Bruner ([1990] 1997), por exemplo, que, além de retomar os elementos estruturais identificados por Labov (1972), acrescenta um foco no contexto em que a narrativa é contada, pode tornar a investigação das narrativas mais proveitosa. O autor estabelece quatro elementos que caracterizam uma narrativa: (i) sequencialidade; (ii) independência da condição de ser verdadeira ou falsa; (iii) excepcionalidade e (iv) dramatismo. O **primeiro** elemento, a sequencialidade inerente da narrativa, diz respeito à sua composição. No entanto, diferentemente de Labov (1972), Bruner ([1990] 1997) enfatiza que tal sequência singular de eventos, estados mentais ou ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores, não possui significado próprio, sendo que o mesmo é: “dado pelo lugar que ocupam na configuração geral da sequência como um todo, seu enredo ou fábula”. Os outros participantes do discurso então precisam interpretar o enredo configurador da narrativa para que os elementos constitutivos da narrativa possam ser relacionados ao mesmo (ibid: 46). O **segundo** elemento se refere ao relacionamento anômalo entre o significado e a referência da história. A “indiferença da história à realidade extralinguística” (ibid: 47) ressaltada pelo autor aponta para a natureza interpretativa da narrativa, sem ser uma reflexão da realidade ou uma recapitulação de eventos, como na definição laboviana. A **terceira** característica, de excepcionalidade, se relaciona à função da narrativa para explicar o desvio do canônico, característica também enfatizada por Labov (1972), como anteriormente comentado. Pelo ato de contar o extraordinário, reforçamos a nossa adesão às normas da sociedade em que estamos inseridos. Tal ponto nos leva à **quarta** característica, que é o elemento dramático em que uma posição moral é assumida, visto que a narrativa ‘torna o **excepcional** compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática’ (Bruner, [1990] 1997: 52).

A partir das quatro propriedades da narrativa expostas acima, podemos entender as narrativas sob a ótica de Bruner ([1990] 1997) como situadas e dialógicas. Tal visão tem sido ecoada por diversos autores desde a publicação dos estudos de Labov (1972), concebendo os significados dos eventos e experiências

não como imutáveis ou estáticos, mas como: “constantemente sendo reenquadrados dentro dos contextos de nossas vidas correntes e em curso” (Mishler, 2002: 105).

A terceira característica do discurso de acordo com as noções de socioconstrucionismo, a natureza constitutiva, é ainda frisada por Bruner ([1990] 1997: 40), que aponta para o efeito prescritivo das normas culturais, reforçadas pelas narrativas e contadas “em torno de **expectativas canônicas** estabelecidas, bem como o manejo mental dos desvios que incidem sobre tais expectativas” (1997 [1990]: 41). Assim, a narrativa é vista como uma forma de organizar a experiência em função destas normas culturais, ao mesmo tempo em que ela as constrói, ou, como nas palavras de Brockmeier e Carbaugh (2001: 10), “a narrativa é uma dobradiça central entre a cultura e a mente”. Desta maneira, apesar da tendência do narrador de se apresentar como alguém que incorpora os valores reconhecidos pela sociedade em que está inserido (Goffman, [1959] 1975), é possível também questionar as normas através da prática narrativa (Langellier, 2001), conforme a proposta do presente estudo.

Os estudos narrativos que seguiram os de Labov (1972) trouxeram contribuições importantes para esta pesquisa em relação aos elementos contextuais envolvidos na produção de significados durante a prática narrativa. Como brevemente apresentado na seção anterior, um estudo limitado à identificação das narrativas canônicas concebidas por Labov (1972) pode ignorar outras unidades discursivas que não se encaixem em tal definição, mas que possuem potencial de análise, tal como as concebidas por Linde (1993).

Na sua concepção de **histórias de vida**, Linde (1993) introduz a **crônica** e a **explicação**, duas unidades discursivas que podem contribuir com os objetivos desta pesquisa. A crônica se caracteriza por ser uma sequência de eventos temporalmente ordenados, frequentemente empregada para preencher informações desconhecidas pelo ouvinte, similar à narrativa, mas sem resumo, orientação e coda, características comuns em narrativas canônicas labovianas. Embora a *crônica* possua um ponto avaliativo ou seções avaliativas, a avaliação não tem como propósito unificar toda a história, sendo que tal característica representa a sua distinção fundamental da narrativa. A crônica pode ter a função de sumário de narrativa em potencial ou pode ser uma estrutura de raciocínio, construída para estabelecer a proposição que se pretende sustentar. Tal função aponta para outra

diferença entre a crônica e a narrativa que merece destaque: a menos que a narrativa seja solicitada, o falante precisa justificar o ato de narrar, legitimando a tomada de um turno mais longo. A crônica, em comparação, é usada para fornecer informações que já foram solicitadas – ou pelo interlocutor, ou através de um entendimento mútuo dos participantes. Portanto, o propósito de contar a sequência já é estabelecido. Como a crônica pode ser composta por narrativas em potencial, o ouvinte pode solicitar uma elaboração das informações dadas, que provavelmente tomará forma de uma narrativa, com a sua própria estrutura avaliativa. Desta forma, a crônica pode servir como uma tabela de conteúdo de eventuais narrativas que podem ser contadas ou não, de acordo com o desenvolvimento da interação (Linde, 1993: 85-89).

A explicação, por sua vez, se define por ser uma unidade discursiva pertencente à história de vida, possuindo a sua própria estrutura. Tal unidade de discurso começa com uma afirmação de uma proposição a ser comprovada e é seguida por uma sequência de afirmações visando justificar a veracidade da proposição, tipicamente incluindo conjunções como "porque" e "então", ou, alternativamente, o falante elenca as alternativas possíveis, para após descartá-las. Uma explicação pode surgir devido a uma insegurança por parte do falante em relação à proposição apresentada, ou como uma defesa de uma proposição questionada por outro participante do discurso. De tal maneira, a explicação tem função corretiva, ao invés de ser a base do relato ou da narrativa em si; ou seja, enquanto uma narrativa apresenta a experiência não problemática, a explicação objetiva reparar afirmações problemáticas, sendo uma forma retórica de demonstrar que proposições que podem parecer duvidosas, falsas ou problemáticas, possuem, de fato, justificativas para que sejam acreditadas (Linde, 1993: 93-94).

O aporte teórico trazido pelas unidades discursivas delineadas por Linde (1993) possibilita um estudo das práticas narrativas e seu papel na construção de significados, sem, no entanto, que a abordagem se limite à definição estreita de Labov (1972). Ainda de acordo com a visão socionstrucionista, a próxima seção examina as contribuições destes estudiosos no que diz respeito ao componente avaliativo das narrativas.

3.2.1.4.

Avaliação na perspectiva socioconstrucionista

Linde (1993, 1997) amplia a visão de avaliação a partir dos estudos de Labov (1972), defendendo que existem duas dimensões avaliativas, a saber: referência à reportabilidade e referência às normas sociais. A primeira remete à prática de relatar eventos não previsíveis ou esperados, ou seja, a excepcionalidade da narrativa (Labov, 1972; Sacks, [1984] 2007; Bruner, [1990] 1997; Moita Lopes, 2001) e à necessidade de justificar a tomada de um turno mais longo. A segunda faz referência aos comentários morais ou percepções de mundo, já que, segundo a autora: “narrativas de experiência pessoal são frequentemente contadas como exemplar moral ou comportamental, sugerindo como o endereçado deveria se comportar em uma circunstância parecida na sua vida” (1993: 113). Nesse sentido, ela propõe que a avaliação seja uma **dimensão moral** da linguagem, que fornece indicações da ordem social que o indivíduo reproduz ao assumir um determinado posicionamento, conforme observa-se nas palavras da autora: “uma parte do ponto de qualquer narrativa é demonstrar que o narrador sabe quais são as normas e concorda com elas” (1993: 123). Será relevante, durante a análise, identificar avaliações manifestadas pelos participantes em relação ao comportamento do PFN, assim possibilitando um entendimento da sua percepção do papel deste profissional.

Outro ponto pertinente no que diz respeito ao julgamento normativo sobre valores e crenças destacado por Linde (1993, 1997) é a sua natureza negociável. Assim, a interação não pode prosseguir sem que os participantes colaborem e cheguem a um acordo comum da avaliação expressa, pois: “a narrativa como uma forma oral requer um interlocutor que concorda com o falante, como nós vimos, seja o acordo imediato, seja negociado” (1993: 112). Sob a ótica de Linde, então, a narrativa é vista como um elemento de negociação em interações sociais. Os outros participantes podem avaliar a narrativa diretamente ou responderem com uma segunda narrativa com o mesmo ponto avaliativo, ratificando-a. Entretanto, é também possível fornecer uma avaliação alternativa dos eventos e, no caso, o ponto avaliativo precisará ser negociado. É através desta negociação que os participantes visam alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações, tornando a narrativa uma prática social essencial para a compreensão de uma determinada pessoa, suas ações e seu contexto. Como entendo a entrevista

como uma prática social (cf. subseção 3.1.1), será possível observar, durante a análise, o processo de negociação das avaliações ocorrido entre mim e os participantes da pesquisa.

Cabe aqui observar que o Sistema de Avaliatividade, a ser apresentando posteriormente, igualmente se preocupa em investigar e explicar os meios eventuais usados por falantes/escritores com o objetivo de avaliar e adotar posicionamentos, buscando avaliar como a ética e o posicionamento moral surgem na linguagem. Uma vez apresentadas as contribuições dos estudos narrativos para investigar as percepções de mundo construídas na prática discursiva, passo, na próxima seção, a examinar alguns conceitos relevantes da Linguística Sistêmico-Funcional, a arquitetura teórica que fundamenta o Sistema de Avaliatividade, que orienta a identificação de marcas avaliativas no discurso gerado nas entrevistas no nível semântico.

3.3.

A linguística sistêmico-funcional

Conforme apontado anteriormente, o presente estudo objetiva entender as crenças dos participantes da pesquisa quanto ao mito do falante nativo. Para tanto, busca marcas avaliativas no discurso gerado nas entrevistas, tomando como base de investigação o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2009, 2011), que se situa no arcabouço teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF).

Por este motivo, antes de passar a uma exposição do Sistema de Avaliatividade, faço uma breve apresentação do alicerce teórico da LSF e de suas origens, visando tornar cada vez mais clara a abordagem proposta pela teoria, bem como a forma como ela dialoga com o Sistema de Avaliatividade.

3.3.1.

Origens da LSF

O crescente interesse no papel da linguagem na construção social da experiência por diversos campos de estudo vem transformando a análise do discurso (Christie, 2002: 7, *apud* Nóbrega, 2009: 40). Ao me basear nas perspectivas socioconstrucionistas e entender que as práticas discursivas envolvem escolhas que são constitutivas do mundo social (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2001), é necessário escolher um arcabouço teórico que também perceba a

linguagem como formadora de sentidos.

A proposta da LSF foi desenvolvida por volta dos anos 1960 pelo linguista inglês Michael A.K. Halliday, fruto de seus estudos a partir dos ensinamentos de seu mestre, Firth (Nóbrega, 2009; Vian Jr., 2011). A LSF caracteriza-se como um ponto de vista científico e busca suas raízes no estruturalismo de Saussure, o primeiro linguista a conceber a linguagem como um sistema; uma rede de signos semióticos cujo significado advém da sua relação com os outros signos. A LSF igualmente concebe a linguagem como um sistema de significados, porém em potencial, a serem realizados por determinadas escolhas feitas pelo falante/escritor. De acordo com esta perspectiva, os signos não podem ser estudados de maneira isolada e descontextualizada, como ocorre na visão saussureana, mas precisam ser estudados no seu contexto sociocultural e histórico, caracterizando-se como uma visão sociosemiótica (Halliday & Hasan, 1989: 3).

3.3.2.

Conceituação da LSF

Como delineei no começo do capítulo, adoto a perspectiva socioconstrucionista, na qual a realidade é construída no discurso e a linguagem possui o poder para moldar a consciência humana (Moita Lopes, 2001; Fabrício, 2006). No caso, proponho que o mito do falante nativo seja construído e sustentado por práticas discursivas e pedagógicas promovidas por instituições de poder com interesse em manter tal mito. De acordo com essa ótica, apresento uma teoria de linguagem que igualmente parte do pressuposto de que a linguagem não descreve a realidade, mas a cria, permitindo ao indivíduo interpretar e manipular o meio em que vive – seu contexto sociocultural. Assim, ao me embasar nesta teoria e nas noções socioconstrucionistas de linguagem apresentadas, poderei investigar como os participantes da pesquisa constroem, questionam, refletem e reconstróem o discurso hegemônico que circula na sociedade e privilegia o professor falante nativo (PFN).

A teoria hallidayana interessa-se pela forma como as pessoas criam significados por meio do uso da linguagem em interações e em contextos sociais específicos, uma vez que estes elementos são vistos como inter-relacionados. Esta relação inseparável entre o linguístico e o social é enfatizada também por Hawad (2002: 40) quando diz que: “linguagem e sociedade são uma concepção unificada,

e precisam ser investigadas e compreendidas como um todo: não há homem social sem linguagem, e não há linguagem sem homem social”. Halliday, por sua vez, ressalta que o foco dado ao aspecto social advém não apenas da sua visão da linguagem como um processo social, mas também devido aos seus objetivos de entender as relações entre a linguagem e a estrutura social (Halliday & Hasan, 1989: 4-5). Assim, a teoria outra vez mostra-se adequada para a presente pesquisa, que, igualmente, busca entendimentos desta natureza.

Eggins (2004) elenca quatro pontos teóricos relativos à linguagem, propostos pela LSF: (i) o uso da linguagem é funcional; (ii) a função da linguagem é criar significados; (iii) estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural nos quais são negociados; e (iv) o processo de uso da linguagem é semiótico, sendo um processo de criação de significados através da possibilidade de diferentes escolhas.

Assim, do vasto repertório de opções de que o sistema linguístico dispõe, cada usuário faz **escolhas**, sejam estas conscientes ou não, e estas realizações linguísticas concebem-se como **instanciações**. Em outras palavras, o sistema linguístico é instanciado em forma de **texto**. As instanciações constituem o sistema e o sistema define o potencial de significados. A diferença entre **sistema** e **texto** torna-se mais clara ao se pensar em uma analogia entre **clima** e **tempo**. O tempo só se torna significativo como uma instanciação do sistema climático (Halliday, 1992: 73). Ao estudar o texto na busca de significados criados, a perspectiva hallidayana julga imprescindível levar em consideração o contexto em que o texto é produzido, uma vez que o texto e o contexto são vistos como aspectos do mesmo processo e, assim, interdependentes (Halliday & Hasan, 1989: 5). Como enfatiza Vian Jr. (2011: 28), “estão imbricados no texto tanto um sistema linguístico quanto um sistema social”.

A interdependência entre os diversos elementos do sistema e a sua instanciação no mundo social também se evidencia no próprio caráter da teoria, visto que é uma teoria multidimensional, baseada em quatro dimensões inter-relacionadas, a saber: contextual; semântica; léxico-gramatical e fono-grafológica.

Por **contexto**, entendemos o ambiente total onde um texto se desenvolve, de importância considerável na compreensão discursiva. Podemos pensar em dois tipos de contexto: em um nível mais macro, existe o contexto de cultura, pelo qual compreende-se o contexto cultural e histórico – por trás dos participantes e as

práticas nas quais se engajam. Este contexto, por sua vez, engloba o contexto de situação, isto é, o contexto em que o texto é produzido (Halliday & Hasan, 1989: 5-6).

Neste nível mais micro, entendem-se três variáveis: campo, relações e modo. Estas variáveis determinam os aspectos relevantes de uma determinada prática social, fornecendo aos participantes os elementos para que certas escolhas possam ser realizadas, possibilitando a negociação de significados. Por campo, entende-se o objetivo comunicativo associado à construção de experiências e à representação do mundo, ou seja, a natureza da atividade em questão – o que está acontecendo na interação; por relações, a negociação de relações sociais, quem está participando, além do seu *status* e papel social; e, por modo, entende-se o fluxo de informação, ou canal de comunicação escolhido –, seja escrito, seja oral, por exemplo (Halliday & Hasan, 1989: 12).

A figura 1 traz à tona a natureza **multidimensional** da teoria, visando expor a forma como os vários níveis se inter-relacionam.

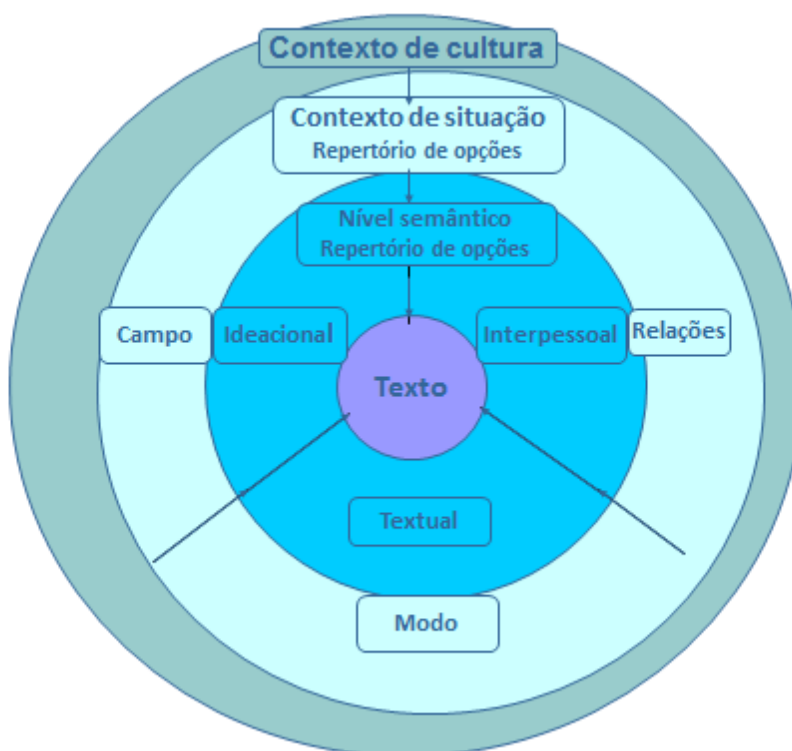


Figura 1: Visão multidimensional da linguagem segundo a LSF

Sob o ponto de vista de Halliday, a linguagem é, então, vista como um recurso utilizado para mapear significados – textuais, ideacionais e interpessoais,

relacionados respectivamente ao campo, às relações e ao modo. É possível observar, portanto, a inter-relação dos conceitos, separados apenas para facilitar o estudo.

Os significados são realizados através das metafunções que a linguagem desempenha em diferentes situações. A metafunção ideacional constrói a realidade e relaciona-se à organização e à expressão de percepções de mundo para descrever eventos e estados. Ou, nas palavras de Martin & Rose ([2003] 2007: 32), é a função que “diz respeito ao que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que, para quem, em que local e por quê”. A metafunção interpessoal, por sua vez, preocupa-se com a realidade social, as relações e negociações estabelecidas entre os participantes da interação, sendo a linguagem usada para estabelecer papéis, expressar sentimentos, atitudes e julgamentos. Por último, a metafunção textual relaciona-se ao fluxo de informação e à organização do próprio texto. Em outras palavras, a realidade semiótica que se manifesta através do texto em construção; ou, conforme sugerido por Martin & Rose ([2003] 2007), “as formas pelas quais os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos em ondas de semioses” (ibid: 32).

Considero as relações interpessoais negociadas nas interações de grande relevância para o presente estudo, já que o grau de aproximação entre os participantes, ou a existência de uma relação assimétrica, por exemplo, de entrevistador e entrevistado, ou professor e aluno, afetam quais significados podem ser compartilhados nas entrevistas. Realço que a LSF, assim como as noções socioconstrucionistas de linguagem, leva em consideração o conceito bakhtiniano de alteridade ([1979] 1997), isto é, a existência da figura do outro, aquele a quem a mensagem se destina. Esta noção torna-se pertinente para a presente pesquisa, dado que os entrevistados interagiram não apenas com a entrevistadora, mas também de acordo com seus entendimentos a respeito da finalidade da pesquisa. Assim, os posicionamentos expressos são entendidos como situados no contexto de entrevista de pesquisa, podendo outros posicionamentos ser expressos, com um grau maior ou menor de compromisso, em contextos diferentes com propósitos diferentes ou com interlocutores diferentes.

Como este trabalho visa entender de que forma os participantes dialogam nas entrevistas com o discurso hegemônico, isto é, as vozes de poder que mantêm o PFN numa posição privilegiada, privilegio um aporte teórico que possibilita

uma análise das posturas manifestadas pelos participantes e o grau de compromisso com os posicionamentos expressos. A partir da análise interpretativa do discurso gerado, busco entender até que ponto os participantes abrem espaço ou não para a reflexão ou a reconstrução das crenças expressas. Para tanto, apoio-me no Sistema de Avaliatividade, que se localiza na metafunção interpessoal da LSF exposta nesta seção. Passo agora à exposição mais detalhada do Sistema de Avaliatividade.

3.4. O Sistema de Avaliatividade

Nesta seção, passo, então, à apresentação do Sistema de Avaliatividade, através do qual é possível identificar o posicionamento pessoal do autor, por meio das escolhas lexicais. É possível estabelecer conexões entre o Sistema de Avaliatividade e as teorias da narrativa, apesar de as duas abordagens terem propósitos diferentes. A relação se dá por que ambos possibilitam uma interpretação das avaliações feitas pelos participantes: o quão, na perspectiva dos participantes, o mundo está de acordo com os valores e crenças expressos, bem como o grau de abertura expresso para a renegociação de tais crenças e avaliações. Assim sendo, a partir de uma análise micro com base no Sistema de Avaliatividade que apresentarei nesta seção e nas teorias da narrativa já apresentadas, viso responder às perguntas de pesquisa expostas no primeiro capítulo.

3.4.1. Conceituação do Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade foi desenvolvido por Martin & White (2005) a partir da visão hallidayana de linguagem. Vian Jr. (2011: 28) propõe que a avaliatividade seja descrita como um sistema ao invés de uma teoria, já que, para o autor, a avaliatividade não é uma teoria, “mas um conjunto, um sistema de opções em nível semântico discursivo à disposição dos usuários que, no nível léxico-gramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe”.

Apresentado a partir de um modelo sistêmico-funcional de linguagem, o Sistema de Avaliatividade emerge, portanto, como um sistema semiótico

multidimensional e estratificado, de recursos interpessoais inter-relacionados, à disposição do produtor de textos para que este se posicione em relação ao que expressa. Sob essa ótica, cada pessoa usa a ambiguidade natural da linguagem e faz suas escolhas motivadas por uma construção de significados e intenções, tanto informativos quanto ideológicos, recorrendo ao vasto leque de opções que o repertório linguístico oferece (Wilson, 2008: 106). O sistema de significados potenciais, portanto, é **instanciado** ao realizar determinadas escolhas em detrimento de outras e emitir **avaliações**. Assim, a diferença entre avaliatividade e avaliação pode ser resumida de forma parecida àquela entre sistema e texto, conforme aponta Vian Jr. (2011: 15).

(...) a avaliação é apenas a instanciação das opções avaliativas de que a língua dispõe como potencial de significados presentes no texto, ao passo que avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para realizarmos significados avaliativos, ou seja, para expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou o foco do que expressamos e para negociarmos a intersubjetividade e assim por diante.

Tal visão da linguagem propõe que não haja enunciado neutro; escolhemos assumir determinadas posições perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que inconscientemente, ou com intenção de influenciar o outro (Vian Jr., 2011). Um posicionamento pode se realizar ora de forma explícita, ora de forma implícita, caracterizando-se como um posicionamento de atitude em potencial, exigindo uma resposta interpretativa por parte do ouvinte/leitor, de acordo com o seu contexto sociocultural e histórico (Martin & White, 2005). A avaliação, portanto, precisa ser assumida pelo interlocutor e percebida como tal, pressupondo-se que o interlocutor compartilhe dos mesmos valores sociais emitidos, daí o aspecto eminentemente dialógico do sistema.

As escolhas realizadas léxico-gramaticalmente a partir das metafunções (ideacional, interpessoal, textual) pelos sistemas (transitividade, modo, modalidade, tema e rema) a elas inerentes, são determinadas, por sua vez, pelo contexto cultural e situacional no qual o indivíduo se insere, além das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu universo. É ainda necessário acrescentar que as escolhas avaliativas feitas são permeadas por outros discursos, por crenças, julgamentos, experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais realizados no texto léxico-gramaticalmente. Uma

avaliação depende da relação entre os usuários, das diferenças culturais e sociais, ou seja, um item lexical pode assumir um significado avaliativo em um contexto e não em outro (Vian Jr., 2009: 126).

A fim de esclarecer tal variável, podemos pensar no exemplo do adjetivo vermelho: o enunciado “um tapete vermelho” sem um contexto mais amplo pode parecer um enunciado neutro; no entanto, o enunciado “desenrolar o tapete vermelho” no contexto cultural brasileiro, ou em outro contexto, pode já assumir uma carga avaliativa, visto que faz referência a uma pessoa, ou a um evento que mereça tratamento especial. É essencial, portanto, ao conduzir a análise de dados, levar em consideração o papel do contexto sociocultural e histórico da pesquisadora e dos participantes da pesquisa, além das relações estabelecidas entre os mesmos, tal como uma eventual relação assimétrica entre a pesquisadora e o entrevistado. Pode-se observar, então, as semelhanças entre o sistema concebido por Martin & White (2005) e os estudos sobre narrativa, já que ambos consideram a importância dos aspectos socioculturais e contextuais da avaliação, bem como a sua natureza negociadora.

Passo agora a uma exposição mais detalhada dos subsistemas que constituem o sistema, a saber: posicionamento de atitude (afeto, apreciação e julgamento) e engajamento (contração e expansão dialógica), bem como recursos de gradação, um conceito que engloba os dois casos (Martin & White, 2005). Começo por um breve panorama do subsistema de atitude.

3.4.2. Posicionamento de atitude

Por categorias de avaliação de atitude, entendemos três categorias: **afeto, julgamento e apreciação**, respectivamente relacionados a emoções, posicionamento ético e conceito estético. O afeto tem seu foco no avaliador e permeia os outros dois, os quais têm seu foco no avaliado. Logo, torna-se perceptível que a identificação de uma manifestação de atitude possibilita uma interpretação dos valores de ordem emocional, moral e estética atribuídos pelo falante.

Assim, será possível, através de uma análise com base no subsistema de atitude, interpretar as normas e os valores sociais construídos pelos participantes no seu discurso e o quanto o mundo está de acordo com tais valores. Saliento que

o sistema caracteriza-se por ser interpretativo, ou seja, as fronteiras entre as manifestações de atitude concebidas pelo sistema são nebulosas. Logo, faz-se necessário um conhecimento do contexto sociocultural e histórico dos participantes da interação para que o enunciado possa ser interpretado. A interpretação, por sua vez, se realiza sob a influência do contexto sociocultural e histórico da pesquisadora. Apresento, de forma resumida, no quadro abaixo, as três categorias de posicionamento de atitude, com suas respectivas categorias e subcategorias de classificação:

Categorias de posicionamento de atitude		
Tipos	Categorias de classificação	Subcategorias de classificação
Afeto (positivo ou negativo)	felicidade/infelicidade segurança/insegurança satisfação/insatisfação	
Julgamento (positivo ou negativo)	estima social	normalidade capacidade tenacidade
	aprovação social	veracidade propriedade
Apreciação (positivo ou negativo)	reação	impacto qualidade
	composição/redação	equilíbrio complexidade
	valor	

Quadro 1: Resumo das categorias de posicionamento de atitude (reproduzido de Wilson, 2008: 86)

Realço que o fato de uma avaliação ser construída ora de forma positiva, ora de forma negativa, dependerá do contexto situacional e cultural no qual os participantes estão inseridos, bem como as interpretações correspondentes feitas pelos mesmos. Por exemplo, embora a **normalidade** seja por vezes construída como banal, no contexto da entrevista da presente pesquisa, alguns participantes

construíram a suposta normalidade ou naturalidade do conhecimento linguístico do PFN positivamente. Apresento, na tabela abaixo, posicionamentos manifestados nas entrevistas em que os itens lexicais relativos à normalidade e à naturalidade são construídos positivamente. Os exemplos a seguir também podem ser encontrados na íntegra nos anexos 1 e 6.

Fala do participante	Tipo de avaliação
Camilo: <i>ele (o PFN) fala normalmente como se- não precisa se preocupar com isso</i> (1.78-79).	Julgamento positivo normalidade
Kenny: <i>eu acho (.) o nativo na aula como pessoa é super importante (.) porque tem coisas mesmo você (.) fale inglês bem você não é nativo porque não é natural para você °também°</i> (1.246-7).	Julgamento negativo normalidade

Quadro 2: Exemplos de manifestações de julgamento

No que tange ao conhecimento linguístico, é justamente a *normalidade* da fala do professor falante nativo (PFN) que é avaliada positivamente no primeiro exemplo. Já no segundo exemplo, a suposta falta de naturalidade por parte do PFNN é avaliada negativamente.

Tendo apresentado as características mais amplas do posicionamento de atitude, passo agora a uma breve descrição das três categorias de avaliação: afeto, julgamento e apreciação, começando pelo afeto, uma vez que este permeia os outros dois (Martin & White, 2005: 42).

O afeto mostra o quão emocionalmente envolvido o autor está com a pessoa, o objeto, a situação ou o evento mencionado no enunciado. A intensidade dos sentimentos expressos pode ser graduada. Por exemplo, no caso da felicidade, há uma diferença nítida na escala de felicidade expressa entre estar "contente", "feliz" ou "eufórico" (Wilson, 2008). Os recursos de gradação que indicam o grau de compromisso com o enunciado expresso pelo falante serão detalhados posteriormente, mas ressalto que, quanto mais forte o grau de compromisso expresso, menos espaço haverá para posicionamentos alternativos.

Além disso, uma manifestação de afeto pode ser classificada como autoral ou não autoral. No caso de afeto autoral, o falante/escritor assume responsabilidade pelo sentimento expresso, colocando em primeiro plano sua presença subjetiva no processo comunicativo. Através de um posicionamento de

valor autoral de afeto, o falante/escritor estabelece um vínculo interpessoal com o ouvinte/leitor, induzindo-o a adotar um posicionamento de atitude de cumplicidade com o posicionamento do falante/escritor (Wilson, 2008). Abaixo apresento um exemplo de felicidade autoral trazido das entrevistas realizadas e disponível no anexo 6.

Fala do participante	Tipo de avaliação
<i>eu me lembro quando meu alarme tocou eu (.) <u>pulava da cama</u> BANHO (.) sabe tomava banho e ↑uhhf na escola (.) quando eu tinha um <imenso> prazer em dar aula</i>	Felicidade positiva

Quadro 3: Exemplo de manifestação de afeto autoral.

Uma manifestação de afeto autoral visa conseguir **solidariedade** do leitor/ouvinte, um conceito a ser apresentado em detalhes mais adiante. No exemplo apresentado acima, é possível que o entrevistado tenha procurado induzir a pesquisadora a compartilhar a atitude expressa, de encontrar prazer na sua própria profissão, visto que a emoção é construída positivamente e de acordo com as normas sociais do contexto cultural.

Uma manifestação de afeto não autoral, por sua vez, não assume responsabilidade pelo que é dito, muitas vezes atribuindo a emoção a uma fonte externa. A professora Larissa, por exemplo, em um momento da entrevista atribui a preferência pelo PFN aos alunos, conforme pode ser visto no exemplo a seguir:

31	Larissa	então os alunos tendem a preferir (.)
----	---------	---------------------------------------

Assim, ela também não assume responsabilidade pela indução do interlocutor a compartilhar da emoção expressa. A atribuição feita por Larissa e seu efeito retórico serão examinados mais detalhadamente no capítulo de análise.

Passando à segunda categoria, as manifestações de julgamento, diferentes do afeto, tratam das qualidades da pessoa avaliada no âmbito das regras convencionais de comportamento humano no contexto em questão. A categoria de julgamento divide-se nas subcategorias de estima social e aprovação social. A primeira se relaciona a casos de normalidade (o quão comum/incomum a pessoa é); capacidade (o quão capaz alguém é) e tenacidade (o quão decidido alguém é). A aprovação social, por sua vez, relaciona-se à veracidade (o quão sincera a

pessoa é), e por fim à propriedade (o quão correta essa pessoa é) (Wilson, 2008). Conforme delineado anteriormente (cf. cap. 2. subseção 2.2.2), tenho como crença que o mito do PFN investigado tem as suas raízes na construção de competência nativa. Assim, considero a categoria de julgamento fundamental para a presente investigação, uma vez que manifestações desta natureza podem indicar se os participantes da pesquisa questionam esta doutrina ou não. Na realidade, uma das perguntas pré-estabelecidas na entrevista foi um pedido para que os participantes falassem sobre as características/qualidades necessárias para o bom desempenho do professor e, desse modo, tornou-se natural que houvesse julgamentos sobre a capacidade dos professores.

Assim como manifestações de afeto, avaliações de julgamento igualmente podem ser feitas de maneira mais ou menos explícita. Um julgamento implícito pode surgir sem qualquer marca aparente de posicionamento de valor, mas, dentro de cada cultura e dependendo da orientação ideológica e/ou posição social do ouvinte/leitor, pode desencadear associações que levem a um julgamento por parte do leitor/ouvinte (Martin & White, 2005: 28, 45, 52).

A terceira categoria da atitude, a apreciação, assim como o julgamento, volta a atenção para o objeto, pessoa ou fenômeno sendo avaliado, em vez do avaliador. Entretanto, no caso de apreciação, o que está sendo avaliado é a forma, a estética, o impacto e a apresentação do objeto. A apreciação se divide em três subcategorias, a saber: **reação**, quando o objeto chama a sua atenção ou lhe agrada; **composição**, que se refere ao equilíbrio e à complexidade do que está sendo apreciado e **valor**, que diz respeito ao quão inovador ou autêntico o objeto parece. É possível que, ao se posicionarem a respeito do mito do professor falante nativo, os participantes avaliem o ensino proporcionado pelo mesmo, fazendo surgir avaliações de apreciação.

Conforme mencionado anteriormente, paralelamente aos recursos da Atitude, incluem-se, simultaneamente, o subsistema de engajamento e os recursos de gradação, um conceito que engloba os dois casos. Começo, portanto, pelo subsistema de engajamento.

3.4.3. Engajamento

O segundo subsistema que apresentarei nesta subseção diz respeito à

interação entre o autor de um enunciado com outras vozes, sejam elas os interlocutores, outras pessoas que já se pronunciaram sobre o mesmo assunto etc. O grau de interação entre o autor do enunciado em questão e as outras vozes pode ter maior ou menor intensidade e é denominado de **engajamento**. Uma investigação orientada pelas noções de engajamento se preocupa com os recursos linguísticos empregados por produtores textuais para assumir posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem (Martin & White, 2005: 92; Vian Jr., 2011: 33). Assim, o engajamento: “Está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (Vian Jr., 2011: 33). Desta forma, considero o subsistema de engajamento de suma importância para esta investigação, uma vez que busco um entendimento da interação dos participantes da pesquisa com os discursos hegemônicos que contribuem para a perpetuação do mito do PFN. Assim, uma análise que procure identificar os recursos linguísticos que constroem o engajamento pode ser produtiva para se entender o enraizamento das crenças manifestadas. Retornarei a este ponto mais adiante.

3.4.3.1.

Uma perspectiva dialógica

Pode-se observar que, assim como aspectos das teorias socioconstrucionistas e da narrativa apresentados anteriormente (cf. subseção 3.2), o subsistema de engajamento concebido por Martin & White (2005) tem as suas raízes no pensamento bakhtiniano, relacionado aos conceitos de **dialogismo**, **polifonia** e **alteridade**. O dialogismo faz referência à natureza interdiscursiva da linguagem e possui uma relação estreita com os conceitos de polifonia — a qual diz respeito à multiplicidade de vozes presentes em um determinado texto ou até enunciado — e de alteridade — que faz referência ao outro, a quem a mensagem se destina (Bakhtin, [1979] 1997).

A partir da visão bakhtiniana, o conceito de engajamento considera que, em um texto, ou em um enunciado, é possível identificar diferentes vozes, ou seja, todos os textos são **polifônicos**. Assim sendo, todos os enunciados são também **dialógicos**, no sentido em que remetem a algo que já foi dito, numa cadeia infinita de enunciados. Simultaneamente, o falante/escritor antecipa as respostas de

ouvintes/leitores reais ou imaginados; é nesta relação com a *alteridade*, com o outro, que os indivíduos se constituem em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-historicamente situadas (Bakhtin, [1979] 1997; Martin & White, 2005: 92-3). Segundo a visão dialógica bakhtiniana, faz-se necessário ter em mente que o significado de um enunciado não está construído em um vácuo, ou extraído das palavras dos participantes do discurso, mas produzido em um contexto sócio-histórico, cultural e ideológico. Deste modo, todo enunciado é atravessado por discursos anteriores, como, por exemplo, os rastros deixados pelo colonialismo no campo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. No mais, todo enunciado antecipa enunciados futuros, assim como a construção de significados em torno das expectativas de uma entrevista de pesquisa comigo, PFN, que procura entendimentos sobre o mito do mesmo.

Vian Jr. (2011: 33) esclarece a natureza fundamental do outro no contexto comunicativo, conforme o pensamento bakhtiniano: “a perspectiva dialógica bakhtiniana, desse modo, prevê uma posição responsiva, essencial para entender os recursos de engajamento e os posicionamentos adotados pelos interlocutores, pois não existe vida fora do diálogo”. Esta visão então pressupõe que o escritor/falante e o leitor/ouvinte negociem solidariedade nas interações, a partir dos recursos disponíveis. Considero o conceito de solidariedade de suma importância para a presente pesquisa e, assim sendo, debatarei sua relevância na subseção a seguir, antes de discutir os possíveis recursos empregados para orquestrar vozes no texto.

3.4.3.2. Solidariedade

Uma avaliação não é apenas um comentário no mundo, mas possui uma natureza interpessoal, solicitando uma resposta de solidariedade do ouvinte/leitor, ou seja, convida o outro a compartilhar suas avaliações (Martin, 2000). Uma emoção compartilhada cria um laço com o ouvinte, já uma emoção não compartilhada pode funcionar como alienadora.

De acordo com os construtos teóricos do Sistema de Avaliatividade, as relações entre os participantes são de importância fundamental, já que afetam quem pode expressar sentimentos e quem não pode, quais tipos de sentimentos são expressos, com que grau de intensidade tais sentimentos são expressos e se as

fontes são implícitas ou explícitas (Martin & White, 2005: 30-1). Entende-se, então, que o texto constrói um leitor imaginário, o qual compartilha ou não um determinado ponto de vista. A preocupação por parte do falante/escritor com o eventual ouvinte/leitor é assim resumida por Martin & White (2005: 93):

Nós nos interessamos pelo grau com que o falante/escritor reconhece esses falantes anteriores e a forma como ele interage com eles. Portanto, o que nos interessa é se o posicionamento de valor é apresentando como um que seja compartilhado pelos participantes, ou um que seja de uma maneira incomum, problemático ou contencioso, ou que possa ser questionado, resistido ou rejeitado.

Sendo assim, para os autores, a consideração do potencial ouvinte/leitor e a sua possível interpretação de acordo com o contexto de situação e de cultura influencia as escolhas lexicais do falante/escritor ao se posicionar. Uma investigação que leva em consideração os conceitos de alteridade e solidariedade entende, portanto, que os posicionamentos expressos nas entrevistas são situados neste contexto e direcionados a mim, como PFN, bem como a eventuais interlocutores futuros, conforme são percebidos pelos participantes a partir dos seus entendimentos em relação às finalidades da pesquisa.

Visando criar uma relação de solidariedade junto ao seu interlocutor, o produtor textual pode empregar recursos linguísticos para diminuir a força de um ponto de vista tido como problemático, ou pode indicar que reconhece pontos de vista diferentes como válidos e está disposto a engajar e abrir espaço para negociação. A abertura para posições diferentes lhe permite manter uma relação de solidariedade com o leitor/ouvinte que possua um ponto de vista diferente.

Compreende-se por solidariedade, então, a tolerância para com pontos de vista alternativos (Martin & White, 2005: 96). Ou seja, a solidariedade textual não se relaciona ao ato de concordar ou discordar de um posicionamento, mas à tolerância de opiniões que o falante/escritor constrói junto ao seu ouvinte/leitor. Na subseção a seguir, apresentarei os recursos linguísticos empregados para se veicular ou não tal tolerância.

3.4.3.3.

Contração e expansão dialógica

O modelo proposto por Martin & White (2005) fornece um modo sistemático para que possamos observar a orquestração de outras vozes no texto,

por meio de recursos linguísticos (Vian Jr., 2011). Agrupadas sob o termo engajamento, encontramos locuções para citar, reportar, reconhecer uma possibilidade, negar, contrariar, afirmar e assim por diante. Ou seja, todas as formas que permitem à voz autoral se posicionar em relação aos enunciados anteriores, pontos de vista alternativos e respostas antecipadas naquele contexto. Assim, produtores textuais podem compartilhar ou não a responsabilidade pelas ideias defendidas por outros, apresentar posicionamentos alternativos como duvidosos etc. É pertinente lembrar que a voz do autor não é sempre bem-vinda no texto e, por isso, pode estar presente de forma implícita. Mesmo assim, pode ser identificada através de recursos linguísticos. Apresento, a seguir, um fragmento da entrevista realizada com o aluno Camilo e disponível na íntegra no anexo 1, em que é possível observar o efeito retórico da atribuição de um posicionamento a uma fonte externa.

467	Camilo	então por isso que eu acho: eu até tive uma
468		professora de espanhol que: falou (.) a
469		gente quando o INPI pagou um curso de
470		espanhol para a gente ela falou assim a
471		melhor forma de você aprender um idioma é
472		arrumando um amante que seja nativo da
473		lí(h)ngua e eu eu concordo
474	Naomi	tem muita gente que di(h)z isso
475	Camilo	é (.) e ela ela era professora de espanhol e
476		ela era uruguaia
477	Naomi	uhã
478	Camilo	que foi uma das melhores professoras que a
479		gente teve

Camilo atribui o ponto de vista: “a melhor forma de você aprender um idioma é arrumando um amante que seja nativo” (l.470-2) à sua professora antiga de espanhol, por meio do verbo “falar” (l.468). (Martin & White, 2005: 111). A professora é identificada como uma FN da língua (l.475-6), e igualmente avaliada como: “uma das melhores professoras que a gente teve” (l.478-9). Ao apresentar a professora como um profissional que possui *status* no campo de ensino/aprendizagem de LE, Camilo visa dar credibilidade à opinião expressa. Embora uma atribuição possa construir um segundo plano heteroglóstico de posicionamentos alternativos, a construção da fonte como confiável, bem como a expressão do compartilhamento do posicionamento na linha 472: “e eu concordo”, reduzem a possibilidade de negociação, induzindo o interlocutor a se alinhar com

a postura expressa (Martin & White, 2005: 116). É por meio desta interação discursiva com outras vozes ou posicionamentos encontrados em um mesmo contexto comunicativo, então, que os falantes/escritores conseguem negociar o poder de argumentação de seus enunciados e os recursos linguísticos que permitem esta interação operam como um parâmetro para medir a possibilidade de argumentação do enunciado/texto (Wilson, 2008).

Os diversos recursos linguísticos que constroem engajamento podem ser classificados como ou **expansões dialógicas** ou **contrações dialógicas**, categorias mais amplas que enfocarei no presente estudo. Vale destacar que, neste estudo, por engajamento me refiro ao contínuo entre uma expansão e uma contração dialógica. Para entender os conceitos de expansão e contração, pode-se pensar que um posicionamento realiza-se ora de forma expandida, abrindo espaço para negociação, ora de forma contraída, fechando a possibilidade de negociação. O efeito retórico de expansões dialógicas, as quais abrem margem para a negociação de sentidos, constrói para o texto um segundo plano **heteroglóssico**, enquanto a presença de contrações dialógicas, tais como asserções que tentam produzir um caráter de verdade, fecham a possibilidade de negociação, tornando o texto **monoglóssico**. Portanto, a expansão dialógica, isto é, a ideia de abrir espaço para outras vozes se pronunciarem, parece estar ligada diretamente à ideia de **solidariedade**, apresentada na subseção anterior.

Apresento, no quadro a seguir, exemplos de expansão e contração dialógica, identificados nas entrevistas realizadas e disponíveis na íntegra nos anexos 5 e 6.

Exemplo	Expansão/Contração
Tom: <i>isso pode ser uma vantagem que o professor nativo não tem</i> (1.100-101).	Expansão – o verbo poder carrega valor modal e abre espaço para outras vozes se pronunciarem
Kenny: <i>o nativo na aula como pessoa é super importante</i> (1.246-247).	Contração – asserção absoluta feita através do verbo "ser"

Quadro 4: Exemplos de expansão/contração dialógica.

Antes de passar a uma breve discussão dos exemplos de expansão e contração dialógica acima, torna-se pertinente apresentar mais dois conceitos relevantes no que tange à heteroglossia e à monoglossia: modalidade e polaridade. Por modalidade, entendem-se os graus de intermediação entre o sim e o não, as cinzas entre o preto e o branco; a modalidade representa o componente do

enunciado que pode ser argumentado. É possível observar que a modalidade traduzida pelo verbo *poder*, no primeiro exemplo, reduz o grau de comprometimento com o posicionamento, tornando o enunciado dialogicamente expansivo. A polaridade, por sua vez, representa a escolha entre o sim e o não. Assim, formas polares reduzem a possibilidade de negociação, tal como o emprego do verbo **ser** no segundo exemplo, sem a presença de outro item lexical que carregue valor modal (Halliday, 1994: 75; Martin & White, 2005: 104).

Ao embarcarmos em uma análise com base nos pressupostos do subsistema de engajamento, o cerne do interesse é a natureza da relação criada pelo falante/escritor com outras vozes. Assim, conforme dito anteriormente, possibilita-se um entendimento da forma como os participantes da pesquisa interagem com as vozes hegemônicas que circulam no contexto de cultura mais amplo e mantêm o mito do PFN. Desta forma, julgo o conceito de engajamento de inestimável relevância para o presente estudo, visto que todos os participantes provavelmente já tiveram a oportunidade de ouvir e debater um leque de opiniões acerca da questão investigada ao longo das suas experiências como aprendizes e docentes. Além disso, é provável que já tenham interagido com o discurso hegemônico de forma menos consciente através de práticas pedagógicas e discursivas, materiais didáticos e até pela publicidade enfrentada na vida cotidiana.

Tendo exposto os conceitos de posicionamento, de atitude e de engajamento, passo, por fim, a esclarecer a gradação, que permeia ambos os subsistemas já apresentados.

3.4.4. Recursos linguísticos de gradação

A relação entre os subsistemas de avaliatividade: posicionamento de atitude, engajamento e recursos de gradação, é resumida por Vian Jr. (2011: 20):

(...) ao fazermos uma avaliação, também selecionamos o quanto queremos amplificá-la, isto é, se pretendemos aumentar ou diminuir o grau de nossa avaliação, assim como indicamos a fonte de nossa avaliação ou não. É possível dizer então que as atitudes que expressamos distribuem-se por três campos: afeto, julgamento e apreciação, além de, ao externalizarmos verbalmente nossas atitudes, optamos por graduá-las e o fazemos em relação ao nosso envolvimento com nossos interlocutores e também em relação ao que está sob avaliação.

Dessa forma, os recursos de gradação comunicam o grau de compromisso com o enunciado, medindo a força ou o foco do enunciado. Por meio dos recursos de gradação à sua disposição, ao fazer uma avaliação, o produtor textual pode construir um grau maior ou menor de positividade ou negatividade, ora amplificando ou diminuindo a força da avaliação, ora reforçando ou suavizando o foco da avaliação. Igualmente, o engajamento pode ser graduado, medindo o grau de intensidade do autor, bem como o nível de responsabilidade assumida pelo enunciado (Martin & White, 2005: 135-6). Deste modo, os recursos de gradação ocupam um papel dialógico, visto que permitem ao falante/escritor se representar como mais ou menos comprometido com o posicionamento de valor apresentado no texto e assim, localizar-se no que diz respeito às comunidades de valores e crenças compartilhados (Wilson, 2008).

Conforme mencionado acima, os recursos de gradação dividem-se em duas subcategorias: força e foco. O conceito de força compreende os graus de intensidade ou quantidade – o tamanho, vigor ou proximidade do objeto avaliado; já o termo foco diz respeito aos graus de prototipicidade e precisão com que o objeto avaliado encaixa-se em uma determinada categoria.

3.4.4.1.

Foco

Sob a classificação de foco, constam construções lexicais que não têm relação aparente com avaliatividade – geralmente, com significados experienciais que podem vir a construir uma avaliação a partir de dois mecanismos – reforço ou suavização. Normalmente, o objeto graduado não veicula um posicionamento de atitude, mas o efeito retórico de reforçar ou suavizar constrói atitude. Assim, os recursos de gradação de foco reconstróem categorias não tipicamente graduáveis, por meio de locuções tais como “*verdadeiro*”; “*real*”; “*genuíno*”; “*tipo*”; “*como*” e “*meio*”. Acredito que o diminutivo e o aumentativo do português também possam servir para reconstruir itens lexicais e invocar atitude em determinados casos. Vian Jr. (2009: 119) afirma que o diminutivo pode acrescentar uma carga semântica de depreciação, afeto ou carinho. Por exemplo, a locução “*uma aula*” não traz nenhuma carga avaliativa em si, porém a locução “*uma aulinha*” já carrega uma avaliação de suavização a partir do uso do diminutivo e pode ser construída como uma depreciação da aula em determinados contextos. Por outro

lado, o aumentativo pode acarretar uma avaliação positiva; por exemplo, “*uma aula*” pode causar um reforço parecido com aquele de “*verdadeiro*” na locução “*uma verdadeira aula*”, ou trazer uma carga semântica de admiração.

Os recursos de gradação de foco também podem se aplicar a categorias não experienciais, as quais têm relação com avaliação. Por exemplo, na locução “*um tapete muito vermelho*”, o advérbio “*muito*” serve para reforçar a intensidade do adjetivo “*vermelho*”. A prototipicidade da propriedade do mesmo adjetivo “*vermelho*”, por sua vez, pode ser reforçada por advérbios tais como “*genuinamente*” ou “*mesmo*”, tal como no enunciado “*um tapete vermelho mesmo*”, em que a prototipicidade da propriedade “*vermelho*” é reforçada.

Observamos que os recursos de gradação de foco também podem se aplicar a termos atitudinais, como na locução “*estou muito chateado*”, em que o advérbio “*muito*” reforça a intensidade do adjetivo “*chateado*”, ou na locução “*estou meio chateado*”, em que o advérbio “*meio*” suaviza a prototipicidade da manifestação de atitude “*chateado*” (Vian Jr., 2009: 120-121).

Quando o termo graduado já é atitudinal –, por exemplo, no caso de “*meio chateado*” –, o efeito retórico construído varia de acordo com a carga positiva/negativa do termo avaliado e se trata de um reforço ou uma suavização. Um reforço representa um investimento máximo por parte da voz autoral, e assim, uma tentativa forte de construir um posicionamento junto ao seu leitor/ouvinte. Por exemplo, o enunciado “*muito chateado mesmo*” exige uma ratificação do sentimento compartilhado por parte do leitor/ouvinte para que uma relação de solidariedade possa ser criada. No caso de suavizar um termo negativo, conforme o exemplo de “*meio chateado*”, o efeito é o de limitar o investimento por parte do falante/escritor no posicionamento de valor, e, desta forma, manter solidariedade com um eventual ouvinte/leitor que não compartilhe do posicionamento. Quando o termo suavizado é positivo, torna-se mais complexo analisar o efeito retórico, sendo preciso interpretá-lo de acordo com o contexto.

3.4.4.2.

Força

Passando a outra subcategoria da gradação, a **força** mede o grau de compromisso com um enunciado por meio de dois processos linguísticos: intensificação e quantificação. Enquanto o primeiro se aplica a qualidades e

processos, o segundo se aplica a entidades. Tipicamente realizadas a partir do uso de um advérbio, avaliações de grau de intensidade podem operar sobre qualidades –, por exemplo, “*um pouquinho bobo*” e “*extremamente bobo*” –, além de processos –, por exemplo, “*isso nos atrapalhou um pouquinho*”, ou “*isso nos atrapalhou muito*” –, ou pelo uso de modalidade de probabilidade –, por exemplo, “*é até possível que*” e “*é bem possível que*” (Martin & White, 2005: 136).

No caso do português, o uso do diminutivo e do aumentativo também pode servir para reduzir ou aumentar a força. Por exemplo, “*bobinho*” traz uma carga semântica parecida com aquela de “*um pouquinho bobo*”, e “*bobão*” pode aumentar a força de um enunciado da mesma forma que “*extremamente bobo*”. (Vian Jr., 2009). Finalmente, a intensidade também pode ser aumentada pela repetição do mesmo item lexical, ou por uma lista de itens parecidos. Estas realizações expressam um grau forte de comprometimento com o enunciado, em vez de uma sensação de continuidade ou repetição sem interrupção e, assim sendo, diminuem a possibilidade de negociação por parte do leitor/ouvinte. No extremo da escala de **intensificação**, encontram-se locuções que constroem a mais alta intensidade possível, incluindo advérbios, como “*totalmente*”, “*absolutamente*”, “*completamente*” e “*perfeitamente*”; além da avaliação mais alta para a modalidade de habitualidade “*sempre*” (Martin & White, 2005: 142).

A quantificação, por sua vez, se aplica a entidades e dá conta de medidas imprecisas de número –, por exemplo, “*alguns quilômetros*”, ou “*muitos quilômetros*” – além de tamanho, peso, distribuição ou proximidade –, por exemplo, “*uma quantidade pequena/grande*” e “*uma montanha próxima/distante*”. Novamente, em português, o acréscimo do diminutivo ou do aumentativo pode acarretar uma avaliação em determinados contextos, tais como nos enunciados “*uma quantidade pequeninha*” ou “*grandão*” (Vian Jr., 2009: 120). A figura a seguir pretende ilustrar as subcategorias de força e as suas típicas realizações.

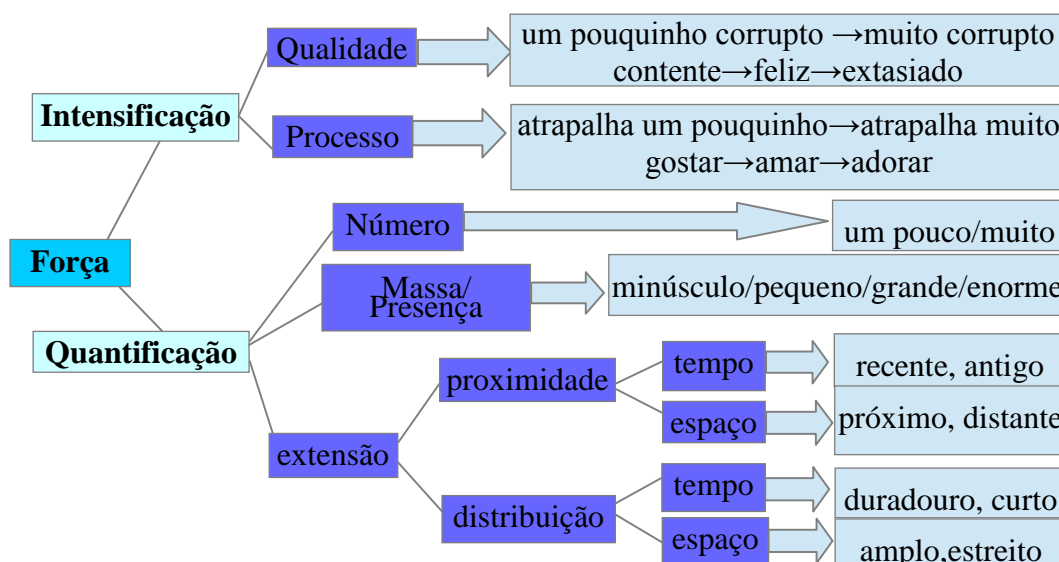


Figura 2: Figura ilustrativa dos recursos de gradação de força

Quando um produtor de textos aumenta a força do seu enunciado, constrói um grau forte de comprometimento com o posicionamento expresso, induzindo o interlocutor a compartilhá-lo (Martin & White, 2005: 152). É possível observar, no fragmento a seguir, da entrevista com o professor e coordenador britânico Tom, que o uso do advérbio *sempre* (1.105) não abre margem para a negociação de significado.

103	Tom	mas também sempre que um professor <u>na</u> tivo
104		que tem o treinamento experiência que uh e
105		formação uh sempre vai ser supe- superior o
106		professor brasi↑leiro porque além do idioma
107		auh se ele tem experiência ele também pode
108		imaginar e pensar >todos os problemas que o
109		brasileiro também pode ver< enten↑deu

A redução da força, por sua vez, constrói o produtor textual como apenas parcialmente comprometido com o posicionamento de valor veiculado (Martin & White, 2005: 153). No fragmento da entrevista com Tom abaixo, em que o mesmo expressa uma crença na chamada 'intuição nativa', pode-se perceber que tal crença está construída como aberta à negociação, devido à presença do advérbio *geralmente* (1.235).

235	Tom	geralmente nós temos esse
236		conhecimento como instinto

Desta maneira, a identificação de recursos de gradação na análise pode indicar o quanto os participantes estão abertos à renegociação dos posicionamentos expressos, conforme a proposta desta investigação, que procura reconstruir o mito do PFN.

Nesta seção, espero ter esclarecido a relevância do Sistema de Avaliatividade como base para a investigação das questões propostas (cf. cap. 1), bem como a forma como o modelo de Martin & White (2005) dialoga com as teorias da narrativa, que também constituem o aporte teórico para a análise micro e as teorias socioconstrucionistas de linguagem que orientam a pesquisa como um todo. Passo, então, no próximo capítulo, a apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a pesquisa.

4

Aspectos Metodológicos

No presente capítulo, apresento o arcabouço teórico-metodológico que orienta esta pesquisa. Início com uma contextualização da pesquisa em sentido mais amplo. Em seguida, delinheiro a natureza semiestruturada (Mishler, 1986) das entrevistas realizadas com um PFN, um PFNN, um coordenador PFN e um coordenador PFNN e dois alunos de ILE. Após uma discussão das relações entre os participantes na entrevista de pesquisa e as implicações para os propósitos do estudo, traço os perfis dos participantes mais detalhadamente, visando esclarecer os motivos pelos quais foram escolhidos a participar do estudo. Ao passar à construção dos dados, cuja geração foi norteadada pela visão social de linguagem que adoto, teço um breve relato do caminho percorrido até a escolha do tema a ser investigado. Mais adiante, apresento os procedimentos metodológicos seguidos, descrevendo a entrada no campo de entrevista e a transcrição dos dados. Finalmente, faço uma exposição das justificativas para a seleção dos fragmentos e das categorias de análise utilizadas.

4.1.

Natureza da pesquisa

Insiro este estudo em um paradigma de pesquisa qualitativa (Denzin & Lincoln, 2006), de cunho interpretativo, no contexto de ensino-aprendizagem de ILE. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela manutenção do foco sob a interpretação em vez da mensuração, do entendimento em detrimento da constatação, diferentemente do que se espera na pesquisa de natureza quantitativa. Sendo assim, o pesquisador estuda as coisas “em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a elas conferem” (Denzin & Lincoln, 2006: 17). Neste tipo de pesquisa, a indução

prevalece, entendendo simultaneamente que a postura do pesquisador nunca será neutra em suas investigações. Os investigadores lidam com representações ambíguas das experiências dos outros, por não terem acesso direto às mesmas, e assim podem apenas interpretá-las (Riessman, 1993).

Diversos são os tipos de pesquisa que podem se associar à abordagem qualitativa, entre eles a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa colaborativa e a pesquisa etnográfica. O presente estudo pode ser definido como um estudo de caso por ser conduzido com um grupo pequeno de participantes, por ter enfoque no entendimento, e não na descoberta ou na produção de teorias sobre as crenças de determinados setores da sociedade (Gaskell, 2007: 64-89).

A pesquisa qualitativa não privilegia uma única prática metodológica (Denzin & Lincoln, 2006: 20), podendo complementar uma análise micro com base em aspectos semióticos, ou em teorias da narrativa, por exemplo, estabelecendo relações com o discurso no nível macro e com as práticas sociais. Realço que os procedimentos metodológicos adotados tiveram como objetivo proporcionar um ambiente em que os participantes se sentissem à vontade para manifestarem as suas crenças, lembrando, porém, que todo discurso é dialógico e situado (cf. cap. 3, subseção 3.1) e não há possibilidade de se capturar uma fala ‘legítima’, sendo que nenhum discurso é produzido em um contexto neutro, mas sim em um contexto sociocultural e histórico específico. Levando tais aspectos em consideração, o estudo parte da interpretação das escolhas lexicais com o objetivo de aprofundar um entendimento da forma em que as crenças expressas dialogam com um contexto mais amplo, visando estabelecer a relevância social da pesquisa.

4.2.

A entrevista como procedimento metodológico

Neste estudo, adoto a entrevista semiestruturada como procedimento metodológico visando à geração dos dados. Tomo como princípio norteador das entrevistas a abordagem de Mishler (1986), que propõe a entrevista como uma prática discursiva e de interação social entre duas pessoas ou mais. Esta perspectiva se distancia do paradigma tradicional de ‘estímulo-resposta’, em que os potenciais significados a serem compartilhados são completamente determinados pelas perguntas e pelo entrevistador.

Nesta seção, apresento os argumentos de Mishler (1986), com vistas a estabelecer a relevância deste tipo de entrevista para o presente estudo. Em seguida, discuto as eventuais relações hierárquicas entre o entrevistador e o entrevistado e as ramificações para o discurso gerado. Por fim, apresento as perguntas pré-estabelecidas, observando o seu papel na criação de significados durante as entrevistas.

4.2.1.

A entrevista de pesquisa qualitativa semiestruturada

O argumento central de Mishler (1986) para uma problematização da abordagem tradicional recai sobre o fato de a mesma ignorar tanto a descontextualização da entrevista quanto a ambiguidade inerente ao processo de construção de significados. A nova abordagem, proposta pelo autor, de entrevistas semiestruturadas almeja reconstruir os elementos contextuais ausentes na entrevista tradicional, a saber: os pressupostos compartilhados; entendimentos contextuais; conhecimento compartilhado e os objetivos recíprocos presentes em interações sociais cotidianas (Mishler, 1986: 1). Este modelo mais colaborativo abre espaço para que sejam geradas unidades discursivas mais longas e mais propícias à análise; simultaneamente, a proposta visa reduzir a relação assimétrica entre o entrevistador e entrevistado presente na entrevista tradicional, por meio de uma postura mais transparente e participativa.

Ao enfatizar a co-construção de significados que se desenvolve durante a interação, Mishler (1986: 53) defende que, na busca de entendimentos acerca do discurso gerado em entrevistas, faz-se necessário levar em consideração a reformulação constante que ocorre enquanto os participantes procuram um significado compartilhado. A co-construção de significados durante práticas discursivas é igualmente enfatizada por Linde (1993), no que tange à coerência; a autora aponta que, na ausência da mesma, o interlocutor pode pedir uma reformulação e assim co-construir o discurso (ibid: 17). Deste modo, na entrevista de pesquisa, pedidos de esclarecimento ou questionamentos podem surgir de ambas as partes, contribuindo para o entendimento e o compartilhamento dos significados construídos.

Uma vez que os significados criados são situados em contextos específicos, Mishler (1986: 21) ainda argumenta que a padronização de entrevistas de

pesquisa, um requisito típico do modelo tradicional, não pode ser cumprida na prática; assim, nesta ótica, em vez de variação entre entrevistas ser vista como um *erro*, tal variação torna-se um dado suscetível à análise. Deste modo, entendo que os participantes desta pesquisa podem interpretar as perguntas pré-estabelecidas, a serem expostas posteriormente neste capítulo, ou até os objetivos do estudo, diferentemente uns dos outros, de acordo com o próprio contexto sociocultural e histórico de cada um e as expectativas de uma entrevista de pesquisa acadêmica.

Moita Lopes (2003: 33) ecoa a perspectiva de Mishler (1986) exposta nesta seção ao definir a entrevista de pesquisa como “um espaço discursivo em que o contexto social em que se realiza, como também a construção conjunta de significados pelos participantes entrevistados e pelo entrevistador são considerados fatores centrais em sua interpretação”.

A ênfase dada aos contextos socioculturais e históricos dos participantes nesta visão estende-se ao pesquisador, cuja parcialidade ao analisar o discurso gerado é percebida por Mishler (1986: 116) como inevitável. Ou seja, a análise conduzida é apenas uma interpretação entre muitas possíveis, uma vez que não há fatos a serem descobertos (Sacks, [1984] 2007).

4.2.2.

Espaço de reflexão? A interação e as relações entre os participantes na entrevista semiestruturada

Ressalto novamente que este estudo tem como objetivo entender as crenças expressas pelos participantes no que tange ao mito do PFN. Como entendo as práticas discursivas como constitutivas da realidade, ao adotar entrevistas semiestruturadas conforme descritas na subseção anterior, o estudo visa abrir espaço nas entrevistas para reflexões e reconstruções das crenças e avaliações manifestadas.

Conforme Mishler (1986: 68), dentro da abordagem tradicional só há espaço para uma resposta *relevante* e limitada a uma pergunta restrita, devido à hierarquia assimétrica. Assim, o entrevistador inicia os tópicos, decide quando uma resposta é adequada e só os entrevistados constroem os seus pontos de vista (ibid: 30). Conforme delineado no começo da seção, o modelo de Mishler (1986: 31) objetiva reduzir esta hierarquia ao propor que o entrevistador se envolva para que o entrevistado confie nele e exponha suas opiniões mais abertamente. O autor (ibid: 123) propõe uma redefinição dos papéis na entrevista com vistas a auxiliar a

redistribuição de poder, observando que existe um **jogo de poder** entre o entrevistado e o entrevistador, já que: (i) o entrevistado possui o conhecimento sobre um dado assunto (do qual o entrevistador procura entendimento), embora não seja obrigado a explicitá-los; e (ii) um entrevistado pode interpretar a pergunta de forma diferente ou até ignorar o objetivo do entrevistador, caso não queira se pronunciar sobre determinado assunto.

Assim, conforme já discutido neste capítulo, o abandono do paradigma tradicional e a adoção de uma postura mais colaborativa favorece a geração de unidades de discurso mais longas e mais produtivas para análise, dado que os participantes podem controlar a introdução e o fluxo dos tópicos e estender suas respostas. Assim, a entrevista semiestruturada representa uma estratégia ou um meio através do qual é possível obter uma unidade do discurso, como uma narrativa, explicação, descrição, ou um discurso acerca de um determinado tópico (Linde, 1993: 58; Mishler, 1986: 69).

Por outro lado, quando o objetivo das entrevistas é gerar unidades de discurso mais longas, me parece que o entrevistador precisa encontrar um equilíbrio entre um envolvimento maior que possa auxiliar a reflexão desejada e a abertura de um espaço para o entrevistado tomar um turno de fala mais longo. A construção dessas unidades mais longas requer uma sensibilidade por parte do entrevistador, visto que elas podem surgir em momentos inesperados ou até após momentos de silêncio. Realço que, mesmo após a iniciação de uma narrativa, até um pedido de esclarecimento pode provocar a desistência, por parte do entrevistado, em aprofundar-se no tema em questão (Mishler, 1984: 74; Sacks, [1984] 2007). Assim, o entrevistador precisa fomentar um ambiente em que haja espaço para que elas surjam, sem que a sua participação ou interação com o entrevistado as limite ou suprima.

Em outras palavras, já que este estudo objetiva a reflexão e possível ruptura com paradigmas anteriores e mais tradicionais, existe simultaneamente um argumento por uma participação mais discreta por parte do entrevistador;

Assim, busquei construir uma participação mínima a fim de proporcionar oportunidades para que surgissem unidades de discurso mais longas e diversas avaliações pertinentes para a investigação das questões propostas pelo estudo. No entanto, talvez a minha participação discreta, acrescida ao fato de eu ser PFN, tenha sido também a razão pela qual não ocorreram reflexões mais profundas

durante a prática discursiva gerada nas entrevistas. Como afirma Linde (1993: 18), o ‘senso comum’ de uma determinada cultura, tal como o construto da superioridade do PFN, pode ser tão enraizada que não é percebida como o pressuposto que é. A observação da autora parece corroborar com o argumento de que uma participação mais ativa, em que o entrevistador se posiciona igualmente, se faz necessária para que reformulações possam ser contempladas.

No entanto, é possível questionar se um posicionamento por parte do entrevistador reduz ou reforça a hierarquia entre o entrevistador e entrevistado. No contexto das entrevistas realizadas para este estudo, alguns dos participantes já foram alunos meus. Assim, pode existir simultaneamente uma hierarquia professor-aluno, em que o aluno por vezes considera o ponto de vista do professor como a *resposta certa*. Dessa forma, o aluno ou entrevistado pode procurar se afiliar à opinião expressa pelo professor entrevistador. Tal paradigma me parece difícil de abandonar, principalmente no contexto de uma entrevista de pesquisa. Tenho como crença que o desequilíbrio entre os participantes na entrevista não pode ser completamente eliminado, uma vez que a reação nas interações sociais se limita dentro de graus de protocolo e de agência (Goffman [1967] 2012: 606). Isto é, não é possível resgatar o contexto de uma conversa cotidiana, já que os participantes estão cientes de que o discurso gerado será analisado e poderá ser reproduzido em diversos contextos, além de ser posteriormente publicado no trabalho proposto. Assim, é possível que os participantes construam significados diferentes em práticas discursivas situadas em contextos diferentes ou com interlocutores diferentes.

4.2.3.

As perguntas das entrevistas

Ainda de acordo com a proposta de Mishler (1986: 53-4), entendo que os significados das perguntas estão co-construídos, assim como as respostas, no contexto da entrevista e não pré-determinados, sendo negociados pelos participantes durante a interação.

Posto isso, no que tange às perguntas, o autor (ibid: 54) afirma que a aceitação, pelo entrevistado, da definição pretendida pelo entrevistador, representa uma participação ativa, por parte do entrevistado, na construção de significados. Ou seja, os entrevistados apreendem quais significados são pretendidos pelas

perguntas através da reação do entrevistador à sua resposta. Uma reformulação da pergunta original pode indicar que o significado pretendido foi outro, enquanto a aceitação da resposta e a continuação à pergunta seguinte ou a procura de mais informações acerca do assunto, pode indicar um significado compartilhado. Assim, na busca de entendimentos durante a análise, as perguntas, e a negociação do seu significado, precisam ser levadas em consideração tanto quanto as respostas, devido à natureza dialógica do discurso (cf. cap. 3 subseção 3.1). Ou, nas palavras de Mishler:

(...) todas as respostas dependem da maneira como uma pergunta é formulada. A linguagem não é uma ferramenta lógica e limpa assim como a matemática que podemos usar com precisão....Como se essa complexidade não fosse suficiente, as nossas respostas são também influenciadas por quem pergunta (Mishler, 1986: 2).

Deste modo, é possível perceber que, durante a análise do discurso gerado, é necessário levar em consideração o contexto sociocultural e histórico do pesquisador, neste caso, o fato de eu ser PFN, bem como a formulação das perguntas, que podem ser mais ou menos propícias à discussão. Uma pergunta que solicita uma resposta do tipo ‘sim’ ou ‘não’ –, por exemplo, ‘Você acredita que X –, pode ser vista como uma contração dialógica, já que reduz o espaço para a negociação; enquanto uma pergunta mais aberta –, por exemplo, ‘O que você acha?’ – abre mais espaço para o entrevistado expressar um ponto de vista e participar de forma mais ativa na construção e interpretação de significados, aumentando a possibilidade de reflexão (Mishler, 1986: 46; Riessman, 1993: 54-5).

As perguntas e propostas motivadoras das entrevistas, portanto, foram pensadas com o intuito de abrir espaço para os participantes compartilharem as suas crenças. Seguem as perguntas e propostas motivadoras:

- 1) Descreva quais seriam, para você, as características ou atributos necessários para ser professor de língua inglesa.
- 2) Descreva um professor de língua inglesa que você já conheceu e não achou preparado para a profissão.
- 3) O quanto você acha importante o conhecimento linguístico do professor de língua inglesa na sala de aula?

4) O quanto você acha importante a experiência e as qualificações do professor de língua inglesa?

Como o estudo teve por objetivo criar um ambiente em que os participantes pudessem assumir um papel mais ativo na criação de significados, as entrevistas foram iniciadas com a introdução do tema e um pedido para que o participante falasse sobre o que viesse à sua mente em relação ao assunto. Assim, as perguntas e propostas motivadoras acima foram guardadas caso necessário.

Devido à natureza semiestruturada das entrevistas, surgiram perguntas espontâneas, além das pré-formuladas, de acordo com a contribuição dos entrevistados. Sendo assim, faz-se necessário analisar a forma como tais perguntas contribuíram para a construção de significados e se estas abriram espaço para que diferentes perspectivas pudessem ser expressas, ou se limitaram as respostas possíveis. Por não serem previamente planejadas, é possível e aceitável que as perguntas espontâneas tenham sido direcionadas ou formuladas com narrativas embutidas, isto é, já carregadas de ideologias latentes, induzindo a uma determinada resposta. Vemos, então, que os significados construídos são intimamente ligados às perguntas feitas (Threadgold, 2005: 277), sejam elas planejadas ou não.

4.3. Os participantes da pesquisa

Passo agora à apresentação dos perfis dos participantes da pesquisa, bem como os motivos pelos quais foram escolhidos para participar. Mais à frente, reflito sobre minha participação nas entrevistas e no estudo.

4.3.1. A escolha dos participantes

A escolha dos participantes da pesquisa teve como objetivo a inclusão de docentes e discentes tanto de contextos socioculturais e históricos diversos, como com larga experiência no contexto de ensino-aprendizagem. Assim, esperava-se que já houvessem tido a oportunidade de interagir com diversos discursos no que tange ao mito do PFN ao longo de suas experiências no âmbito do ensino-aprendizagem de ILE, bem como em outros contextos. Outros fatores que atuaram sobre a escolha foram o interesse no estudo e a disponibilidade para participar.

No quadro a seguir, apresento os participantes escolhidos:

Nome do participante	Papel no contexto de ensino-aprendizagem de ILE
Kenny	PFN trinitário-tobaguense
Tom	PFN britânico e coordenador de sua própria instituição
João	PFNN brasileiro e coordenador de programas de imersão
Larissa	PFNN brasileira
Camilo	Aluno brasileiro
Paula	Aluna brasileira

Quadro 5: Os papéis dos participantes no contexto de ensino-aprendizagem de ILE

Com a inclusão de ambos os PFNs e PFNNs, além dos alunos, esperava-se que surgissem posicionamentos divergentes durante as entrevistas, devido a seus contextos socioculturais e históricos diferentes. Desta forma, seria interessante investigar quem reproduziria o discurso hegemônico e quem o questionaria, observando possíveis relações com o contexto de cada um. A escolha de incluir coordenadores, além de professores, foi motivada pela possibilidade de buscar um entendimento sobre possíveis ideologias por trás de processos seletivos e/ou práticas pedagógicas das instituições.

Friso que, ao escolher os participantes da pesquisa, o pesquisador já começa a exercer uma influência sobre os dados da pesquisa, por selecionar determinados perfis e não outros. Por exemplo, os PFNs escolhidos possuem vários anos de experiência e algum tipo de formação na área. Se a escolha fosse por PFNs recém-formados ou com uma visão transitória da profissão, o estudo poderia ter gerado dados diferentes.

Merece destaque a escolha do PFN Kenny, que se deu por ele vir de um contexto sociocultural e histórico um pouco atípico, sendo que seu país de origem, Trinidad e Tobago, não ocupa uma posição hegemônica mundial. Como argumento que a dicotomia construída entre o PFN e o PFNN é um construto colonial (cf. cap. 2) e Kenny não provém de um país com uma tradição imperialista, achei interessante o fato de a sua visão difere do outro PFN entrevistado, que é de um país tradicionalmente hegemônico, o Reino Unido.

Os participantes escolhidos para a pesquisa ora tinham sido colegas meus, ora tinham sido alunos meus. Desse modo, já tinham interagido comigo em

contextos profissionais e o tema da pesquisa já tinha sido tópico de debate com alguns participantes da pesquisa. Ressalto que a escolha do tema foi fruto de uma crença em sua relevância atual, ou seja, que os mitos do PFN ainda circulam no discurso, reforçando as crenças na sua ‘superioridade’. Achei pertinente, portanto, escolher participantes com possíveis posições divergentes.

Por exemplo, o aluno Camilo já tinha comunicado durante as aulas uma preferência por sotaques que mais se aproximam ao RP, como modelo de pronúncia. Já a partir das minhas interações com a professora Larissa, estava também ciente de sua postura mais reflexiva e da possibilidade de ela questionar os mitos durante a entrevista. Realço que possuímos, eu e Larissa, uma relação mais próxima, fora do âmbito profissional, o que também possibilita uma troca maior de significados (Martin & White, 2005: 30).

A escolha dos participantes, assim, refletia um desejo de incluir participantes que pudessem trazer vozes diversas para a discussão do assunto. Se houver a possibilidade de continuar a pesquisa no futuro, a interação proporcionada por meio de um grupo focal, em que diversos pontos de vista podem ser trocados, pode gerar a reflexão mais profunda ausente das entrevistas individuais, que igualmente pode ser promovida por uma postura mais ativa de minha parte.

4.3.2.

O perfil acadêmico e profissional dos participantes

Apresento, nos quadros a seguir, os perfis acadêmicos e profissionais dos participantes do estudo.

Nome	Idade	Profissão	Contato com a LI
Camilo	44	Engenheiro elétrico	3 anos de aulas particulares com professora irlandesa e 1 ano comigo
Paula	38	Especialista de marca	7 anos de cursos livres 2 anos de aulas particulares Curso intensivo de 30 dias em Vancouver, Canadá 2 anos de aulas particulares comigo

Quadro 6: Os perfis acadêmicos e profissionais dos alunos participantes

Nome	Idade	Graduação	Mestrado/ Doutorado	Outras qualificações	Anos/locais de atuação
Kenny	36	Contabilidade, Faculdade de Bournemouth	-	CELTA	10 Cursos livres e empresas
Tom	46	Teatro, Faculdade de Aberystwyth, País de Gales	-	CELTA DELTA Diploma em Gerenciamento em Educação, International House Londres	19 Cursos livres, programas de imersão
João	58	Psicologia Clínica- Faculdade Celso Lisboa	-	-	39 Cursos livres, programas de imersão e empresas
Larissa	32	Letras Português- Inglês UFRJ	Mestre em estudos da linguagem, PUC-Rio	CELTA	13 Cursos livres, empresas e rede pública de ensino
Naomi	33	Letras Inglês- Linguagem e Literatura	Mestranda em estudos da linguagem	CELTA	11 Cursos livres, programas de imersão, empresas e rede pública de ensino

Quadro 7: Os perfis acadêmicos e profissionais dos professores participantes

É possível observar, portanto, que os alunos Camilo e Paula já estudam a língua inglesa há algum tempo. No futuro, seria motivador investigar as crenças de alunos iniciantes, para poder estabelecer comparações com as crenças expressas neste estudo.

4.3.3.

A pesquisadora participante: considerações sobre o contexto sócio-histórico e cultural

Conforme explicado na Introdução, minha trajetória profissional tanto me levou a investigar a questão proposta nesta pesquisa, como formou as crenças que eu, como docente e pesquisadora, possuo em relação ao tema. A possibilidade de atuar em diversos países, além do meu país de origem, e trabalhar em diversas

instituições, proporcionada em parte pelo fato de ser PFN, me permitiu interagir com um leque de docentes e discentes de diferentes origens e com perspectivas e experiências diferentes, contribuindo para a formação de minhas crenças.

Conforme mencionado anteriormente, as minhas crenças no que tange à questão investigada já tinham sido compartilhadas com alguns participantes da pesquisa em interações anteriores. Por adotar uma visão da linguagem como fenômeno situado e dialógico (cf. cap. 3, subseção 3.1), entendo que as práticas discursivas geradas nesta investigação podem remeter a estas interações anteriores.

Igualmente, assumo a influência das minhas identidades e do meu contexto sociocultural e histórico como PFN sobre o discurso gerado nas entrevistas. Existe a possibilidade de que determinados posicionamentos tenham sido expressos e outros não, em interações com interlocutores oriundos de contextos diferentes. Simultaneamente, existe a possibilidade de determinados posicionamentos manifestados nas entrevistas terem sido modalizados, por exemplo, com o objetivo de não causar constrangimento por eu ser PFN. Assim, não entendo nenhuma fala como o pensamento verdadeiro ou único do participante da pesquisa, uma vez que os significados co-construídos são situados na entrevista de pesquisa realizada comigo.

4.4.

A construção dos dados

Nesta seção, descrevo a entrada no campo, a transcrição, o recorte e a seleção dos dados, assim como os critérios de análise usados neste estudo.

4.4.1.

A escolha do tema

Pelos motivos já delineados na Introdução, embora o binarismo construído entre o PFN e o PFNN venha me incomodando desde o início de minha prática, a possibilidade de investigá-lo como tema de pesquisa provocou certo receio. Por esta razão, cogitei a possibilidade de investigar outros temas. Resolvi investigar a possível relevância dos temas estudados por meio de uma atividade com potencial exploratório desenvolvida com uma aluna particular, Paula, que, mais adiante, participou da pesquisa. Propus uma discussão abrangente acerca de um vídeo de

publicidade para um curso de inglês *online*. A atividade gerou narrativas sobre sua experiência como aprendiz de língua inglesa. Ao analisar a prática discursiva gerada, foi possível identificar uma preocupação com a pronúncia do professor, independente da nacionalidade. A tendência de privilegiar pronúncias que se aproximaram mais dos padrões hegemônicos apontou para a relevância do mito do PFN, visto que os legados do colonialismo já discutidos (cf. cap. 2) pareciam estar presentes no discurso de Paula. Assim, a atividade reforçou minhas crenças sobre a pertinência do tema ainda nos tempos de hoje, e resolvi desenvolver esta pesquisa visando problematizá-lo.

4.4.2. Primeiros passos

Com o objetivo de criar um ambiente mais colaborativo e um papel mais ativo na criação de significados para os participantes, a questão da transparência na investigação também se torna importante (Mishler, 1986: 30). Visando deixar todos os participantes cientes do objetivo de minha pesquisa, desde o começo, em conversa informal e individual, expliquei as questões que buscava investigar e a forma como planejava gerar os dados. Todos os participantes mostraram-se dispostos, prontamente aceitando o convite para participar. Na realidade, os dois alunos participantes já tinham demonstrado interesse em fazer parte do estudo, e a aluna Paula já tinha colaborado com a atividade exploratória que investigou a relevância de possíveis temas.

Iniciaram-se as entrevistas com a introdução do tema e um pedido para que o participante falasse sobre o que viesse à sua mente em relação ao assunto. As perguntas pré-formuladas foram guardadas caso fossem necessárias em algum momento. Todas as entrevistas foram realizadas em português, embora dois dos participantes, Tom e Kenny, sejam falantes do português como língua estrangeira, sendo que a língua materna dos dois é o inglês.

Foram obtidas as autorizações para a gravação e posterior utilização dos dados verbalmente antes de iniciar as entrevistas e, mais à frente, por escrito. Com exceção da entrevista com o PFN e coordenador Tom, cuja entrevista foi conduzida por *skype* por questões logísticas, todas as entrevistas foram realizadas presencialmente. Os locais onde foram realizadas variaram de acordo com a disponibilidade dos participantes, porém todas foram concluídas em residências e

locais de trabalho entre julho e setembro de 2013. Para a gravação dos dados, utilizei um gravador de voz digital. A duração das entrevistas variou de acordo com as contribuições dos participantes, sendo a mais curta com aproximadamente 10 minutos e a mais longa com aproximadamente 20 minutos. A transcrição completa das entrevistas, bem como informações a respeito do ano e mês em que foram realizadas, encontram-se nos anexos.

4.4.3.

A transcrição dos dados

Nesta pesquisa foram adotadas as convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*, 33 (1), 2000. Como o foco do estudo está centrado nas crenças e nas avaliações expressas, não houve a preocupação em se fazer uma transcrição refinada para incluir detalhes relativos à interação. Além disso, esperando-se que o trabalho possa alcançar leitores de diversos campos de estudo que se interessam pelo tema, compartilho a posição de Linde (1993) que observa que a ausência de familiaridade com convenções detalhadas pode afastar uma audiência interdisciplinar (ibid: 11). Realço que a transcrição propriamente dita já representa uma interpretação dos dados, sem que seja a única maneira de apresentar a prática discursiva gerada (Mishler, 1986: 48).

Observo que todas as entrevistas foram realizadas em língua portuguesa, embora dois participantes, Tom e Kenny, além da professora participante, não sejam FNs de português. Sendo assim, suas falas foram transcritas em suas versões originais, isto é, mantendo as escolhas léxico-gramaticais feitas pelos participantes.

Ainda de acordo com a perspectiva de Mishler (1986: 125), nem todos os nomes foram trocados para os propósitos do estudo. Segundo o autor, a não identificação do entrevistado aumenta a descontextualização. Portanto, com a autorização dos participantes, alguns nomes foram mantidos, enquanto outros, cuja autorização não foi concedida, foram trocados.

Finalmente, menciono que as entrevistas no presente estudo foram apenas gravadas. Caso haja a possibilidade de continuar a pesquisa no futuro, acredito que a inclusão de elementos audiovisuais possa ser válida (Garcez), por entender que estes elementos, por exemplo, a linguagem corporal (Goffman, [1967] 2012),

contribuem para o entendimento das avaliações feitas pelos participantes.

A partir do processo de audição e transcrição, foram selecionados trechos para análise considerados proveitosos para as questões investigadas, e os critérios para seleção serão apresentados a seguir.

4.4.4.

Critérios de análise

Após repetidas leituras e audições dos dados transcritos, selecionei os fragmentos a serem analisados para os propósitos do estudo, valorizando os trechos com unidades de discurso mais longas ou— avaliações que pudessem responder às perguntas norteadoras apresentadas na Introdução. A escolha dos trechos também se baseou na identificação de temas em comum que tinham surgido nas entrevistas, isto é, abordados por todos ou pela maioria dos participantes. Tais temas surgiram em parte devido às perguntas pré-estabelecidas que nortearam o fluxo do discurso produzido nas entrevistas.

Com base nos critérios de seleção mencionados, a análise dos dados encontra-se dividida em quatro blocos temáticos que correspondem aos temas em comum identificados nas entrevistas, a saber: (i) o conhecimento linguístico; (ii) o conhecimento cultural; (iii) a pronúncia e (iv) a formação e a dedicação do professor. Uma vez que todos os participantes da pesquisa fizeram contribuições pertinentes para o estudo, sua representação é praticamente igualitária, com exceção das unidades de discurso mais longas, tais como narrativas e explicações, produzidas por alguns participantes e com relevância para as questões investigadas. No que diz respeito à ordem de apresentação e análise dos trechos, esta não obedece à sequência cronológica da realização das entrevistas. A ordem estabelecida está associada à seleção dos temas discutidos. As entrevistas podem ser lidas na íntegra nos anexos.

No próximo capítulo, dedicado à análise dos dados gerados, as contribuições dos participantes apresentados neste capítulo poderão ser contempladas.

5

A Análise dos dados

Nesta seção, conduzo a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os seis participantes da pesquisa.

Vale ressaltar, portanto, os objetivos da investigação:

- Entender como dois professores, dois coordenadores e dois alunos manifestam suas crenças no que tange ao mito do professor falante nativo.
- Identificar marcas avaliativas no discurso dos participantes que expressem suas crenças quanto ao tema em questão.

A partir da análise dos dados, pretendo responder às seguintes perguntas:

1. Que crenças expressas pelos participantes reforçam a construção do mito do professor falante nativo?
2. Até que ponto os discursos dos participantes refletem ou se distanciam da perspectiva pós-colonialista de "inglês global" adotada pela Linguística Aplicada contemporânea?
3. Até que ponto os participantes proporcionam abertura para a reformulação de crenças que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

Conforme apontado anteriormente, no capítulo metodológico, as entrevistas foram de natureza semiestruturada, visando abrir espaço para a discussão do tema,

e assumindo a impossibilidade de padronizá-las (Mishler, 1986). Embora as perguntas tenham variado de acordo com as contribuições dos entrevistados, as entrevistas foram norteadas por algumas perguntas pré-estabelecidas, fazendo com que determinados temas surtissem em todas elas.

Os temas recorrentes foram identificados ao longo da análise e, com o objetivo de facilitar a leitura, este capítulo encontra-se dividido em quatro blocos temáticos: crenças linguísticas; questões culturais, aspectos pedagógicos e a perpetuação do mito. O bloco que versa sobre crenças linguísticas está, por sua vez, subdividido em mais cinco subseções, a saber: a intuição nativa; um conhecimento explícito; o conhecimento da língua materna dos alunos; a pronúncia; e a construção do binarismo. Desta forma, visto analisar as diferentes perspectivas expressas pelos participantes da pesquisa acerca das questões comuns abordadas nas entrevistas. No entanto, alguns elementos das entrevistas tratam de diversos temas simultaneamente e, assim sendo, há trechos que são reproduzidos em mais de uma seção.

5.1.

Crenças linguísticas: “O nativo, ele sabe”

Conforme discutido anteriormente (cf. cap. 2), o mito do PFN emergiu do contexto colonial no qual o ILE se originou e se compõe por diversas crenças. Nesta primeira seção, investigo a manifestação de crenças acerca do conhecimento linguístico do PFN e a forma como dialogam com estas construções. O conhecimento linguístico requerido para o ensino de LE foi um tema que surgiu em todas as entrevistas. Os participantes expressaram visões divergentes em relação ao conhecimento linguístico percebido como necessário para o ensino de línguas, e quanto ao papel executado pelo fato de um PFN ensinar a sua língua materna. Isto é, os participantes discutem se o fato deste professor ser FN da língua que ensina lhe proporciona vantagens ou desvantagens na sala de aula de LE.

5.1.1.

A 'intuição' nativa: “já tá no sangue da pessoa”

Uma das crenças nas quais o mito do PFN se apoia, e com a qual alguns participantes da pesquisa interagiram, é a falácia de que o PFN possa proporcionar

um ensino mais eficaz por possuir uma chamada ‘intuição nativa’ da língua. Tal construção tem sido problematizada por estudiosos da linguística aplicada (Nayar, 2002; Rajagopalan, 2003) nos últimos anos. Assim sendo, nesta primeira subseção, busco entender se os participantes reproduzem ou questionam este pressuposto.

No discurso do aluno Camilo, identifico julgamentos positivos do PFN permeando toda a interação. Agrupados no quadro a seguir, encontram-se alguns exemplos destas manifestações de atitude, trazidos de diversos momentos da entrevista, a qual pode ser encontrada na íntegra no anexo 1.

Fala de Camilo	Manifestação
<i>ele fala normalmente como se- não precisa se preocupar com isso (l.78-79)</i>	Julgamento positivo normalidade
<i>eles falam de uma maneira <tão natural> (l.168-169)</i>	Julgamento positivo normalidade
<i>ela já nasce sabendo (l.393-394)</i>	Julgamento positivo capacidade
<i>aquilo é uma coisa natural (l.404)</i>	Apreciação positiva valor
<i>já tá no sangue da pessoa (l.405-406)</i>	Julgamento positivo normalidade
<i>o idioma ela já sabe (l.528)</i>	Julgamento positivo capacidade

Quadro 8: Avaliações positivas recorrentes do PFN manifestadas pelo aluno Camilo

Realço que um posicionamento de julgamento tem seu foco no avaliado, sendo a categoria de atitude a partir da qual construímos nossas atitudes em relação aos outros e ao seu comportamento e caráter. Ou seja, através das avaliações reproduzidas no quadro acima, Camilo expressa sua visão do comportamento e do caráter de um PFN, e de sua adequação para o ensino da língua inglesa.

O primeiro julgamento no quadro, *ele* (o PFN) *fala normalmente* (l.78-79) é veiculado pelo advérbio, *normalmente*. Considero que um determinado item lexical não possui significado independente do contexto; os valores são atribuídos pelos participantes naquele determinado contexto. (Martin & White, 2005). Assim sendo, no enunciado citado, é a *normalidade* que parece justamente estar sendo valorizada pelo falante. Ao invés de ser banal, neste contexto está associada à segurança e à competência na língua. No mesmo enunciado reproduzido no quadro, Camilo ainda expressa que o PFN *não precisa se preocupar* (l.78-79).

Realço que a modalidade trazida pelo verbo precisar – *não precisa* –, remetendo a uma ausência de obrigação, coloca o enunciado na subjetividade individual de Camilo (Martin & White, 2005: 111). Assim, Camilo reconhece a existência de posicionamentos alternativos – de que o PFN precisa se preocupar sim – e interage com estas vozes, embora rejeite a perspectiva divergente por meio da negação comunicada pelo *não* (1.78). Deste modo, Camilo constrói um ouvinte/leitor em potencial, cuja concepção errônea de que o PFN precisa sim se preocupar com sua fala necessita correção. Tal construção projeta um paradigma existencial sobre o leitor/ouvinte em potencial, porém consegue manter uma relação de solidariedade, contanto que este não rejeite o posicionamento manifestado por Camilo (Martin & White, 2005: 119-120).

A representação do FN como o modelo *natural* a ser seguido no ensino-aprendizagem de ILE é repetida no segundo exemplo do quadro, trazido das linhas 168-169 da entrevista. Camilo novamente avalia o desempenho do PFN por meio de um julgamento positivo implícito: *eles falam de uma maneira tão natural*. A visão da naturalidade do discurso do PFN é repetida através da apreciação positiva feita no enunciado seguinte do quadro: *aquilo é uma coisa natural* (1.404). Novamente, nos dois exemplos citados, é justamente a *naturalidade* que está sendo valorizada, e o recurso de gradação *tão*, empregado no primeiro exemplo, ainda intensifica a carga semântica do adjetivo *natural* e, assim, a força da mensagem.

A ideia expressa por Camilo de um conhecimento ‘inato’, remetendo à ilusão de uma “intuição nativa” (Nayar, 2002), é ainda sustentada por mais três exemplos de julgamento positivo focados na capacidade do PFN, trazidos de diversos momentos da entrevista e reproduzidos no quadro, a saber: *ela já nasce sabendo*; *já tá no sangue da pessoa* e *o idioma ela já sabe*. O advérbio *já* funciona como um recurso de gradação nos três exemplos, novamente intensificando a força da mensagem e construindo a imagem de um indivíduo para quem o ensino não requer preparo, por *já* estar pronto.

Observo, ainda, que as avaliações feitas por Camilo muitas vezes manifestam-se por meio de contrações dialógicas; isto é, não há espaço para a negociação dos significados, ou abertura para a reflexão. Reproduzo, no fragmento 1, outros exemplos de contração dialógica no discurso de Camilo.

Fragmento 1:

23 Camiloque a o inglês tem um: tem
 24 várias diferenças (.) e o: nativo ele sabe
 25 (.) e a e além de e além dele saber de
 26 todas as diferenças com certeza (.) ele já
 27 conviveu lá no dia a dia ele sabe quais são
 28 as palavras mais usadas (.)

Camilo expressa sua confiança no conhecimento linguístico ‘inquestionável’ do PFN na linha 24 por meio de um julgamento positivo de sua capacidade: *ele sabe*. Friso que, no Sistema de Avaliatividade, uma asserção absoluta não é vista como um enunciado neutro, mas sim como evidência da presença de uma voz autoral forte, tornando o texto monoglóstico, pelo menos no momento do enunciado, por não permitir outras vozes se pronunciarem. O julgamento se repete na próxima linha, *além de e além dele saber* (l.25), e é quantificado pelo uso de um recurso de gradação: *todas as diferenças*. O conceito de maximização, no que tange aos recursos de gradação, se aplica a avaliações de *intensidade*; no entanto, acredito que, da mesma forma, *todas*, um recurso de gradação de *quantidade*, possa ser classificado como uma maximização de quantificação, uma vez que parece no extremo polar de quantidade e, deste modo, fecha a possibilidade de negociação.

Após o julgamento, Camilo emprega a locução *com certeza* (l.26), a qual, no presente contexto, assume função modal, em vez de epistêmica, uma vez que segue um posicionamento de atitude. No que diz respeito à escala de modalidade, a locução *com certeza* constrói uma alta convicção na proposta e visa projetar objetividade, ao invés de subjetividade (Martin & White, 2005: 17). Assim, funciona como uma contração dialógica, construindo um potencial ouvinte/leitor que compartilha do posicionamento expresso pelo autor, por apresentá-lo como parte do *senso comum* da cultura em que está inserida, reduzindo os possíveis significados que podem ser construídos.

Como Camilo já foi aluno meu, já tivemos a oportunidade de discutir assuntos relacionados ao longo das aulas. Por isso, acredito que ele esteja ciente de que não compartilho dos posicionamentos expressos. No entanto, é possível que sua avaliação positiva do PFN ainda seja uma tentativa para me agradar, levando em consideração que seu discurso é dialógico, direcionado a mim, como PFN. Talvez ele entenda a relação professor/aluno como hierárquica e, assim,

precise de um posicionamento meu para que possa se alinhar a mim, em vez de arriscar um posicionamento possivelmente ameaçador por conta própria (cf. cap. 4).

Posto isso, Camilo não abre muito espaço para outras vozes se pronunciarem. Seu ponto é ainda enfatizado por meio de mais um julgamento positivo de capacidade: *ela sabe quais são as palavras mais usadas* (1.26-28), novamente avaliando o conhecimento linguístico do PFN de uma forma polarizada – uma asserção absoluta, diminuindo a possibilidade de negociação.

Além de supervalorizar o conhecimento do PFN, Camilo também valoriza os padrões hegemônicos falados em determinados países de língua inglesa. Ele parece aceitar tais padrões como ‘modelos’, afirmando que o PFN possui um conhecimento superior, visto que ele: *já conviveu lá no dia a dia* (1.27-28).

A partir dos posicionamentos expressos, Camilo constrói a imagem de um PFN dotado do conhecimento das normas e regras de sua língua materna, sem a necessidade de estudá-la a fim de ensiná-la. Tal crença remete às construções de ‘competência nativa’ (Rajagopalan, 2003: 67) e ‘intuição nativa’ (Nayar, 2002), ecoando a construção mitológica do PFN problematizada pelo mesmo autor, de que: “o FN tem o controle; (...) o FN possui todas as respostas; (...) o FN, de qualquer tipo, é (deveria ser?) também autoridade *ipso facto* não apenas em gramaticalidade, mas também em aceitabilidade universal...” (ibid: 466). Camilo parece reproduzir e reforçar tais crenças; as perspectivas expressas no quadro 9 e no fragmento 1 constroem um PFN capaz por natureza, o ‘dono de saber’ em relação à língua inglesa por ter aprendido a língua como materna. Assim, me parecem em forte oposição à visão da LA contemporânea – do ILF (Canagarajah, 2007; cf. cap. 2), uma vez que sustentam o construto de um ‘inglês autêntico’ a ser obtido dos FNs, o qual é igualmente problematizado por Nayar (2002: 473) no trecho a seguir:

O pressuposto inalienável do discurso do ensino da língua inglesa, que Inglês Autêntico, independente do ensino ou contexto do uso comunicativo, só pode ser obtido de uma das comunidades oficialmente reconhecidas como falantes nativos. Há um corolário *non sequitur*, que é que falantes nativos, *ipso facto*, são os professores ideais, além de ser ‘experts’ de pedagogia.

A despeito das manifestações de atitude de Camilo analisadas até o presente momento, em que o mesmo parece valorizar os padrões prestigiados, ao fazer

referência aos contextos em que precisa usar a língua inglesa em outro momento da entrevista, é possível perceber uma eventual inconsistência entre a posição expressa pelo aluno e suas necessidades reais. O fragmento em que o mesmo descreve um contexto de comunicação parecida com a do ILF (Canagarajah, 2007) segue abaixo.

Fragmento 2:

411	Naomi	uhã (.) então para você assim (.) assim você
412		aprendendo inglês é para se comunicar com
413		<u>quem</u> † você falaria
414	Camilo	ah no meu caso para viajar porque eu gosto
415		muito de viajar (.) trabalho também é muito
416		importante porque a gente tá sempre
417		recebendo gente de fora aqui
418	Naomi	mm
419	Camilo	como eu te falei
420	Naomi	mas assim de de de países de língua inglesa
421		ou de outros países†
422	Camilo	<u>não</u> uh (.) geralmente as pe- aqui no Brasil
423		as pessoas vêm falando: ou fala português ou
424		fala inglês (.) eles não falam=
425	Naomi	=independente do=
426	Camilo	=independente independente do país
427	Naomi	hmm
428	Camilo	houve até o caso de: (.) veio um pessoal no
429		escritório de de patentes e eram: (.) acho
430		que eram alemão† (.) tinha um português
431		entre eles e tinha um italiano (.) e eles
432		fal- <u>até o português</u> falou inglês porque ele
433		usou dois colegas tinham que entender a
434		palestra que tava dando† então ele deu a
435		palestra em inglês mesmo sendo português
436	Naomi	uhã
437	Camilo	e: (.) essa essa teleconferência eu já
438		participei de outras teleconferências só em
439		inglês essa teleconferência que eu esse
440		curso que eu vou fazer online vai ser em
441		inglês (.) uh: provavelmente eu tenho que
442		viajar pra o ano que vem pra: IPO em Munich:
443		e apesar de ser: na Alemanha <vai ser> tudo
444		inglês
445	Naomi	uhã
446	Camilo	e: então é muito importante para o meu
447		trabalho

Além de reconhecer sua necessidade de empregar a língua inglesa para se comunicar com falantes do mundo inteiro, como pode ser visto na linha 426,

quando afirma que se usa o inglês *independente do país*, nas linhas 428-435, Camilo também relata um momento em que usou a língua inglesa para se comunicar com um falante de português, devido à presença de falantes de outros países.

Camilo começa com uma proposição nas linhas 422-424: *geralmente as pessoas aqui no Brasil vêm falando: ou fala português ou fala inglês*, ressaltando o papel de inglês nas interações transculturais, e passa a relatar uma narrativa breve (Fabrício & Bastos, 2009) para sustentar sua proposição. Embora não seja uma narrativa canônica, nos termos labovianos, uma vez que a sequência temporal identificada possui verbos no pretérito imperfeito, um tempo verbal descritivo, além do pretérito perfeito, o que merece destaque é o ponto da narrativa na linha 434-435: *ele deu a palestra toda em inglês, mesmo sendo português*. Através do advérbio *mesmo*, Camilo denota surpresa, contando o inesperado (Linde, 1993; Sacks, [1984] 2007; Moita Lopes, 2001; Bruner, [1990] 1997). Sua avaliação da excepcionalidade do evento narrado então justifica a tomada de um turno mais longo (Linde, 1997; cf. cap. 3).

Apesar da narrativa não possuir um ponto moral, principalmente por não ser uma narrativa de experiência pessoal no sentido estrito (Linde, 1997; cf. cap. 3), seu ponto me parece ser a imprescindibilidade da língua inglesa nos diversos contextos de hoje, expresso pela manifestação de apreciação positiva nas linhas 446-7: *é muito importante (para o meu trabalho)*, já uma repetição de outra apreciação positiva da utilidade da língua inglesa: *é muito importante* (l.446) transmitindo uma avaliação encaixada (Labov, 1972; cf. cap. 3).

A visão do mundo construída por Camilo, portanto, é uma em que o *status* da língua inglesa como língua franca é quase inquestionável. Embora a narrativa possa ser um momento de refletir, entender e até questionar a experiência humana e o *status quo* – em outras palavras, uma oportunidade de advogar uma reconstrução (Bauman, 1986) –, Camilo parece não usufruir dessa oportunidade para repensar o *status* conferido ao PFN e sua relevância como modelo, tendo em vista o cenário descrito e suas próprias necessidades no que diz respeito à língua inglesa. Talvez uma participação mais ativa, por meio de um posicionamento meu como entrevistadora, pudesse ter auxiliado uma reflexão desta natureza (Mishler, 1986).

Finalmente, é importante mencionar que a narrativa breve relata uma

experiência em que o narrador, Camilo, estava presente, mas sem se encaixar na definição laboviana de uma narrativa de experiência pessoal, sendo que Camilo não foi o personagem principal, apenas um membro da plateia durante a palestra dada pelo visitante português. Lembramos que a narrativa de experiência vicária precisa ser mais reportável ainda (Labov, 1972: 367). Portanto, para Camilo, a importância da língua inglesa possui relevância alta no contexto da entrevista comigo. É possível que tal avaliação positiva da língua inglesa seja uma tentativa de criar um laço comigo, como professora de inglês e falante nativa dessa língua. Isto é, ao avaliar o papel da língua inglesa de tal maneira, Camilo está, de forma mais implícita, fazendo referência à importância da profissão escolhida por mim, assinalando novamente um possível desejo de adotar uma postura que agrade ao PFN, no contexto da entrevista de pesquisa comigo.

Em suma, apesar de reconhecer o papel atual da língua inglesa no mundo, Camilo ainda parece valorizar o conhecimento de variantes advindas de países hegemônicos, mais do que a capacidade de fazer uso dela em situações diversas com participantes oriundos de países diferentes. Assim, sua visão, neste momento da entrevista, se distancia da perspectiva da LA contemporânea de que a língua inglesa não pertence mais a tais comunidades de FNs, ou, nas palavras de Rajagopalan (2009): “A língua inglesa que dizemos que pode ser verdadeiramente vista como a língua de comunicação pelo mundo, tem pouco a ver com a língua da Inglaterra” (ibid: 100). Mesmo diante deste contexto de uso da língua inglesa, conforme relatado no fragmento 2, as manifestações de atitude de Camilo parecem manter o PFN e suas variedades de inglês em um patamar ‘superior’, sem abrir muita margem para negociação.

Passo agora a analisar avaliações feitas pelos PFNs acerca da questão do conhecimento linguístico do PFN e da construção da ‘competência perfeita’ (cf. cap. 2), conforme sustentada por Camilo. Pretendo examinar se o contexto profissional em que estão inseridos faz com que eles dialoguem com as vozes da LA contemporânea, ou se expressam crenças parecidas com as de Camilo, reafirmando e assegurando seu próprio *status*.

No trecho a seguir, similar à visão expressa por Camilo, o PFN Kenny constrói o PFN como alguém em posse de um conhecimento que nunca pode ser atingido por um PFNN, o que, na sua perspectiva, justifica o *status* elevado.

Fragmento 3:

246 Kenny eu acho (.) o nativo na aula como pessoa é
 247 super importante (.) porque têm coisas mesmo
 248 você (.) fale inglês bem você não é nativo
 249 porque não é natural para você °também°

250 Naomi uhã

251 Kenny e e: sabe (----) gíria sabe

252 Naomi mhm

253 Kenny os phrasal verbs

254 Naomi uhã

No fragmento acima, Kenny valoriza a presença de um PFN na sala de aula de LE por meio de uma apreciação positiva: *o nativo na aula é super importante* (l.246-247), intensificada pelo acréscimo do recurso de gradação *super*. Por ser uma asserção absoluta, o enunciado torna o texto, pelo menos neste momento, monoglóssico, e fecha a possibilidade de negociação (Martin & White, 2005: 98-102).

Assim como o entrevistado Camilo avalia o inglês do PFN como *natural* no quadro 9, Kenny avalia negativamente o inglês falado pelo PFNN: *não é natural* (l.249), remetendo ao construto de "intuição nativa" (Nayar, 2002), projetando uma visão do PFNN como o Outro, incapaz de atingir este nível de competência, e sustentando a identidade binária construída entre o PFN e o PFNN, bem como o paradoxo da competência inalcançável como justificativa para o *status* do PFN como modelo (cf. cap. 2).

Ao analisar o posicionamento, torna-se também pertinente levar em consideração o contexto sociocultural e histórico do falante, o PFN Kenny. Ao se expressar por meio de uma asserção absoluta: *não é natural* (l.249), Kenny nega a possibilidade de posicionamentos alternativos. Segundo o Sistema de Avaliatividade, uma negação pode ter por objetivo apresentar o autor como um *expert* no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro (Martin & White, 2005: 119-20). Por ser FN, talvez ele se perceba como um profissional capaz de avaliar o conhecimento necessário para se tornar professor de língua inglesa, rejeitando perspectivas de que o PFNN possa atingir um nível de competência suficiente para a profissão. Tal pressuposto, dos FNs como os avaliadores da competência linguística, é criticado por Nayar (2002) quando ele afirma que: “inteligibilidade para falantes de determinadas variedades é tanto a

meta universal da aprendizagem da língua inglesa, como a prova de competência atingida” (ibid: 464). A falácia identificada pelo autor, do PFN como ‘guardião’ da língua, parece sustentada pela avaliação feita por Kenny, principalmente por ser uma contração dialógica que diminui a possibilidade de negociação.

Posteriormente, no mesmo fragmento, Kenny também valoriza o conhecimento de *gíria* (1.251) e *phrasal verbs* (1.253). Tais elementos linguísticos estão imbricados com os pressupostos culturais de determinadas comunidades de falantes nativos e, assim, ao valorizar o seu ensino, Kenny parece contribuir para a sustentação da supervalorização do PFN, perpetuando a dicotomia construída entre o PFN e o PFNN. No mais, tendo em vista a perspectiva do ILF, a relevância destes elementos para o ensino-aprendizagem de ILE pode ser reavaliada.

Assim sendo, torna-se fundamental identificar os objetivos e necessidades de cada aluno, em vez de pressupor que tais aspectos sejam pertinentes em todos os contextos. Como critica Nayar (2002: 475): “Existe o pressuposto que o propósito além da meta da aprendizagem de inglês seja para se comunicar com e se integrar em comunidades de FNs de inglês.” A problematização de tal pressuposto também possibilita o questionamento do *status* do PFN (cf. cap. 2, subseção 2.4). Logo, a visão de Kenny, no que tange ao valor destes aspectos linguísticos, encontra-se em oposição à visão da LA contemporânea.

Passando à entrevista com o PFN e coordenador Tom, o mesmo igualmente expressa uma crença na chamada ‘intuição nativa’. Para ele, o PFN precisa de pouco preparo para amparar seu conhecimento da língua a fim de ensiná-la, como expresso no trecho a seguir.

Fragmento 4:

233	Tom	sim mas uh claro que uh se o a pessoa uh se
234		esforça para preparar as aulas e para
235		estudar geralmente nós temos esse
236		conhecimento como instinto
237	Naomi	mhm
238	Tom	mas só olhando o como funciona o sistema de
239		gramática antes já é suficiente para ter
240		noção para ajudar os alunos claro que
241	Naomi	mhm
242	Tom	com mais tempo de estudo com mais tempo de
243		experiência vai conseguir explicar muito
244		melhor

Tom estabelece uma condição para ser um professor bom com a conjunção *se* na linha 233 construindo uma expansão dialógica. Assim, ele não pressupõe que qualquer FN seja preparado para o ensino; segundo Tom, é necessário um esforço (l.234) e é necessário *estudar* (l.235). Contudo, nas linhas 235-236, ele reforça a ideia, já expressa por Camilo, de que um PFN possui um *instinto*, ou uma ‘intuição nativa’. A afirmação é suavizada pelo recurso de gradação *geralmente* na linha 235, o qual abre espaço para a negociação de significado, em lugar de propor o julgamento positivo do PFN como uma ‘verdade’. É interessante observar o uso do pronome *nós* na linha 235, que pode representar uma tentativa de criar um laço afetivo comigo, já que também sou PFN. Conforme comentam Fabrício e Bastos (2009: 47), a criação de conexões desta forma auxilia a manutenção do grupo a lidar com possíveis ameaças e inseguranças. A coesão está ligada ao sentimento de que se compartilha um *nós* – neste caso, de PFNs ameaçados pela presença de PFNNs, levando à necessidade de fortalecer o grupo e reestabelecer sua *superioridade* no mundo de ensino de língua inglesa.

A ideia de uma ‘intuição’ é repetida de forma indireta nas linhas 238-239 com a afirmação: *só olhando o como funciona o sistema de gramática antes já é suficiente*. O advérbio *só* tem função de recurso de gradação, reduzindo a responsabilidade de um preparo maior por parte do PFN, por já possuir uma ‘intuição’. Em outro momento da entrevista, o qual será analisado posteriormente (fragmento 18, l.159), Tom constrói uma imagem da língua inglesa como um sistema complexo; entretanto, a apreciação na linha 239 do fragmento acima, *já é suficiente*, expressa a ideia de que sua estrutura não requer um estudo profundo, pelo menos por parte do PFN. Portanto, de certa forma, Tom ecoa as doutrinas contraditórias expostas por Phillipson (1992, cf. cap. 2, subseção 2.3) no que diz respeito tanto à simplicidade da língua inglesa, justificando seu *status* como língua franca, como à sua complexidade, justificando a ‘superioridade’ de seus falantes.

Apesar da alusão à ‘intuição nativa’ nas linhas 238-9, nas linhas 240-244 Tom ainda reconhece o valor de um estudo maior, bem como o conhecimento adquirido na prática, através de um julgamento positivo da capacidade de um PFN: *claro que... com mais tempo de estudo com mais tempo de experiência vai conseguir explicar muito melhor*. Assim, Tom parece questionar se o conhecimento linguístico que o FN supostamente teria representa uma preparação

adequada para o ensino de sua língua materna, seja sua competência ‘perfeita’ ou não. Isso posto, Tom reafirma seu próprio *status* por ser formado; ao começar sua afirmação com a locução *claro que*, ele reduz a possibilidade de negociação do enunciado, apresentando-o como altamente confiável (Martin & White, 2005: 17), construindo uma imagem do PFN formado como superior a todos, e protegendo sua própria imagem. De maneira geral, nos fragmentos selecionados, as avaliações do PFN feitas por Tom são altamente positivas, e as avaliações positivas do PFNN, limitadas. Desse modo, o discurso produzido por Tom e analisado até o presente momento contribui para a construção de uma dicotomia PFN/PFNN, o que será examinado mais detalhadamente a partir dos fragmentos apresentados na subseção 5.1.4.

5.1.2.

Um conhecimento mais explícito: “eu sei falar, mas que explicação que eu dou para o aluno”

Em comparação com as avaliações do aluno Camilo, na entrevista conduzida com a aluna Paula é possível identificar uma preocupação maior com um conhecimento linguístico explícito no contexto do ensino-aprendizagem, o que é avaliado positivamente. Embora Paula não questione diretamente a chamada ‘intuição nativa’, ela parece refletir sobre a adequação do conhecimento linguístico que um FN tem sobre sua língua no contexto de ensino-aprendizagem. Apresento, no fragmento abaixo, um momento da entrevista em que Paula expressa tal ponto de vista.

Fragmento 5:

269	Paula	...acho
270		que- acho que um nativo ou assim tenha (...)
271		um americano ele tem que saber as regras (.)
272		certas (.) da língua dele

A modalidade trazida pelo verbo *achar* (1.269) reduz a força da fala de Paula, apresentando a proposição como explicitamente fundada na sua subjetividade individual, e a construindo como uma de muitas possibilidades.

Entendo, neste trabalho, que toda escolha é motivada por um significado. Assim, acredito que o uso do presente do subjuntivo – *tenha* (1.270) –, em vez do

indicativo, contribui para suavizar o posicionamento de Paula, mantendo o aberto a negociação. Paula, no entanto, logo reformula a locução iniciada na linha 269, que faz referência às obrigações de *um nativo* (l.270), para as obrigações de *um americano* (l.271). Como se concebe, nesta investigação, que todo discurso é sempre dirigido a alguém (Moita Lopes, 2001: 58), a reformulação pode ter sido feita devido à minha presença como britânica, ou como ex-professora de Paula.

A presença de modalidade na locução *tem que saber* (l.271) coloca a obrigação na subjetividade do falante, Paula. Saliento que, para o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005: 111), uma locução deste tipo se diferencia de uma realizada no imperativo, tal como *saiba as regras*, que já seria uma forma polar e tornaria o enunciado monoglóssico. Assim, o enunciado *um americano tem que saber as regras*, o qual sugere a possibilidade de que existam *americanos* que não possuam o conhecimento requisitado, é apresentado como o ponto de vista individual de Paula, passível de negociação. A reformulação que limita a referência aos *americanos* direciona o que pode ser entendido como uma possível crítica a um terceiro (Tannen, [1989] 2007: 110); deste modo, Paula minimiza o atrito, me deixando em uma posição mais confortável. Ao avaliar que um americano: *tem que saber as regras (.) certas (.) da língua dele* (l.270-1), Paula comunica, através da apreciação positiva *as regras certas*, a sua visão da necessidade de um conhecimento linguístico mais explícito para o ensino-aprendizagem de línguas.

Posto isso, devido à multiplicidade de variantes da língua inglesa, faz-se necessário questionar quais são as *regras certas* valorizadas por Paula. Segundo Canagarajah (2007: 926), o ILF faz com que as regras estejam negociadas em cada contexto de uso, em vez de serem estanques e oriundos de uma raiz comum, isto é, de uma variante hegemônica, como o inglês britânico ou o inglês americano. É possível que Paula, nas linhas 270-1, esteja se referindo à norma culta e às variantes privilegiadas mencionadas acima. A consciência expressa por Paula, da relação entre variantes privilegiadas e *status*, será comentada mais detalhadamente na análise do próximo fragmento.

Podemos interpretar que, para Paula, o conhecimento implícito da língua materna não é suficiente para ensiná-la, visto que estabelece critérios como o conhecimento de *regras* para um desempenho didático satisfatório.

Deste modo, diferentemente de Camilo, podemos entender que, para Paula,

o ensino de língua inglesa exige um conhecimento que não adviria de uma simples ‘intuição’, exigindo estudo. Por fazer referência às *regras certas* (l.270-1), é possível interpretar que Paula também questiona a doutrina de que a língua inglesa seja ‘simples’, argumento empregado como justificativa para espalhá-la pelo mundo (cf. cap. 2). Tal visão abre espaço para questionar a posição de supremacia ocupada pela língua inglesa como natural, bem como o *status* do PFN como o profissional naturalmente preparado para ensiná-la.

Posteriormente na entrevista, no trecho a seguir, é possível perceber novamente a crença expressa por Paula de que o PFN deve ter conhecimento da estrutura gramatical da sua língua materna, bem como um momento em que ela parece refletir e questionar se o PFN, de fato, possui tal conhecimento.

Fragmento 6:

300 Paula =então quando você procura um um professor
 301 <nativo> você imagina pelo menos né que ele
 302 saiba o inglês correto o inglês=
 303 Naomi =uhã=
 304 Paula =uh uh o inglês que você realmente você
 305 aprende com todas as as <gramáticas> as
 306 <preposições> os <adjetivos> né todo tudo que
 307 a gente aprende na nossa língua mãe=
 308 Naomi =mhm=
 309 Paula =imagina que o nativo também saiba da língua
 310 dele=
 311 Naomi =uhã=
 312 Paula =e é isso que você quer aprender=

Neste fragmento, Paula comunica sua consciência da mobilidade social proporcionada aos falantes das variantes de inglês privilegiadas, através de mais uma avaliação positiva na linha 302: *o inglês correto*. Realço que o conceito parece um tanto efêmero quando se considera os diversos contextos de comunicação em que *o inglês correto* precisa ser negociado pelos participantes, por não ser um conceito universal (Rajagopalan, 2007: 976).

O inglês almejado é definido por Paula como um conhecimento de: *todas as <gramáticas> as <preposições> os <adjetivos> né todo tudo que a gente aprende na nossa língua mãe* (l.305-307). O pronome *tudo* e o adjetivo *todo* assumem função de recursos de gradação no presente contexto, isto é, funcionam

como quantificações que maximizam a força da mensagem. Assim, neste momento do texto, Paula parece expressar, tentativamente, uma crença na *competência perfeita* do PFN (cf. cap. 2.).

Mais adiante, volto à ideologia que, discursivamente, projeta o PFN como *um ser cartesiano onipotente* (Rajagopalan, 2006: 67), ao analisar a entrevista com um dos outros participantes, um PFN, Tom, em que o mesmo afirma que: *ninguém sabe tudo* (l.172-173), em contraste com a perspectiva expressa por Paula, de que *você imagina que o nativo saiba*.

Posto isso, o contexto da entrevista se torna um momento de reflexão para Paula no que diz respeito ao conhecimento da língua inglesa supostamente possuído pelo PFN. O emprego do presente do subjuntivo *saiba* na modalização na linha 301-302 – *você imagina pelo menos né que ele saiba o inglês correto o inglês* – contribui para uma sensação de incerteza, e o efeito epistêmico constrói um segundo plano heteroglóssico, em que o posicionamento expresso é uma de várias possibilidades. A locução é repetida nas linhas 309-310: *imagina que o nativo também saiba da língua dele*, intensificando a força da mensagem.

Através de mais uma apreciação positiva na linha 312, Paula intensifica sua avaliação do *inglês correto* com a manifestação: *é isso que você quer aprender*. Por ser uma apreciação de reação, a avaliação carrega mais significado interpessoal, enquanto mantém o foco no avaliado – o inglês. O uso do pronome *você* na linha 300, bem como a repetição do verbo conjugado na terceira pessoa na linha 309, tem um valor impessoal, perpassando discentes de LE como uma classe ampla, em vez de manter o foco apenas no falante, Paula (Fabrício & Bastos, 2009: 55). Ou seja, trata-se de uma maneira mais forte de convidar o ouvinte/leitor a compartilhar o posicionamento. Qual seja, na visão expressa por Paula, o de que aprender *o inglês correto* faz parte do *senso comum*, sendo uma meta comum a todos.

Saliento que, no presente trabalho, por adotar uma visão socioconstrucionista de linguagem, as *verdades* não são concebidas como fixas, mas em fluxo constante (Bauman, 1986; Moita Lopes, 2001). Ou, nas palavras de Fabrício (2006): “o conhecimento produzido e as “verdades” a ele atribuídas são deste mundo, fabricados pela própria sociedade que neles se apoia” (Fabrício, 2006: 52). Sendo assim, o construto de *senso comum*, de que todos os discentes almejam aprender o inglês correto, o qual possivelmente seria uma variante

hegemônica, conforme veiculado pelos posicionamentos de Paula no fragmento 6, é igualmente concebido como um conceito culturalmente construído e enraizado (Linde, 1993: 18). Porém, tal construto também possa ser reconstruído através da ação discursiva (cf. cap. 3).

A incerteza construída pelo posicionamento *você imagina pelo menos né que ele saiba* (1.301-2), no presente do subjuntivo, sugere que Paula aproveite o momento da entrevista para refletir sobre o conhecimento linguístico do PFN, questionando os pressupostos acerca de tal conhecimento e, assim, sua adequação para o ensino, o que talvez não tenha feito previamente. A partir de uma reflexão, é possível começar a desconstruir o chamado *senso comum* e iniciar uma reconstrução (Threadgold, 2005: 276). A partir da interação discursiva na entrevista, talvez Paula reflita sobre a crença comum de que o PFN possui um conhecimento suficientemente explícito da estrutura da língua inglesa e, assim, suficiente preparo para o seu ensino. Logo, é possível que Paula comece a examinar e entender melhor a construção discursiva desta crença (Langellier, 1999).

Pretendo, em seguida, examinar se houve a mesma reflexão nas outras entrevistas. Ao passar à análise do discurso gerado na entrevista com o professor brasileiro, João, podemos observar uma visão conflitante com aquela expressa por Tom, na seção anterior, no fragmento 4, no que tange ao conhecimento linguístico requerido para o ensino. Essa visão se constata no trecho a seguir.

Fragmento 7:

217	João	=eu assisti e eu vi- eu também dava aula no
218		projeto né e eu via os professores
219		americanos (...) perguntar assim 'como que eu
220		uso present perfect assim (.) eu sei falar
221		mas >que <u>explicação</u> que eu dou para o
222		↑aluno< (...) o present perfect é assim
223		assim assim e assado cê vê que uh do brasil
224		por exemplo os professores de inglês <u>nativos</u>
225		a maioria (.) são pessoas que vem- vindo de
226		outro país=

João traz o discurso do outro para sua fala nas linhas 219-222: *como que eu uso present perfect assim (.) eu sei falar mas >que explicação que eu dou para o ↑aluno<*. O enunciado é reportado de forma inserida, ou seja, com as palavras da fonte na íntegra, forma que, segundo o Sistema de Avaliatividade, dificulta ao

autor embutir seu posicionamento ideológico, a menos que seja pela escolha do verbo de elocução. Isso posto, de acordo com as noções de Tannen ([1989] 2007: 103), entendo que João constrói o discurso dos *professores americanos*, em vez de simplesmente reportá-lo. Ou seja, considero que a fala foi construída de forma criativa pelo falante em função da situação, e por isso a sua reconstrução possui poder transformador.

Realço que, em vez de se referir aos PFNs como um todo, João, assim como Paula, faz referência apenas aos *professores americanos* (1.218-219), talvez devido à minha presença, como PFN de origem britânica. Um possível desejo de mitigar o efeito de julgamentos negativos a respeito de tal professor pode ter sido a razão pela qual ele limitou sua crítica aos professores *americanos*. Tannen ([1989] 2007: 111) observa que as pessoas ausentes – no caso presente, os *professores americanos* – podem operar como recursos para evitar constrangimento no contexto imediato: “falantes frequentemente adotam a estratégia de avaliar de forma negativa terceiros ausentes para restabelecer o equilíbrio no *status* entre os participantes após ser prejudicado” (Channen, 1988, *apud* Tannen, [1989] 2007).

Saliento, ainda, que o compartilhamento de valores através de julgamentos é crítico para o estabelecimento de relações sociais (Martin & White, 2005: 52), e, assim, a crítica direcionada aos americanos ajuda a criar um laço comigo. Segundo João, os professores americanos não possuem um conhecimento linguístico adequado para o ensino, precisando recorrer aos professores brasileiros nesse sentido.

O ponto de vista expresso por João, portanto, difere daquele expresso por Tom. Para João, o estudo da língua é fundamental como preparo para o ensino, se alinhando mais à visão expressa pela aluna Paula. Desse modo, ele questiona a doutrina da ‘intuição nativa’ como uma garantia da qualidade de ensino, ao passo que tal conceito é reforçado pelo PFN Tom.

5.1.3.

O conhecimento da língua materna dos alunos: “não é necessário”

Além do conhecimento da língua inglesa, é importante trazer à tona a questão do conhecimento ou não da língua materna dos alunos, tema que surgiu em várias entrevistas e que será analisado nesta subseção. A crença na necessidade

de banir o uso da língua materna do aluno da sala de aula de LE advém da época colonial e de contextos em que seu uso não é possível, devido ao não conhecimento por parte do professor (cf. cap. 2). Assim, será produtivo investigar se os participantes se alinham com essa doutrina, ou se questionam sua relevância nos contextos contemporâneos de ensino-aprendizagem de ILE, em que os alunos compartilham da mesma língua materna.

Para a aluna Paula, o conhecimento da língua materna dos alunos pode ser uma desvantagem na sala de aula, uma vez que possibilita recorrer a seu uso, prática que ela avalia de forma negativa no fragmento abaixo:

Fragmento 8:

- 377 Paula =então parecido com um curso regular uh aí
 378 uma outra coisa também de de (.) por exemplo
 379 no seu caso (.) no nosso caso aqui (.) você
 380 fala muito bem portu↑guês (.) então você né
 381 acaba de ser numa hora eu não entender eu
 382 posso recorrer ao- ah traduz para mim=
 383 Naomi =uhã=
 384 Paula =né acaba que acontece isso=
 385 Naomi =uhã=
 386 Paula =se for um professor que não fala nada- ou
 387 não fala nada de português=
 388 Naomi =uhã=
 389 Paula =ou fala muito pouco aí fica uma coisa como
 390 aconteceu comigo em Vancouver (.) você tem
 391 que arrumar uma outra forma=
 392 Naomi =uhã=
 393 Paula =de explicar o que que você não está
 394 entendendo=
 395 Naomi =uhã uhã=
 396 Paula =em inglês ainda né é=
 397 Naomi =é um desafio maior=
 398 Paula =é um desafio maior né=

É interessante observar no trecho acima o julgamento: *você fala muito bem portu↑guês* (l.379-80), que tipicamente carrega valor positivo, mas parece assumir valor negativo no contexto da entrevista com Paula, já que o não conhecimento da língua materna do aluno, neste caso, a língua portuguesa, é avaliado de forma positiva na linha 398: *é um desafio maior né*.

A afirmação de Paula é, de fato, uma repetição do meu enunciado anterior. No entanto, como o primeiro enunciado foi uma tentativa de resumir os enunciados anteriores de Paula nas linhas 386-7; 389-91; 393-4 & 396, e representa uma avaliação negativa de uma característica minha, acredito que não tenha sido dito como uma tentativa de concordar comigo por ser eu a professora e entrevistadora (em uma posição hierarquicamente superior neste contexto), ou para criar um laço afetivo, uma vez que pode causar desconforto. É possível que meu enunciado tenha aberto espaço para Paula se posicionar dessa forma, comunicando que há margem para que avaliações desta natureza sejam feitas. Podemos observar, portanto, uma segurança por parte de Paula para expressar tal crença novamente, mais adiante na entrevista:

Fragmento 9:

417 Paula uh mas eu acho que assim essa essa obrigação
418 de você ter que se explicar em inglês uma
419 coisa que você não entendeu (.) porque (.)
420 acaba que você fica aah como que eu vou
421 dizer (.) >puxa mais a sua memória você
422 pensar<=

A avaliação feita por Paula nas linhas 421-422: *puxa mais a sua memória você pensar*, uma apreciação positiva de valor, comunica a ideia de que o não conhecimento da língua materna dos alunos por parte do professor pode proporcionar um ensino-aprendizagem mais eficaz. A doutrina de que a língua materna dos alunos deve ser excluída da sala de aula de LE, reafirmando o *status* elevado do PFN (cf. cap. 2), é então reproduzida por Paula. É possível que a formação de Paula, em instituições que proíbem o uso da língua materna, tenha influenciado a visão expressa no fragmento acima.

O posicionamento expresso por Paula no que diz respeito ao conhecimento da língua materna dos alunos é repetido pelo professor Kenny no trecho a seguir. Ao passar a sua análise, cabe ressaltar que Kenny passou pela formação CELTA, a qual defende a exclusão da língua materna da sala de LE.

Fragmento 10:

75 Kenny às vezes eu acho aqui (.) os
76 próprios alunos (.) têm essa expectativa (.)
77 que o professor (.) tem que explicar uma

78 coisa em português mesmo não é necessário
79 ele fala isso

O verbo *achar* (l.75) novamente agrega modalidade ao enunciado, colocando o posicionamento a seguir na subjetividade individual de Kenny e abrindo espaço para negociação. Kenny atribui aos alunos a crença de que um conhecimento da língua materna seja necessário quando diz: *os próprios alunos (.) têm essa expectativa (.) que o profess↑or (.) tem que explicar uma coisa em português* (l.76-78). No entanto, a heteroglossia construída pela inclusão das vozes dos alunos é reduzida nas linhas 78-79, quando Kenny refuta a perspectiva atribuída aos alunos por meio de uma negação – neste caso, uma asserção absoluta: *não é necessário*. A voz autoral forte torna o texto contraído e, assim, Kenny não expressa abertura à discussão da utilidade ou não da língua materna em sala de aula. A perspectiva projetada sugere que os alunos devam se adaptar a ele, bem como à metodologia advinda do mundo anglófono, que o privilegia como PFN, e cuja relevância no contexto local pode, na realidade, ser questionada por ambos docentes e discentes (Nayar, 2002; Kumaravadivelu, 2005).

Entretanto, posteriormente na entrevista, no fragmento 11, Kenny avalia o conhecimento da língua materna dos alunos positivamente, dando um caráter mais heteroglóstico ao seu texto, mesmo que a avaliação seja permeada por modalidade, reduzindo seu comprometimento com os posicionamentos expressos.

Fragmento 11:

206 Naomi tá ã:ah (.) tá então uh pensando assim
207 novamente assim nessa construção do do
208 professor falante <nativo> uh o quanto você
209 acha importante o conhecimento linguístico
210 (.) do professor de língua inglesa na sala
211 de aula
212 Kenny eu acho super importante (.) eu acho que:
213 talvez você tenha pessoa que não é nativo
214 (.) mas dando aula no país deles próprio (.)
215 e sim talvez pode explicar o colega dele (.)
216 sabe do país dele mesmo ↑ah (.) esse penso é
217 assim porque la la la la la porque ele
218 entendendo o colega dele

Novamente, Kenny inicia sua fala com a locução *eu acho* na linha 212, abrindo margem para a negociação do posicionamento a seguir. É possível

observar que minha pergunta sobre o conhecimento linguístico no turno de fala anterior é interpretada como uma pergunta sobre o conhecimento da língua materna dos alunos. Kenny avalia tal conhecimento de forma altamente positiva, com a locução *super importante* (l.212) – o adjetivo *super* assumindo função de recurso de gradação e intensificando a força da mensagem. Ao passar a avaliar o conhecimento de forma mais explícita, Kenny novamente recorre à modalidade antes de se posicionar: *eu acho que* (l.212), acrescentando o advérbio *talvez*, repetido nas linhas 213 e 215, que reduz ainda mais a força da afirmação. O grau de comprometimento com o julgamento positivo do professor brasileiro na linha 215, *pode explicar*, é, logo, bastante reduzido.

De modo geral, então, os participantes da pesquisa ora não comentam o conhecimento da língua materna dos alunos, possivelmente por interpretarem a pergunta da entrevista – *o quanto você acha importante o conhecimento linguístico do professor de língua inglesa na sala de aula?* – como limitada ao conhecimento da língua inglesa; ora não valorizam tal conhecimento, a não ser que seja de forma limitada.

A crença na necessidade da exclusão da língua materna da sala de aula, advinda do colonialismo (cf. cap. 2, subseção 2.3), foi reforçada tanto por Kenny como por Paula, embora sua relevância no contexto brasileiro – bem como as ideologias que carrega – possa ser questionada. Uma problematização deste pressuposto pode abrir espaço para uma reformulação que leva em consideração elementos contextuais, tal como o fato de que, no ensino-aprendizagem de ILE no Brasil, os discentes frequentemente compartilham da mesma língua materna, diferentemente do ensino-aprendizagem da língua inglesa como L2 em países onde ela possui *status* oficial. Como aponta Rajagopalan (2006): “a prática deve não só instruir a teoria, mas também servir de palco para explorar a base ideológica que sustenta diferentes propostas teóricas (que geralmente se apresentam acima de considerações ideológicas)” (ibid: 164). Talvez uma pergunta mais direcionada, no que diz respeito ao conhecimento da língua materna dos alunos, possa promover uma reconstrução da doutrina, para que seja possível refletir sobre possíveis vantagens de um professor de língua inglesa multilíngue (cf. cap. 2, subseção 2.3).

5.1.4.

A pronúncia: “um inglês bonito”

A supremacia do FN frequentemente recai no argumento da fonologia, com o FN novamente como modelo a ser copiado. Como afirma Pennycook (1994), a prevalência das metodologias advindas de países de língua inglesa reforça a ideologia do FN como modelo no que diz respeito à pronúncia:

[O] inglês, representando a cultura ocidental, está alcançando hegemonia global sobre a cultura periférica dos países em desenvolvimento. Instrumental nesse processo é a metodologia culturalmente ocidental de formação de línguas, com sua orientação ‘fonocêntrica’ (Pennycook, 1994, *apud* Holliday 1999: 244).

Como o autor sugere, os materiais didáticos produzidos em países hegemônicos costumam promover seus padrões prestigiados como os modelos a serem copiados: das atividades desenvolvidas para a compreensão oral até exercícios de pronúncia e o próprio alfabeto fonético baseado no RP⁸. Em tempos mais recentes, tal cenário tem mostrado ligeiras melhorias, com a publicação de materiais que incluem uma variedade maior de pronúncias nativas e não nativas. Simultaneamente, a crescente possibilidade dos docentes desenvolverem seus próprios materiais, a partir da gama infinita de recursos à disposição *online*, tem possibilitado a representação de um leque mais amplo de pronúncias em atividades desenvolvidas em sala de aula.

Não obstante tais mudanças, a crença na superioridade e na mobilidade social proporcionada por determinadas pronúncias da língua inglesa parece permanecer enraizada, evidenciada pela continuação de práticas pedagógicas e discursivas que constroem a obtenção de uma pronúncia associada a padrões prestigiados, tal como RP, como a meta a ser alcançada por todos. Ou seja, a almejada pronúncia nativa parece ter se tornado sinônima de pronúncias privilegiadas, devido à consciência, entre muitos, do *status* atribuído a tais pronúncias, embora ao chamá-la de 'pronúncia nativa', ignore-se o fato de que existe uma grande diversidade de FNs.

Ainda que nenhuma das perguntas pré-estabelecidas tenha abordado a pronúncia do PFN, a percepção de uma relação entre o ensino-aprendizagem

⁸ Pronúncia receptiva (em inglês, *Received pronunciation*). Padrão de pronúncia privilegiada associado com a classe média alta/alta do Reino Unido e falado por uma minoria da população do mesmo país.

proporcionado por um PFN e a pronúncia almejada por muitos aprendizes foi um tema recorrente nas entrevistas. Mais uma vez, a prática de privilegiar o PFN devido à sua pronúncia parece paradoxal, uma vez que, se não for possível um PFNN reproduzir uma ‘pronúncia nativa’, tal meta permanecerá inalcançável também pelos alunos, independentemente do professor. No entanto, no trecho a seguir, a aluna Paula frisa que a sua escolha de um PFN se deu em parte pela pronúncia de tal professor.

Fragmento 12:

- 46 Paula =que às vezes um um professor brasileiro não
 47 vai ter (.) uh então acho que essa coisa da
 48 <tro:ca> né às vezes até expressões né como
 49 tipo assim gir- ou gírias ou expressões que
 50 às vezes a gente não aprende no curso
 51 regular
 52 Naomi =mhm=
 53 Paula um professor um professor nativo pode
 54 ensinar e pode falar (.) uh e acho que é
 55 mais por isso mesmo pela pelo <sotaque> pela
 56 <entonação> ou você tentar falar de uma
 57 forma uh usar mais natural o inglês do que
 58 aquela coisa brasileirada entendeu=

As avaliações positivas nas linhas 46-50 serão discutidas em mais detalhe na subseção 5.2, mas foram reproduzidas nesta seção para contextualizar os posicionamentos de Paula nas linhas 53-58. O julgamento positivo do PFN nas linhas 53-54 *pode ensinar e pode falar* faz referência aos itens lexicais nas linhas 48-49: *expressões* e *gírias*. A modalidade trazida pela locução *acho que* na linha 54 localiza o julgamento positivo da pronúncia do PFN que segue: *é mais por isso mesmo pela pelo <sotaque> pela <entonação>* na subjetividade individual de Paula. Assim, é expressa como a crença individual de Paula, podendo ser negociada (Martin & White, 2005: 17, 111). É possível que o julgamento na linha 57 – *usar mais natural o inglês* – seja uma referência à pronúncia ou ao uso de linguagem, ou a ambos. O que está veiculado de forma mais clara neste momento da entrevista é a preferência pessoal expressa por Paula pelo PFN, embora a presença de modalidade mantenha seus posicionamentos abertos à negociação.

O julgamento negativo implícito na linha 58 – *aquela coisa abrasileirada* – projeta uma imagem desfavorável de um uso do inglês que não soe como ‘nativo’,

seja pela pronúncia, seja pela escolha lexical. De forma implícita, Paula expressa um desejo de soar como FN ao falar inglês e não revelar traços da sua origem, isto é, de assumir uma identidade nova, a de um FN.

O posicionamento de Paula na linha 58 remete às manifestações feitas por Camilo e apresentadas no quadro 9, subseção 5.1.1, em relação à chamada característica *natural* da fala de um FN. Ambas as perspectivas expressas me parecem em oposição à visão defendida por Canagarajah (2007) do ILF cujas normas não são impostas por uma autoridade externa ou país hegemônico.

Além de expressar uma preferência por uma pronúncia nativa, Paula, no fragmento a seguir, emite avaliações sobre determinadas pronúncias dentre as pronúncias nativas da língua inglesa.

Fragmento 13:

- 134 Paula =eu acho que eles (.) uh não sei acho que
 135 trava um pouco a língua acho que a a a forma
 136 como fala não é tão uh bonita a meu ver né
 137 (.) então >aí tudo bem< eu tenho uma
 138 tendência mais ao britânico porque eu
 139 estudei na cultura inglesa
- 140 Naomi uhã
- 141 Paula apesar deles n- não terem tanta essa
 142 entonação ↑britânica=
- 143 Naomi =uhã=
- 144 Paula =mas porque a gente tem mais influência da
 145 cultura americana né no país no Brasil=
- 146 Naomi =uhã=
- 147 Paula =é natural que você tenha mais contato com
 148 cultura americana (.) uh por filme por
 149 música por internet por um monte de coisa
 150 (.) mas eu sempre achei mais bonito (.) uh
 151 então assim (.) eu acho que se eu tivesse
 152 que escolher entre um professor
 153 <australiano> uh ou ou <americano> ou
 154 <britânico> ou canadense por exemplo
- 155 Naomi mmhm
- 156 Paula talvez eu não escolhesse o australiano=
- 157 Naomi =uhã=
- 158 Paula =mas pela forma- >não porque ele não sabe
 159 inglês< ób(hh)vio que não mas porque: acho
 160 que pela pela entonação não gostaria
- 161 Naomi uhã
- 162 Paula talvez entendeu >por exemplo um canadense

163 acho que poderia ser um inglês bonito
 164 também<=
 165 Naomi =mhm=
 166 Paula =uma forma- um inglês legal de aprender

A preferência expressa por Paula pela pronúncia britânica na linha 150 – *eu sempre achei mais bonito* – está localizada em sua subjetividade individual por causa da presença do verbo modal *achar* e, desta forma, sugere a possibilidade de posicionamentos alternativos. No entanto, o advérbio *sempre* funciona como uma maximização por ser a avaliação mais alta para a modalidade de habitualidade, comunicando um grau forte de comprometimento com o enunciado. É possível que a preferência seja expressa devido à minha presença na entrevista, por eu ser de origem britânica. Contudo, Paula continua a ampliar a lista de pronúncias preferidas, incluindo a pronúncia *canadense* (l.162). Portanto, mesmo que a preferência maior pela pronúncia britânica seja exagerada, Paula comunica, neste momento, uma preferência por determinadas pronúncias. Ela continua a expressar o seu desejo de aprender *um inglês bonito* (l.163) e parece associar tal construto a determinadas pronúncias de FNs, excluindo a possibilidade de um FNN possuir o chamado e almejado *inglês bonito*, uma vez que só elenca as pronúncias dos países de língua inglesa mais prevalentes.

As avaliações feitas por Paula sugerem que sua meta não seja apenas *uma pronúncia nativa*, mas que há outras ideologias em jogo no que tange à percebida estética de determinadas pronúncias. Pode-se dizer que Paula tem consciência do *status* concedido às pronúncias privilegiadas, como o RP, e o procura dentro do seu contexto brasileiro. Será produtivo investigar, portanto, se os outros entrevistados expressam perspectivas parecidas no que diz respeito às pronúncias privilegiadas.

Passando à entrevista com o aluno Camilo, a preferência por um *modelo* nativo no tocante à pronúncia é também expressa no fragmento 14, a seguir.

Fragmento 14:

64 Camilo ah (.) de todas (.) de sota:que (.) de saber
 65 como pronunciar da maneira correta pala:vra
 66 (.) uh (.) que porque você↑ quando: (.) isso
 67 é meu ponto de vista (.) quando você fala um
 68 idioma estrangeiro você tenta de certa forma
 69 imitar o sotaque da pessoa

70 Naomi do do professor↑=
 71 Camilo = NÃO↑ é e do do da pessoa por exemplo (.)
 72 um brasileiro que aprenda inglês (.) ele n-
 73 ele não tem aquele sotaque (.) ele vai:
 74 tentar imitar de alguma forma (.) ou seja
 75 americano (.) ou seja britânico
 76 Naomi uhum
 77 Camilo já o: para um nativo (.) <aquilo é alguma
 78 coisa normal> (.) ele fala normalmente como
 79 se- não precisa se preocupar com isso

Antes de se posicionar, Camilo modaliza seu discurso nas linhas 66-67 com a afirmação *isso é o meu ponto de vista*. Desta maneira, ele coloca o enunciado a seguir em sua subjetividade individual, reconhecendo-o como uma entre várias possibilidades e construindo um pano de fundo comunicativo diverso. É possível que ele tenha consciência de que a visão expressa não é compartilhada por mim ou por outros potenciais leitores/ouvintes e, assim, tenta evitar que o posicionamento se torne alienador. Camilo identifica dois modelos de pronúncia: *americano* (1.74) e *britânico* (1.75). Deste modo, como Paula, Camilo limita as pronúncias desejáveis a serem usadas como modelo aos que advêm dos países de língua inglesa mais hegemônicos. Os posicionamentos já apresentados no quadro 9, em relação à percebida *normalidade* da fala de um FN, são novamente reproduzidos aqui.

Saliento que as crenças expressas por Paula e Camilo, em relação à pronúncia, estão de acordo com a visão atribuída aos alunos por Larissa no fragmento a seguir:

Fragmento 15:

19 Larissa olha (.) eu acho que: os alunos ainda hoje
 20 tendem a (.) uh alguns alunos né↑ nem todos
 21 mas tendem a ach↑ar tem essa construção de
 22 que: como com a estação de língua
 23 estrangeira estudando inglês se ele estudar
 24 com professor nativo ele vai: uh se
 25 beneficiar mais dessa dessa aprendizagem né
 26 e: vai ter uma pronúncia mais boni:ta vai
 27 falar: uh aprender expressões: enfim vai ter
 28 um inglês até um resultado mais pró:ximo do
 29 daquela daquela coisa que eles almejam
 30 daquela construção: de onde eles querem
 31 chegar então os alunos tendem a preferir (.)

Pode-se observar que o adjetivo empregado por Larissa na locução *uma pronúncia mais bonita* (l.26) é o mesmo observado no discurso de Paula, *um inglês bonito* (fragmento 25, l.165). Realço que Larissa atribui a manutenção de determinadas crenças, no que tange ao PFN, às instituições, por meio das práticas pedagógicas adotadas. Abaixo, reproduzo novamente um fragmento da entrevista em que Larissa atribui às instituições a crença de que um PFN pode proporcionar um ensino-aprendizagem que permita aos alunos alcançarem a pronúncia almejada.

Fragmento 16:

253 Larissa =essa crença existe ainda é latente ainda é
 254 ah não per aí básico vai começar do zero
 255 deixa ser com professor brasileiro a outra
 256 já sabe falar inglês então é melhor o
 257 professor nativo que vai uh amparar mais né
 258 melhorar mais a pronúncia desse alu:no

O julgamento positivo do PFN nas linhas 256-258 – *o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu:no* – é atribuído às instituições de ensino pelo substantivo *crença*. Assim, Larissa comunica sua consciência do mito no que diz respeito à pronúncia, identificando as instituições como responsáveis pela sua perpetuação devido às práticas descritas nas linhas 254-258. Larissa posteriormente expressa sua crença na possibilidade de um contexto mais igualitário emergente. Assim, neste momento, ela constrói um texto heteroglóstico, apresentando posicionamentos alternativos, embora aponte de forma implícita para a necessidade das instituições repensarem suas práticas, a fim de que haja uma reflexão acerca do *status* do PFN, e de sua relação com uma pronúncia percebida como superior.

No próximo fragmento, o PFN Tom, proprietário de sua própria instituição de ensino, expressa uma visão parecida com aquela atribuída por Larissa às instituições, no que diz respeito à pronúncia.

Fragmento 17:

128 Tom uh por exemplo uh pela parte de de escutar
 129 de de listening que a gente chama=
 130 Naomi =mhmm=
 131 Tom =quando o grupo de alunos estão ouvindo

132 sempre um professor nativo uh exige mais do
 133 que um professor que é da mesma uh
 134 nacionalidade deles
 135 Naomi mm
 136 Tom porque mesmo se o professor brasileiro tem
 137 uma pronúncia boa não é nunca vai ser igual
 138 a professor nativo então essa parte você tem
 139 autêntico experiência de ouvir pessoas de
 140 quem tem o inglês como primeiro idioma uh
 141 que é melhor(.)

Neste fragmento, Tom avalia a pronúncia do PFN como superior ao PFNN por meio de uma apreciação positiva: *quando um grupo de alunos estão ouvindo sempre um professor nativo uh exige mais do que um professor que é da mesma nacionalidade deles* (l.131-134). Assim, ele projeta uma imagem do PFN como um ser mais complexo do que um PFNN, remetendo às construções de superioridade expostas no capítulo 2 (cf. subseção 2.1). O advérbio *sempre*, por ser uma maximização (Martin & White, 2005: 142), expressa um grau forte de comprometimento com o enunciado, reduzindo a possibilidade de negociação.

Em contrapartida ao posicionamento expresso por Tom nas linhas 131-134 do fragmento acima, creio que a dificuldade de entender um determinado professor se dê mais por questões de hábito. O primeiro contato com um professor novo, independente de sua nacionalidade ou língua materna, pode representar um desafio maior para os alunos, até que estejam acostumados com sua fala. No mais, conforme dito no início desta seção, me parece que os novos propósitos do ILF produzem novas necessidades de exposição a um leque maior de falantes de diferentes origens, e tal necessidade pode ser atendida por meio de recursos pedagógicos que visem preparar os alunos para as mais diversas interações.

No entanto, na perspectiva de Tom, parece que a pronúncia do PFN ainda serve como modelo. Nas próximas linhas, uma dicotomia entre o PFN e o PFNN é novamente construída: *porque mesmo se o professor brasileiro tem uma pronúncia boa não é **nunca vai ser igual** a professor nativo* (l.136-8). A negação da possibilidade do PFNN *ser igual* ao PFN, expressa pelo *não é*, de fato, reconhece a possibilidade de posicionamentos alternativos, que são, por sua vez, rejeitados pela negação, apresentando uma contração dialógica (Martin & White, 2005: 118). O advérbio *nunca* igualmente comunica um comprometimento forte com o enunciado, dificultando a pronúncia de outras vozes. Tom ainda reforça

sua visão da superioridade do PFN através de mais duas apreciações positivas, nas linhas 139, *autêntico experiência*, e 141, *é melhor*. É possível contrastar a locução *é melhor* com a locução *não é*, vista na linha 137. Diferentemente da negação, a afirmação, por meio do verbo *ser*, não reconhece a possibilidade de nenhum ponto de vista alternativo, apresentando a proposição como uma verdade absoluta e tornando o enunciado monoglótico (Martin & White, 2005: 99).

Em relação à *autenticidade* do contato com PFNs, conforme avaliada por Tom, alinho-me a Prodromou quando ele diz que a *autenticidade* está inserida no contexto e, assim, a chamada autenticidade de discurso nativo perde tal característica quando reproduzida em sala de aula de LE: “Quando você desloca discurso autêntico em tempo e espaço e o priva das características contextuais que lhe deram vida em primeiro lugar, ele perde a sua natureza ‘aqui e agora’ e, portanto, a sua autenticidade” (Prodromou, *apud* Seidlhofer 2003: 88).

Da mesma maneira, a *autenticidade* de pronúncias nativas me parece imbricada com contextos específicos, de interações entre FNs. A sugestão de determinadas pronúncias nativas como modelos autênticos a serem apresentados como metas de inteligibilidade novamente pressupõe que o objetivo de um discente seja a inserção em uma comunidade de FNs (Nayar, 2002: 464, cf. subseção 5.1.2). Nos contextos fluidos de comunicação em ILF, a *aceitabilidade universal* não é mais estipulada pelos FNs (Nayar, 2002: 466), uma vez que a inteligibilidade é negociada em cada contexto (Canagarajah, 2007: 926, 936).

A percepção de pronúncias nativas privilegiadas como modelos ou metas traz à tona outra questão: a relação inseparável da pronúncia e da identidade. Assim, ao imitar uma determinada pronúncia, ou ao incorporar vocábulos associados com uma determinada região, isto é, tentar se assimilar uma determinada variante, de certa forma assume-se os pressupostos culturais daquela comunidade discursiva. Como defende Revuz (1998: 225), assumimos uma nova identidade ao falar uma língua estrangeira: “*O eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna.*” Assim, quando falamos em uma língua estrangeira, nós nos tornamos um outro. Tal processo pode ocorrer de forma inconsciente quando um falante está inserido em uma determinada comunidade; por exemplo, quando aprende a língua inglesa como L2 (cf. cap. 2, seção 2.4). No entanto, será que, no caso do ILF, a sensação desconfortável de ser um ‘outro’, e de não pertencer à comunidade em que se está inserido ou deseja se

inserir é a mesma? Talvez a nossa pergunta precise ser outra: por que existe a crença de que uma pronúncia que revele traços da origem seja um impedimento de usar o inglês para o propósito de comunicação transnacional? Realço que determinadas pronúncias, assim como determinadas variantes, possuem um *status* maior em relação a outros. De um modo geral, quanto menos marcas de lugar podem ser percebidas, mas prestigiado na escala social será o falante.

Refletindo sobre a mesma questão, Dordron (2012) sugere que o desejo de soar como um FN possa ter suas raízes em uma aspiração de pertencer a um lugar considerado *mais desenvolvido*. A reflexão de Dordron parece de acordo com as construções de superioridade apresentadas anteriormente (cf. cap. 2). No entanto, acredito que a questão seja mais complexa, uma vez que, apesar das minhas crenças no que tange às pronúncias da língua inglesa e às metas dos aprendizes, percebo em mim uma busca paradoxal por uma pronúncia nativa em português. Assim, talvez o desejo de soar como *um nativo* esteja relacionado à aspiração de pertencer ao lugar em que o indivíduo está inserido. No contexto do ensino de ILE, os discentes não estão inseridos em comunidades de FNs, porém a procura pela pronúncia nativa continua provocando um corolário inevitável: o PFN está mais uma vez privilegiado pela sua perpetuação, por ser visto como o indivíduo mais bem posicionado para proporcionar um ensino-aprendizagem que permita ao aluno alcançar tal meta.

A ausência de uma reforma ortográfica da língua inglesa para refletir melhor as pronúncias contemporâneas, a meu ver, dificulta a aprendizagem da pronúncia tanto para FNs como para FNNs. No entanto, acredito que as construções de superioridade influenciam a segurança dos PFNs ao se depararem com um vocábulo novo, e os mesmos tendem a confiar na sua chamada ‘intuição’. Na minha opinião, os PFNNs, ou FNNs, por sua vez, na mesma situação, tendem a se questionar mais e buscar outras fontes de conhecimento.

No entanto, a questão da pronúncia almejada ao falar uma LE continua complexa. Embora docentes possam estimular a reflexão sobre metas almejadas, tais objetivos permanecem uma escolha pessoal e individual. Rajagopalan (2009:102) defende a ideia de um mínimo de inteligibilidade no ensino-aprendizagem de línguas; entretanto, como aponta o autor, permanece a questão: “*inteligibilidade para quem?*”, e a única resposta possível parece ser: alguém que seja dotado de tal posição privilegiada, isto é, um FN.

Os alunos entrevistados parecem ter consciência de que existe uma diversidade de pronúncias diferentes entre FNs, e expressam preferências por pronúncias nativas percebidas como prestigiadas como modelos. Parece-me que a tendência a supervalorizar determinadas pronúncias da língua inglesa no mundo contemporâneo faz com que estas também sejam privilegiadas no campo de ensino-aprendizagem de ILE, o que é evidenciado por práticas discursivas e pedagógicas.

Assim, as crenças expressas nas entrevistas possivelmente indicam que uma reconceitualização do conceito de inteligibilidade representa uma tarefa difícil. Posto isso, realço que a exposição a um leque maior de pronúncias pode abrir espaço em sala de aula para o início de discussões sobre eventuais relações entre as metas dos alunos no que tange à pronúncia e os contextos em que se comunicam em inglês.

5.1.5.

A construção do binarismo: “a gente não tem esse problema com o professor nativo”

Embora fosse o propósito da entrevista falar sobre o mito do PFN – de modo que avaliações tanto do PFN como do PFNN eram esperadas e quase inevitáveis –, comparações entre um e outro de fato permeiam o discurso do professor e coordenador Tom.

No trecho a seguir, do começo da entrevista, Tom parece questionar o *status* do PFN, avaliando este, o PFNN e o ensino que podem proporcionar, por meio de posicionamentos atravessados por modalidade.

Fragmento 18:

26	Tomo professor
27		nativo <u>pode</u> ser um excelente recurso para
28		qualquer curso (.) de inglês mas dentro do
29		Brasil não quer dizer (.) que sempre vai ser
30		melhor do que um professor <u>brasileiro</u> que
31		tem outros pontos positivos outros aspectos
32		que pode ajudar <mais> os alunos então
33		depende muito do individual

Tom ressalta o benefício do PFN com um julgamento positivo: *um excelente recurso* (1.27). O adjetivo *excelente* intensifica a mensagem, por ser uma avaliação alta de qualidade, na escala de possíveis avaliações positivas. No mais, a escolha

pelo substantivo *recurso* merece destaque, por remeter à ideia de algo em potencial, que pode ser desfrutado pelos alunos, em vez de um docente com a habilidade de proporcionar algo aos alunos.

A modalidade trazida pelo verbo *poder* (1.27) mantém o discurso heteroglóssico e abre a possibilidade para outras vozes se pronunciarem e negociarem o valor em potencial de um PFN. Posto isso, o pronome *qualquer*, na linha seguinte, quantifica o substantivo *curso* (1.28), assumindo a função de um recurso de gradação. Desta forma, Tom maximiza o substantivo *curso*, propondo que um PFN pode ser útil independentemente do contexto em que se insere (Martin & White, 2005: 142), neste momento, comunicando um grau forte de comprometimento com o enunciado.

Entretanto, posteriormente, Tom reduz a força desta avaliação positiva do PFN, por meio de outra avaliação em que se identifica a presença de modalidade: *não quer dizer que sempre vai ser melhor do que um professor brasileiro* (1.30-31).

Embora o advérbio *sempre* (1.29) possa ampliar a força da apreciação positiva realizada pelo adjetivo *melhor* (1.30), a presença da negação *não* refuta a perspectiva alternativa de que um PFN sempre será superior. Realço que cada item lexical ganha significado no contexto e na linha 29; o advérbio *sempre* não possui a força de maximização, devido à presença de *não*, que, por sua vez, não possui a força de uma forma polarizada, devido à presença de *sempre*. Juntos, os elementos *não* e *sempre* me parecem em uma posição parecida na escala de modalidade de habitualidade de realizações, tal como *às vezes*.

O valor possível de um PFNN é também veiculado por meio do verbo *poder*: *pode ajudar mais os alunos* (1.32), reduzindo a intensidade da mensagem devido à modalidade. Desta forma, Tom mantém seu discurso aberto à negociação, sem investir em um comprometimento forte com nenhuma posição. Por ser coordenador, é possível que Tom exerça um cuidado para reconhecer o valor de ambos, PFN e PFNN, uma vez que o seu corpo docente é composto por professores de diversas origens. Assim, não seria condizente desmerecer um profissional que também seja seu funcionário. O *hedge*⁹ de qualidade na linha 33 –

9 Itens lexicais que envolvem ambiguidade ou nebulosidade, tais como “meio” ou “como” (LAKOFF 1972). Um *hedge de qualidade* funciona como uma medida cautelosa que pode diminuir o comprometimento com o enunciado a seguir (BROWN & LEVINSON, 1987).

depende muito do individual – contribui para a construção de um segundo plano heteroglóstico no qual os dois construtos, PFN e PFNN, podem ser construídos positivamente neste momento do texto.

Não obstante a heteroglossia construída no momento do texto exposto no fragmento 18, posteriormente na entrevista, Tom recorre à proteção da sua própria imagem como PFN e como coordenador, construindo um binarismo entre o PFN e o PFNN através de uma avaliação positiva do conhecimento linguístico do PFN. Apresento a avaliação no fragmento abaixo.

Fragmento 19:

48	Tom	então claro que a
49		gente não tem esse problema (.) com o
50		professor nativo (.) é mais=
51	Naomi	=não n- n- nunca tem esse problema com
52		professor nativo?
53	Tom	n(hhh)ão é mais pela experiência e: por
54		exemplo =

A ratificação realizada pelo uso do adjetivo *claro* (l.48) reduz a possibilidade de negociação do enunciado a seguir: *a gente não tem esse problema (.) com o professor nativo* (l.48-49), em que a forma polar – *não* – serve para reduzir ainda mais a margem para negociação, sendo que afirmações categóricas como esta são vistas como contrações dialógicas. Desta forma, Tom visa dar um caráter de verdade ao seu enunciado, construindo uma imagem inquestionável do PFN como *dono de saber*, em relação ao conhecimento da língua inglesa. A tentativa, nas linhas 51-52, de negociar o significado – *não n- n- nunca tem esse problema com professor nativo?* – é refutada por Tom na linha 53 através de mais uma afirmação categórica: *n(hhh)ão é mais pela experiência*. Acredito que os risos de Tom contribuam à refutação, construindo a possibilidade de outro significado como risível. Ou seja, assim como no fragmento 4 (cf. subseção 5.1.1), Tom constrói uma imagem de um PFN dotado de conhecimento linguístico, desta vez através da construção de uma identidade binária entre o PFN e o PFNN.

Após a avaliação positiva do PFN apresentada acima no fragmento 16, Tom passa a relatar uma narrativa breve para ilustrar a sua opinião de que todo o conhecimento do PFN é válido, independente da formação ou experiência,

tornando-o superior. Apresento a narrativa, permeada, por sua vez, por explicações, no fragmento 20 abaixo.

Fragmento 20:

53 Tom n(hhh)ão é mais pela experiência e: por
 54 exemplo eu tenho um <professor> que
 55 trabalhou comigo no ano passado (.) que é
 56 ameri↑cano=
 57 Naomi =mmm=
 58 Tom =que é aposentado lutou na guerra de Vietnam
 59 era Hells Angel
 60 Naomi uhã (hhh)
 61 Tom e ele nunca terminou nem uma escola uh uhm
 62 uh ensino médio dos Estados ↑Unidos
 63 Naomi uhã mas você não achou um problema isso
 64 Tom você sempre tem que ver como que você pode
 65 aproveit↑ar as pessoas que estão disponíveis
 66 Naomi uhã=
 67 Tom =como existem restrições no Brasil de uh
 68 <recrutament↑o> de: nativos de trazer para o
 69 Bras↑il por causa do ministério de uh
 70 ↑público e vistos etc=
 71 Naomi =uhã=
 72 Tom =se tiver alguma=
 73 Naomi =mhm=
 74 Tom =pessoa aqui que seja nativo que tá uh
 75 >disponível para trabalhar< eu vejo que tipo
 76 de aula que poderia fazer com os alunos e
 77 como que os alunos pode aproveitar do
 78 conhecimento dele o TA, por exemplo que é
 79 esse americano (.) eu só usei para algumas
 80 aulas de conversa↑ção
 81 Naomi uhã uhã então você acha que as pessoas podem
 82 se encaixar assim nesses papéis diferentes
 83 assim você(.) uh °problema aqui de conexão
 84 tá falando aqui° uh tá me ouvindo
 85 Tom sim sim
 86 Naomi uh você então você quando você escolhe quem
 87 vai dar aula pra quem isso in- influencia um
 88 pouquinho quer dizer
 89 Tom uh sim uh influencia uh às vezes uh por
 90 exemplo alguém como TA não teria (.) o
 91 conhecimento uh para lidar com um grupo de
 92 iniciantes que tem outras uh uh exigências
 93 que tem outras dificuldades que ele não ia

94 entender enquanto que o professor brasileiro
 95 que já passou pelo processo de aprender
 96 Naomi uhã
 97 Tom entende mais que tipo de dificuldades que os
 98 alunos estão passando
 99 Naomi mhm mhm=
 100 Tom =isso pode ser uma vantagem uh que o
 101 professor nativo não tem
 102 Naomi mhm
 103 Tom mas também sempre que um professor na↑tivo
 104 que tem o treinamento experiência que uh e
 105 formação uh sempre vai ser supe- superior o
 106 professor brasi↑leiro porque além do idioma
 107 uh se ele tem experiência ele também pode
 108 imaginar e pensar >todos os problemas que o
 109 brasileiro também pode ver< enten↑deu

Tom introduz uma personagem na linha 54 – *um <professor> que trabalhou comigo no ano passado* –, passando a uma breve caracterização da pessoa. A palavra *professor* é dita de modo mais lento, possivelmente devido a uma incerteza ao defini-lo como tal; talvez Tom procure se distanciar de TA por não ser profissional formado na área, igual à imagem de PFN que Tom gostaria de reivindicar para si mesmo.

A caracterização do professor contratado é composta de uma série de enunciados no pretérito: *trabalhou comigo* (l.54-55); *lutou na Guerra de Vietnam* (l.58); *nunca terminou nem uma escola* (l.61), caracterizando uma orientação em termos labovianos (cf. cap. 3. subseção 3.2.1.1) No entanto, apenas a primeira oração faz referência a um evento específico, o evento narrado. A orientação é interrompida por mim na linha 63 com um questionamento da preparação do personagem descrito para a função de docente: *uhã mas você não achou um problema isso*. Tal questionamento leva Tom a interromper sua própria narrativa para justificar sua contratação de TA por meio de uma explicação (l.64-65; 67-70, 74-78), uma unidade discursiva empregada para sustentar uma proposição que possui um quê de dúvida, ou que foi questionada pelo ouvinte (Linde, 1993: 93-4, cf. subseção 3.2.1.3).

A explicação iniciada na linha 64 é carregada de modalidade: *você sempre tem que ver como que você pode aproveit↑ar as pessoas que estão disponíveis* (l.64-65). A obrigação articulada pelo *tem que* coloca a proposição na

subjetividade do falante, Tom, como uma avaliação sua da obrigação em vez de uma ordem. Assim, através da locução *tem que*, Tom reconhece seu papel como um participante em um diálogo (Martin & White, 2005: 111). Embora seja uma resposta a uma pergunta minha, a oração nas linhas 64-65 igualmente pode ser vista como uma avaliação externa (Labov, 1972), dado que a ação é interrompida para que Tom, o narrador, possa comunicar seu ponto de vista sobre o fato narrado. A avaliação também se encaixa na segunda dimensão definida por Linde (1993), a dimensão moral da linguagem, pois indica como o endereçado deveria se comportar em uma situação parecida.

Martin & White (2005: 54) ainda estabelecem uma relação entre a modalidade que constrói obrigação, por meio de locuções como *tem que*, e a categoria de sanção social de posicionamentos de julgamento, o que aponta para a natureza da locução como um exemplar moral, conforme definido por Linde (1993: 113). Cabe ressaltar aqui que a instituição de que Tom é proprietário está localizada em uma cidade pequena, onde talvez seja mais difícil atrair um corpo docente qualificado e experiente, independente da origem. Por isso, é possível que Tom reconheça a possibilidade de posicionamentos alternativos de coordenadores que sejam mais exigentes ao contratar um docente, uma vez que há mais eventuais candidatos à função.

A explicação de Tom, no que diz respeito à sua escolha pelo TA, continua nas linhas 67-78 por meio de uma asserção absoluta: *existem restrições*, visando dar um caráter de verdade à afirmação e excluir a possibilidade de negociação de significado. A narrativa é então retomada na linha 79, voltando para a ação com a oração no pretérito: *eu só usei ele para algumas aulas de conversação* (l.79-80). No enunciado, o advérbio *só* tem função de recurso de gradação, diminuindo sua força e apontando para a utilidade do personagem TA como limitada.

Embora, a primeira vista, a unidade discursiva apresentada no fragmento 20 acima não pareça uma narrativa canônica em termos labovianos, ela remete a uma instância definida, a de contratar o TA, possuindo duas orações em uma sequência temporal: *trabalhou comigo no ano passado* (l.55); *eu só usei para algumas aulas de conversação* (l.79-80), e possui um ponto que liga o todo; isto é, a avaliação do *conhecimento* (l.78) do PFN como vantajoso na sala de aula independente de sua formação ou experiência, nas linhas 72-78: *se tiver alguma (...) pessoa aqui que seja nativo que tá uh >disponível para trabalhar> eu vejo que tipo de aula que*

poderia fazer com os alunos e como que os alunos pode aproveitar o conhecimento dele. Assim, a unidade discursiva pode ser considerada uma narrativa breve, uma vez que possui apenas duas orações no passado e somente alguns dos elementos elencados por Labov (1972) estão presentes.

Após o fechamento da ação na linha 80, surgem dois pedidos de esclarecimento meus nas linhas 81-83: *você acha que as pessoas podem se encaixar assim nesses papéis diferentes assim*; e 86-88: *uh você então você quando você escolhe quem vai dar aula pra quem isso influencia um pouquinho quer dizer.* A interrupção entre os pedidos de esclarecimento se deu apenas por um problema de conectividade, uma vez que a entrevista foi realizada por *skype*. Saliento que, embora as perguntas pré-estabelecidas tenham sido formuladas visando abrir espaço para a negociação de significado, estas perguntas espontâneas são mais contraídas, por serem do tipo “sim ou não” e, portanto, não propícias à discussão, visto que limitam as respostas (cf. cap. 4).

Assim, o próximo turno de Tom nas linhas 89-95 precisa ser analisado à luz da pergunta contraída nas linhas 86-88. Tom constrói uma polarização entre o PFN e o PFNN, em resposta à pergunta feita por mim. Nas linhas 90-91, Tom ressalta as limitações do PFN contratado com a afirmação: *ele não teria o conhecimento*, a negação veiculada pelo *não* restringindo a possibilidade de negociação de significado, embora o posicionamento alternativo seja reconhecido. Tom ainda compara o PFN com o PFNN através da locução *enquanto que* na linha 94, e continua a valorizar o PFNN por meio de um julgamento positivo de capacidade nas linhas 97-98: *entende mais que tipo de dificuldades que os alunos estão passando.* Assim, apesar do binarismo construído, a imagem projetada do PFN não é a de um ser onipotente, uma vez que não possui o conhecimento necessário para entender as dificuldades de alunos iniciantes, de acordo com as avaliações feitas por Tom, que, neste momento do texto, reformula um aspecto do mito, por avaliar um PFN como TA, como despreparado para lidar com uma turma de iniciantes. O enunciado de Tom nas linhas 97-8 pode ser uma referência ao conhecimento da língua materna dos alunos que o PFNN teria, e assim, pode representar um questionamento da crença de que as aulas deveriam ser ministradas apenas na língua alvo, ou de que o professor monolíngue –, e, por assim dizer, o PFN –, seria superior.

Tom, por assim dizer, torna o seu texto mais heteroglóstico ao fazer

juílgamentos positivos do PFN e do PFNN. Mais adiante, nas linhas 100-101, ele expressa mais um juílgamento positivo do PFNN: *pode ser uma vantagem que o professor nativo não tem*. Porém, o juílgamento é a presença da modalidade trazida pelo verbo *poder*, reduzindo a sua força, e o comprometimento de Tom, PFN, com um enunciado que contribui para reverter a hierarquia mais comumente estabelecida entre o PFN e o PFNN.

Além do grau menor de comprometimento com o juílgamento positivo do PFNN que coloca em xeque o mito do PFN, posteriormente na entrevista, Tom reafirma o *status* do PFN através de uma contração dialógica nas linhas 103-105: *sempre que um professor na↑tivo que tem o treinamento experiência que uh e formação uh sempre vai ser supe- superior*. A repetição do advérbio *sempre*, a avaliação mais alta para modalidade de habitualidade, constitui uma maximização da força do enunciado e representa um grau forte de comprometimento com a avaliação positiva do PFN como *superior* (Martin & White, 2005: 142). Acredito que o posicionamento praticamente apaga a força da avaliação do PFNN nas linhas 100-101, tornando o texto mais contraído e monoglóssico neste momento. Com a avaliação altamente positiva de um PFN formado: *sempre vai ser supe-superior*., Tom se distancia de PFNs sem formação e experiência, e protege a imagem de nós dois como PFNs ao reafirmar o *status* do PFN, sob as condições estabelecidas. Logo, de certa forma, Tom reformula o mito, limitando o conceito de superioridade aos PFNs formados e experientes, construindo um novo círculo interno mais restrito.

No trecho a seguir, é possível observar novamente uma preocupação, por parte de Tom, em proteger sua imagem positiva e valorizar o PFN. No fragmento apresentado, ele continua a justificar seus motivos para designar turmas mais avançadas a PFNs.

Fragmento 21:

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------------------------|
| 141 | Tom |também pela parte de |
| 142 | | vocabu↑lário de expressões quando você chega |
| 143 | | aos níveis mais avançados por exemplo= |
| 144 | Naomi | =mhm= |
| 145 | Tom | =eu tenho grupos uh de <u>proficiency</u> que uh |
| 146 | Naomi | mhm |
| 147 | Tom | e muitos uh- do material que a gente usa no |
| 148 | | nível avançado seria muito difícil para o |

149 professor brasileiro fazer porque não
 150 conhece claro que preparando dá pra ensinar
 151 as lições mas=
 152 Naomi =mhm=
 153 Tom =tem muitas dúvidas que surgem como=
 154 Naomi =mm=
 155 Tom =espontâneo que o professor=
 156 Naomi =uhã=
 157 Tom =só o professor nativo pode lidar
 158 Naomi uhã
 159 Tom da língua mais profunda
 160 Naomi uhã você acha que o: o professor falante
 161 nativo que ele é mais preparado assim pra:
 162 para lidar com assim qualquer dúvida que que
 163 surge na aula quer dizer que ele ele vai ter
 164 resposta
 165 Tom sim enquanto que o: alguém que não seja uh
 166 uh uh nativo às vezes uh vai ter muita
 167 dúvida só vai poder pesquisar e depois
 168 responder na próxima aula
 169 Naomi mhm mhm e quer dizer que isso não acontece
 170 com <professor nativo>
 171 Tom pode até acontecer porque tem as dúvidas que
 172 são mais complexas que ninguém sa(hhh)be
 173 tudo na aula
 174 Naomi uhã uhã =
 175 Tom =mas acontece muito menos

No momento da entrevista apresentada acima, emerge uma identidade binária construída entre o PFN e o PFNN a partir das avaliações feitas por Tom. O julgamento positivo na linha 157, de que *só o professor nativo pode lidar*, constrói novamente uma imagem do PFN como *dono de saber*, assim como o entrevistado Camilo no quadro 2 e no fragmento 4. O verbo *poder*, neste contexto, sugere uma carga semântica de capacidade, em vez de modalidade, e, assim, trata-se de uma afirmação quase absoluta, desta forma reduzindo a possibilidade de negociação. A força do enunciado é ampliada pelo recurso de gradação *só*, tornando o posicionamento mais contraído ainda.

As dúvidas com que, segundo Tom, *só o professor falante nativo pode lidar* são avaliadas, por sua vez, na linha 159 como: *da língua mais profunda*. Tal apreciação positiva de complexidade remete à doutrina exposta no capítulo 2 (cf.

subseção 2.3) da *superioridade* da língua inglesa. O construto de superioridade, reforçada neste momento do texto, parece contradizer a avaliação feita por Tom anteriormente, no fragmento 4, a propósito da suposta *simplicidade* da língua inglesa, ao postular que *só olhando* (l.238) para a estrutura da língua seja preparo suficiente para o PFN ensiná-la.

A dicotomia construída entre o PFN e o PFNN é ainda reforçada nas linhas 166-168: *às vezes uh vai ter muita dúvida só vai poder pesquisar e depois responder na próxima aula*. A modalidade trazida pelo recurso de gradação *às vezes* (l.166) posiciona a afirmação no meio do contínuo de polaridade entre o preto e branco de *sempre* e *nunca*, fazendo com que seja possível negociar o significado da afirmação a seguir. No entanto, a heteroglossia de *às vezes* já é reduzida pelo recurso de gradação *só* (l.167), que reforça a mensagem e a margem para negociação do significado do julgamento negativo do PFNN.

Mais adiante, nas linhas 172-173, Tom reconstrói a imagem do PFN, reformulando o mito de uma *competência perfeita* com a afirmação: *ninguém sahhhhbe tudo* (l.172-173), reduzindo a hierarquia estabelecida anteriormente entre o PFN e o PFNN. Entretanto, a afirmação da linha 175, de que *acontece muito menos*, isto é, de que um PFN precisa recorrer a fontes externas para responder a uma dúvida de um aluno, novamente sustenta a dicotomia.

A insistência na superioridade do conhecimento linguístico do PFN me parece uma prática discursiva tão repetida que se transforma em uma segurança por parte do PFN e em uma insegurança por parte do PFNN. Assim, é possível que uma eventual capacidade de responder às dúvidas sem pesquisar se apoie em questões de segurança, em vez de conhecimento. Os legados do colonialismo discutidos no capítulo de contextualização e construtos, tal como a chamada *competência perfeita* (cf. cap. 2.) do FN, servem para sustentar a segurança deste em sua *intuição*, reforçando seu papel como guardião das regras e das normas e acarretando uma desvalorização dos estudos do FNN no que tange à língua inglesa. No mais, tenho como crença que um PFN pode proporcionar um ensino-aprendizagem mais colaborativo quando ele se coloca à disposição para a pesquisa e para a contemplação de respostas alternativas às dúvidas dos alunos, em vez de contar com sua *intuição nativa* como fonte de conhecimento única.

Realço que os cursos de formação valorizados por Tom e Kenny, isto é, os cursos da Cambridge de CELTA e DELTA, enfocam a metodologia em vez das

formas e funções da língua inglesa. A meu ver, tal fato faz com que os professores recém-formados entrem na sala de aula de forma muito 'crua' e precisem se dedicar ao estudo da estrutura da língua inglesa nos primeiros anos de atuação para que possam responder às dúvidas gramaticais dos alunos. Na realidade, precisam se dedicar ao estudo da língua inglesa ao longo da carreira; porém, nesse período inicial, trata-se de um estudo de caráter intensivo, para que possam lidar com *dúvidas espontâneas*.

Ao longo dos fragmentos analisados neste bloco, todos os entrevistados dialogaram com crenças linguísticas que compõem o mito do PFN, por vezes se alinhando com estas crenças, por vezes propondo reconstruções das mesmas. O aluno Camilo e os PFNs Tom e Kenny tenderam a expressar uma perspectiva de que o PFN possui uma *intuição nativa* que lhe permite isenção de estudo do sistema linguístico para poder ensiná-lo, enquanto o professor João e a aluna Paula apontam para a necessidade de um conhecimento mais explícito, que, segundo João, o PFN talvez não possua. Apenas Paula e Kenny se pronunciam explicitamente sobre o quesito do conhecimento da língua materna dos alunos pelo professor, ambos o avaliando como desnecessário ou até como uma desvantagem para o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações positivas recorrentes identificadas em relação ao conhecimento linguístico do PFN reforçam o mito e constroem uma identidade binária entre o PFN e o PFNN. É possível que os PFNs Tom e Kenny tenham se posicionando de tal maneira visando manter uma imagem positiva de nós dois. Isso posto, a crítica feita por Paula em relação ao conhecimento da língua materna pode ser construída como uma ameaça a minha imagem, portanto é possível que ela tenha entendido que houve abertura para avaliações negativas do PFN, embora não tenha se posicionado desta forma. As diversas avaliações positivas expressas pelo aluno Camilo apontam que uma participação mais ativa por parte do professor pesquisador, ora na sala de aula, ora na entrevista, talvez seja necessária para que a reflexão almejada possa ser gerada.

5.2.

Questões culturais: “ao mesmo tempo que você está ensinando a língua, você está passando aspectos culturais”

Tenho como crença que, ao aceitar o FN como modelo a ser *imitado*, de

algum modo, prende-se ao velho paradigma, em que sua cultura, suas normas e seus valores são vistos como superiores e governam o uso da língua (cf. cap. 2.). Conforme discutido no segundo capítulo deste trabalho, tal argumento de uma ‘língua pura’, transmissora de valores anglo-saxões, foi usado como pretexto para espalhá-la pelo mundo, já que beneficiaria o Outro que adviria de uma cultura ‘menos civilizada’. Ou seja, o ensino de aspectos culturais de países hegemônicos contribui para reforçar e perpetuar a crença na superioridade cultural do colonizador.

Como afirma Kumaravadivelu (2005), é preciso que nós, educadores, nos adaptemos ao cenário atual de ILF (Canagarajah, 2007), em que o ensino-aprendizagem da língua inglesa nem sempre tem como objetivo a integração em comunidades de FNs em países hegemônicos:

Os linguistas aplicados devem enxergar o inglês da forma que está hoje: como uma língua global do futuro, ao invés de uma língua colonial do passado (...) o que é requerido, é uma mudança fundamental da colonialidade para a globalidade na nossa percepção e desempenho da educação da língua inglesa. Tal tentativa envolve uma mudança significativa de carregador cultural para ferramenta comunicacional, de texto colonial para contexto crítico, de discurso ocidental para descoberta local, e de método para pós-método (Kumaravdivelu, 2005: 30).

No entanto, me parece que a questão de cultura continua complexa, mesmo com a adoção da visão do ILF. Isto é, embora a importância da cultura local seja reconhecida e levada em consideração na escolha de materiais didáticos e nas posturas adotadas em sala de aula, a questão da possibilidade ou não de ensinar a língua livre de traços culturais permanece.

Reitero minha crença de que a aceitação da impossibilidade de ensinar a língua sem cultura mantém a supremacia do PFN no contexto de ensino, bem como contribui de forma dogmática para a sustentação da crença na superioridade dos pressupostos culturais advindos dos países hegemônicos onde ela possui *status* de língua oficial. Kumaravadivelu (2005) defende que a aprendizagem da língua inglesa, e as eventuais novas identidades assumidas ao falá-la, não necessariamente implicam em um processo inquestionável de aculturação ocidental:

(...) que o inglês vem com a sua própria bagagem cultural não está em questão (...) Não faz muito sentido afirmar que para ser um aprendiz/falante bem-sucedido de

uma língua ocidental, o indivíduo precisa aculturar-se ocidentalmente também. A emergência de ingleses mundiais, com a sua funcionalidade impressionante e espalhados pelo corpo rico de literatura criativa em variedades tais como inglês indiano e inglês nigeriano provam, se for preciso alguma prova, que cultura e linguagem não são irrevogavelmente ligadas (ibid: 31).

Tomando esta nova realidade como pano de fundo, nesta seção, pretendo investigar como as perspectivas expressas pelos participantes no que tange ao papel de conhecimento cultural do professor na sala de aula dialogam com a visão do ILF, e a subsequente reconceitualização do seu ensino, o qual procura romper com a tradição imperial (Canagarajah, 2007; Kumaravadivelu, 2005; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Rajagopalan, 2003). Ou seja, busco entender se a doutrina do professor como carregador cultural que sustenta o mito do PFN é perpetuada ou reformulada durante a prática discursiva que emerge nas entrevistas.

O papel do conhecimento cultural na sala de aula surgiu diversas vezes nas entrevistas, embora não fosse o tema de nenhuma das perguntas pré-estabelecidas. Deste modo, é possível observar o quanto o assunto é relevante para os participantes da pesquisa.

Para a aluna Paula, por exemplo, o *conhecimento cultural* do PFN pode proporcionar uma *troca* (1.50) que não é possível com um professor da mesma origem.

Apresento, no fragmento a seguir, o posicionamento manifestado por Paula:

Fragmento 22:

- 40 Paulao o nativo às vezes vai ter umas uns
 41 conhecimentos regionais vamos dizer ou no
 42 caso do reino unido ou do da dos Estados
 43 Unidos ou de sei lá da Austrália ou qualquer
 44 outro lugar=
 45 Naomi =mhm=
 46 Paula =que às vezes um um professor brasileiro não
 47 vai ter (.) uh então acho que essa coisa da
 48 <tro:ca> né às vezes até expressões né como
 49 tipo assim gir- ou gírias ou expressões que
 50 às vezes a gente não aprende no curso
 51 regular

Segundo a posição expressa por Paula neste fragmento, a possibilidade de estudar com um PFN favorece a aprendizagem de uma gama maior de elementos linguísticos, tais como *gírias* (1.49) e *expressões* (1.48-49). A sua avaliação é

permeada por modalidade, expressa pela locução *às vezes*, repetida nas linhas 40, 46, 48 e 50, reduzindo a força do seu posicionamento. O emprego do verbo *achar* (l.47) também coloca o enunciado a seguir, em relação à *troca*, na subjetividade de Paula, representando-o como a opinião individual de Paula e abrindo margem para outras vozes se pronunciarem e negociarem o significado do valor dado à *troca* e às *expressões* e *gírias* (l.48-50) que ela associa com o ensino-aprendizagem proporcionado pelo PFN.

Conforme comentado anteriormente, na análise do fragmento 6 (cf. subseção 5.1.2), acredito que a utilidade dos aspectos da linguagem identificados por Paula dependa dos fins do aluno. A valorização de tais elementos linguísticos, culturalmente enraizados, parece não levar em consideração a possibilidade de interações em ILF em que as normas culturais dos países hegemônicos não prevalecem. Além disso, o valor dado às expressões ou gírias pertencentes a padrões prestigiados da língua inglesa pode servir para reforçar a supremacia do PFN, muitas vezes considerado o indivíduo mais adequado para ensiná-los.

A avaliação positiva de aspectos culturais também ocorre no discurso de Camilo, cuja valorização estende-se a temas atuais de países de língua inglesa, além de elementos linguísticos, como veremos no trecho abaixo.

Fragmento 23:

339 Camilo uh e eu acho também que
 340 outra coisa (.) legal é que o professor
 341 nativo por mais que ele more no Brasil (.)
 342 ele vai tar sempre antenado com as coisas
 343 que estão acontecendo ou nos Estados Unidos
 344 ou na Inglaterra (.) que por mais que o um
 345 brasileiro tem a cul- tem interesse na
 346 cultura de fora acho que ele v- não vai tar
 347 tão antenado (.)

No momento da entrevista apresentada acima, a modalidade expressa pelo verbo *achar*, nas linhas 339 e 346, coloca os posicionamentos que seguem na subjetividade individual de Camilo, tornando seu discurso mais heteroglóstico e aberto à negociação de significados.

O conhecimento cultural do PFN é avaliado positivamente pelo adjetivo *legal* (l.340) e o comportamento do PFN é também julgado de forma positiva na linha 342, através da locução: *vai tar sempre antenado*. Assim, Camilo valoriza o

PFN pelo seu suposto interesse na sua cultura de origem, tomando tal característica como base para sustentar a dicotomia entre o PFN e o PFNN nas linhas 346-347, quando afirma que o PFNN não possui o mesmo nível de interesse: *acho que ele v- não vai tar tão antenado*. De certa forma, todas as identidades sociais são produtos de processos quase inevitáveis de categorização ou rotulação, embora nem sempre sejam conscientes (Duszak, 2002). No entanto, binarismos como o construído entre o PFN e o PFNN, atravessados por ideologias suspeitas, podem ser questionados pelo mesmo processo discursivo que os constrói, o que não acontece neste momento da entrevista com Camilo.

Desse modo, a posição expressa por Camilo, que sustenta a polarização, é mantida aberta à negociação pela modalidade. É possível que Camilo tenha consciência de que não compartilho da visão expressa, por já termos conversado sobre o assunto na sala de aula, além de estar ciente de que tal visão não será compartilhada por todos os eventuais leitores do trabalho. Assim, ele antecipa a reação de um público potencial e, a partir do uso da modalidade, visa manter uma solidariedade junto ao seu ouvinte/leitor (Martin & White, 2005: 108-9).

Realço que a valorização de aspectos culturais dos países hegemônicos, como expressado por Camilo e Paula, parece manter o PFN em um patamar *superior*. Entretanto, é possível que seja um interesse pessoal dos entrevistados, devido ao seu contexto sócio-histórico de ensino-aprendizagem. Ou seja, alunos com objetivos diferentes de Camilo e Paula, ou advindos de contextos culturais ou de uma tradição de ensino-aprendizagem em que o PFN não seja privilegiado da mesma forma, talvez não avaliem o conhecimento cultural com o mesmo grau de veneração.

Passo, então, a analisar a ênfase dada aos aspectos culturais pelos professores participantes da pesquisa. Durante a prática discursiva de Kenny, é possível observar que o mesmo se posiciona através de pontos de vista parecidos aos expressos por Paula e Camilo. No trecho a seguir, assim como foi visto no fragmento 10, Kenny novamente expressa a ideia de que a língua inglesa dos alunos precisa ser excluída da sala de LE. Sua justificativa para tal exclusão se baseia na possibilidade de criar um ambiente de imersão na língua inglesa, assim como a experiência de estar inserido no contexto de um país hegemônico, em que a mesma tem o *status* de língua oficial.

Fragmento 24:

- 110 Kenny eu acho: isso é importante (.) mesm- ainda
 111 mais quando você não está num país que a
 112 língua nativo >nesse caso o inglês< está
 113 sendo falado=
 114 Naomi =mhm
- 115 Kenny você está fora do país é ainda mais
 116 importante você fala só inglês na aula (.)
 117 você tem que tentar criar um ambiente (.)
 118 ainda mais que quando você dá aula porque
 119 quando você sai da aula (.) tudo voltar ao
 120 normal (.) tudo seria em português de novo
 121 (.) não é como quando você sai da aula em
 122 (.) vamos supor Nova York o redor (.) o
 123 jornal a televisão as revistas tudo seria
 124 em inglês (.) então ainda mais (...) dentro
 125 da aula você cria um um pequeno Toronto (.)
 126 ou um pequeno Sydney (.) um pequeno Londres
 127 (.) um pequeno Nova York (.) isso é a minha
 128 opinião

Assim como no fragmento 10, Kenny traz à tona uma das doutrinas do ensino de língua inglesa: que as aulas deveriam ser ministradas apenas na língua alvo (cf. cap. 2.). Na linha 110, Kenny avalia tal prática positivamente, por meio da apreciação: *isso é importante*. Novamente, a locução *eu acho* (l.110) mantém seu discurso heteroglóssico e abre margem para a negociação da posição expressa, caso o ouvinte/leitor não esteja de acordo. No entanto, dois recursos linguísticos contribuem para reforçar a mensagem nas próximas linhas: a repetição do posicionamento nas linhas 115-6: *é ainda mais importante*, e o advérbio *só*: *você só fala inglês* (l.116). Através do uso de tais recursos, ele comunica um comprometimento forte com a visão expressa: da importância de excluir a língua materna da sala de aula, diminuindo a possibilidade de negociação.

Entretanto, a modalidade continua presente no seu discurso. A obrigação na linha seguinte: *você tem que tentar* (l.117), e a oração que fecha esse turno de fala nas linhas 127-8: *isso é a minha opinião*, colocam as ideias expressas na sua subjetividade individual e novamente constroem um pano de fundo heteroglóssico (Martin & White, 2005: 111). Através da obrigação expressa pela locução *você tem que tentar* (l.117), Kenny expressa não apenas sua crença no uso exclusivo da língua inglesa para a sua instrução, mas a necessidade de recriar o ambiente de um país de língua inglesa na sala de aula, elencando os nomes de cidades de países

hegemônicos como referência, tais como ‘*Toronto*’ (l.126), no Canadá; ‘*Sydney*’, na Austrália; ‘*Londres*’ (l.127), no Reino Unido; e ‘*Nova York*’ (l.128), nos EUA.

Conforme comentando na subseção 5.1.3, o foco dado por Kenny às culturas elencadas me parece reafirmar o *status* supervalorizado do PFN oriundo de um país dominante. A crença na necessidade de excluir a língua materna da sala de aula é um construto colonial (Phillipson, 1992: 176-8), provindo de contextos em que não existe a possibilidade de recorrer à língua materna dos alunos. Compartilho da posição de Kumaravadelu (2005), quando ele aponta para a natureza equivocada das metodologias ‘universais’:

Métodos ocidentais se baseiam em conceitos idealizados desenhados para contextos idealizados. Visando consumo global, eles ignoram consumidores locais (...). Como um exercício predominante de cima para baixo, a conceituação e construção de métodos têm sido guiadas na sua maioria, por uma abordagem ‘receita de bolo’ que pressupõe clientes idênticos com metas compartilhadas. (ibid: 35).

Deste modo, a base pedagógica de construtos que servem para perpetuar a supremacia do PFN precisa ser questionada, para que posturas tais como a exclusão da língua materna não sejam aplicadas sem uma avaliação do seu mérito no contexto local, uma vez que, nos contextos em que os alunos e o professor compartilham da mesma língua materna¹ e da mesma cultura, tal conhecimento pode, de fato, auxiliar o ensino-aprendizagem (cf. cap. 2, subseção 2.3).

No fragmento analisado, a modalidade identificada na fala de Kenny comunica o reconhecimento da existência de pontos de vista divergentes. No entanto, o grau forte de comprometimento com as posições expressas em relação ao uso da língua materna na sala de LE, comunicado por meio das intensificações, apaga a força heteroglósica do seu discurso, sendo que não há muita abertura para diálogo com tais perspectivas. Assim, se houver a possibilidade de montar um grupo focal com os demais participantes da pesquisa, será interessante investigar se Kenny irá reformular ou expressar um grau menor de comprometimento com as avaliações manifestadas.

Passando à entrevista com o professor e coordenador João, torna-se perceptível que, assim como nos trechos analisados até o momento, o mesmo reitera a importância de aspectos culturais no ensino de línguas, como pode ser visto no fragmento 25 reproduzido abaixo.

Fragmento 25:

97 João ↑é cultura né não é só a língua (.) a língua
 98 tá muito ligada à cultura (.) então você- ao
 99 mesmo tempo que você tá ensinando a língua
 100 (.) você está <passando aspectos culturais>
 101 (...)=
 102 Naomi =de de de de de que cu- cultura
 103 João =da cultura <inglesa> a cultura <americana>
 104 Naomi uhã
 105 João né saber- °eu tento assim°=
 106 Naomi =v- você acha isso importante assim
 107 João importantíssimo porque ajuda você a: a
 108 entender determinadas imagens (.)por exemplo
 109 que os ingleses fazem ou que os americanos
 110 fazem=

João expressa a ideia de que existe uma relação entre língua e cultura através de uma apreciação positiva de composição nas linhas 97-98: *a língua tá muito ligada à cultura*. Por ser uma asserção absoluta, o enunciado é considerado uma contração dialógica, fechando a possibilidade de negociação, e construindo o ponto de vista expresso como uma 'verdade' (Martin & White, 2005: 99). Assim, a possibilidade de ensinar a língua sem traços culturais não é cogitada por João.

Após João ter mencionado o papel dos aspectos culturais na sala de aula nas linhas 100-101, na linha 106, peço que João esclareça o seu ponto de vista no tocante a tais aspectos, por meio da pergunta: *=v- você acha isso importante assim*, buscando promover uma reflexão. No entanto, ele enfatiza o valor dos aspectos culturais através de um superlativo absoluto sintético: o acréscimo do sufixo *íssimo*: *importantíssimo* (l.107). Ou seja, ao invés de levar a um questionamento, o pedido de esclarecimento estimula João a amplificar a carga semântica do item lexical *importante*. De acordo com Vian Jr. (2009: 118), recursos linguísticos na língua portuguesa, tal como este, podem operar como maximizações, e, dos recursos de gradação disponíveis, trata-se da forma que mais intensifica a mensagem. Desta maneira, por representar um grau forte de comprometimento com o enunciado, há pouco espaço para negociação, e é possível que João tenha interpretado a pergunta como uma afirmação da importância dos aspectos culturais; desse modo, não reconhece a necessidade de abrir espaço para perspectivas alternativas.

Também merece destaque que, em resposta à minha pergunta na linha 102: *de que cu- cultura*, João fornece, na linha 103, os nomes das tradicionalmente mais hegemônicas: *a cultura <inglesa> a cultura <americana>*. Assim, João constrói uma visão de cultura como um conceito homogêneo, compartilhado por todos os falantes oriundos dos países identificados, além de não levar em consideração os diversos falantes de inglês oriundos de países outros que não estes. No mais, a explicação dada por João da importância dos aspectos culturais nas linhas 107-110, de que tal conhecimento: *ajuda você a: a entender determinadas imagens (.) por exemplo que os ingleses fazem ou que os americanos fazem*=, me parece em oposição à visão de Canagarajah (2007) do ILF e contextos comunicativos mais igualitários. Segundo esta visão, as regras pragmáticas são negociadas pelos falantes em cada situação e contexto de uso, sem possuir normas estanques estabelecidas por uma autoridade de um determinado país (cf. cap. 2.).

Um levantamento das avaliações manifestadas por João aponta que, embora ele seja PFNN, além de valorizar aspectos culturais da língua inglesa, ele se expressa de uma forma mais contraída e menos aberta à negociação de significado do que Kenny, um PFN, em relação à importância dos aspectos culturais na sala de aula. É possível que as crenças expressas por João sejam fruto dos discursos que circulam no meio em que atua, os quais ele reproduz e aceita como 'verdades' sem uma maior reflexão. A insistência na superioridade da língua inglesa e das culturas relacionadas a ela continua prevalente na cultura popular, sendo que tal crença é dogmaticamente reproduzida por jornais e revistas, até os tempos modernos (Pennycook, 1998: 130). Como o autor observa (ibid: 154), as teorias e práticas do ensino de inglês como LE se realizam dentro do contexto desses discursos, e não em um vácuo social e cultural. Embora João não tenha refletido sobre a relevância dos aspectos culturais durante a entrevista, ressalto que a montagem de um grupo focal talvez possa provocar um questionamento das posturas enraizadas em uma tradição imperial, abrindo, assim, a possibilidade de focar em questões pedagógicas locais (Canagarajah, 2007: 936).

Passo agora, então, a investigar as avaliações feitas por Larissa, também PFNN, no que diz respeito à mesma questão. No fragmento 26, a seguir, Larissa parece adotar uma postura mais crítica que a de João, atribuindo a prática de valorizar o conhecimento cultural às instituições.

Fragmento 26:

241 Larissa eu acho que parte de uma >crença< (.) por
 242 parte da própria instituição (.) e por parte
 243 dos alunos também de que: é melhor ter
 244 professor professor nativo né nem sempre
 245 fala a língua do

246 Naomi mmhmm=

247 Larissa =do aluno então que- é melhor ter um
 248 professor que fale a língua- que compartilhe
 249 da língua materna para que dê uma
 250 <segurança> para que uma zona de conforto
 251 possa ser criada mais facilmente

252 Naomi uhã=

253 Larissa =essa crença existe ainda é latente ainda é
 254 ah não per aí básico vai começar do zero
 255 deixa ser com professor brasileiro a outra
 256 já sabe falar inglês então é melhor o
 257 professor nativo que vai uh amparar mais né
 258 melhorar mais a pronúncia desse alu:no

259 Naomi mmm

260 Larissa e trazer as expressões e o aspecto cultural
 261 de uma forma mais rica do que um professor
 262 não nativo isso acho que ainda acontece (.)
 263 acontece sim (.) mas assim de de uma maneira
 264 geral eu acho que a gente está caminhando
 265 para que as coisas fiquem mais (.) cada vez
 266 mais de ver os dois lados né não sei

Realço que as linhas 253-8 deste fragmento já foram apresentados na subseção 5.1.4 e analisadas acerca da pronúncia e às crenças atribuídas às instituições e aos alunos. Pretendo focar agora no *aspecto cultural* a que Larissa se refere na linha 261. Assim como os outros aspectos mencionados na seção anterior, a crença na importância do *aspecto cultural* é atribuída às instituições por meio da nominalização *crença* nas linhas 241 e 253. Segundo Larissa, as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições de reservar o PFN para turmas mais avançadas se baseiam na *crença* de que ele possa *trazer as expressões e o aspecto cultural de uma forma mais rica do que um professor não nativo*. Assim, para Larissa, a valorização dos aspectos culturais que privilegia o PFN é perpetuada pelas instituições.

Identifico, nesta seção, uma crença, por parte de alguns participantes da pesquisa, de que *aspectos culturais* de países hegemônicos podem enriquecer uma

aula de língua inglesa e de que o PFN está mais bem preparado para trazê-los. Assim, estes participantes parecem aceitar o *status quo*, em que o ensino-aprendizagem de ILE continua a adotar metodologias advindas da época colonial que promovem o ensino de aspectos culturais ‘superiores’ junto ao ensino da língua. Tal perspectiva encontra-se em oposição à visão da LA contemporânea (Kumaravadivelu, 2005; Canagarajah, 2007; Rajagopalan, 2003; Holliday, 1998); no entanto, me parece difícil descartar completamente o aspecto cultural.

O que acredito ser necessário é uma problematização do pensamento dominante, que privilegia o PFN ao insistir na relevância de aspectos culturais dos países hegemônicos. Uma reavaliação dos contextos em que o inglês será utilizado pelos alunos permitiria uma reformulação dos subsequentes aspectos culturais relevantes, sejam de países hegemônicos ou do vasto leque de países onde o inglês é atualmente falado como língua oficial ou não.

Além da importância de abordar questões transculturais para equipar os alunos para a comunicação no cenário contemporâneo que não foi mencionado pelos participantes durante as entrevistas, cabe salientar outra questão cultural ausente das entrevistas: o compartilhamento da cultura dos alunos poderia também auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, facilitando, por exemplo, o desenvolvimento de uma relação de empatia professor/aluno, entre outras possíveis vantagens pedagógicas (cf. cap. 2, subseção 2.3).

Saliento que nenhuma das perguntas pré-estabelecidas abordou a questão de aspectos culturais na sala de aula de ILE, então é possível que a questão do valor de aspectos culturais de culturas não tradicionalmente relacionadas à língua inglesa não tenha surgido por este motivo. Posto isso, o tema do valor dos aspectos culturais dos países hegemônicos surgiu sem ser abordado diretamente pelas perguntas, apontando para a natureza enraizada desta crença.

Visto que o reconhecimento do valor de um conhecimento da cultura dos alunos pode contribuir para uma desconstrução da crença na superioridade *ipso facto* do PFN, acredito que tal quesito possa ser abordado mais diretamente em estudos futuros, ou em atividades com potencial exploratório desenvolvidos em sala de aula, visando gerar mais entendimentos e reflexões acerca do assunto.

5.3.

Aspectos pedagógicos: “a questão vai além do que está no passaporte da pessoa”

Em conversas na sala de aula e com pessoas ao redor, é possível perceber a continuação da crença de que falar uma língua como sua língua materna representa por si só uma qualificação para ensiná-la.

Uma das perguntas pré-estabelecidas objetivou investigar as perspectivas dos participantes em relação a esta crença: descreva um professor de língua inglesa que você já conheceu e não achou preparado para a profissão. Emergiu uma preocupação por parte dos professores entrevistados em se distanciarem da construção do professor *sem formação* ou *despreparado*, fosse PFN ou PFNN. Nesta última seção de análise, identifiquei os momentos em que os professores entrevistados interagem com os discursos acerca do professor *descomprometido*. No fragmento abaixo, apresento uma resposta estendida à pergunta acima, trazida da entrevista com o PFN Kenny, em que o mesmo critica seus colegas que, segundo ele, não se dedicam à profissão.

Fragmento 27:

- 281 Kenny e também eu vejo isso muito com pessoas que:
 282 (.) estão viajando no país para três ↑meses
 283 (.) seis meses e >só procurando uma coisa
 284 para fazer < e depois cai fora (.) não
 285 importa para eles=
- 286 Naomi =uhã=
- 287 Kenny =eles não têm outra coisa para fazer (.)
 288 primeira coisa (que eles põem na cabeça é)
 289 ah eu vou dar aula de inglês=
- 290 Naomi =e- e- e- essas pessoas assim uh (.) que
 291 você tá falando que assim que veem a
 292 profissão com- eu acho que o que você tá
 293 falando é assim que eles veem a profissão
 294 como algo transitório assim=
- 295 Kenny =não só transitório mas também (.) eles não
 296 se importam com isso eles não têm outra
 297 coisa para fazer eles- (.) no caso eu tenho
 298 um amigo meu que tem uma namorada aqui (.) e
 299 ele não pode fazer outra coisa e ele=
- 300 Naomi =você tá falando agora de de estrangeiros
 301 não de brasileiros=
- 302 Kenny =sim=
- 303 Naomi =né tá tá=

304 Kerry =estrangeiros ele não tem nada para fazer o
 305 que que ele vai dar aula de inglês (.) mesmo
 306 ele não gosta ou ele não é competente (.) não
 307 tenho problema com alguém se está sendo
 308 competente e gosta o que (faz) (.) mas nesse
 309 caso você vê muitas pessoas que não são
 310 competentes

Nas linhas 284-285, Kenny avalia os professores que ele concebe como não engajados por meio de um julgamento negativo de tenacidade: ‘não importa para eles’, reforçado nas linhas 309-310 por mais um julgamento negativo, dessa vez de capacidade: *you see many people who are not competent*. O enunciado *it doesn't matter for them* é falado mais alto em comparação com o restante do seu turno, e o item lexical *importar* é ainda repetido nas linhas 295-297 – *they don't care about it* –, amplificando a força da mensagem (Martin & White, 2005: 144). Assim, Kenny expressa um grau forte de comprometimento com as avaliações feitas.

Através dos julgamentos negativos de tenacidade nas linhas 284-5 e 295-7, Kenny age como um juiz moral em relação aos seus colegas (Linde, 1997: 153), expressando uma visão do mundo em que a dedicação à profissão deveria, sim, ter importância. Isso posto, acredito que o uso do pronome *you* (l.309) tenha um valor impessoal, abrangendo uma classe de professores competentes (Fabrício & Bastos, 2009: 55). Assim, ele convida o interlocutor que igualmente se identifica como um professor competente a compartilhar do posicionamento expresso. É possível que Kenny expresse um investimento alto nos posicionamentos manifestados neste momento da entrevista por saber que compartilho da visão expressa no que diz respeito à importância da dedicação. Desta forma, a crítica do terceiro ausente (Cheepen, 1998, *apud* Tannen, [1989] 2007: 110) é empregada para criar um laço afetivo comigo, como interlocutor.

Ao se distanciar da construção do PFN descomprometido, Kenny comunica a consciência do mito do PFN que, de certa forma, facilita a contratação de PFNs sem formação ou experiência na área. Assim, suas críticas parecem advogar uma reconstrução do mito, para que o comprometimento com a prática seja mais valorizado do que o fato de ser FN.

A preocupação de Kenny em se afastar deste estereótipo de PFN surge novamente na entrevista, em momento posterior, como podemos ver no fragmento

28, a seguir.

Fragmento 28:

354 Kenny eu me lembro quando meu alarme tocou eu (.)
 355 pulava da cama BANHO (.) sabe tomava banho e
 356 ↑uhhf na escola (.) quando eu tinha um
 357 <imenso> prazer em dar aula
 358 Naomi uhã
 359 Kenny eu acho ainda eu tenho um pouco disso ainda
 360 >nem um pouco eu tenho muito disso ainda<

Kenny começa a descrever uma situação no passado nas linhas 354-357, lembrando que ele *tinha um <imenso> prazer em dar aula*. No entanto, no turno seguinte, ele já reformula e reforça o enunciado, trazendo-o para o presente: *eu acho ainda eu tenho* (l.359). O verbo *achar*, nesse contexto, parece representar um momento de incerteza, que ele logo apaga. A quantificação do seu prazer: *um pouco* (l.359), que reduz a força da mensagem, é também logo reformulada na linha 360 – *>nem um pouco eu tenho muito disso ainda<* – e o item lexical com o qual é substituído, *muito*, quantifica e aumenta a força da mensagem.

Por meio da manifestação de afeto, ele se constrói como um professor dedicado e motivado por prazer. Kenny comunica que tem consciência das normas da sociedade em que está inserido, de que os professores deveriam ser engajados, e que está de acordo com elas (Linde, 1993: 123). Friso que um posicionamento de afeto mostra o quão emocionalmente envolvido o autor está com o evento mencionado no enunciado, neste caso, o ato de dar aula. Por ser uma manifestação de afeto autoral, Kerry coloca em primeiro plano sua presença subjetiva, convidando o ouvinte a compartilhar sua resposta emocional, isto é, seu prazer em dar aula. O efeito retórico de uma manifestação deste tipo é comentado por White (2014):

Quando este convite for aceito, então, solidariedade ou empatia entre falante e ouvinte será melhorada. Uma vez que uma conexão de empatia seja estabelecida, há a possibilidade de o ouvinte estar mais aberto aos aspectos ideológicos do posicionamento do falante.

Assim, através de um posicionamento de valor autoral de afeto, o falante/escritor estabelece um vínculo interpessoal com o ouvinte/leitor, induzindo-o a adotar um posicionamento de cumplicidade. Desta forma, Kenny

me convida a fazer parte de uma identidade coletiva de professores comprometidos, os quais fugiriam do estereótipo de um PFN que se considera qualificado simplesmente pelo fato de ser FN.

Um levantamento das reformulações de Kenny aponta para uma grande preocupação em se construir através de um distanciamento de um PFN descomprometido e a quem ele não deseja se alinhar. Saliento que, neste trabalho, entendo que a identidade binária entre o PFN e o PFNN é construída por meio de processos de inclusão e exclusão a partir das diferenças percebidas, que são marcas sociais (cf. cap. 3.). Assim sendo, a construção de *self* no meio social advém de uma consciência de pertencimento a determinados grupos sociais, junto a um vínculo emocional ao qual se amarra. O processo mental de rotular prioriza a diferença, pois é a comparação que serve como base para fazer uma distinção, levando à criação de um Outro. Como afirmam Forgas & Tajfel (1981: 124, *apud* Duszak 2002: 2): “Nós somos o que somos, porque eles não são o que somos.” Desta maneira, necessitamos criar alinhamentos e distanciamentos para construir uma sensação de *self*, porém a criação de um Outro pode gerar sensações de ansiedade ou hostilidade. O Outro construído por Kenny no trecho acima é o PFNN que *não se importa* (1.295-6). Assim, de certa forma, ele questiona a polarização construída entre o PFN e o PFNN, por não se identificar com os PFNs que não se dedicam à profissão, abrindo espaço para a construção de uma identidade coletiva de professores dedicados. O reconhecimento de diferenças entre os PFNs e a importância de características além do conhecimento implícito da língua inglesa possibilita uma desconstrução do binarismo entre o PFN e o PFNN.

O valor dado por Kenny a outras características pode ser visto novamente no trecho a seguir, em que ele reforça a importância de refletir sobre sua prática.

Fragmento 29:

392 Kenny sabe então você tem que realmente assim
393 <esforçar:> sempre tentar se melhorar:

Neste fragmento, Kenny expressa sua visão da importância da formação contínua por meio da modalidade veiculada pela locução *você tem que* (1.392), a qual coloca a obrigação na sua subjetividade externa, construindo, assim, uma

expansão dialógica. No entanto, ao reforçar seu ponto de vista por meio do advérbio *sempre*, isto é, o extremo polar da escala de habitualidade, Kenny expressa um grau forte de comprometimento com o enunciado, tornando a expressão de posicionamentos alternativos mais difícil. Deste modo, parece que Kenny não considera sua avaliação positiva da formação contínua problemática no contexto atual, e induz seu leitor/ouvinte em potencial a compartilhá-lo (Martin & White, 2005: 152). O pronome *você* (l.392) parece se referir a uma classe de professores em geral, independente de ser FN ou não, apontando para uma reconstrução do mito que considera o PFN já qualificado simplesmente pelo fato de ser FN.

O distanciamento do PFN estereotipado projetado nos últimos três fragmentos posiciona Kenny em uma luz favorável (Goffman, [1959] 1975), já que, em seu entendimento, ele não pertence ao grupo construído. Simultaneamente, seus posicionamentos abrem espaço para uma reflexão sobre as características ou habilidades importantes para o ensino de LE, possibilitando uma redefinição da velha dicotomia PFN/PFNN. No entanto, saliento que Kenny não questiona a chamada ‘intuição’, ou ‘competência linguística’, do nativo, recorrendo à formação e ao comprometimento com a prática para reformular o mito.

Voltando à entrevista com o professor brasileiro João, é possível perceber, no trecho a seguir, que o mesmo também exibe uma preocupação em se distanciar de uma construção que circule no discurso sobre a profissão de ensino de ILE como algo transitório. Realço que os posicionamentos abaixo não foram gerados pela pergunta específica, assim como no caso de Kenny, mas sim pelo pedido inicial: “o que vem à sua mente quando você pensa no professor de língua inglesa falante nativo”. A entrevista pode ser vista na íntegra no anexo 2; seguem abaixo os primeiros posicionamentos de João, após a negociação do significado do pedido.

Fragmento 30:

- | | | |
|----|-------|-------------------------------------------|
| 26 | João | tipo o que que vem na minha cabeça (.) ah |
| 27 | | (.) uh (.) não reconhecimento (.) da |
| 28 | | profissão= |
| 29 | Naomi | =uhã= |
| 30 | João | =por exemplo= |

31 Naomi =uhã=
 32 João =isso é muito forte
 33 Naomi uhã
 34 João uhm (.) normalmente assim (.) uma coisa
 35 menOR uma uma: atividade- não uma atividade
 36 principal né uma atividade <COMPLEMENTAR>=
 37 Naomi =uhã
 38 João =com trabalho
 39 Naomi uhã uhã
 40 João eu não faço assim eu faç- eu sou um
 41 professor de (.) carreira NE

No fragmento acima, João traz diferentes vozes para seu texto. Uma série de avaliações negativas do ensino de LE é citada sem identificar a fonte: *não reconhecimento da profissão* (l.27-28); *uma coisa menOR* (l.34-35), e *não uma atividade principal né uma atividade <COMPLEMENTAR>* (l.35-36). A ausência de atribuição a uma fonte específica aponta para um distanciamento dos posicionamentos citados, de acordo com o subsistema de engajamento (Martin & White, 2005: 98). O enunciado de João nas linhas 40-41 – *eu não faço assim eu faç- eu sou um professor de (.) carreira né* – deixa tal distanciamento mais claro e torna explícito que ele não se responsabiliza pelos posicionamentos anteriores nas linhas 34-36.

Mais adiante na entrevista, João identifica a fonte a que o posicionamento está atribuído, em resposta a um pedido de esclarecimento, que apresento no fragmento abaixo:

Fragmento 31:

50 Naomi você acha que existem uh (.) quando você
 51 falou disso você acha que assim o público
 52 geral uh (.) vê a profissão assim ou: que
 53 existem <professores> que que assim que têm
 54 essa visão da profissão como alguma coisa
 55 complemen=
 56 João =não é o público em geral o público geral=

A atribuição é gerada por uma pergunta fechada (l.50-55), do tipo sim/não, que não abre muito espaço para a negociação de significado. No entanto, entre as opções apresentadas, a resposta, uma asserção absoluta expressa pelo verbo *ser*:

não é o público em geral o público geral (l.56), projeta um grau forte de comprometimento (Martin & White, 2005: 94, 98-99). A negação *não* (l.56) comunica o reconhecimento de um ponto de vista alternativo, conforme apresentado pela pergunta: que os *professores* (l.53) veem a profissão como *uma atividade complementar* (fragmento 33, l.36). Entretanto, a rejeição desta possibilidade comunicada pelo *não* (l.56) torna o posicionamento contraído, reduzindo a possibilidade de negociação.

Assim como Kenny, João preocupa-se em se construir como *um professor de carreira* (fragmento 33, l.40-41). No entanto, diferentemente de Kenny, ele constrói tal distanciamento através da apresentação de uma perspectiva da profissão como *uma atividade complementar* (l.36), atribuída a um *público geral* (l.56), ao qual ele não se alinha. A atribuição ocorre de forma co-construída, em resposta à minha pergunta nas linhas 50-55, possivelmente visando construir uma relação de solidariedade comigo. A pergunta fechada ofereceu duas opções: atribuir a perspectiva a professores ou ao público: a atribuição da perspectiva a PFNs, por exemplo, poderia ter se tornado alienadora no contexto de entrevista comigo; porém, ao atribuir tal perspectiva ao público geral, cria-se um outro público, que não valoriza a profissão, e que nós professores, sejamos PFNs ou PFNNs, precisamos enfrentar.

A desvalorização da profissão comentada por João também surge como tema na entrevista com a professora Larissa, como pode ser visto no fragmento 35 abaixo.

Fragmento 32:

300 Larissa né então isso incomoda um pouco mas aí eu
 301 não vou te falar que é uma questão de ser
 302 nativo ou não né porque você tem nativo
 303 <qualificado não qualificado> qualificado
 304 entre áspers né to falando de uma formação
 305 para ser professor com mínimo de de noção uh
 306 (.) me- de metalinguagem né estudar o inglês
 307 de uma forma mais visada a ensiná-lo

Larissa novamente evita construir um binarismo entre o PFN e o PFNN por meio do enunciado: *não vou te falar que é uma questão de ser nativo ou não* (l.301-302). Desse modo, Larissa mantém seu foco na *postura* do professor e em sua disposição para se dedicar ao estudo da língua, a fim de se tornar um

profissional bem-sucedido, independentemente da sua origem.

A negação reconhece que existem perspectivas alternativas, de que a questão de ser qualificado ou não está diretamente relacionada ao fato de ser FN ou não, às quais Larissa não se alinha. Embora o alternativo seja reconhecido pela negação, Larissa o invoca para rejeitá-lo, tornando o enunciado contraído e antecipando um ouvinte/leitor que compartilhe do seu posicionamento (Martin & White, 2005: 117-8). Assim, a afirmação de que existem PFNNs não qualificados, assim como PFNS não qualificados, não é vista como problemático neste contexto, podendo ser uma forma de criar um laço afetivo comigo, por possuir qualificação na área, assim como Larissa. Desse modo, Larissa redefine a construção do grupo, de PFN vs PFNN, para professor qualificado vs professor não qualificado, construindo um *status* igual para nós duas.

Posteriormente, nas linhas 303-307, Larissa renegocia o significado de *qualificado* com o enunciado *qualificado entre ásperos*, e, ao suavizar o foco de um item lexical com valor positivo (Martin & White, 2005: 140), ela deprecia seu valor, possivelmente por antecipar uma avaliação positiva problemática para seu eventual ouvinte/leitor. Acredito que a avaliação *qualificado entre ásperos* seja uma referência aos certificados 'internacionais' oferecidos por instituições como a *Cambridge ESOL*. A avaliação nas linhas 305-306 – *mínimo de de noção uh (.) me- de metalinguagem* – constrói uma imagem de uma preparação básica, em contrapartida às avaliações positivas das mesmas qualificações manifestadas por Tom, a serem vistas posteriormente nesta seção, no fragmento 38. Ressalto que, assim como Tom e Kenny, Larissa passou por esta formação; logo, tem consciência do que é requerido ou não para a obtenção do certificado. É possível dizer, portanto, que Larissa questiona a hegemonia de instituições como a *Cambridge ESOL* e, de forma mais implícita, aponta para a importância de uma formação mais abrangente ou que leve em consideração aspectos locais, em vez de objetivar o consumo global. Além de questionar o mito de que o PFN esteja de antemão preparado para o ensino, Larissa parece propor uma redefinição do que seria uma formação adequada para o ensino de LE, advogando um paradigma mais igualitário, em que a mesma formação é exigida de todos os professores, independentemente da origem. Da mesma forma que Kenny, Larissa não problematiza a suposta 'intuição' do nativo ou a crença na sua fala como 'natural' para desconstruir o mito, construindo seu argumento com base no aspecto

pedagógico, sem comentar os aspectos pragmáticos inerentes à comunicação.

A falta de conhecimento linguístico explícito por parte de PFNs criticada por Larissa no trecho acima (l.305-307) é retomada pelo professor João no fragmento 36 a seguir, embora ele modalize sua fala em diversas ocasiões, possivelmente devido a minha presença na entrevista.

Fragmento 33:

171	João	por exemplo (.) que os professores uh
172		<u>nativos</u> da língua inglesa com algumas
173		exceções você foi uma exceção=
174	Naomi	=risos=
175	João	(..) fala a língua inglesa entendeu a
176		maioria não ↑sabe
177	Naomi	ah quer diz=
178	João	=ah muito bem essa-
179	Naomi	=mas não a estrutura quer dizer=
180	João	=a estrutura tem que estudar a estrutura=
181	Naomi	=uhã
182	João	não ↑é você estudou a estrutura e que nem
183		português eu sou um alto falante de
184		português falo muito bem agora não me peça
185		para explicar=
186	Naomi	=risos=
187	João	=eu não sei=
188	Naomi	=uhã=
189	João	=você estudou aquilo né=

Antes de se posicionar, João já afirma na linha 173: *você foi uma exceção*. Desta maneira, ele constrói um terceiro ausente, um grupo de PFNs ao qual, segundo João, eu não pertencço. Assim sendo, a exclusão do grupo criticado diminui a possibilidade do enunciado que segue tornar-se problemático no presente contexto (Channen, *apud* Tannen, [1989] 2007: 111).

Não satisfeito pela exclusão do grupo criticado, João ainda permeia seus posicionamentos por modalidade. O julgamento negativo de PFNs nas linhas 175-176 – *a maioria não ↑sabe* – é quantificado pelo substantivo *a maioria*, reduzindo sua força. A locução na linha 180 – *você tem que estudar a estrutura* –, por sua vez, coloca a obrigação na subjetividade individual do falante, João. Assim, através dos posicionamentos, João comunica sua opinião quanto à importância de um conhecimento explícito, o qual só pode ser obtido através de estudo; porém, a

presença da modalidade mantém margem para negociação e a construção de solidariedade com um leitor/ouvinte que não compartilha dos posicionamentos expressos. De modo similar a Kenny e a Larissa, João questiona a preparação do PFN para o ensino; porém, o faz sem questionar a suposta ‘naturalidade’ da fala do FN.

Logo após tal posicionamento, é possível perceber mais duas tentativas de suavizar e reduzir a força da crítica direcionada ao PFN: *você estudou a estrutura*, (1.182) e *você estudou aquilo né* (1.189), reforçando a ideia de que a crítica não se aplica a mim, mas a um outro ausente. As tentativas repetidas de não me ofender apontam para a dialogicidade do discurso (Moita Lopes, 2001, cf. cap. 3. subseção 3.1.1), e a influência da minha presença na entrevista sobre o discurso de João. É possível que João tenha feito críticas mais explícitas, abrangentes ou frequentes de PFNs, em uma interação com um interlocutor de um contexto sociocultural e histórico diferente.

Mais adiante na entrevista, João ainda diminui a força do seu julgamento de PFNs sem preparação, feito no fragmento 7 (cf. subseção 5.1.2), como pode ser visto no fragmento reproduzido abaixo:

Fragmento 34:

217	João	=eu assisti e eu vi- eu também dava aula no
218		projeto né e eu via os professores
219		americanos (...) perguntar assim como que eu
220		uso present perfect assim (.) eu sei falar
221		mas >que <u>explicação</u> que eu dou para o
222		↑aluno< (...) o present perfect é assim
223		assim assim e assado cê vê que uh do Brasil
224		por exemplo os professores de inglês <u>nativos</u>
225		a maioria (.) são pessoas que vem- vindo de
226		outro país=
227	Naomi	=mm=
228	João	=sem <u>preparo</u> para esta <u>função</u> =
229	Naomi	=mhm=
230	João	=mas por serem nativos=
231	Naomi	=ahã=
232	João	=acabam dando aula também e é importante
233		para o aluno (...)
234	Naomi	cê ach↑a=
235	João	=acho acho que é importante também porque
236		senão vai ficar só estrutura na frase com
237		brasileiro e nunca vai falar com um nativo=

- 238 Naomi =mm=
 239 João =então é importante também

João traz o discurso do outro para seu texto por meio de uma fonte inserida nas linhas 219-222: *como que eu uso present perfect assim (.) eu sei falar mas >que explicação que eu dou para o ↑aluno<*. A fonte é identificada como *os professores americanos*, limitando a crítica a um terceiro e, assim, diminuindo a possibilidade de causar constrangimento, por eu ser britânica. Como já explicado (cf. subseção 5.1.1), entendo neste trabalho que toda fala reportada é criativa (Tannen, [1989] 2007); assim, é possível que a fonte possa ser ampliada para incluir PFNs de origens mais diversas em uma interação com um interlocutor diferente.

Por meio da fonte representada nas linhas 219-222, João constrói uma imagem do professor americano como incompetente, por não possuir um conhecimento explícito suficiente da linguagem para ensinar estruturas gramaticais. Nas linhas 215-6, João amplia o alvo de sua crítica para o professor *vindo de outro país* (l.225-226) e emite um julgamento negativo deste indivíduo que ele identifica como *sem preparo para esta função* (l.228).

Posto isso, João valoriza a presença de PFNs na sala de aula por meio de uma série de apreciações positivas nas próximas linhas. Tal percebida importância é repetida três vezes, nas linhas 232: *é importante para o aluno*; 235: *é importante também*; e 239: *é importante também*. A asserção absoluta, por meio do verbo *ser*, objetiva dar um caráter de verdade ao posicionamento e a repetição intensifica a força da mensagem (Martin & White, 2005: 144). Assim, neste momento do texto, João torna seu discurso monoglóssico, sem reconhecer a possibilidade de posicionamentos alternativos (ibid: 99).

Nas linhas 236-7, João avalia o ensino proporcionado pelo PFNN como insuficiente: *vai ficar só na estrutura na frase com brasileiro e nunca vai falar com um nativo*, visando justificar a sua percepção da importância da presença do PFN. O advérbio *só* tem função de recurso de gradação, ganhando um significado negativo no contexto atual, por expressar a ideia de que estudar a estrutura não é suficiente. Ao afirmar que o estudo da estrutura se realiza com *brasileiro* (l.236), uma polarização é construída entre o PFN e o PFNN, definindo funções diferentes para cada; tal construção será comentada novamente ao analisarmos a fala de

Larissa no último bloco temático (cf. subseção 5.4, fragmento 41). O advérbio *nunca* (l.237) novamente torna o enunciado bastante contraído, reduzindo a possibilidade de diálogo. Assim, João não expressa abertura para debater sua percebida importância de um PFN *sem preparo* na sala de aula de ILE no Brasil.

Destaco que o contato com um FN valorizado por João se encontra em oposição à visão do ILF (Canagarajah, 2007), uma vez que, segundo tal perspectiva, é necessário reexaminar os objetivos dos alunos e os contextos em que o inglês será usado para que as doutrinas – tal como o modelo nativo proposto por João – possam ser reformuladas.

Em comparação com a perspectiva expressa por João, que valoriza o contato com o PFN independentemente da sua formação, no trecho a seguir, Tom valoriza a formação do PFN. No entanto, as qualificações valorizadas às quais ele faz referência são justamente aquelas cursadas por ele próprio e avaliadas como insuficientes de forma implícita por Larissa no fragmento 32.

Fragmento 35:

113	Tom	da língua inglesa sim uh e às vezes também
114		se é se é um professor <u>sério</u> que realmente
115		treinou (.) que tem experiência então ele
116		também vai ↑ter uh uh o conhecimento da
117		<u>sistema</u> de como aprender o idioma etc
118	Naomi	(.) de como aprender a língua inglesa=
119	Tom	=de como aprender como ensinar
120	Naomi	co- uhã
121	Tom	(..) se já passou pelo CELTA pelo DELTA etc

O emprego da conjunção *se*, nas linhas 114 e 121, constrói uma expansão dialógica, reconhecendo perspectivas divergentes e mantendo o discurso de Tom aberto à negociação.

Tom estabelece determinadas condições para o que, na sua visão, constituiria um professor *sério* (l.114). Segundo Tom, tal profissional: *realmente treinou (.) que tem experiência então ele também vai ↑ter uh uh o conhecimento da sistema de como aprender o idioma etc* (l.114-7). O treinamento ou formação necessários para construir tal conhecimento são então definidos por Tom mais especificamente na linha 121: *se já passou pelo CELTA pelo DELTA*. Diferentemente de João, Tom valoriza a experiência e a formação. No entanto, tal formação tem seu foco na metodologia e não exige que os futuros professores

sejam formados em Letras. Compartilho da posição expressa por Larissa no fragmento 32, quando ela avalia esta formação como insuficiente, uma vez que percebo que alguns PFNs que apenas cursam o CELTA, sem uma preparação maior, entram na sala de aula com um conhecimento superficial do sistema linguístico que ensinam. Assim, enfrentam frequentes dificuldades para responder eventuais dúvidas de alunos no que diz respeito à estrutura da linguagem, e precisam sim pesquisar fora da sala de aula, prática a que, segundo Tom (fragmentos 20 e 21), só o PFNN precisa recorrer.

A partir da expansão dialógica nas linhas 114 e 121, Tom abre espaço para outras vozes se pronunciarem e criticarem o PFN ou avaliá-lo como não *sério*, caso não tenha a experiência e a formação exigidas por Tom. Assim sendo, Tom parece proteger a sua própria imagem, por se incluir na categoria de professores formados e experientes, ao mesmo tempo em que reconhece que o construto do PFN por si só superior pode ser questionado.

É possível identificar um momento posterior na entrevista, no fragmento a seguir, em que Tom expressa de forma mais explícita a importância de um preparo por parte do PFN, embora o posicionamento seja permeado por modalidade.

Fragmento 36:

192	Tom	uh sim por exemplo uhm se o professor nativo
193		acha que só sabendo a língua vai ser
194		suficiente uh isso não sempre acontece por
195		exemplo uuh não é substituto a preparação
196		uuh das aulas de levar a sério as exigências
197		dos alunos às vezes se um professor nativo
198		que acha que é só isso é suficiente aí ele
199		não vai ser um profissional sério e bem-
200		sucedido

Novamente, Tom emprega a conjunção *se*, na linha 192, mantendo seu enunciado aberto à negociação. Em outras palavras, Tom reconhece que existem PFNs que pensam que seu conhecimento da língua inglesa como língua materna seja um preparo suficiente. O uso do advérbio *só* (l.193) diminui a força do enunciado a seguir: *sabendo a língua*, uma avaliação positiva implícita do conhecimento possuído pelo PFN. Tom então comunica uma percebida importância de um conhecimento linguístico explícito, enquanto não descarta o valor do conhecimento *inato*, avaliado positivamente no fragmento 4.

O uso do advérbio *sempre* na linha 194 perde sua natureza contraída por ser precedida pelo *não*. Ou seja, na escala de modalidade de habitualidade (Martin & White, 2005: 54, 140, 142), o *não sempre* se encontra entre o *sempre* e o *nunca*, em uma posição parecida com a locução *às vezes* da linha 197, construindo uma expansão dialógica.

No entanto, a avaliação negativa na linha 195 – *não é substituto* –, por ser uma asserção absoluta, já reduz a possibilidade de negociação, reforçando sua crença na importância de um preparo para o ensino e a superioridade de um professor com tal preparo. Através da negação, Tom apaga a força da heteroglossia construída até o presente momento, por introduzir a presença de uma voz autoral forte (Martin & White, 2005: 99). Assim, Tom não percebe a avaliação da importância de uma *preparação* (l.196) como problemática neste contexto, e induz o seu ouvinte/leitor a compartilhar da perspectiva de que o PFN precisa de um preparo sim, o que pode ser visto como uma reformulação parcial do mito.

Contudo, Tom novamente recorre à modalidade na linha 197, e a locução *às vezes* reduz a força da avaliação *não é substituto* (l.195), quando ela expressa que: *ele não vai ser um profissional sério e bem-sucedido*. A modalidade construída pelo enunciado *às vezes* (l.197), no que diz respeito à habitualidade, deixa aberta a possibilidade do julgamento positivo *bem-sucedido* (l.200) se aplicar ao PFN sem preparo em determinados casos. É possível que Tom construa uma expansão dialógica em relação à capacidade do PFN sem preparo por perceber uma necessidade de defender sua escolha de contratar TA, conforme relatado no fragmento 20.

Em outro momento da entrevista, no fragmento abaixo, Tom repete a necessidade de um preparo para o ensino por parte de PFN, ampliando a força de sua avaliação.

Fragmento 37:

246	Tom	mas só entrando na sala de aula sem ter
247		olhado ou- o sistema de educação nossa não é
248		suficiente para alguém os alunos com as
249		dúvidas de gramática

Através de uma manifestação de apreciação negativa do sistema escolar

britânico, nas linhas 247-248 – *o sistema de educação nossa não é suficiente* –, a importância de uma formação específica para o ensino da língua inglesa é novamente

ênfaticada. O uso do pronome possessivo *nosso* pode ser uma tentativa de criar um laço comigo, da mesma origem, um convite de compartilhar o posicionamento expresso (Fabrício & Bastos, 2009: 47). Mais uma vez, o mito do PFN como dotado de um conhecimento que lhe prepara para o ensino é parcialmente reconstruído, mas com base no aspecto pedagógico.

Na linha 105, reproduzida no fragmento 17, na seção 5.1.4 deste capítulo, Tom expressa a visão de que um PFN formado e experiente *sempre vai ser superior*. Através da insistência no valor da formação, de modo similar a Kenny, Tom parece construir um novo círculo interno *elite* de PFNs formados e experientes, do qual ele me convida a fazer parte. Tal construto parece ocorrer ao longo da entrevista: Tom valoriza o conhecimento linguístico do PFN como superior, por ser um *instinto* (fragmento 4, 1.236); igualmente, valoriza a formação tradicional dos PFNs: os certificados CELTA e DELTA (fragmento 35, 1.121), a experiência (fragmento 35, 1.115), além de determinadas posturas, como a *preparação das aulas* (fragmento 36, 1.196). Assim, ele parece estabelecer determinados critérios para o acesso a um grupo mais restrito de PFNs *sérios*, visando justificar o *status* superior do grupo construído.

A comparação da visão expressa por Tom com a de Larissa, no trecho abaixo, indica diferenças palpáveis entre as duas perspectivas. Larissa, por sua vez, questiona o construto de uma 'intuição nativa', valorizando o comprometimento profissional acima do fato de ser FN ou não.

Fragmento 38:

379 Larissa =a questão vai além do que está no
380 passaporte da pessoa=
381 Naomi =uhã=
382 Larissa =né eu acho que é muito mais uma questão de
383 <comprometimento> profissional (.)
384 comprometimento com a sua prática (.) do que
385 (.) ser nativo no país x y ou z

A locução *eu acho*, na linha 382, novamente coloca o posicionamento a seguir na subjetividade individual da falante, Larissa, construindo uma expansão

dialógica. A avaliação positiva do *comprometimento profissional* na linha 383 é intensificada pelos recursos de gradação *muito mais* (1.382), e a palavra *comprometimento* (1.383) é falada mais vagarosamente que os outros elementos linguísticos no turno e repetida na linha seguinte (384), intensificando a carga semântica do item lexical (Martin & White, 2005: 144).

Assim, a visão expressa por Larissa no que diz respeito ao comprometimento profissional difere dos outros professores. Embora Tom e Kenny valorizem a formação, os posicionamentos feitos em outros momentos ainda projetam uma visão do PFN formado como superior ao PFNN não formado. O professor João, por sua vez, valoriza o conhecimento linguístico fruto de um estudo mais amplo, porém igualmente expressa uma crença no eventual valor de um PFN sem formação, como uma presença complementar ao professor que possui um conhecimento explícito. Assim, apesar de reformular determinados aspectos do construto mitológico do PFN, Tom, Kenny e João expressam crenças em uma intuição ou competência nativa que coloca o PFN em um patamar superior no que diz respeito ao seu conhecimento linguístico. Deste modo, parecem não estar de acordo com a perspectiva da LA contemporânea (Canagarajah, 2007; Kumaravadivelu, 2005; Nayar, 2002; Rajagopalan, 2006). Larissa, por sua vez, embora seja a favor de uma reconstrução do mito do PFN, recorre ao argumento pedagógico para rebatê-lo, sem questionar a ‘naturalidade’ da fala do PFN ou fazer referência ao conhecimento pragmático necessário para a comunicação em inglês entre falantes de diferentes origens.

5.4.

A perpetuação do mito: “os alunos tendem a preferir”

Neste último bloco, reflito sobre a perpetuação das crenças que compõem o mito e analiso as posições atribuídas pela professora Larissa a terceiros, alunos e instituições, a respeito da circulação e da reprodução do discurso que sustenta a visão do PFN como superior por si só. No fragmento apresentado abaixo, Larissa comenta as eventuais consequências de um professor ser FN da língua que ensina. Ela assume a possibilidade de perspectivas divergentes e traz outras vozes para seu discurso, resumindo os pontos de vista alternativos antes de apresentar seu próprio, desta forma, construindo um pano de fundo heteroglóssico (Martin & White, 2005: 102) logo em seu primeiro turno de fala na entrevista.

Fragmento 39:

19 Larissa olha (.) eu acho que: os alunos ainda hoje
 20 tendem a (.) uh alguns alunos né, nem todos
 21 mas tendem a achar tem essa construção de
 22 que: como com a estação de língua
 23 estrangeira estudando inglês se ele estudar
 24 com professor nativo ele vai: uh se
 25 beneficiar mais dessa dessa aprendizagem né
 26 e: vai ter uma pronúncia mais boni:ta vai
 27 falar: uh aprender expressões: enfim vai ter
 28 um inglês até um resultado mais pró:ximo do
 29 daquela daquela coisa que eles almejam
 30 daquela construção: de onde eles querem
 31 chegar então os alunos tendem a preferir (.)

Larissa introduz a voz de alunos com a elocução *tendem a achar* (l.21). De acordo com o Sistema de Avaliatividade, o uso do verbo *achar* indica uma **atribuição** da fonte aos alunos, **reconhecendo** a fonte (Martin & White, 2005: 134). Ou seja, ao atribuir o posicionamento a uma fonte externa, Larissa o representa como uma entre várias perspectivas possíveis, e deste modo antecipa a possibilidade de espaço para negociação. Realço que, segundo a LSF e o Sistema de Avaliatividade, o verbo *achar* pode possuir uma função comunicativa modal. Podemos observar no trecho acima que este verbo é seguido por um posicionamento de atitude: *se ele estudar... de onde eles querem chegar* (l.23-31), atribuído aos *alunos*. Isto é, o verbo *achar* não expressa uma incerteza por parte dos alunos com efeito epistêmico, mas sim uma modalização. Seja o valor modal ou epistêmico, ambas as funções constroem enunciados dialógicos; porém, com valor modal, o verbo *achar* trata-se de uma representação pessoal e individual, esvaziada de valor proposicional e carregada de valor interpessoal (Martin & White, 2005: 105). Deste modo, Larissa coloca o posicionamento na subjetividade externa dos alunos, indicando sua natureza individual e contingente (ibid: 113). Igualmente, ela não indica de forma explícita se ela compartilha do posicionamento ou não neste momento do texto.

O acréscimo do verbo *tender* nas linhas 21 e 31 remete à habitualidade da ação, trazendo modalidade para o enunciado e funcionando como um recurso de gradação, reduzindo a intensidade da mensagem e sua força. A modalidade representa um componente da oração que pode ser argumentada (cf. subseção, cap. 3, subseção 3.4.3.3); portanto, por meio da escolha pelo processo *tender*,

Larissa não se compromete completamente com o enunciado, abrindo espaço para a negociação de significado, caso o ouvinte/leitor em potencial possua uma perspectiva diferente em relação às preferências dos alunos.

Apesar da natureza dialogicamente expansiva (Martin & White, 2005: 112) de uma atribuição, lembramos que é possível escolher atribuir uma proposição no intuito de causar uma impressão de neutralidade, ao mesmo tempo em que emprega outros recursos para dar credibilidade ou não à fonte. Podemos dizer que Larissa assimila a fonte, isto é, as vozes de alunos não são reproduzidas na sua íntegra, ela usa suas próprias palavras para representá-los (White, 2014). Na realidade, a partir da visão socioconstrucionista que adoto neste trabalho (cf. cap. 3, subseção 3.1), entendo que toda fala reportada é criativa (Tannen, [1989] 2007: 103), e é possível observar que a forma escolhida por Larissa para reproduzir a voz do outro permite uma criatividade maior, podendo tornar a fonte menos convincente, se desejado. A identificação da fonte também merece destaque, por ser graduada; Larissa quantifica a fonte externa, identificando-a como um grupo restrito, por meio do pronome *alguns*: *alguns alunos né nem todos* (l.20), reduzindo sua força, possivelmente com o objetivo de dar-lhe menos credibilidade. Assim, é possível interpretar que ela apresenta o posicionamento como uma postura mal fundamentada ou sem argumentos convincentes para se sustentar.

O posicionamento que Larissa atribui a alguns alunos repete-se abaixo e é possível perceber que é realizado através de uma série de apreciações positivas da experiência de estudar com um PFN.

- | | | |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| 1.24-25 | <i>se ele estudar com professor <u>nativo</u> ele vai: uh
se beneficiar mais¹ dessa dessa aprendizagem
né</i> | 1. Apreciação positiva |
| 1.25-26 | <i>vai ter uma pronúncia mais boni:ta²</i> | 2. Apreciação positiva |
| 1.27-29 | <i>vai ter um inglês até um resultado mais
pró:ximo do daquela daquela coisa que eles
almejam³</i> | 3. Apreciação positiva |

Quadro 9: Avaliações positivas atribuídas a alguns alunos

Lembramos que um posicionamento de apreciação tem seu foco no avaliado, neste caso, o ensino/aprendizagem proporcionado por um PFN. Enquanto a primeira apreciação é uma de valor, realizada pelo processo

beneficiar, interpreto as outras duas como apreciações de reação/qualidade, realizadas respectivamente pelo adjetivo *bonito* (l.26) e pelo processo *almejar* (l.29). Cabe enfatizar que a categoria de reação é aquela que carrega mais significado interpessoal, ou seja, além da modalidade veiculada pelo verbo *achar* (l.21), o posicionamento atribuído a alguns alunos é esvaziado de valor proposicional e carregado de valor interpessoal, mantendo o posicionamento explicitamente na subjetividade da voz externa, assim, abrindo espaço para que seja questionado.

A lista de apreciações positivas é ainda intensificada pela repetição do mesmo item lexical – *mais* – nas linhas 25, 26 e 28, operando como um recurso de gradação e amplificando a força da mensagem atribuída à fonte externa. Logo é possível entender que, segundo Larissa, há uma crença forte por parte de alguns alunos de que um PFN possa proporcionar um ensino-aprendizagem superior. Neste momento do texto, portanto, Larissa atribui a perpetuação do binarismo entre o PFN e o PFNN às crenças de alguns alunos, que procuram professores que sejam nativos pelos motivos delineados no quadro 9.

Após a apresentação das vozes dos alunos por meio da atribuição, Larissa expressa sua perspectiva em contrapartida. Ressalto que, apesar da natureza dialogicamente expansiva da atribuição analisada até o presente momento, uma manifestação de atitude em outro momento do texto pode apagar a força da heteroglossia. O posicionamento de Larissa é reproduzido no trecho abaixo:

Fragmento 40

32 Larissa agora acho que o que faz (.) um professor
 33 ser bom ou ser ruim não é o fato dele ser
 34 nativo ou ↑não uh tem muito a ver com a
 35 dedicação: com o que ele estuda com uh com a
 36 forma que ele lida com a parte profissional
 37 de:le uh com se ele é uma pessoa que está
 38 sempre uh se recicl- se reciclar ↑né estudar
 39 entender a prática dele entender o que está
 40 acontecendo com aluno eu acho que tem muito
 41 mais a ver com uma postura do que com ser
 42 nativo ou ↑não né mas aí já é a minha visão
 43 de como eu sou profissional da á:rea né uma
 44 pessoa que estudou com uma visão mais
 45 backstage mas eu acho que >a minha visão não
 46 é compartilhada pela maioria das pessoas<
 47 porque acho que a maioria- se voçê falar
 48 olha você prefere estudar inglês com
 49 professor nativo ou com professor não nativo

50 eu acho que ainda hoje bem menos do que
51 antigamente=

A perspectiva expressa por Larissa no que tange à importância da dedicação do professor será comentada posteriormente. Nesta seção, acho pertinente observar a forma como Larissa introduz sua própria voz no texto em oposição à voz externa.

Embora seu posicionamento seja modalizado pelo *acho* (1.32), reduzindo o impacto do enunciado seguinte, a presença do extremo polar *não* (1.34) torna o posicionamento que segue nas linhas 34-42 uma negação do posicionamento atribuído a alguns alunos e, assim, uma contração dialógica, apesar da presença do posicionamento alternativo (Martin & White, 2005: 118). É possível interpretar que, assim como Kenny no fragmento 3, a negação de Larissa visa apresentá-la como um *expert* no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro –, no contexto atual, *alguns alunos* (1.20). Levando tal ponto em consideração, é possível perceber, nas linhas 43-44, que, embora a locução *isso já é a minha visão* abra espaço para a negociação do posicionamento de Larissa, logo em seguida ela acrescenta: *como eu sou profissional da área*, reduzindo a possibilidade de diálogo caso o interlocutor não possua o mesmo *status*. É provável que Larissa esteja ciente de que o posicionamento que ela expressa é compartilhado pela entrevistadora, devido a conversas anteriores e ao conhecimento compartilhado entre nós, lembrando que, segundo Martin & White (ibid: 30), quanto mais próxima a relação, mais significados se tornam disponíveis para trocar. Assim, o contexto interpessoal torna a entrevista mais proveitosa, uma vez que eu queria que os entrevistados compartilhassem as suas crenças da forma mais aberta possível.

Caso a entrevista tivesse sido realizada com um professor com quem manteve apenas uma relação profissional, o participante possivelmente não teria questionado o *status* do PFN por receio de causar constrangimento ou desconforto. Ao contrário, Larissa sabe que seu posicionamento não é problemático no presente contexto situacional. No entanto, ela parece reconhecer que tal posição pode apresentar problemas para eventuais leitores ou estudiosos da área que tiverem contato futuro com o trabalho, e por isso traz a modalidade para sua fala por meio do verbo *achar* nas linhas 32, 41, 46 e 50, reduzindo a força da

mensagem, além de limitar a atribuição do posicionamento a apenas *alguns alunos* (l.20) no trecho anterior.

Assim, Larissa constrói um pano de fundo comunicativo diverso, aumentando a possibilidade da construção de uma relação de solidariedade com eventuais ouvintes/leitores que possuam perspectivas diferentes. Cabe lembrar que o conceito de solidariedade não diz respeito à concordância ideacional, mas ao reconhecimento de (e à tolerância em relação a) pontos de vista divergentes, o que é expresso no texto pela expansão dialógica (Martin & White, 2005: 96).

Mais adiante na entrevista, no trecho a seguir, Larissa novamente inclui a presença de outras vozes no seu texto, desta vez atribuindo e reconhecendo a voz de instituições de ensino através da nominalização *crença* nas linhas 241 e 253.

Fragmento 41:

- 241 Larissa eu acho que parte de uma >crença< (.) por
 242 parte da própria instituição (.) e por parte
 243 dos alunos também de que: é melhor ter
 244 professor professor nativo né nem sempre
 245 fala a língua do
- 246 Naomi mmhmm=
- 247 Larissa =do aluno então que- é melhor ter um
 248 professor que fale a língua- que compartilhe
 249 da língua materna para que dê uma
 250 <segurança> para que uma zona de conforto
 251 possa ser criada mais facilmente
- 252 Naomi uhã=
- 253 Larissa =essa crença existe ainda é latente ainda é
 254 ah não per aí básico vai começar do zero
 255 deixa ser com professor brasileiro a outra
 256 já sabe falar inglês então é melhor o
 257 professor nativo que vai uh amparar mais né
 258 melhorar mais a pronúncia desse alu:no
- 259 Naomi mmm
- 260 Larissa e trazer as expressões e o aspecto cultural
 261 de uma forma mais rica do que um professor
 262 não nativo isso acho que ainda acontece (.)
 263 acontece sim (.) mas assim de de uma maneira
 264 geral eu acho que a gente está caminhando
 265 para que as coisas fiquem mais (.) cada vez
 266 mais de ver os dois lados né não sei

Novamente, a modalidade presente no discurso da Larissa – devido à locução *eu acho* (l.241) –, constrói a atribuição que segue como sua própria

percepção das visões das instituições e dos alunos. Ela traz as vozes das instituições para a sua fala, construindo-as de uma forma criativa (Tannen, [1989] 2007; White, 2014). Larissa localiza o posicionamento na subjetividade da voz externa da *própria instituição* (l.242) e dos *alunos* (l.243) por meio da nominalização *crença* (l.241), construindo um pano de fundo heteroglóstico de posicionamentos alternativos e subjetivos. As crenças identificadas por Larissa – de que um PFN *é melhor* (l.243 & 256) para o ensino de alunos mais avançados, e de que um professor falante de português *é melhor* (l.247) para o ensino de alunos iniciantes – são, portanto, reconhecidas como crenças de uma fonte externa, e, ao trazê-las para o seu texto desta maneira, Larissa abre espaço para que sejam ou ratificadas, ou questionadas.

A repetição da locução *é melhor* nas linhas 243 e 256 intensifica a mensagem. Por ser uma asserção absoluta realizada pelo verbo *ser*, a instituição é representada como inflexível e não aberta à negociação em relação às práticas pedagógicas descritas (ibid: 99). Os processos nas linhas 257 e 258, *amparar mais* e *melhorar mais*, juntamente à locução *de uma forma mais rica* (l.261), contribuem para construir a imagem de um ensino-aprendizagem supervalorizado pelas instituições e (por serem graduadas pelo advérbio *mais*) superior ao ensino-aprendizagem proporcionado por um PFNN; desta forma, sustentando a dicotomia entre o PFN e o PFNN, a qual mantém o PFN em posição privilegiada (Nayar, 2002: 464). Neste momento de seu texto, então, Larissa parece atribuir a perpetuação da polarização a terceiros: a *instituição* e *alguns alunos*. Realço que foi possível perceber a posição atribuída por Larissa a *alguns alunos* no discurso do aluno Camilo em quase todos os fragmentos reproduzidos ao longo desta análise (fragmentos 1, 14 e 23), bem como no discurso da aluna Paula nos fragmentos 8, 9, 12 e 22.

A voz de Larissa torna-se mais explícita com a avaliação negativa na linha 253 da crença por trás de práticas como *latente*. Assim, Larissa constrói uma imagem de instituições às quais faltaria transparência, já que continuariam aderindo a práticas tais, mas sem assumirem o fato, por possivelmente estarem cientes das críticas a elas direcionadas.

Na linha 262, Larissa começa a se posicionar mais explicitamente através do processo *achar*, mas constituindo uma expansão dialógica. No entanto, a proposição *ainda acontece*, sobre a qual ela expressa incerteza na linha 262 por

meio do verbo *achar*, é, na linha seguinte, apresentada como uma certeza, com o uso do extremo polar “sim”, *acontece sim*. Assim sendo, sua observação sobre as práticas das instituições no tocante à alocação de turmas para PFNs e PFNNs é apresentada como uma verdade, fechando a possibilidade de negociação.

Todavia, a prática atribuída por Larissa, no fragmento 41, a instituições de modo geral, de designar aulas de conversação a PFNs e turmas iniciantes a PFNNs, é a mesma prática a que Tom se refere nas linhas 89-95 do fragmento 18 já apresentando (cf. subseção 5.1.5). Ou seja, Tom, coordenador de sua própria instituição, afirma que adota a prática atribuída por Larissa a instituições de ensino, e uma prática à qual ela, professora, não se alinha, por construir uma dicotomia entre o PFN e o PFNN, e, de certa forma, sustentar o mito do PFN.

Posteriormente, nas linhas 263-4, Larissa se posiciona novamente e parece questionar a asserção feita nas linhas 262-3. A modalidade é mais uma vez presente no posicionamento da Larissa, veiculada pelo verbo *achar* (l.264). Assim, a apreciação positiva de equilíbrio de possíveis mudanças nas práticas pedagógicas – *a gente está caminhando para que as coisas fiquem mais (.) cada vez mais de ver os dois lados né não sei* (l.264-6) – é colocada na sua subjetividade individual. Como pode ser observado, o posicionamento parcialmente refuta o posicionamento contraído na linha 263: *acontece sim*, abrindo margem para que seu significado seja negociado. A expansão dialógica nas linhas 264-266 é ainda reforçada pelo *não sei* (l.266), possibilitando a outras vozes se pronunciarem sobre o assunto.

No fragmento 41, as fontes reconhecidas, as instituições e os alunos, são mais uma vez assimiladas por Larissa, permitindo mais criatividade ao reproduzi-las (Tannen [1989] 2007: 103). Assim, a reconstrução do discurso do outro é realizado de acordo com o contexto situacional e com os participantes, visto que há uma diferença entre *reportar* na presença da pessoa que está sendo citada e na sua ausência. Ao atribuir a crença a terceiros ausentes, Larissa consegue manter um laço afetivo comigo, principalmente por reconhecer, de forma implícita, que as práticas das instituições que reforçam o binarismo identificado podem prejudicar tanto os PFNs como os PFNNs, por limitá-los ao ensino de determinados níveis. Como observa Cheepen (1998, *apud* Tannen, [1989] 2007: 110), a prática de criticar um terceiro pode servir como uma estratégia para reverter um eventual desequilíbrio no *status* dos participantes. Neste momento da entrevista, portanto,

podemos interpretar que Larissa consegue manter o PFN e o PFNN no mesmo nível, de professores que sofrem juntos em virtude das práticas pedagógicas das instituições, o terceiro ausente, mantendo uma relação simétrica entre nós.

Finalmente, o fato de que a fonte não é identificada de forma explícita traz à tona um possível receio por parte da Larissa de que a nomeação das instituições possa provocar repercussões negativas após a publicação do estudo, ou com a reprodução da entrevista em outros contextos. Pelo mesmo motivo, é possível que ela tenha suavizado ou editado seus comentários em relação às práticas das instituições. Como seu depoimento foi feito sem nomear instituição alguma, ela o torna menos problemático e consegue manter solidariedade com futuros ouvintes/leitores, uma vez que as atribuições não são direcionadas a uma determinada instituição à qual o leitor/ouvinte talvez possua uma afiliação ou em relação à qual possua uma perspectiva diferente.

5.5.

Questões de pesquisa: momento de reflexão

Retomo, a seguir, as perguntas norteadoras deste estudo, que investiga a construção discursiva do mito do professor falante nativo. Nesta seção, quero tecer algumas considerações com base nos dados analisados neste capítulo. Reapresento as perguntas separadamente, pontuando as conclusões acerca do discurso analisado. Abaixo, encontra-se a primeira pergunta norteadora.

1. Que crenças expressas pelos participantes reforçam a construção do mito do professor falante nativo?

Durante as entrevistas, surgiram várias crenças que corroboram o mito do professor falante nativo. Com exceção de Larissa, durante as entrevistas, todos os participantes manifestaram crenças que perpetuam o mito. Identifico, durante a análise desta prática discursiva, cinco crenças principais, a saber: (i) o FN possui uma ‘intuição’ ou ‘competência’ nativa, inatingível por um FNN; (ii) devido à sua ‘competência nativa’, o PFN que possui formação e experiência é sempre ‘superior’ ao PFNN; (iii) determinadas pronúncias nativas são ‘esteticamente mais agradáveis’ e/ou funcionam como modelos a serem imitados por aprendizes de ILE; (iv) a exclusão da língua materna dos alunos da sala de aula de LE tem base

pedagógica e deve ser estimulada; e (v) aspectos culturais dos países hegemônicos de língua inglesa podem enriquecer as aulas de ILE, sendo o PFN, o profissional mais adequado para trazê-los. Assim, praticamente todas as doutrinas pedagógicas identificadas por Phillipson (1992) como advindas do contexto colonial são reproduzidas pelos participantes, com a exceção da necessidade de aprender a língua o mais cedo possível. Os pressupostos com base nos quais o inglês foi difundido também aparecem nos dados selecionados para análise, notavelmente a crença na língua como irrevogavelmente entrelaçada à cultura, a qual poderia e deveria ser ensinada como se fosse um produto homogêneo e enriquecedor *ipso facto*.

Apresento, a seguir, um quadro-resumo dos posicionamentos expressos no que diz respeito à primeira crença: a ‘intuição/competência nativa’, expressa por três participantes da pesquisa: os dois professores, Tom e Kenny, e o aluno Camilo.

A 'intuição/competência' nativa	
Camilo	<i>o: nativo ele <u>sabe</u> (.) e a e além de e além dele saber de todas as diferenças com <u>certeza</u> (.) ele já conviveu lá no dia a dia ele sabe quais são as palavras mais usadas (fragmento 4, 1.23-28)</i>
Kenny	<i>o nativo na aula como pessoa é super importante (.) porque tem coisas mesmo você (.) fale inglês bem você não é nativo porque não é natural para você (fragmento 6, 1.246-254)</i>
Tom	<i>nós temos esse conhecimento como instinto (fragmento 7, 1.233-244)</i>

Quadro 10: Resumo de crenças expressas na intuição/competência do PFN

Como pode ser observado no quadro-resumo, nos fragmentos selecionados, o aluno Camilo veicula uma visão do PFN como um ser onipotente e uma autoridade em “aceitabilidade universal” no que tange ao uso da língua inglesa (Nayar, 2002, cf. cap. 5, subseção 5.1.1). Tal perspectiva remete ao conceito da ‘competência perfeita’ (Rajagopalan, 2006: 67) que emergiu da visão teórica chomskiana. De acordo com esta cartilha, a competência nunca pode ser atingida por um FNN.

As crenças manifestadas pelos professores Tom e Kenny igualmente constroem o PFN como o dono do saber em relação à sua língua materna, embora suas percepções pareçam se basear no construto da ‘intuição nativa’ (Nayar, 2002:

464), que, por sua vez, garante a ‘competência perfeita’ do nativo. As práticas discursivas apresentadas no quadro colocam o PFN em um patamar superior ao PFNN, construindo uma dicotomia implícita entre os dois (Duszak, 2002). No caso de Kenny, tal dicotomia se faz mais explícita, devido à negação da possibilidade do PFNN atingir o mesmo nível de competência. As crenças identificadas, carregadas de ideologias advindas do contexto colonial, perpetuam a construção mitológica do PFN, propondo-o como o professor ideal da sua língua materna, devido ao seu conhecimento ‘superior’ da língua.

Apesar da construção do FN como o dono do saber em relação à língua inglesa, uma eventual ausência de formação ou experiência por sua parte foi alvo de críticas advindas tanto de Tom como de Kenny, as quais serão abordadas quando a segunda pergunta da pesquisa for retomada, mais adiante. Já a visão expressa por Tom, de que o PFN formado e experiente é superior ao PFNN, parece uma resposta às vozes que criticam o PFN inexperiente ou sem formação, com as quais Tom dialoga (Bakhtin, [1979] 1997).

Apresento, no quadro-resumo a seguir, um fragmento no qual esta crença surge, selecionado da entrevista com Tom.

O PFN formado é “superior”	
Tom	<i>sempre que um professor <u>na↑tivo</u> que tem o treinamento experiência que uh e formação uh sempre vai ser supe- superior o professor brasi↑leiro porque além do idioma uh se ele tem experiência ele também pode imaginar e pensar >todos os problemas que o brasileiro também pode ver< enten↑deu (fragmento 20, l.103-9)</i>

Quadro 11: Crença expressa na superioridade do PFN formado

Embora o posicionamento limite a aplicação da ‘superioridade’ aos PFNs experientes, a posição compartilhada por Tom sustenta o mito por construir o PFN como um ser em posse de um conhecimento ‘superior’ da língua, o qual, complementado pela experiência, se torna um docente “superior” ao brasileiro, construindo um binarismo entre os dois.

Passando à terceira crença identificada na prática discursiva analisada, de que determinadas pronúncias nativas são ‘esteticamente mais agradáveis’ e/ou funcionam como modelos a serem imitados por aprendizes de ILE, apresento, no quadro a seguir, as preferências comunicadas pelos dois alunos entrevistados no que tange à pronúncia almejada como aprendiz de ILE.

“Uma pronúncia bonita”	
<p><i>eu tenho uma <u>tendência</u> mais ao britânico</i> (fragmento 13, 1.138-9). <i>eu sempre achei mais bonito</i> (fragmento 13, 1.151). Paula. <i>>por exemplo um canadense acho que poderia ser um inglês bonito também<=</i> <i>(fragmento 13, 1.163-5). Paula.</i></p>	
<p><i>isso é meu ponto de vista (.) quando você <u>fala</u> um idioma estrangeiro você <u>tenta</u> de certa forma <u>imitar</u> o sotaque da pessoa</i> (fragmento 14, 1.67-69). Camilo. <i>um brasileiro que aprenda inglês (.) ele n- ele não tem aquele sotaque (.) ele vai: tentar imitar de alguma forma (.) ou seja <u>americano</u> (.) ou seja britânico</i> (fragmento 14, 1.71-75). Camilo.</p>	

Quadro 12: Crenças expressas no tocante à estética de determinadas pronúncias nativas

Como pode ser observado, as crenças manifestadas pelos alunos no tocante à pronúncia e suas metas perpetuam a hegemonia das variantes prestigiosas da língua inglesa, tal como o chamado ‘inglês britânico’ ou ‘inglês norte americano’, e, assim, as crenças igualmente perpetuam o *status* dos falantes destas variedades como seus professores ideais.

A quarta crença identificada diz respeito à exclusão da língua materna dos alunos da sala de aula. Tal crença novamente emergiu durante as entrevistas dos dois alunos participantes, Paula e Camilo, como também na do professor, Kenny. O quadro-resumo a seguir, ilustra as crenças expressas:

A exclusão da língua materna	
Paula	<p><i>=é um desafio maior né=</i> (fragmento 8, 1.397) <i>eu acho que assim essa essa obrigação de você <u>ter</u> que se explicar <u>em inglês</u> uma coisa que você não entendeu (.) porque (.) acaba que você fica uh como que eu vou dizer (.) >puxa mais a sua memória você pensar<=</i> (fragmento 9, 1.416-421)</p>
Kenny	<p><i>às vezes eu acho aqui (.) os próprios alunos (.) têm essa expectativa (.) que o profess↑or (.) tem que explicar uma coisa em português mesmo não é necessário ele fala isso</i> (fragmento 10, 1.75-79)</p> <p><i>eu acho: isso é importante (.) mesm- <u>ainda mais</u> quando você não está num país que a língua nativo >nesse caso o ingl↑es< está sendo falado= (.....)você está fora do país é <u>ainda mais</u> importante você fala só inglês na aula (.)</i> (fragmento 24, 1.110-113 & 115-116)</p>
Camilo	<p><i>uh: primeira coisa que só fale inglês que não use nenhuma benga:la de (.) português que faça o: a pessoa o aluno mesmo que ele não saiba o termo correto que ele consiga explicar aquilo da melhor forma possível</i> (anexo 1, 1.278-282)</p>

Quadro 13: Crenças expressas na exclusão da língua materna dos alunos

Como pode ser visto no quadro, o eventual conhecimento da língua materna dos alunos foi alvo de críticas, contribuindo para reforçar a doutrina (cf. subseção. 2.3) de que ela deve ser excluída da sala de aula para que um ensino-aprendizagem mais eficaz possa ser proporcionado. A aluna Paula avalia o conhecimento do português, sua língua materna, pelo professor como um possível empecilho na sala de aula, ainda comunicando uma crença na base pedagógica para sua exclusão (cf. subseção 5.1.3, fragmentos 8 & 9). O professor Kenny e o aluno Camilo igualmente sugerem que o uso da língua materna deveria ser desestimulado e evitado (cf. subseção 5.1.3, fragmento 10). Tais crenças contribuem para a manutenção da doutrina advinda da época colonial, de que um ensino monolíngue produz resultados ‘superiores’ (cf. cap 2., subseção 2.3) e serve para reforçar a supremacia do PFN monolíngue, que não tenha conhecimento da língua materna dos seus alunos.

Passando à última crença identificada, a importância de aspectos culturais no processo de ensino-aprendizagem foi ressaltada pelo professor João (cf. subseção 5.2, fragmento 25) e, de forma mais implícita, pelo professor Kenny (cf. subseção 5.2 fragmento 24). Os alunos Camilo e Paula, por sua vez, identificam o PFN como o profissional mais adequado para trazer os aspectos culturais valorizados para a sala de aula (cf. subseção 5.2, fragmentos 22 & 23). No quadro-resumo abaixo, apresento estas crenças.

O ensino de aspectos culturais	
João	<i>↑é cultura né não é só a língua (.) a língua tá muito ligada à cultura (.) então você- ao mesmo tempo que você tá ensinando a língua (.) você está <passando aspectos culturais> (...)= (fragmento 25, 1.97-101) =da cultura <inglesa> a cultura <americana> (fragmento 25, 1.103)</i>
Kenny	<i>dentro da aula você cria um um pequeno Toronto (.) ou um pequeno Sydney (.) um pequeno Londres (.) um pequeno Nova York (.) isso é a minha opinião (fragmento 24, 1.125-128).</i>
Camilo	<i>uh e eu acho também que outra coisa (.) legal é que o professor nativo por mais que ele more no Brasil (.) ele vai tar sempre antenado com as coisas que estão acontecendo ou nos Estados Unidos ou na <u>Inglaterra</u> (.) que por mais que o um brasileiro tem a cul- tem interesse na cultura de fora acho que ele v- não vai tar tão antenado (.) (fragmento 23, 1.339-347)</i>
Paula	<i>o o nativo às vezes vai ter umas uns conhecimentos <u>regionais</u> vamos dizer ou no caso do reino unido ou do da dos Estados Unidos ou de sei lá da <u>Austrália</u> ou qualquer outro lugar= (fragmento 22, 1.40-44) =que às vezes um um professor brasileiro não vai ter (.) uh então acho que essa coisa da <tro:ca> né às vezes até expressões né como tipo assim gir- ou gírias ou expressões que às vezes a gente não <u>aprende</u> no curso regular (fragmento 22, 1.46-51)</i>

Quadro 14: Crenças expressas no valor do ensino de aspectos culturais

Ao manifestar suas crenças em relação aos aspectos culturais relevantes e pertinentes na sala de aula de ILE, os participantes elencam os nomes dos países tradicionalmente hegemônicos: o Reino Unido; os EUA; o Canadá e a Austrália, ora diretamente pelo nome do país, ora pelo nome de cidades conhecidas, situadas nestes países. Embora a visão veiculada por Kenny não faça referência explícita às culturas dos países elencados, pode ser entendido que a criação do ambiente descrito focaria nas formas e funções da língua inglesa associadas a tais países. O aluno Camilo, por sua vez, parece valorizar uma visão anglocêntrica do mundo, no que diz respeito aos temas dos materiais didáticos selecionados. A perspectiva expressa remete às construções de superioridade das culturas ocidentais, e a crença no PFN como o representante ideal para trazer o aspecto cultural perpetua o mito investigado neste trabalho. Assim como Camilo, a aluna Paula, ao valorizar as *expressões e gírias* das variantes prestigiosas, constrói uma dicotomia entre o PFN — e o PFNN, uma vez que, segundo a aluna, o PFNN não teria tal conhecimento. Em suma, a importância dada aos aspectos culturais dos países

mencionados pelos quatro participantes mais uma vez privilegia o PFN advindo deste contexto como o profissional mais bem posicionado para ensiná-los.

Como se percebe, as crenças identificadas que colaboram para a construção do mito do PFN, resumidas em resposta à primeira pergunta da pesquisa, se distanciam da perspectiva pós-colonialista adotada pela LA contemporânea. Assim, é possível observar que as perguntas da pesquisa são interligadas, uma vez que a investigação norteadora pela primeira pergunta já traz contribuições para os entendimentos buscados pela segunda. Passo agora, então, à segunda pergunta da pesquisa, com o intuito de perceber a forma como as crenças identificadas até o presente momento se distanciam da visão pós-colonialista, bem como pontuar os posicionamentos manifestados nas entrevistas que mais se aproximam a tal visão. Apresento abaixo a segunda pergunta norteadora da pesquisa.

2. Até que ponto os discursos dos participantes refletem ou se distanciam da perspectiva pós-colonialista de “inglês global” adotada pela Linguística Aplicada contemporânea?

As cinco crenças identificadas, que colaboram para a construção do mito do PFN, se distanciam da perspectiva pós-colonialista de “inglês global” adotada pela LA contemporânea, uma vez que colocam o PFN, bem como as culturas e as variantes linguísticas hegemônicas associadas a ele, em um patamar ‘superior’, como o modelo a ser seguido e a autoridade em “aceitabilidade universal”, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de ILE (Nayar, 2002: 466). Em contrapartida a esta perspectiva, a visão do ILF na LA contemporânea entende que os novos contextos comunicativos entre falantes de diversos países não possuem regras e normas estanques ou universais, e sim, negociadas em cada contexto de comunicação (Canagarajah, 2007).

A primeira crença identificada, na ‘intuição’ ou ‘competência’ nativa do PFN, perceptível nas práticas discursivas dos professores Kenny e Tom e do aluno Camilo, encontra-se em oposição à proposta de uma reconceitualização da competência comunicativa, de acordo com as novas situações de multilinguismo (Rajagopalan, 2006: 69-70). Realço que os próprios conceitos de ‘intuição’ e ‘competência’ são problematizados pelos estudiosos na LA contemporânea, que

apontam para as pautas ideológicas e políticas que se encontram por trás deles (Rajagopalan, 2006; Nayar, 2002).

A segunda crença, relacionada à primeira, de que o PFN formado é ‘superior’, surgiu apenas na entrevista com Tom. Esta crença, que se baseia nos mesmos conceitos de ‘intuição’ e ‘competência’, simultaneamente valoriza, de forma mais implícita, os certificados internacionais da Cambridge ESOL, conforme referido em outro momento da entrevista (fragmento 35, l.121). Friso que o pensamento na LA contemporânea advoga por uma problematização das metodologias promovidas por certificados como estes, uma vez que visam o consumo global, pressupondo clientes idênticos com metas compartilhadas (Kumaravadivelu, 2005: 35).

A terceira crença, que diz respeito à exclusão da língua materna dos alunos da sala de aula, expressa pelos alunos Camilo e Paula, bem como pelo professor Kenny, igualmente representa uma metodologia com as suas raízes na época colonial. A perspectiva pós-colonialista novamente aponta para a necessidade de levar em consideração questões pedagógicas locais, em vez de simplesmente aplicar doutrinas advindas de contextos em que o uso da língua materna na sala de aula é impraticável, uma vez que os discentes não compartilham da mesma língua materna, tal como no ensino de inglês como L2 em países de língua inglesa (Canagarajah, 2007).

Passando à quarta crença, que se refere à pronúncia almejada, tal meta me parece remeter novamente à “aceitabilidade universal” criticada por Nayar (2002: 466) e pressupõe que o objetivo do discente seja a inserção em uma comunidade de FNs, diretamente em oposição à visão do ILF (Canagarajah, 2007).

A última crença identificada, de que o ensino-aprendizagem de ILE deva ser acompanhado pelo ensino-aprendizagem de aspectos culturais dos países tradicionalmente hegemônicos, mais uma vez parece ter suas origens em uma tradição imperial, por remeter às construções de superioridade cultural que emergiram deste contexto (Phillipson, 1992). O pensamento na LA contemporânea questiona a necessidade de aculturar-se ocidentalmente ao se comunicar na língua inglesa (Kumaravadivelu, 2005) e, assim, contesta as crenças expressas pelos quatro participantes.

Além das crenças manifestadas pelos participantes que sustentam o mito do PFN e encontram-se em oposição à visão do ILF, foi também possível identificar,

durante a análise da prática discursiva gerada, pontos de vista que mais se assemelham à visão da LA contemporânea, inclusive no discurso dos participantes que, em outros momentos da entrevista, expressaram crenças que colaboram para a construção do mito.

No que diz respeito à formação do professor, ou, mais especificamente, do PFN, os professores Tom e Kenny, bem como o aluno Camilo, avaliaram a formação como necessária, mesmo que seja uma formação mais superficial. Para Camilo, o PFN: *só vai precisar aprender a metodologia a melhor metodologia de como abordar aquela questão de como dar de preparar <aula> de como ir introduzindo os conceitos* (cf. anexo 1, 1.437-448). Embora seu enunciado pareça apontar para uma crença na existência da ‘melhor metodologia’, um conceito que alude à “receita de bolo” criticada por Kumaravadivelu (2005), o aluno parece comunicar que a chamada ‘competência nativa’, à qual ele faz referência em outro momento da entrevista, não seja suficiente para o ensino de LE.

Já para Tom (cf. subseção 5.3, fragmentos 35 & 36), e Kenny (cf. subseção 5.3, fragmentos 27 & 28), o preparo avaliado como necessário caracteriza-se por uma formação contínua, junto a uma dedicação a aprender mais sobre a prática. Conforme já apontado, Tom faz referência a cursos preparatórios que propõem uma metodologia universal, o que também parece pressupor que exista uma ‘melhor metodologia’, uma crença que vai de encontro ao pensamento da LA contemporânea. Entretanto, o valor dado a um tipo de preparo pode ser considerado uma reformulação parcial do mito do PFN, uma vez que o mesmo não é mais visto como preparado simplesmente pelo fato de ser PFN, com base na sua ‘intuição nativa’ (Nayar, 2002: 464). Sendo assim, o conceito de intuição nativa é derrubado, pelo menos no que tange à relevância de tal ‘intuição’ para o ensino. A valorização da formação do professor pode, eventualmente, levar a um cenário mais igualitário para ambos o PFN e o PFNN, em que a mesma preparação é exigida, independentemente da origem.

Em relação às metodologias associadas aos cursos preparatórios internacionais, a crença na necessidade da exclusão da língua materna também tornou-se alvo de críticas implícitas em outro momento das entrevistas. Kenny comunica dois pontos de vista aparentemente conflitantes: embora ele advogue pela exclusão da língua materna, conforme já apresentado no fragmento 10, posteriormente, em resposta a uma pergunta minha, o mesmo realça a

possibilidade do conhecimento da língua materna dos alunos ser uma vantagem na sala de aula (cf. subseção 5.1.3, fragmento 11).

No que tange ao conhecimento linguístico, além do conhecimento da língua materna ser reconhecido como um eventual benefício em sala de aula, o professor João (cf. subseção 5.1.2, fragmento 7) e a aluna Paula (cf. subseção 5.1.2, fragmentos 5 & 6) destacam a importância de um conhecimento mais explícito da língua materna para o seu ensino como LE. Tal perspectiva pode ser interpretada como uma crítica direcionada a uma formação mais focada em metodologia, se alinhando, assim, à visão pós-colonial. Isso posto, João ainda enfatiza sua percepção do valor de um PFN na sala de aula como um complemento ao ensino proporcionado por um PFNN, que pode oferecer uma abordagem mais gramatical, desta maneira reforçando a dicotomia entre o PFN e o PFNN. Este ponto de vista parece novamente pressupor que o eventual objetivo dos alunos seja a inserção em comunidades de FNs, se distanciando do novo paradigma exposto por Canagarajah (2007: 926).

Apesar deste pressuposto surgir no discurso de todos os cinco participantes que expressaram crenças que colaboram com a construção do mito, o aluno Camilo comunica uma consciência do novo cenário contemporâneo e a sua necessidade de interagir com falantes de diversos países (cf. subseção 5.1.1, fragmento 2). No entanto, a referência ao ‘inglês global’ que faz parte da sua realidade e a narrativa breve relatada, não parecem provocar uma reflexão durante a entrevista sobre a relevância da percebida ‘superioridade’ do PFN diante de tais necessidades comunicativas.

Diferentemente dos outros participantes, Larissa não manifesta nenhuma crença individual que colabore com a construção do mito do PFN e a visão projetada durante a entrevista se alinha mais à visão da LA contemporânea. Ela questiona diretamente o mito do PFN e as práticas pedagógicas que o sustentam, embora não faça referência explícita ao cenário contemporâneo do ILF como base para reavaliar a posição privilegiada do PFN. Ela atribui a perpetuação do mito às práticas das instituições (cf. subseção 5.4, fragmento 41; subseção 5.1.4, fragmento 16) e às crenças de alguns alunos (cf. subseção, 5.4, fragmento 39; subseção 5.1.4, fragmento 15). Larissa frisa a importância de uma determinada *postura* por parte do professor (cf. subseção 5.3, fragmento 38) como mais importante do que a sua nacionalidade. Assim, ela advoga pela reconstrução do

mito para que um paradigma mais igualitário possa ser construído, levando em consideração características e habilidades que *vão além do que está no passaporte da pessoa* (cf. subseção 5.3, fragmento 38). Deste modo, Larissa se aproxima mais da visão pós-colonialista, uma vez que propõe que a polarização construída entre o PFN e o PFNN seja problematizada, assim como Nayar (2002).

Não obstante as possíveis reformulações do mito identificadas durante a prática discursiva analisada, me parece que ainda existe um vão entre a reconceituação do ensino-aprendizagem da língua inglesa, de acordo com a concepção do ILF (Canagarajah, 2007) apresentado no presente trabalho (cf. cap. 2) e as crenças manifestadas por alguns participantes nesta investigação, que se distanciam desta visão, colaborando para a construção do mito do PFN.

Argumento, nesta pesquisa, que as crenças identificadas têm suas origens em uma tradição imperial, encontrando-se enraizadas, em vez de serem percebidas como passíveis de reformulação (Linde, 1993). Logo, a última pergunta da pesquisa visa investigar até que ponto estas crenças são apresentadas como potencialmente problemáticas no contexto da entrevista e se há espaço para a negociação de pontos de vista alternativos por eventuais leitores/ouvintes. Apresento, a seguir, a terceira pergunta da pesquisa.

3. Até que ponto os participantes proporcionam abertura para a reformulação de crenças que colaboram para a construção do mito do professor falante nativo?

Visando ilustrar o efeito retórico das crenças expressas pelos participantes, os quadros-resumos abaixo trazem novamente estas crenças, apontando se houve abertura para a negociação de significado ou não no momento da manifestação da crença. No quadro-resumo a seguir, apresento os posicionamentos dos professores.

Participante	Crenças expressas	Contração/ Expansão dialógica
Tom	<p><i>nós temos esse conhecimento como instinto</i></p> <p>claro que a gente não tem esse problema (.) com o professor nativo</p> <p><i>n(hhh)ão é mais pela experiência e: por exemplo = sempre que um professor <u>na↑tivo</u> que tem o treinamento experiência que uh e formação uh sempre vai ser supe- superior o professor brasi↑leiro</i></p>	<p>Contração</p> <p>Contração</p> <p>Contração</p>
Kenny	<p>eu acho (.) o nativo na aula como pessoa é super importante (.) porque tem coisas mesmo você (.) fale inglês bem você não é nativo porque não é natural para você</p> <p>às vezes eu acho aqui (.) os próprios alunos (.) têm essa expectativa (.) que o profess↑or (.) tem que explicar uma coisa em português mesmo não é necessário ele fala isso</p> <p>eu acho: isso é importante (.) mesm- <u>ainda mais</u> quando você não está num país que a língua nativo >nesse caso o ingl↑ês< está sendo falado= (.....)você está fora do país é <u>ainda mais</u> importante você fala só inglês na aula (.)</p>	<p>Expansão</p> <p>Contração</p> <p>Expansão</p>
João	<p>↑é cultura né não é só a língua (.) a língua tá muito ligada à cultura (.) então você- ao mesmo tempo que você tá ensinando a língua (.) você está <passando aspectos culturais> (...)=</p>	<p>Contração</p>

Quadro 15: Expansão/contração dialógica das crenças expressas pelos professores

Como pode ser visto no quadro, Tom abre pouco espaço para negociação. As crenças que perpetuam o mito do PFN são veiculadas por meio de asserções absolutas e expressões como *claro que* constroem as posições veiculadas como objetivas e altamente confiáveis (Martin & White, 2005: 17). O advérbio *sempre* também comunica um grau forte de comprometimento com as crenças. É possível que Tom tenha se expressado desta forma com vistas a proteger sua própria imagem, ou por não considerar os posicionamentos problemáticos no contexto da entrevista comigo, já que também sou PFN.

No entanto, é pertinente comparar as contrações dialógicas que permeiam o discurso de Tom com o texto construído pelo professor Kenny. Embora Kenny

igualmente tenha verbalizado uma série de crenças que colaboram para a construção do mito, a modalidade presente nos seus posicionamentos, por meio do verbo *achar*, os coloca na sua subjetividade individual, abrindo margem para o pronunciamento de posicionamentos alternativos. Posto isso, a heteroglossia construída é parcialmente apagada pela presença de negações, tais como *não é necessário*, refutando as perspectivas divergentes.

Passando ao professor João, o mesmo expressa apenas uma crença que colabora com a construção do mito, em comparação com as diversas crenças manifestadas pelos PFNs. Contudo, como pode ser observado, a crença constrói uma contração dialógica, veiculada pela negação *né*, seguida por uma asserção absoluta. Assim, há pouco espaço para outras vozes se pronunciarem. Os alunos participantes construíram um pouco mais de abertura para a negociação. Apresento as crenças identificadas no discurso dos alunos no quadro-resumo a seguir.

Participante	Crenças expressas	Contração/ Expansão dialógica
Camilo	<i>o: nativo ele <u>sabe</u> (.) e a e além de e além dele saber de todas as diferenças com <u>certeza</u> (.) ele já conviveu lá no dia a dia ele sabe quais são as palavras mais usadas</i>	Contração
	<i>isso é meu ponto de vista (.) quando você <u>fala</u> um idioma estrangeiro você <u>tenta</u> de certa forma <u>imitar</u> o sotaque da pessoa</i>	Expansão
	<i>primeira coisa que só fale inglês que não use nenhuma benga:la de (.) português que faça o: a pessoa o <u>aluno</u> mesmo que ele não saiba o termo correto que ele consiga explicar aquilo da melhor forma possível</i>	Contração
	<i>uh e eu acho também que outra coisa (.) legal é que o professor nativo por mais que ele more no Brasil (.) ele vai tar sempre antenado com as coisas que estão acontecendo ou nos Estados Unidos ou na <u>Inglaterra</u> (.) que por mais que o um brasileiro tem a cul- tem interesse na cultura de fora acho que ele v- não vai tar tão antenado (.)</i>	Expansão

Participante	Crenças expressas	Contração/ Expansão dialógica
Paula	<i>eu tenho uma <u>tendência</u> mais ao britânico</i>	Expansão
	<i>eu sempre achei mais bonito</i>	Expansão
	<i>>por exemplo um canadense acho que poderia ser um inglês bonito também<=</i>	Expansão
	<i>=é um desafio maior né=</i>	Contração
	<i>eu acho que assim essa essa obrigação de você <u>ter</u> que se explicar <u>em inglês</u> uma coisa que você não entendeu (.) porque (.) acaba que você fica uh como que eu vou dizer (.) >puxa mais a sua memória você pensar<=</i>	Expansão
	<i>o o nativo às vezes vai ter umas uns conhecimentos <u>regionais</u> vamos dizer ou no caso do reino unido ou do da dos Estados Unidos ou de sei lá da <u>Austrália</u> ou qualquer outro lugar=</i>	Expansão
	<i>=que às vezes um um professor brasileiro não vai ter (.) uh então acho que essa coisa da <tro:ca> né às vezes até expressões né como tipo assim gir- ou gírias ou expressões que às vezes a gente não <u>aprende</u> no curso regular</i>	Expansão

Quadro 16: Expansão/contração das crenças expressas pelos alunos

É possível perceber que as crenças manifestadas por Camilo por vezes carregam modalidade, trazida pelo verbo *achar*; ou expressões como *isso é meu ponto de vista*, colocando as crenças na subjetividade do aluno e abrindo espaço para a negociação de significado. Entretanto, em outros momentos da entrevista, Camilo se posiciona por meio de asserções absolutas, visando dar um caráter de verdade às suas crenças e fechando a possibilidade de negociação.

A aluna Paula, por sua vez, embora tenha manifestado várias crenças que colaboram para a construção do mito, comunica abertura para pontos de vista alternativos. A única crença que constrói uma contração dialógica é, de fato, uma repetição de um enunciado anterior meu, visando resumir vários posicionamentos feitos pela aluna. Assim, é possível entender que ela não percebe a crença como problemática no contexto presente, por já ter sido expressa por mim.

Logo, é possível perceber que, ao expressar crenças que colaboram para a

construção do mito do PFN, com a exceção de Tom e de João, todos os participantes da pesquisa reconheceram, em pelo menos algum momento, a possibilidade de posicionamentos alternativos. Tal justaposição de contrações e expansões dialógicas era esperada no contexto de uma entrevista, já que, por natureza, ela solicita o discurso opinativo, o qual costuma ser permeado por modalizações-entrelaçadas com certa segurança na validade da crença veiculada. Saliento que, embora João tenha se posicionado de forma contraída no momento de valorizar os aspectos culturais e colaborar para a construção do mito, em outro momento da entrevista ele questiona, por exemplo, o conhecimento da língua inglesa possuído pelo PFN (cf. subseção 5.1.2, fragmento 7). Desta forma, apesar do grau forte de comprometimento com a crença na importância de aspectos culturais, ele expressa, em outro momento, abertura para uma reformulação do mito do PFN.

Realço que a entrevista com Tom foi realizada por *skype* sem o recurso de vídeo. Assim, determinados aspectos interacionais, tais como expressões faciais, estiveram ausentes na entrevista. Embora tais aspectos não tenham sido levados em consideração nesta análise, uma vez que as entrevistas foram apenas gravadas, Garcez argumenta que estes elementos multimodais contribuem para a co-construção de significados. Assim, caso a entrevista tivesse sido realizada presencialmente, é possível que sinais como gestos, aspectos cinéticos e assim por diante fizessem Tom reformular as asserções absolutas e recorrer à modalidade. Tal ponto traz à tona a minha participação mínima durante as entrevistas; a ausência de um posicionamento explícito meu também pode ter sido a razão pela qual Tom não sentiu a necessidade de reformular os posicionamentos feitos e construir expansões dialógicas.

Apesar da minha participação mínima, por meio da análise dos fragmentos selecionados foram identificados também momentos de reflexão, bem como a emergência de crenças que mais se assemelham à visão do ILF na LA contemporânea e/ou parcialmente reformulam o mito. As crenças identificadas que colaboram para a construção do mito do PFN foram por vezes expressas por meio de expansões dialógicas, abrindo espaço para a (re)-negociação. Em outros momentos, foram veiculadas de uma forma mais contraída, fechando a possibilidade de (re)-negociação ou reformulação. Assim, as considerações finais, a seguir, trazem algumas reflexões sobre a minha participação no estudo e as

repercussões para a prática discursiva gerada, bem como entendimentos construídos para investigações posteriores.

6 Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo entender como dois professores, dois coordenadores e dois alunos manifestam suas crenças no que tange ao mito do professor falante nativo (PFN), através da identificação de marcas avaliativas no discurso dos participantes, bem como a forma como tais crenças dialogam com o contexto macro e o discurso hegemônico que privilegia o PFN, conforme delineado no segundo capítulo deste trabalho.

Para essa finalidade, a arquitetura teórica desta pesquisa qualitativa interpretativa fundamentou-se nas teorias socioconstrucionistas da linguagem (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2001, 2003), entendendo a linguagem como criadora da realidade e organizadora da vida social. Assim, as identidades sociais são concebidas como fragmentadas e contraditórias, sem propriedades acabadas, emergindo através de práticas discursivas e agindo sobre elas, posicionando-nos em relação ao outro em um constante processo sócio-político de construção, negociação e transformação (Bucholtz & Hall, 2005; Duszak, 2002; Moita Lopes, 2001; Nayar, 2002). Desta maneira, a supervalorização mitológica do PFN, bem como a dicotomia construída entre este e o PFNN, não são conceitos estanques, e sim passíveis de reconstrução pelos atores sociais através de narrativas transgressivas ou contradiscursos (Langellier, 2001; Moita Lopes, 2001; Threadgold, 2005).

A partir desta visão, de um processo de retroalimentação e diálogo entre práticas identitárias e mundo social, busquei um entendimento do processo de (des)construção do mito do PFN no nível micro, abordando as instâncias

avaliativas identificadas durante a prática discursiva a partir dos recursos semânticos do Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2009, 2011) e na perspectiva da avaliação em narrativa de acordo com os pressupostos teóricos de Labov (1972) e Linde (1993, 1997).

Iniciei esta investigação por motivos de inquietação com práticas discursivas e pedagógicas observadas ao longo da minha atuação como professora de língua inglesa, conforme assinalado no primeiro capítulo deste estudo. Assim, o estudo propôs entrevistas semiestruturadas individuais com os seis participantes, com o intuito de abrir espaço para o compartilhamento das suas crenças no que tange à questão indagada, bem como uma eventual reflexão sobre elas junto aos participantes.

As entrevistas realizadas proporcionaram um ambiente em que os participantes tiveram ampla oportunidade para manifestar seus pontos de vista. No entanto, tal abertura entrou em conflito com a reflexão proposta. Os participantes contribuíram com diversas avaliações proveitosas para os objetivos do estudo. Contudo, devido ao receio de que uma possível interrupção pudesse suprimir um dado que trouxesse contribuições para as questões investigadas, ou de que a presença de uma voz autoral forte pudesse fechar a possibilidade de diálogo, a minha participação durante as entrevistas foi mínima.

Em certo grau, tal receio tem suas raízes na minha consciência da percepção, por alguns alunos, do professor como 'a fonte do conhecimento'. Como consequência, adoto, em minha prática, uma postura reservada no que diz respeito aos posicionamentos expressos na aula. Assim, espero que os alunos possam se manifestar sem temer que suas opiniões não representem a 'resposta certa'. Acredito que tal paradigma de professor-facilitador, em vez de professor participante, tenha se repetido nas entrevistas conduzidas. Desse modo, embora houvesse diálogo por meio dos conhecimentos compartilhados, turnos mais longos ou posicionamentos mais explícitos, colocados na minha subjetividade, talvez pudessem ter auxiliado a reflexão almejada.

Possivelmente devido a esta participação mínima, em diversos momentos das entrevistas, posicionamentos que reproduziram construções coloniais surgiram (cf. cap. 2). Avaliações positivas recorrentes do PFN permearam as práticas discursivas dos PFNs e dos alunos, veiculando uma visão do PFN como um ser onipotente, 'naturalmente superior' por ser dotado de conhecimento relativo à

língua inglesa e ao seu ensino. O PFN igualmente foi identificado por alguns participantes como um 'carregador cultural', com potencial de enriquecer as aulas com aspectos culturais dos países hegemônicos. Os alunos participantes avaliaram a pronúncia do PFN como esteticamente 'superior' aos FNNs por associá-la com os padrões prestigiados da língua inglesa e, assim, projetaram uma imagem do PFN como o modelo a ser seguido. Finalmente, a construção da 'intuição nativa/competência perfeita' do PFN, presente nas práticas discursivas de alguns participantes, parecia alimentar a crença de que o mesmo fosse livre da necessidade de um estudo formal da língua que ensina, necessitando apenas de uma formação em metodologia.

Saliento que o discurso gerado nas entrevistas precisa ser entendido como situado. Logo, é possível que o receio de causar constrangimento ou desconforto nas entrevistas comigo, como PFN, tenha sido a razão pela qual o mito do PFN tenha sido repetido tão ritualisticamente. Em interações com um interlocutor advindo de um contexto sociocultural e histórico diferente, as avaliações positivas do PFN poderiam ter sido manifestadas com um grau menor de comprometimento, ou outras avaliações poderiam ter sido manifestadas.

Dado que estas representações do PFN estiveram presentes no discurso de alguns participantes e não no de outros, a oportunidade de montar um grupo focal em que os membros possam rever trechos das entrevistas, bem como compartilhar e questionar avaliações feitas anteriormente, pode gerar a reflexão pouco presente nas entrevistas individuais, embora as relações interpessoais e hierárquicas entre os participantes ainda atuem sobre o discurso (Fabrício, 2006).

Dentre os entendimentos gerados pelo estudo se destaca a construção de uma identidade binária entre o PFN e o PFNN, inicialmente percebida durante minha prática, conforme delineada no primeiro capítulo deste trabalho (cf. cap. 1.) e presente nos fragmentos selecionados para análise. Desta maneira, as identidades, de ser PFN ou não, foram construídas como produtos acabados: ora o professor é definido como PFN e possui uma 'competência perfeita', 'intuição nativa', 'pronúncia prestigiosa' e assim por diante; ora é PFNN e assim, é inferiorizado. Tal construção, perceptível no discurso dos PFNs e dos alunos, cria uma dicotomia estanque, impossibilitando o trânsito entre os dois polos opostos.

Tal raciocínio encontra-se em oposição ao conceito de identidades sociais defendido neste trabalho, concebidas como mutáveis e em processo constante de

(re)construção. O cenário contemporâneo de ILF produz implicações para os conceitos aos quais o binarismo se amarra, e o aluno Camilo faz alusão a esta nova realidade durante a sua prática discursiva. No entanto, uma possível reconceitualização de FN ou PFN, diante deste cenário de falantes multilíngues e novos contextos de comunicação em língua inglesa, não emergiu durante as entrevistas.

Posto isso, a demarcação de um novo círculo interno, de PFNs formados, palpável nas avaliações manifestadas por Tom, e de forma mais implícita, no discurso de Kenny, aponta para a percepção de uma eventual ameaça ao seu *status*, e para a necessidade de reafirmá-lo. Através da construção de imagens positivas de si mesmos, a identidade coletiva articulada, do PFN formado como um grupo restrito 'superior' aos outros, acumula poder simbólico e ratifica sua posição diante das possíveis mudanças em curso (De Fina, 2008).

Tais mudanças foram tangíveis na ação linguística de Larissa, cuja visão se distanciou dos outros participantes. Durante a entrevista realizada com a professora, emergem contradiscursos que desafiam as vozes hegemônicas, as quais valorizam o PFN pelo simples rótulo de ser FN. Assim, a agentividade de Larissa produz novos sentidos, desconstruindo a dicotomia estigmatizante entre o PFN e o PFNN e reivindicando um espaço igualitário em que o *status* atribuído ao professor de língua inglesa não seja determinado pela nacionalidade ou pela língua materna, e sim pela postura adotada durante a prática docente.

Embora as práticas discursivas dos outros participantes, em sua maioria, perpetuassem o *status* do PFN, a sua participação no estudo e o compartilhamento dos seus pontos de vista já desencadeia a criação de outras possibilidades e perspectivas, pelo simples ato de falar e pensar sobre o tema. Tal potencial foi visível na entrevista com a aluna Paula, cujo próprio turno de fala gerou uma reflexão sobre o conhecimento linguístico do PFN, sem intervenção ou provocação.

A investigação também possibilitou diversas reflexões pessoais, gerando um crescente desconforto com a própria escolha de profissão. Realço que minha dedicação a aprender mais sobre a prática e a adoção de uma postura crítica no que diz respeito à relevância dos padrões prestigiados em sala de aula, se deram tanto pela busca de um distanciamento do PFN passageiro estereotipado, quanto pelo anseio de reconhecimento profissional com base em características além da

minha língua materna. Nesse sentido, embora os pontos de vista expressos pelos alunos participantes sejam entendidos como situados e dialógicos, a percepção de que os mesmos talvez tenham valorizado meu trabalho em parte pelo fato de eu ser FN causou um incômodo. A distância entre as perspectivas expressas pelos participantes e as minhas próprias crenças apontam para a necessidade de tomar uma postura mais ativa na criação de sentidos e significados em sala de aula, para que reflexões mais profundas possam ser geradas.

Como o estudo foi realizado com um grupo de apenas seis participantes, não é possível chegar a generalizações acerca das crenças expressas. No entanto, a análise micro conduzida criou inteligibilidade sobre os processos macrosociais que privilegiam o PFN. A materialização das crenças que perpetuam o mito ilumina a urgência de reexaminar as práticas sociais que nelas se apoiam. Simultaneamente, a ruptura com as velhas fronteiras entre PFN/PFNN, ocorrida em alguns momentos das entrevistas, reafirma a natureza permeável das identidades binárias e coletivas, suscetíveis à reformulação.

Falantes de uma língua, sejam classificados como FNS ou FNNs, nunca podem possuí-la em sua totalidade, apenas aprender a viver nela, usufruindo dos recursos disponíveis para suas próprias necessidades (Van Lier, 2000). A emergência de variedades de inglês como o ILF nos mostra, se alguma prova fosse necessária, que a língua inglesa não pertence mais aos chamados FNs de inglês, se em algum momento pertenceu; apenas resta o ensino-aprendizagem dessa língua igualmente desvincular-se do seu berço colonial.

Assim, espera-se que, além das reflexões pessoais proporcionadas, o trabalho possa estimular discussões posteriores e que eventuais leitores possam acrescentar suas vozes ao tema. Talvez, a partir dessa premissa, novas pesquisas possam ser feitas, viabilizando a desconstrução da linha divisória entre o PFN e o PFNN identificada neste estudo, e construindo novos paradigmas do ensinoaprendizagem de ILE.

Com base nos entendimentos gerados no presente estudo, proponho que se busque uma reconceitualização de práticas sociais, tais como as políticas públicas que privilegiam o PFN. Nesse sentido, poderia-se contribuir para a problematização de medidas que retroalimentam as crenças identificadas neste estudo. A partir de políticas novas, um contexto mais igualitário poderia ser construído, no qual professores fossem valorizados por habilidades e

características que vão “além do que está no passaporte da pessoa”.

7

Referência bibliográficas

ASSIS-PETERSON, A. A. de, COX, M.I. P. & SANTOS, D. A. Dos. **Crenças e Discursos: Aproximações**. In: SILVA, K. A. da. Crenças, Discursos & Linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores. Volume 1. 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.

BASTOS, 2004, C.L. Narrativa e vida cotidiana. **Scripta** (PUC-MG), Belo Horizonte, v.7, n. 14, p. 118-127, 1º sem. 2004.

_____. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**. UNISINOS, São Paulo Leopoldo, RGS, v 3, n. 2, p. 74-87, maio/agosto, 2005.

BAUMAN, R. **Story, performance and event**: Contextual studies of oral narrative. (Cambridge studies in oral and literate culture 10.) New York: Cambridge University Press, 1986.

BROCKMEIER, J. & CARBAUGH, D. (Orgs.). (Introduction). In: **Narrative and Identity Studies in Autobiography, Self and Culture**. Amsterdam, John Benjamins, 2001.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: CUP, 1987.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990] 1997.

BUCHOLTZ, M; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford, Basil Blackwell, 2005.

CANAGARAJAH, S. Língua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 91/2007.

DE FINA, A. Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative. In: **Text & Talk**, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORDRON, E. A. **Ter ou não ter o inglês lindo? Eis a questão**: dilemas de um grupo de professoras brasileiras de inglês. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

DUSZAK, A. **Us and Others**. Social Identities across languages, discourses and cultures (Introdução). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. New York: Continuum, 2004.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; BASTOS, L. C. Narrativas e Identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In **Discursos socioculturais em interação. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação**: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GARCEZ, P. M. ; BULLA, G. S. & LODER, L. L. (em preparação). Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. In M.C. Cavalcanti & M.S. ZANOTTO (orgs.). **Trajetórias de pesquisa em Linguística Aplicada**.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: GASKELL, G. & BAUER, M. W. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOFFMAN, **Ritual de Interação**: Ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, [1967] 2012.

GOFFMAN, E. **A Representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, [1959] 1975.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, [1985] 1994.

_____. How do you mean? In: DAVIES, M.; RAVELLI, L. (Eds.) **Advances in Systemic Linguistics**. London: Pinter, 1992.

HALLIDAY, M. A. K.; & HASAN, R. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2.ed. Oxford: OUP, 1989.

HAWAD, H. **Tema, sujeito e agente: a voz passiva portuguesa em perspectiva sistêmico-funcional**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

HOLLIDAY, A. Small Cultures. **Applied Linguistics** 20/2, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: Freire, M. M., Vieira-Abrahão, M. H. & Barcelos, A.M. (orgs.) **Linguística Aplicada & Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LAKOFF, G. **Hedges: a study of meaning criteria and the logic of fuzzy concepts**. Papers for the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, University of Chicago, Illinois. 1972.

LABOV, W. The transformation of experience in narrativa syntax. In: LABOV, W. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LANGELLIER, K. M. 'You're marked'. Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In BROCKMEIER, J. & CARBAUGH, D. (Eds.) **Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

LINDE, C. **Life Stories**, the creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

_____. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSON, B. L.; LINELL, P.; NORGBERG, B. (Eds.). **The Construction of Professional Discourse**. UK: Addison-Wesley Longman, 1997.

MAGALHÃES, C. E. A. **Então me bateu um grande frio na barriga: em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontífca Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In: HUSTON, S. ; THOMPSON, G. (Eds.) **Evaluative Texts**. Oxford: OUP, 2000.

MARTIN, J. R; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, [2003] 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MICCIOLI, L. Experiências, Crenças e Ações: Uma Relação Estreita na Sala de Aula de LE. In: SILVA, K. A. da. **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores. Volume 1. 2010.

MISHLER, E. G. **Research Interviewing: Context and narrative**. USA: Harvard, 1986.

_____, Narrativa e Identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L. C. **Identidades**. Recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L.P. Práticas Narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

_____. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: ____ (Org.) **Discurso de identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar** (capítulo três) São Paulo: Parábola, 2006.

NAYAR, B. Ideological Binarism in the Identities of native and non-native English speakers. In: DUSZAK, A. **Us and Others**. Social Identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

NÓBREGA, A. N. C. **Narrativas e avaliação no processo de construção de conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

PRODROMOU, L. Texts 10 & 12 In: SEIDLHOFER, D. **Controversies in Applied Linguistics** (Seção 2). Oxford: OUP, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; OLIVEIRA E PAIVA, V. L.M. ; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

RAMÍREZ OSPINA, C.Y. **Why is the number of EFL teachers with no English teaching degree increasing in the profession?** A critical study. In: V Seminário Desarrollo Profissional Docentes de Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2014.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguagem e Identidade**: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RIESSMAN, C.K. **Narrative Analysis**. Newbury Park: Sage, 1993.

SACKS, H. On doing “being ordinary”. In ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984. ⇢ Tradução em Veredas online, vol 1/2007.

SCHRIFFIN, D. How a Story Says What it Means and Does. Text. v.4, n.4, 1984.

SEIDLHOFER, D. **Controversies in Applied Linguistics**. Oxford: OUP, 2003.

TANNEN, D. “Oh talking voice that is so sweet”: constructing dialogue in conversation. In **Talking voices**. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: CUP, [1989] 2007.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In THORNBORROW, J. & COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

UNSWORTH, L. **Researching language in schools and communities**. New York: Continuum, 2000.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J.P. (Ed.), **Sociocultural Theory and Second Language**. Oxford: OUP, 2000.

VIAN JR., O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa**: questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A. 25:1, 2009.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. O; ALVES DE SOUZA, A. & ALMEIDA, F. S. D .P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR. O.; ALVES DE SOUZA, A. & ALMEIDA, F. S. D .P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

WHITE, P. Appraisal homepage. Disponível em: www.grammatics.com/appraisal [2001] 2014. Acesso em: Agosto 2014.

WILSON, C. D. R. J. **Relações interpessoais em um fórum de discussão online:** a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras. Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

Anexo 1

Entrevista com Camilo — Julho de 2013

1	Naomi	então eu acho que eu (.) assim >eu mais ou
2		menos e-expliquei para você por email< né ↑
3	Camilo	uhã
4	Naomi	assim (.)o o objetivo >o que eu quero
5		investigar< mas uh (.)uh >o que eu quero
6		investigar assim< é <a construção> de
7		identidade <do professor de língua inglesa
8		falante <u>nativo</u> > através do discurso do dos
9		participantes da da da pesqui:sa (.) então:
10		>to mais ou menos assim< (.) procura-
11		procurando uma reflexão acerca desse assunto
12	Camilo	hum
13	Naomi	uh (.)então assim o que que vem a sua mente
14		assim quando você PENsa nesse assunto
15	Camilo	por que procurar um professor <u>nativo</u> :
16	Naomi	pode ser↑ (.) pode ser↓
17	Camilo	eu assim (.) para mim eu acho (.) é muito
18		melhor estudar com professor nativo por que:
19		ainda mais na língua ing- uh (.) <como
20		inglês> que você: (.) <é diferente por
21		exemplo de> de alemão que você se (.) não
22		tem aquele problema da: (.) de saber como
23		pronunciar (.) que a o inglês tem um: tem
24		várias diferenças (.) e o: nativo ele <u>sabe</u>
25		(.) e a e além de e além dele saber de todas
26		as diferenças com <u>certeza</u> (.) ele já
27		conviveu lá no dia a dia ele sabe quais são
28		as palavras mais usadas (.) por que
29		geralmente o que acontece principalmente
30		aqui no Brasil e que o:s professores (.)
31		eles <u>fazem</u> o curso (.) por exemplo (.) sei
32		lá estudou no <u>Bra:sas</u> (.) e ou: na Cultu:ra
33		(.) e depois (.) se <u>forma</u> e faz um curso de
34		formação de professores (.) e vão dar aula
35		(.) alguns até <u>fazem</u> intercâmbio lá fora (.)
36		mas por mais que façam intercâmbio e fiquem
37		sei lá (.) uns dois anos lá fora >não é a
38		mesma coisa< de uma pessoa que nasce:u (.) e
39		ouvindo os pais falando o idioma e estudou:
40		e (.) >entendeu↑< então essa: (.) e além do
41		mais a gente se- uh não tem o risco de: de
42		usar muleta de quando não entendeu alguma
43		coisa em em português=
44	Naomi	=quer=
45	Camilo	=em inglês vc fa- usar o português ou outro
46		idioma
47	Naomi	por que o professor falante nativo não fala
48		português quer dizer↑
49	Camilo	não às vezes ele fala em português quando
50		você não <u>entende</u>
51	Naomi	ahã
52	Camilo	uh (.)geralmente um nativo ele <u>pede</u> para v-

53		para você explicar aquilo que você quer em
54		INGLÊS
55	Naomi	ahã (.) você acha que existe assim mais uma
56		tentação de falar em português quando=
57	Camilo	=sim com certeza=
58	Naomi	=o professor é brasileiro (.)
59	Camilo	ahã
60	Naomi	mas quando você falou das <difere:nças> você
61		quer dizer difer- assim >você estava falando
62		de< sota:que quando você estava falando de
63		diferenças↑
64	Camilo	ah (.) de todas (.) de sota:que (.) de saber
65		como pronunciar da maneira correta pala:vra
66		(.) uh (.) que porque você↑ quando: (.) isso
67		é meu ponto de vista (.) quando você <u>fala</u> um
68		idioma estrangeiro você <u>tenta</u> de certa forma
69		imitar o sotaque da pessoa
70	Naomi	do do professor↑=
71	Camilo	= NÃO↑ é e do do da pessoa por exemplo (.)
72		um brasileiro que aprenda inglês (.) ele n-
73		ele não tem aquele sotaque (.) ele vai:
74		tentar imitar de alguma forma (.) ou seja
75		americano (.) ou seja britânico
76	Naomi	uhum
77	Camilo	já o: para um <u>nativo</u> (.) <aquilo é alguma
78		coisa normal> (.) ele fala normalmente como
79		se- não precisa se preocupar com isso
80	Naomi	uhum=
81	Camilo	=entendeu e já o brasileiro eu acho que por
82		mais que ele fale bem (.) ele às vezes ele
83		tem que dar uma travada para pensar como que
84		eu vou falar certa pala- uma palavra que:
85		(.) já aconteceu até mesmo: (.) com a
86		Lindsay uma vez ela <ela não sabia
87		exatamente como que falava uma determinada
88		palavra> em inglês
89	Naomi	ahã
90	Camilo	coisa que não acontece em português mm
91	Naomi	aí você assim (.) procurando uma palavra que
92		você assim em português para traduzir para o
93		inglês quer dizer↑ ou ou uma ideia=
94	Camilo	= não eu tava lendo um te:xto
95	Naomi	ahã
96	Camilo	apareceu uma palavra nova
97	Naomi	ahã
98	Camilo	e: (.) <e ela falou assim ah> ela teve que
99		ouvir no dicionário porque tem essa questão
100		do inglês (.) que às vezes você tem que
101		ouvir para saber como que fala aquela
102		palavra=
103	Naomi	=ahã=
104	Camilo	=ou então vê o fonema dela
105	Naomi	ahã
106	Camilo	em português a gente não tem esse °problema°
107	Naomi	ahã (.) mas você acha que um nativo assim

108		lendo um texto ele já sabe a pronúncia
109	Camilo	NÃO NECESSARIAMENTE
110	Naomi	de uma palavra nova↑=
111	Camilo	=<de uma palavra nova <u>não</u> > mas da maioria
112		das palavras ele vai saber (.) mais do que
113		um: (.) não nativo
114	Naomi	ahã
115	Camilo	isso com certeza
116	Naomi	ahã (.) e assim pensando assim (>) uh: nas
117		suas experiências assim como aprendiz de <de
118		língua inglesa> você já teve assim alguma
119		experiência assim positi:va negati:va com
120		com professor que você gostaria de °relatar°
121	Camilo	ah (.) as as duas experiências que eu tive
122		foi contigo e com a Lindsay (.) foram as
123		mais positivas possíveis °assim° eu acho
124		que: uh meu inglês (.) apesar de não ser bom
125		melhorou <u>mui:to</u> a partir do momento que eu
126		comecei a fazer aulas (.) °assim° <u>muito</u>
127		mesmo
128	Naomi	uh=
139	Camilo	=do jeito de: de falar (.) a a segurança que
130		você tem
131	Naomi	ahã
132	Camilo	tanto que eu te <u>falei</u> que quando eu dei essa
133		parada que eu viajei <u>ago:ra</u> (.) em férias eu
134		fiquei meio assim inseguro de falar por que
135		eu já não (.) eu já tinha perdido um pouco
136		aquela (.) a fluê:ncia e tal (.) e: e eu sei
137		isso até porque uh: <você quando vai falar
138		às vezes> você fica meio perdi:do (.)
139		>você:< (.) uh (.) sei lá↑ (.) uuh (.) cê
140		não precisa - você perde aquele fio da meada
141		que você °tava tendo° (.) de várias
142		palavras (.) as vezes você (.) tem que parar
143		para pensar se você vai fazendo <u>curso</u>
144		normalmente=
145	Naomi	=mmm=
146	Camilo	=você (.) e como se fosse uma coisa que
147		tivesse continuidade
148	Naomi	ahã=
159	Camilo	=quando você viaja quando você (.) vai dar-
150		fazer uma palestra e tal (.) <agora mesmo>
151		eu to para fazer um > <u>curso</u> < (.) um (.) um
152		curso <u>online</u> (.) que: é para minha sorte é-
153		vai ser administrada por: pessoal da: na
154		Alemanha (.) então o inglês que eu acho que
155		é mais fácil porque como eles não são (.)
156		não falam- não são fluentes °assim° não são
157		nativos
158	Naomi	você acha mais fácil de entender↑
159	Camilo	sim (.) sempre quando não é:
160	Naomi	qualquer: falante não nativo você acha mais
161		fácil↑
162	Camilo	tirando indiano (.) sim (.) <até os

163		Japoneses> a gente já teve aqui o pessoal
164		geralmente reclama (.) <Japonês> (.) mas até
165		Japonês eu achei mais fácil
166	Naomi	uhum
167	Camilo	agora quando é: britânico americano você tem
168		que se acostumar um pouco porque (.) eles
169		falam de uma maneira <tão natural> que eles
170		nã não param para pensar: ou °as vezes você
171		tem que pedir para falar mais devagar°
172	Naomi	ahã
173	Camilo	tem essa diferença
174	Naomi	ahã (.) e assim euh mas antes de de fazer
175		aula particular: assim outras experiências
176		que você já já teve assim (.) euh
177	Camilo	de aula de inglês↑
178	Naomi	é
179	Camilo	uhm (.) era era diferente por que você: era
180		assim era como se você ouvisse a pessoa
181		falando inglês (.) mas você <u>sabia</u> >que era
182		brasileira< você sabia você sentia pelo
183		sotaque pelo jeito de falar as palavras que
184		não er- por melhor que <u>falasse</u> você consegue
185		perceber (.) então você (.) aí no meu caso
186		como eu sou: °eu sou eu fico sempre assim°
187		questionando as coisas >mas será que isso< é
188		o jeito certo de falar: e tal
189	Naomi	mmmm
190	Camilo	e já com: professor <u>nativo</u> você sabe que ele
191		<u>aprendeu</u> a falar daquela forma (.) então
192		principalmente para o inglês dá uma
193		diferença °bastante grande°
194	Naomi	Mmm (.) mhmm (.) ahã
195	Camilo	então assim o português o o professor
196		<brasilei:ro> (.) tudo bem que ele sabe
197		falar as palavras e tal mas (.) não e não é
198		só- é <o jeito de pronunciar> e também a o
199		jeito de f- de montar a estrutura da da
200		frase (.) por que uma coisa você↑ chegar: e
201		dar uma aula (.) que você já sabe que aquilo
202		está montado outra coisa é você ficar
203		conversando: mesmo que não seja uma aula
204		formal coisa mais informal que eu acho que é
205		até <u>melhor</u> (.) porque você e como se você
206		tivesse conversando com (.)com uma pessoa
207		que você encontrou na <u>via:gem</u> (.) ou: com
208		uma pessoa que está dando uma palestra para
209		você (.) é diferente de tar daquela aula
210		formatada que você já sabe que ele já ta- >e
211		qualquer coisa que< saia daquilo as vezes
212		ele pode ficar meio perdido
213	Naomi	ahã
214	Camilo	já com nativo não (.) ele <já vai saber> (.)
215		melhor como (.) uh (.) abordar=
216	Naomi	=qualquer nativo você acha que tem (.)
217		assim=

218	Camilo	não >obviamente que você tem que ter uma
219		formação< (.) uh (.) por que aí ele com a
220		formação ele ele sabe a melhor forma de
222		abordar a as a o como ensinar o idioma
223	Naomi	uhum
224	Camilo	e quais são as dificulda:des principalmente
225		(.) eu acho que é até diferente de você
226		ensinar inglês (.) para um nativo e ensinar
227		para um aluno estrangeiro
228	Naomi	ahã=
229	Camilo	=um brasilei:ro=
230	Naomi	=ahã=
231	Camilo	=ama pessoa que fale °mexicano° ou fale
232		espanhol
233	Naomi	ahã mas assim (.) uh (.) <existe uma
234		diferença assim para dar aula para um
235		brasileiro> e para um=
236	Camilo	=para um nati-=
237	Naomi	=francês por exemplo você acha que assim
238		>tem que ter< assim você acha que <ele tem
239		que ter um> outro conhecimento assim para
240		poder dar aula para brasileiro assim
241	Camilo	eu acho que- não sei aí eu não sei (.) uh
242		(.) como francês e o português são línguas
243		>latinas< talvez (.) sejam semelhantes
244		<agora> eu tenho certeza que é diferente
245		você dar aula (.) uh para um: um americano
246		ou para um inglês (.) é diferente de dar
247		aula para um brasileiro
248	Naomi	umhum=
249	Camilo	=e talvez seja diferente de dar aula para um
250		alemão
251	Naomi	ahã
252	Camilo	isso com certeza
253	Naomi	ahã
254	Camilo	agora (.) para um para pessoas que tem assim
255		(.) que falem italiano espanhol francês
256		português=
257	Naomi	=línguas nativas parecidas
258	Camilo	é eu acho que fica (.) uh não tem muita
259		°diferença°
260	Naomi	ahã (.) então <u>assim</u> para você (.) >descreva
261		para mim assim o que você acha que seriam as
262		características assim ou atributos que:< uh
263		necessários para para ser professor de
264		língua inglesa
265	Camilo	(.) uh: vou falar do que eu gosto de que=
266	Naomi	= é não é o seu ponto de vista que eu- que
267		eu quero ouvir
278	Camilo	uh: primeira coisa que só fale inglês que
279		não use nenhuma bengala de (.) português
280		que faça o: a pessoa o <u>aluno</u> mesmo que ele
281		não saiba o termo correto que ele consiga
282		explicar aquilo da melhor forma possível
283	Naomi	umhum

284	Camilo	uhm (.) outra coisa que eu acho: uh
285		importante é que uh (.) ele sabe que o
286		professor vai tar sempre vai tar pensando no
287		idioma dele (.) no no inglês (.) não vai
288		como se estivesse conversando com (.) com um
289		nativo=
290	Naomi	=mm=
291	Camilo	=e sem a preocupação obviamente que ele vai
292		que ele vai fazer que o estudante <u>entenda</u>
293		mas ele: ele vai usar- ele não vai ficar
294		med- mediando as palavras ele vai usar (.) a
295		formação <u>correta</u> a estrutura <u>correta</u> =
296	Naomi	=umhum
297	Camilo	eu acho também que <outra coisa importante>
298		para <u>mim</u> uh: que eu <até tinha falado
299		contigo> e de ser corrigido sempre que eu
300		cometo um erro (.) porque: tem gente que (.)
301		eu já ouvi dizer (.) ah você não pode não
302		tem que tomar cuidado para corrigir a pessoa
303		porque senão ela pode se sentir: <u>intimidada</u>
304		e depois ficar com <u>vergonha</u> e tal (.) eu: j-
305		para mim isso não acontece- <isso não
306		acontece comigo> eu prefiro até ser
307		corrigido porque me- <u>marca</u> que eu: que eu
308		errei >que eu falei °uma coisa errada°<
309	Naomi	uhum
310	Camilo	eu até lembro um: eu fui naquele evento de
311		<u>portuglish</u>
312	Naomi	uhum
313	Camilo	aí tinha um americano e ele (.) tava
314		conversando comigo e ele perguntou: o que
315		que eu <u>fazia</u> (.) aí eu falei que eu: eu
316		traba-eu trabalhava >to the Brazilian
317		government< e ele na mesma () tem que
318		falar isso <u>não</u> você tem que falar >FOR OR
319		WITH<
320	Naomi	ahã ahã
321	Camilo	aí aquilo eu fiquei gravando eu já sei que
322		não:- eu já perguntei para outros colegas
323		(.) mesmo até um que já deu aula de inglês
324		instrumental
325	Naomi	=ahã=
326	Camilo	=eu falei "o que que vc diz que vc faz em
327		inglês↑" e ele falou 'to' também
328	Naomi	ahã
329	Camilo	<para o governo brasileiro>
330	Naomi	ahã ahã
331	Camilo	então se vê a diferença (.) um nativo sabe
332		qual é o: principalmente essas (.) essa
333		parte das <preposições> das=
334	Naomi	=ahã=
335	Camilo	=tem alguma coisa mais complicada para a
336		gente
337	Naomi	ahã
338	Camilo	uh: então deixa eu ver outra coisa eu acho

339		importante corrigir: uh e eu acho também que
340		outra coisa (.) legal é que o professor
341		nativo por mais que ele more no Brasil (.)
342		ele vai tar sempre antenado com as coisas
343		que estão acontecendo ou nos Estados Unidos
344		ou na <u>Inglaterra</u> (.) que por mais que o um
345		brasileiro tem a cul- tem interesse na
346		cultura de fora acho que ele v- não vai tar
347		tão antenado (.) então é importante trazer
348		para para aula também (.) as coisas que
349		estão acontecendo no país da pessoa para
350		você: até quando for viajar ou quando for
351		assistir noticiário você <u>saiba</u> o que está se
352		passando
353	Naomi	ahã você gosta assim de estudar a cultura
354		junta co- com a língua
355	Camilo	sim eu acho impor- tudo cultu:ra (.) tudo
356		que se passa como se você porq- eu acho
357		assim a melhor forma de você aprender o
358		idioma é você morando no país um um tempo
359	Naomi	uhum
360	Camilo	não sei o tempo não sei se (.) dois <u>anos</u>
361		cinco anos (.) e obviamente que lá que você
362		vai tar imerso na cultu:ra (.) em no
363		noticiá:rio tudo que está acontecendo
364	Naomi	ahã
365	Camilo	e eu acho importante trazer isso para aula
366		também (.) por que já que é difícil você: uh
367		mergulhar na cultura aqui no Brasil (.) >ao
368		menos que você acess<- eu procuro fazer isso
369		(.) eu procuro assistir ah BBC: procuro
370		assistir CNN: e tal (.) mas eu também tenho
371		que uh tar antenado do que está se passando
372		no Brasil eu assisto o noticiário daqui
373	Naomi	uhã (.) °é difícil acompanhar tudo°=
374	Camilo	=é difícil acompanhar tudo (.) e o nativo
375		ele sempre traz essa coi:sa também <u>fora</u> as
376		coisas da cultura lá de (.) as coisas do
377		país de:le como que se dar ao ensi:no (.) é
378		como que é a estrutura da sociedade isso eu
379		acho muito interessante também
380	Naomi	uhã
381	Camilo	isso faz com que: (.)isso me ajuda a gravar
382		as coisas também
383	Naomi	uhã
384	Camilo	não é aquela coisa de <decore:ba> eu lembro
385		que quando a gente estava na escola a gente
386		tinha que ficar decorando: os <u>verbos</u> (.)
387		uuh=
388	Naomi	=você não achou °útil°

389	Camilo	eu não sei↑ talvez tenha sido útil naquela
390		época mas (.) eu não se se um: nativo uma
391		criança que esteja estudando inglês na: lá
392		no na <u>escola</u> se ela estuda dessa forma eu
393		acho que não↑ (.) porque ela já nasce
394		sabendo mas se ela errar o pai dela vai
395		corrigir o o jeito igual a gente aqui em
396		português
397	Naomi	mmmhmm
398	Camilo	a criança já sai mais ou menos falando certo
399	Naomi	mhm
400	Camilo	então: você não precisa ficar decorando lá:
401		todos aqueles verbos <irregulares> como que
402		se fala
403	Naomi	uhã
404	Camilo	aquilo é uma coisa natural (.) já tá >como a
405		gente fala aqui no Brasil< já tá no sangue
406		da pessoa
407	Naomi	uhã
408	Camilo	e: e essa é uma diferença também grande do
409		(.) que diferencia o professor (.) °que não
410		seja nativo do nativo°
411	Naomi	uhã (.) então para você assim (.) assim você
412		aprendendo inglês é para se comunicar com
413		quem↑ você falaria
414	Camilo	ah no meu caso para viajar porque eu gosto
415		muito de viajar (.) trabalho também é muito
416		importante por que a gente tá sempre
417		recebendo gente de fora aqui
418	Naomi	mm
419	Camilo	como eu te falei
420	Naomi	mas assim de de de países de língua inglesa
421		ou de outros países↑
422	Camilo	<u>não</u> uh (.) geralmente as pe- aqui no Brasil
423		as pessoas vem falando: ou fala português ou
424		fala inglês (.) eles não falam=
425	Naomi	=independente do=
426	Camilo	=independente independente do país
427	Naomi	hmm
428	Camilo	houve até o caso de: (.) veio um pessoal no
429		escritório de de patentes e eram: (.) acho
430		que eram alemão↓ (.) tinha um português
431		entre eles e tinha um italiano (.) e eles
432		fal- <u>até o português</u> falou inglês porque ele
433		usou dois colegas tinham que entender a
434		palestra que tava dando↓ então ele deu a
435		palestra em inglês mesmo sendo português
436	Naomi	uhã
437	Camilo	e: (.) essa essa teleconferência eu já
438		participei de outras teleconferências só em
439		inglês essa teleconferência que eu esse
440		curso que eu vou fazer online vai ser em
441		inglês (.) uh: provavelmente eu tenho que
442		viajar pra o ano que vem pra: IPO em Munich:

443		e apesar de ser: na Alemanha <vai ser> tudo
444		inglês
445	Naomi	uhã
446	Camilo	e: então é muito importante para o meu
447		trabalho (.) sem contar que: a gente lê
448		mui:to e eu acho que (.) facilita até na
449		hora de leitu- na hora da leitura por mais
450		que que tende falar assim ah eu sei ler mas
451		não falo bem (.) mas quando você começa a
452		falar melhor até a tua leitura fica
453		facilitada também
454	Naomi	uhã (.) °tá°(.) uh: tá uh não sei↑ uh tem
455		mais alguma coisa que você gostaria de de de
456		dizer sobre o <u>assu:nto</u> ↑
457	Camilo	ah eu acho que: alguma coisa que eu sinto
458		falta aqui no Brasil é que (.) deveria
459		acontecer como acontece em em (.) na maioria
460		dos países da <Europa> eu não sei se é
461		facilitado pela proximidade porque lá você
462		vê (.) na <u>Sué:cia</u> Dinama:rqua Noruega
463		Alemanha todo mundo fala <inglês> assim como
464		se fosse um segundo idioma (.) isso acontece
465		na Índia também (.) então eu acho que o
466		Brasil deveria se preocupar: com isso
467		porque: facilita mui:to a vida °em todos os
468		aspectos° e: a gente vê aqui que as as
469		escolas que a gente tem de língua inglesa
470		(.) elas não preparam o aluno para: preparam
471		para saber fazer prova por exemplo pessoal
472		faz a prova no curso e faz muito bem
473	Naomi	você tá falando assim de cursos do tipo
474		cultura inglesa=
475	Camilo	=sim
476	Naomi	uhã
477	Camilo	então você prepara para você saber bastante
478		gramática e fazer prova (.) mas não prepara
479		para você se comunicar
480	Naomi	uhã
481	Camilo	eu tenho um exemplo uh disso lá em casa a
482		minha esposa ela tem diplo:ma (.) fez o
483		curso até o quase o último nível só faltou
484		de professora e ela não fala ela: quando a
485		gente viaja eu que tenho que: que falar
486	Naomi	falta segurança↑
487	Camilo	é <u>segura:nça</u> ela fica com medo de falar
488		<u>erra:do</u> outra coisa também que eu acho
489		<importante> uuh passar para o <u>aluno</u> uuh
490		dele não ter medo de falar errado eu não
491		tenho medo nem vergonha se eu falar errado
492		eu até quero que a pessoa me corrija
493		entendeu↑
494	Naomi	mmmhmm
495	Camilo	uh: tem muita gente que fica assim ah mais
496		eu posso falar <u>errado</u> e tal e acaba (.)
497		fazendo um certo bloqueio eu não tenho esse

498		problema
499	Naomi	uh
500	Camilo	então eu acho que: voltando a questão da:
501		das escolas aqui eu acho que falta isso (.)
502		acho que seja uma coisa bastante importante
503		que você <u>tivesse</u> : uh: que as escolas fossem
504		(.) <u>bilíngues</u> (.) e de preferência que
505		fosse- que eles fossem que contratassem
506		professores <u>nativos</u> para dar aula não a
507		pessoa que "estudou e tal" (.) não estou
508		querendo desmerecer o cara que estudou e e
509		mas eu acho que a diferença é muito grande
510		eu percebo isso (.) claramente
511	Naomi	uh assim o quanto você acha importante assim
512		uh essas qualificações e experiência assim
513		(.) pra pra profissão assim de professor de
514		língua inglesa
515	Camilo	uh eu acho que: (.) que a pessoa sendo
516		nativa e fazendo um curso equivalente que de
517		ela a (.) possibilidade de dar aula já é
518		suficiente
519	Naomi	umhum
520	Camilo	porque ela: (.) ela não preci- aquilo já
521		está no sangue dela ela só vai precisar
522		aprender a metodologia a melhor metodologia
523		de como abordar aquela questão de como dar
524		de preparar <aula> de como ir introduzindo
525		os conceitos
526	Naomi	uhã então=
527	Camilo	=mas mais uma forma de organizar ela não vai
528		precisar o idioma ela já sabe
529	Naomi	uh você acha que o conhecimento lingüístico
530		que você tem como falante nativo é
531		suficiente para você ensinar tal língua↑
532	Camilo	facilita bastante eu acho (.) eu acho que às
533		vezes (.) uhm (.) vou dar um exemplo (.)
534		digamos que uh eu acho que a poss-poss- a
535		probabilidade de uma <u>pessoa</u> (.) que por
536		exemplo ela casa com com um estrangeiro que
537		fale inglês (.) para ela aprender a falar é
538		muito maior do que se ela for para uma
539		escola (.) que tem um professor não nativo
540		"ensinando" porque ela vai- se ela se:
541		propus a falar só em inglês dentro de casa
542		ela vai tar aquela história ela vai tar
543		mergulhada naquela naquele <u>cli:ma</u>
544	Naomi	mmhmm
545	Camilo	então ela vai falar muito mais rapidamente
546		do que: uma pessoa que só faz um curso
547	Naomi	uhã
548	Camilo	então por isso que eu acho: eu até tive uma
549		professora de espanhol que: falou (.) a
550		gente quando o INPI pagou um curso de
551		espanhol para a gente ela falou assim a
552		melhor forma de você aprender um idioma é

553		arrumando um amante que seja nativo da
554		li(h)ngua e eu eu concordo
555	Naomi	tem muita gente que di(h)z isso
556	Camilo	é (.) e ela ela era professora de espanhol e
557		ela era uruguaia
558	Naomi	uhã
559	Camilo	que foi uma das melhores professoras que a
560		gente teve
561	Naomi	uhã
562	Camilo	e aí a gente pude comparar mesmo o espanhol
563		sendo uma língua próxima do português a
564		gente sentia a difere:nça dela sendo na-
565		sendo <u>uruguaia</u> e dando aula de espanhol e
566		de uma <u>brasileira</u> dando aula de <u>espanhol</u>
567	Naomi	uhã
568	Camilo	a diferença ela era °clara gritante° (.) se
569		via=
570	Naomi	=que que tipo de diferença assim↑
571	Camilo	ah de: porque era aquilo que eu falei ela
572		falava espanhol sem se preocupar ela só se
573		preocupava em qual como seria a melhor
574		metodologia dela dar aula e a e a gente
575		pegava professores <u>experientes</u> que: (.)
576		sabiam falar espanhol e tal mas às vezes ela
577		(.) dava uma <u>parada</u> e tinha que <u>pensar</u> a
578		gente perguntava alguma coisa ela tava dando
579		aula da cultura de um <u>país</u> ela tinha que
580		parar para verificar alguma coi:sa
581	Naomi	mmm e você nunca teve esse tipo de
582		experiência com professor falante nativo (.)
583		de não saber a resposta assim↑
584	Camilo	não (.) °sempre:° só aquela uma palavra
585		aquela questão da palavra que a lindsay
586		ficou: ela teve que ouvir para saber como <e
587		aí eu acho que até por um falante é mais
588		fácil porque ela já associa com outra
589		palavra> (.) e ela já fala com (>.) com mais
589		facilidade do que se fosse um: não nativo
590		(.) porque aqui às vezes a gente: eu eu faço
591		muito isso às vezes eu tenho uma palavra
592		nova que não conheço eu tenho (.) eu <u>ouço</u> e
593		fico ouvindo várias vezes e repetindo (.) já
594		u:m nativo ele ouve uma vez ah já é assim
595		°já sei°
596	Naomi	mmmmhmm
597	Camilo	essa é uma diferença °importante°
598	Naomi	uhã (.) tá (.) uh (.) não sei há mais alguma
599		coisa↑ °ou não°
600	Camilo	não (.) é isso
601	Naomi	tá

Anexo 2

Entrevista com João — agosto de 2013

1	Naomi	então eu acho que eu- eu <mais ou menos
2		expliquei para você em linhas gerais> né o
3		que estou pretendendo investigar (.)
4	João	mmhmm
5	Naomi	que é a construção de identidade do
6		professor (.) uh de língua inglesa falante
7		(.) <nativo> então uh a <entrevista>=
8	João	=nativo da língua inglesa
9	Naomi	uhã uhã uh a entrevista é mais uma
10		oportunidade assim para a gente refletir
11		sobre isso não é alguma coisa muita
12		estrutura:da uh é mais é <é mais uma
13		oportunidade para a gente refletir> uh e
14		assim (.) o que que vem (.) a sua mente
15		assim quando você PENsa assim (.) pensando
16		assim no seu PApel como coordenador do do
17		projeto mais do que o seu papel co- como
18		professor por que eu já entrevistei outros-
19		assim n-não quer dizer que não pode falar
20		disso mas pensando n- nesse papel (.) o que
21		que vem a sua mente quando você pensa assim
22		(.) no: professor de °língua inglesa falante
23		nativo°
24	João	(.) mm (.) assim livre
25	Naomi	li- completamente livre (.) é
26	João	tipo o que que vem na minha cabeça (.) ah
27		(.) uh (.) não reconhecimento (.) da
28		profissão=
29	Naomi	=uhã=
30	João	=por exemplo=
31	Naomi	=uhã=
32	João	=isso é muito forte
33	Naomi	uhã
34	João	uhm (.) normalmente assim (.) uma coisa
35		menOR uma uma: atividade- não uma atividade
36		principal né uma atividade <COMPLEMENTAR>=
37	Naomi	=uhã
38	João	=com trabalho
39	Naomi	uhã uhã
40	João	eu não faço assim eu faç- eu sou um
41		professor de (.) carreira né
42	Naomi	mmm
43	João	mas uh=
44	Naomi	=você acha que=
45	João	=isso é percebido=
46	Naomi	=é=
47	João	=isso é PERCEBIDO <como uma coisa menor>
48	Naomi	mmm
49	João	isso me incomoda
50	Naomi	você acha que existem uh (.) quando você
51		falou disso você acha que assim o público
52		geral euh (.) vê a profissão assim ou: que

53		existem <professores> que que assim que tem
54		essa visão da profissão como alguma coisa
55		complemen=
56	João	=não é o público em geral o público geral=
57	Naomi	=uhã=
58	João	=tipo assim ah você não conseguiu empre↑go
59		(.) >ah então vai dar aula de ingl↑ês<
60	Naomi	risos
61	João	eles esquecem que existem pessoas que
62		<estudam dedicam a vida> a estudar a língua
63	Naomi	uhã
64	João	a estudar formas de: (.) de de de colocar as
65		suas ideias para o aluno e fazer aquele
66		aluno (.) falar o idioma (.) e traduzir o
67		mundo né
68	Naomi	mmhm
69	João	°pelo menos isso°
70	Naomi	mhm mhm
71	João	essa é a minha visão (.) em contrapartida
72		com essa outra visão
73	Naomi	uhã
74	João	de diminuição que os outros nos vêem
75	Naomi	uhã uhã
76	João	°eu vejo assim°
77	Naomi	uh e assim o que você acha que assim co- são
78		as (.) <habilida:des> assim necessárias
79		assim para ser professor <de língua inglesa>
80	João	(.) além de você falar bem a língua (.) de
81		você conseguir se expressar na língua nem
82		tem que ser (.) tão fluente super fluente eu
83		conheço professores de inglês por exemplo
84		(.) que não são tão fluentes na língua
85		inglesa (.) mas eles sabem <como (.) ensinar
86		(.) o básico> que o básico talvez o o o a
87		escola primária (.) da da língua inglesa (.)
88		deveria ser a coisa mais importante e você
89		ensinar ao aluno a <estruturar ideias>
90	Naomi	uhã
91	João	né isso é uma arte (.) °assim fazer isso°=
92	Naomi	=mhm
93	João	e normalmente quem faz isso (.) nem sempre
94		fala (.) o idioma tão bem (.) né (.) mas é
95		ensinar uma maneira de pensar para:
96	Naomi	mhm
97	João	↑é cultura né não é só a língua (. a língua
98		tá muito ligada a cultura (.) então você- ao
99		mesmo tempo que você tá ensinando a língua
100		(.) você está <passando aspectos culturais>
101		(...)=
102	Naomi	=de de de de de que cu- cultura
103	João	=da cultura <inglesa> a cultura <americana>
104	Naomi	uhã
105	João	né saber- °eu tento assim°=
106	Naomi	=v- você acha isso importante assim

107	João	importantíssimo porque ajuda você a: a
108		entender determinadas imagens (.)por exemplo
109		que os ingleses fazem ou que os americanos
110		fazem=
111	Naomi	=mhm=
112	João	=quando eles dizem uma determinada frase
113	Naomi	uhã
114	João	né (.) aí se você entende a >cultura< (.) a
115		<música> a- um pouco da <arte> (.) um pouco
116		da história=
117	Naomi	=uhã=
118	João	=daquele país ou daqueles países=
119	Naomi	=mhm=
120	João	=vo:cê: <se ↑expressa melhor na língua>
121	Naomi	=mmhmm=
122	João	=você se expressa com mais firmeza né
123	Naomi	você acha que isso é uma responsabilidade do
124		do professor:
125	João	acho
126	Naomi	uhã e você acha que assim existem pessoas
127		mais prepara:das pra- para fazer isso então
128	João	ah alguns professores- existem professores e
129		professores né
130	Naomi	uhã
131	João	existem <professores> e existem uh <u>técnicos</u>
132		de ensino
133	Naomi	uhã
134	João	<u>instrutores</u> né (.) você é instruído a- ↑bom
135		(.) João você tem <u>este</u> material daqui para
136		passar com aluno ↑ok então você estuda
137		aquele material e vê qual é a melhor forma
138		de passar aquele conteúdo para esse (...)
139		vou ensinar vamo- business tá ↑bom <u>business</u>
140		o que tá aqui é business vou falar >agora<
141		<se eu <u>tenho</u> noção (.)se eu leio jornal e
142		entendo um pouco das relações comerciais (.)
143		do mundo>=
144	Naomi	=mhm=
145	João	=entre os países (.) é claro que vou
146		transmitir isso muito melhor=
147	Naomi	=uhã=
148	João	=eu to falando de <cultura> a cultura (...)=
149	Naomi	=aí pode ser alguma coisa mais global (.)
150		não tem que ser (.) assim de um país
151		específico né por exemplo assim=
152	João	=não de um país específico (.) a não ser que
153		você esteja falando sobre um país
154		específico=
155	Naomi	=uhã=
156	João	=né aí sim então vamo estudar um pouco
157		daquela cultura (.) você não vai tar
158		passando ali as palavras a língua você vai
159		tar passando <u>conteúdo</u> que tem ali né=
160	Naomi	=uhã=

161	João	=então tem que ser mais (.) °sei lá°
162	Naomi	uh e pensando assim- pensando assim na sua
163		função assim como <coordenador> °do projeto
164		que você trabalhou° uh você trabalhou assim
165		como professores de de nacionalidades
166		diferentes né
167	João	é
168	Naomi	e você assim você teve alguma experiência
169		<u>positiva</u> ou <u>negativa</u> que você acha relevante
170		assim a ↑contar
171	João	por exemplo (.) que os professores uh
172		<u>nativos</u> da língua inglesa com algumas
173		exceções você foi uma exceção=
174		=risos=
175	João	(..) fala a língua inglesa entendeu a
176		maioria não ↑sabe
177	Naomi	ah quer diz=
178	João	=ah muito bem essa-
179	Naomi	=mas não a estrutura quer dizer=
180	João	=a estrutura tem que estudar a estrutura=
181	Naomi	=uhã
182	João	não ↑é você estudou a estrutura e que nem
183		português eu sou um alto falante de
184		português falo muito bem agora não me peça
185		para explicar=
186	Naomi	=risos=
187	João	=eu não sei=
188	Naomi	=uhã=
189	João	=você estudou aquilo né=
190	Naomi	=ahã ahã=
191	João	=não sou professor de português=
192	Naomi	=uhã
193	João	e eu vi isso que os professores
194		<brasileiros> por exemplo
195	Naomi	mhm=
196	João	=se davam melhor nessa coisa de- (...)
197		porque a gente como não é a nossa natal=
198	Naomi	=ahã=
199	João	=nossa língua <u>mãe</u> =
200	Naomi	=ahã=
201	João	=a gente tem que estudar <aquela língua>=
202	Naomi	=ahã=
203	João	=estudar a gramática não sei o que era muito
204		comum=
205	Naomi	=ahã=
206	João	=era muito comum ver professores
207		<brasileiros>(.) dando aula de inglês=
208	Naomi	=mm=
209	João	=que sabem mais da estrutura da língua do
210		que os estrangeiros=
211	Naomi	=ahã=
212	João	=de todos os americanos americano é tão (.)
213		é muito difícil risos (...)=
214	Naomi	=que você ficou assistindo as aulas lá na-

215		naquele projeto uh você assistiu (.) as
216		aulas=
217	João	=eu assisti e eu vi- eu também dava aula no
218		projeto né e eu via os professores
219		americanos (..) perguntar assim como que eu
220		uso present perfect assim (.) eu sei falar
221		mas >que <u>explicação</u> que eu dou para o
222		↑aluno< (...) o present perfect é assim
223		assim assim e assado cê vê que uh do brasil
224		por exemplo os professores de inglês <u>nativos</u>
225		a maioria (.) são pessoas que vem- vindo de
226		outro país=
227	Naomi	=mm=
228	João	=sem <u>preparo</u> para esta <u>função</u> =
229	Naomi	=mhm=
230	João	=mas por serem nativos=
231	Naomi	=ahã=
232	João	=acabam dando aula também e é importante
233		para o aluno (..)
234	Naomi	cê ach↑a=
235	João	=acho acho que é importante também porque
236		senão vai ficar só estrutura na frase com
237		brasileiro e nunca vai falar com um nativo=
238	Naomi	=mm=
239	João	=então é importante também
240	Naomi	mas não existe assim (.) uma pessoa uh (.)
241		não sei (.) uma pessoa que <possa:> uh
242		passar isso tudo para o aluno você acha que
243		assim que as pessoas se encaixam assim em
244		funções °diferentes°=
245	João	=NÃO não acho que dá para ser sim (.) um
246		professor pode se- pode ter esse preparo
247	Naomi	uhã
248	João	e <estudar a <u>língua</u> > para poder (.) ter essa
249		experiência de passar a estrutura a- acho
250		que (...) gramaticais para o ↑aluno ao mesmo
251		tempo que estudar a <u>cultura</u> (.) daquele país
252		você quanto mais você souber mais você vai
253		ser um professor mais completo
254	Naomi	uhã
255	João	não ↑é
256	Naomi	uhã
257	João	eu conheço alguns que são assim (.) sabem
258		muito bem (.) entendem muito bem a cultura
259		<inglesa> a cultura <americana> e sabe as
260		colonizações que aconteceram porque que (.)
261		na Índia por exemplo pessoal °tudo°- segunda
262		língua é o inglês
263	Naomi	uhã
264	João	e você s- porque eles tem: uma cultura
265		diferente uh eles falam diferente eles
266		enfoquem os assuntos de uma forma diferente
267	Naomi	uhã
268	João	de uma forma colonizada né (.) uh um pouco
269		mais <humilde> uuh então sei ↑lá (.)a

270		↑cultura
271	Naomi	uhã
272	João	a cultura e língua tá muito ligada né tem
273		que saber um pouco
274	Naomi	uhã uh: mas você assim você <u>já</u> : assim você
275		já conheceu assim um professor que você <u>não</u>
276		achou preparado assim °para dar aula de
277		língua inglesa° você pode=
278	João	=vários=
279	Naomi	=descrever assim=
280	João	=sem falar <u>nomes</u>
281	Naomi	assim (.) você que sabe
282	João	(...)
283	Naomi	risos
284	João	(..) ela
285	Naomi	risos não não não uh eu não vou entrevistar
286		mais °pessoas° risos
287	João	tá mas eu não vou falar nomes=
288	Naomi	=tá=
289	João	=eu vou chamar de: =
290	Naomi	=risos=
291	João	=<professora Maria>
292	Naomi	=tá risos=
293	João	=professora Maria é uma pessoa <u>espetacular</u>
294		<ótima> (.) <u>engraçada</u> (.) (..) mas ela não
295		fala a língua- >não fala direito a língua
296		inglesa< então (...) você faz uma faculdade
297		<você> sabe como <estruturar (.) umas
298		<u>explicações</u> a gramática> etc e tal (.) e: e
299		você não pode muito mais além daquilo (.)
300		↑ela por exemplo ela não falava nada um
301		inglês muito ruim e dava aula (.) dava aula
302		(.) muitas aulas- e cometia erros (.)
303		crassos (.) erros assim (.) comuns
304	Naomi	mhm
305	João	comuns assim (.) que os <u>próprios alunos</u>
306		fizeram assim ↑hã
307	Naomi	hhh
308	João	mas não corrigiram ela porque ela é uma
309		professora
310	Naomi	ahã ahã
311	João	né então é a história acho que cê tem que
312		sair de de um outro idioma ce tem que ter o
313		mínimo (.) ter viajado algumas vezes para o
314		país onde a língua está falada
315	Naomi	ahã
316	João	para você ver como é que: cê fala aquele
317		idioma na rua
318	Naomi	ahã
319	João	uh o nos lugares assim no <u>bar</u> : no
320		restaurante dentro do taxi e=
321	Naomi	=mhm=
322	João	=conhecer um pouco do país um pouco da
323		cultur↑a

324	Naomi	ahã
325	João	não ↑é
326	Naomi	e o inglês assim sendo uma <u>língua global</u>
327		assim isso (.) faz uma diferença assim (.)
328		cê acha assim
329	João	°como assim°
330	Naomi	uh não sei uh por exemplo assim quando você-
331		você aprendendo uh a língua francesa de
332		repente você pretende uh se comunicar com
333		<u>francê:ses</u>
334	João	mhm
335	Naomi	mas (.) as pessoas aprendendo <u>a língua</u>
336		<u>inglesa</u> eles podem ter assim motivos assim
337		diferentes por exemplo eles precisam se
338		comunicar com com pessoas da < <u>Índia</u> > ou de:-
339		com outros °falantes não nativos°
340	João	mm
341	Naomi	você acha que faz uma <diferença>
342	João	faz (.) uma diferença sim (.) pra- para
343		você: (..) de comunicação (..) fala aprender
344		a língua pra- pra ter para atingir esses
345		outros mercados claro é uma língua
346		importantíssima né
347	Naomi	mhm
348	João	primeira língua- é a língua mais falada do
349		<u>mundo</u> né
350	Naomi	ahã
351	João	que cê pode se comunicar (.) em qualquer (.)
352		lugar
353	Naomi	ahã
354	João	cê vai pra China cê vai pra Japão=
355	Naomi	=mhm=
356	João	=cê vai pra Nova Zelâ- todos os lugares cê
357		fala inglês=
358	Naomi	=mhm=
359	João	=cada um tem seu inglês diferente né
360	Naomi	ahã
361	João	eu já morei na Alemanha uma época
362	Naomi	ahã
363	João	e eles falando inglês é muito engraçado aí
364		eu para eu me <u>adequar</u> e me comunicar com
365		eles e comecei a falar inglês que nem eles
366	Naomi	ahã risos
367	João	eu falava corretamente eles não me entendiam
368		quando eu falava com um alemão
369	Naomi	é
370	João	'wuniversity I'm going to the wuniversity'
371	Naomi	risos
372	João	era 'I'm going to the university' muito
373		engraçado
374	Naomi	risos
375	João	então (..) o inglês acaba sendo um <u>código</u>
376	Naomi	ahã
377	João	que cada (.) que cada país adapta ao à sua

378		cultura
379	Naomi	ahã ahã
380	João	importantíssimo
381	Naomi	ahã ahã uh não sei assim tem mais alguma
382		coisa que você gostaria de <acrescentar> uh
383	João	mm (.) uh (.) não necessariamente tem uma
384		época que eu comecei a achar que as pessoas
385		tinham que falar mais português né e o
386		<mu:ndo inteiro tinha que falar mais
387		português> eu tava muito (.) animado com o
388		momento econômico do Brasil
389	Naomi	ahã
390	João	(..) mas era falso=
391	Naomi	=hhh risos=
392	João	=agora risos começou tudo aí pra cair
393		novamente eu não to achando tanto=
394	Naomi	=aí cê nunca sabe °nunca sabe°
395	João	é não acho que é (.) exatamente
396	Naomi	é acho que assim não vai não vai continuar
397		sendo o inglês para sempre né
398	João	é tudo tem=
399	Naomi	=tem o seu momento=
400	João	=já teve o momento no mundo em que a língua
401		era grego
402	Naomi	é é já já foi francês também=
403	João	=já foi francês já foi aquela uh uh uh o: o
404		florentino né da o Italiano falado em
405		Florença era a língua que se falava na
406		Europa inteira praticamente
407	Naomi	ahã
408	João	e era praticamente (.) e agora é o inglês
409		que (.) já dá sinais de
410	Naomi	é
411	João	(..) mas ainda vai ficar muito tempo
412	Naomi	é é
413	João	é muito forte né
414	Naomi	a gente não precisa se preocupar por
415		enquanto=
416	João	=é uma língua fácil não é então não precisa
417		se preocupar (..) grego
418	Naomi	hhh
419	João	é isso aí tem muitos anos ainda na frente e
420		é uma língua <u>fácil</u> né é fácil né não tem
421		acento é matemático dois vezes dois é
422		quatro e acabou (.) as línguas latinas já
423		são muito difíceis (..) um dos motivos pelos
424		quais as línguas latinas não sobreviveram
425		(.) já teve uma época do mundo muito rococó
426		muito (..) que as línguas latinas eram no
427		auge né
428	Naomi	mhm
429	João	e começou (..) a língua inglesa que é uma
430		língua mais simples (.) já comunicação mais
431		(.) né sei lá eu não tenho muito mais a

432		acrescentar hhh
433	Naomi	tá tá

Anexo 3

Entrevista com Larissa — agosto de 2013

1	Naomi	então acho que eu- acho que eu expliquei
2		para você (.) mais ou menos né: o que estou
3		pretendendo investi↑gar uh que é a
4		construção de identidade do: do professor de
5		língua inglesa >falante nativo< então é mais
6		ou menos para a gente conversar sobre esse
7		<u>assu:nto</u> assim o que você pensa em relação a
8		esse assunto
9	Larissa	umhum
10	Naomi	uh não sei o que que vem à sua mente quando
11		você PENsa ni↑sso
12	Larissa	no professor de língua estrangeira falante
13		nativo↑
14	Naomi	>não de língua estrangeira< de língua
15		inglesa é mais de-
16	Larissa	no professor de língua inglesa falante
17		nati↑vo
18	Naomi	uhã
19	Larissa	olha (.) eu acho que: os alunos ainda hoje
20		<u>tendem a</u> (.) uh alguns alunos né; nem todos
21		mas <u>tendem a</u> ach↑ar tem essa construção de
22		que: como com a estação de língua
23		estrangeira estudando inglês se ele estudar
24		com professor <u>nativo</u> ele vai: uh se
25		beneficiar <u>mais</u> dessa dessa aprendizagem né
26		e: vai ter uma pronúncia mais <u>boni:ta</u> vai
27		falar: uh aprender expressões: enfim vai ter
28		um inglês até um resultado mais <u>pró:ximo</u> do
29		daquela daquela coisa que eles almejam
30		daquela <u>construção</u> : de onde eles querem
31		chegar então os alunos tendem a preferir (.)
32		agora acho que o que faz (.) um professor
33		ser bom ou ser ruim não é o fato dele ser
34		nativo ou ↑não uh tem muito a ver com a
35		<u>dedicação</u> : com o que ele estuda com uh com a
36		forma que ele lida com a parte profissional
37		de:le uh com se ele é uma pessoa que está
38		sempre uh se recicl- se reciclar ↑né estudar
39		entender a prática dele entender o que está
40		acontecendo com aluno eu acho que tem muito
41		mais a ver com uma postura do que com ser
42		nativo ou ↑não né mas aí já é a minha visão
43		de como eu sou profissional da <u>á:rea</u> né uma
44		pessoa que estudou com uma <u>visão</u> mais
45		backstage mas eu acho que >a minha visão não
46		é compartilhada pela maioria das pessoas<
47		porque acho que a maioria- se vo↑cê falar
48		olha você prefere estudar inglês com
49		professor nativo ou com professor não nativo
50		eu acho que <u>ainda hoje</u> bem menos do que
51		antigamente=
52	Naomi	=uhã=

53	Larissa	=com certeza essa preferência ia ser por
54		<professor:> >nativo< como depois veio a
55		globalização: internet: tá todo mundo
56		falando com tudo mundo acho que isso não é
57		tão gritante mas ainda assim é né tanto que
58		você abre o jornal (.) domi:ngo vê os
59		anúncios na internet <precisa-se de
60		professor: (.) <u>nativo</u> > ↑isso se tem dois
61		três alunos no sábado fim de semana você
62		recebe por e-mail então porque ↑não precisa-
63		se de professor porque tem que ser o nativo
64		né então eu acho que ainda é uma coisa
65		muito: (.) não tão forte quanto antes mas
66		ainda forte
67	Naomi	uhã o que que você acha que sustenta essa
68		visão
69	Larissa	(.) susten- ah eu acho que uh aquela coisa
70		do: da do inglês <u>pu:ro</u> né exatamente de ter-
71		porque assim o aluno ele não sa(h)be um
72		monte de coisa que o professor não sabe
73	Naomi	uhã
74	Larissa	ele sabe um monte de coisas que a gente não
75		sabe mas ele não sabe um monte de coisas que
76		a gente sabe
77	Naomi	uhum
78	Larissa	e uma delas é é que: <você nunca vai chegar
79		e vai falar o inglês ↑ <u>americano</u> ou o inglês
80		↑ <u>britânico</u> ou o inglês ↑ <u>australiano</u> > por que
81		na verdade esses são conceitos mega efêmeros
82		abstratos que que você nunca vai falar=
83	Naomi	=uhã
84	Larissa	↑entendeu o inglês australiano da O:NDE=
85	Naomi	=risos=
86	Larissa	=de <u>quem</u> falando com <u>quem</u> para <u>quem</u> em que
87		<u>conte:xto</u> em que ↑situação
88	Naomi	uhã
89	Larissa	<não existe> essa coisa de língua pura não
90		não não existe
91	Naomi	uhã
92	Larissa	vou te dar um exemplo (.) na sexta feira eu
93		comecei a (.) a dar aula para uma aluna
94		particular↑ e aí eu tava (.) jogando uh vamo
95		jogar vamo ver como que tá essa
96		conceitualização na cabeça da aluna (.) e aí
97		eu perguntei para ela (.) uh que inglês você
98		quer aprender (.) o <u>americano</u> ou o
99		<u>britânico</u> =
100	Naomi	ce pergu(h)ntou para ela=
101	Larissa	=PERGUNTEI perguntei porque eu queria ver o
102		que que ela ia falar para mim (.) aí ela
103		falou ah eu quero muito aprender o inglês
104		americano (.) porque: eu v= eu pretendo
105		fazer <u>interca:mbio</u> lá e eu gosto da <u>música</u>
106		não sei o que que lá e o inglês britânico eu
107		tenho dificuldade de entender e não sei o

108		que que=
109	Naomi	=uhã=
110	Larissa	=então eu quero aprender o inglês americano
111		então eu falei olha eu tenho boas e maus
112		noticias para você
113	Naomi	risos
114	Larissa	aí ela falou como↑ assim como assim então eu
115		falei olha você vai aprender o inglês
116		<brasileiro>
117	Naomi	risos
118	Larissa	mais espec;ifico carioca mais específico de
119		<Jacarepaguá>
120	Naomi	risos
121	Larissa	é isso que cê vai aprender ela tava olhando
122		para minha cara aí eu comecei (.) a explicar
123		certas coisas para ela (.) sabe eu falei
124		olha ↑só você: vai tar interagindo <comigo>
125		e meu inglês tá muito mais voltado com o que
126		to vivendo aqui (.) não existe essa coisa da
127		pureza
128	Naomi	uhã
129	Larissa	do do <não existe> não mesmo quando cê pega
130		sempre global ele pode ser: uh repartido né
131		divido no micro CÊ sempre tem macro e micro
132	Naomi	uhã=
133	Larissa	=então essas coisas ainda hoje- e eu comecei
134		perguntei para ela falei olha só uh uh assim
135		como eu to assim um pouco afastado dos
136		estudos eu não tinha assim os números ↑né
137	Naomi	mmhmm
138	Larissa	mas tentando puxar do que eu lembrava eu
139		falei olha eu acho que hoje o inglês é o
140		numero um de falantes não nativos
141	Naomi	uhã
142	Larissa	se você pegar eu sei que falantes nativos é
143		o mandarim (.) mas se você pegar falantes
144		não nativos nas pessoas que usam o inglês
145		para se comunicar <diariamente °é o numero
146		um°> só então bonitona que na vida você não
147		vai tar falando com com um americano não
148		você vai tar falando com um alemão cê vai
149		tar falando com indiano
150	Naomi	uhã=
151	Larissa	=então vamo lá vamos aprender o inglês
152		americano (.) ano que vem você quer viajar
153		não ↑quer aí ela <quero quero> já to: me
154		organizando para viajar em março beleza
155		então a gente vai ficar só no >americano
156		americano americano americano< <eu não sei
157		como> porque não sou americana mas tudo bem=
158	Naomi	=risos=
159	Larissa	=>americano americano americano<= aí quando
160		você chegar no aeroporto você chegou no
161		aeroporto com toda essa bagagem de aula
162		<particular one on one né tadinha aquele

166		investimento cê ta estudando não sei o que
167		lá n n n a pessoa que vai te entrevistar na
168		imigração <é um indiano> e aí↑
169	Naomi	=risos=
170	Larissa	=que que cê faz↑ cê pega sua mala (...) e
171		volta para o Brasil você vai pensar que todo
172		esse tempo que a gente passou juntas não foi
173		válido (.) então para para pensar com com
174		quem você vai tar interagindo com quem você
175		vai tar falando inglês (.) né aí então eu
176		acho que assim isso tudo são coisas que a
177		gente tem que desconstruir e <u>pensar</u>
178		realmente ↑pensar=
179		
180	Naomi	=mmhmm=
181	Larissa	=e não ficar só no plano ABSTRATO né↑=
182	Naomi	=uhã=
183	Larissa	=porque se você eu não precisei de mais que
184		cinco minutos para fazer ela abrir um
185		pouquinho a cabeça dela e perceber ah per
186		aí=
187	Naomi	=uhã=
188	Larissa	↑né
189	Naomi	você acha que uh que é somente aluno que uh
190		assim que ainda tem essa visão↑ (.) ou você
191		acha que vem de outras fontes
192	Larissa	eu acho assim=
193	Naomi	=assim ainda existe na institui↑ção <°você
194		acha°>
195	Larissa	não (.) assim na instituição eu acho assim
196		nem tanto
197	Naomi	uhã=
198	Larissa	=pelo menos assim (.) considerando os
199		lugares que eu trabalho hoje em dia eu eu
200		professor nativo e não nativo-
201	Naomi	então recomeça:ndo uh eu perguntei para você
202		se você acha que ainda existe essa visão
203		<u>dentro</u> da da instituição
204	Larissa	uh então considerando as instituições eu
205		acho que- em que eu trabalho atualmente eu
206		vou te responder que não (.) porque: os (.)
207		professores nativos ou não nativos eles
208		passam pelo mesmo processo seletivo (.) pelo
209		mesmo processo de: de treinamento e pelos
210		mesmos processos de (.....) então
211		assim cê não vê uma <diferenciação> nem na
212		hora da contratação ah tá esse aqui é nativo
213		esse não é vou contratar <esse>
214		considerando-não sei como que ta de uma
215		forma geral ↑né eu acho que tem lugares
216		ainda que: tanto como eu falei no começo (.)
217		da entrevista (.) você vê: anúncios
218		explícitos
219	Naomi	uhã
220	Larissa	eles querem professor <nativo>
221	Naomi	uhã

223	Larissa	beleza (.) mas assim onde eu estou
224		trabalhando atualmente não não vejo isso ta
225		uh também nos lugares em que eu trabalhei
226		nos últimos cinco seis anos também: não via
227		essa coisa <u>tão</u> clara não eu acho que cê
228		passa pelos mesmos <u>processos</u> uh e é tratado
229		de igual para <u>igual</u> : uh o que acontece é que
230		às vezes dentro da <u>instituição</u> o
231		<professor:> nativo (.) ele acaba ficando
232		reservado para aquele para aqueles alunos
233		mais avançados de repente de business (.) uh
234		upper intermediate assim né e o professor
235		não nativo é que pega iniciante é que pega
236		básico isso ainda acontece=
237	Naomi	=uhã=
238	Larissa	=isso vou te falar que ainda acontece e
239		<u>muito</u>
240	Naomi	uhã (.) e assim o que você acha de-
241	Larissa	eu acho que parte de uma >crença< (.) por
242		parte da própria instituição (.) e por parte
243		dos alunos também de que: é <u>melhor</u> ter
244		<u>professor</u> professor nativo né nem sempre
245		fala a língua do
246	Naomi	mmhmm=
247	Larissa	=do aluno então que- é melhor ter um
248		professor que fale a língua- que compartilhe
249		da língua materna para que dê uma
250		< <u>segurança</u> > para que uma zona de conforto
251		possa ser criada mais facilmente
252	Naomi	uhã=
253	Larissa	=essa crença existe ainda é latente ainda é
254		ah não per aí básico vai começar do zero
255		deixa ser com professor brasileiro a outra
256		já sabe falar inglês então é melhor o
257		professor nativo que vai uh amparar mais né
258		melhorar mais a pronúncia desse alu:no
259	Naomi	mmm
260	Larissa	e trazer as expressões e o aspecto cultural
261		de uma forma mais rica do que um professor
262		não nativo isso acho que ainda acontece (.)
263		acontece sim (.) mas assim de de uma maneira
264		geral eu acho que a gente está caminhando
265		para que as coisas fiquem mais (.) cada vês
266		mais de ver os dois lados né não sei
267	Naomi	e você já teve assim uma <experiência> assim
268		na sua vida profissional assim ou positiva
269		ou negativa em relação a esse assunto
270	Larissa	de trabalhar com-
271	Naomi	assim uma experiência assim não ↑sei: uh não
272		sei de trabalho assim em relação assim com
273		outro professor ou co-ordenador ou uma coisa
274		assim assim uma (.) não sei uma experiência
275		ou positiva ou negativa
276	Larissa	mmm não
277	Naomi	que você acha assim relevante assim para

278		esse assunto
279	Larissa	não (.) assim (.) o que acontece é que às
280		vezes uh você se esbarra na coisa da
281		qualificação né que incomoda <um pouco> mas
282		eu não vou te falar que é uma questão de
283		ser: nativo ou não nativo porque você tem
284		professores brasileiros trabalhando com
285		vo cê e que você sabe que não tem: a
286		formação: ou background que você tem
287	Naomi	uhã
288	Larissa	então isso às vezes numa discuss ão numa
289		reunião numa preparação de aula conjunto não
290		sei o que isso é latente isso é gritante e
291		isso incomoda um pouco
292	Naomi	uhã=
293	Larissa	=né=
294	Naomi	=porque porque=
295	Larissa	= a falta de qualificação ah pô então fala
296		inglês=
297	Naomi	=estão no mesmo cargo=
298	Larissa	=(...) tão no mesmo cargo tão ganhando igual
299	Naomi	uhã
300	Larissa	né então isso incomoda um pouco mas aí eu
301		não vou te falar que é uma questão de ser
302		nativo ou não né porque você tem nativo
303		<qualificado não qualificado> <u>qualificado</u>
304		<u>entre ásporos</u> né to falando de uma formação
305		para ser professor com mínimo de de noção uh
306		(.) me- de metalinguagem né estudar o inglês
307		de uma forma mais visada a ensiná-lo
308	Naomi	uhã
309	Larissa	né então isso você tem dos dois lados tanto
310		que se você pegar um grupo de professores
311		brasileiros você vai encontrar qualificados
312		e não qualificados dentro de dos brasileiros
313		e não nativo também=
314	Naomi	=uhã=
315	Larissa	=então isso incomoda um pouco né você se
316		deparar com essa situação e você ve que tudo
317		que você faz não: não (.) não vale tanto
318		assim né
319	Naomi	uhã=
320	Larissa	=que no final se você fala- <u>falar</u> igual a
321		(.) poder ensinar (.) né
322	Naomi	uhum
323	Larissa	saber igual poder ensinar e é isso aí cê vê
324		os professores ensinando mas eu não acho que
325		isso seja uma questão do de ser nativo ou
326		não né
327	Naomi	uhã
328	Larissa	então vem cá á ó os estrangeiros vem pra cá
329		e não sei o que porque tem muito brasileiro
330		que não sabe o que fazer e vai dar aula
331		também
332	Naomi	é uma questão de não valorizar a profissão

333		em si
334	Larissa	mmhm mmhm das próprias instituições então
335		porque eu acho que uma instituição quando
336		contrata um professor que não tem
337		qualificação para ela também ta se
338		°desvalorizando° né
339	Naomi	uhã
340	Larissa	eu acho
341	Naomi	mhmm
342	Larissa	porque você tem um hospital e você contrata
343		um médico que que não é médico o médico que
344		é <u>músico</u>
345	Naomi	risos
346	Larissa	e então né o paciente vai ficar fel↑iz ↑né e
347		também assim uh
348	Naomi	risos <u>quando quando pa(h)ciente pe(h)rcebe</u>
349		<u>né e isso que aconte(h)ce assim</u>
350	Larissa	mas na maioria dos casos os alunos não
351		prestavam não
352	Naomi	é né
353	Larissa	então não sei (.) às vezes percebem às vezes
354		não percebem mas a gente que ta backstage
355		<perce:be> e fica chateada né
356	Naomi	é
357	Larissa	mas assim trabalhei com (.) com professores
358		nativos muito no último curso em que eu
359		trabalhei durante cinco anos o: co-ordenador
360		era era (.) estrangeiro e eu trabalhava com
361		muitos estrangeiros né e a experiência foi
362		muito boa (.) sempre tive trocas muito boas
362		até porque tinha uma preocupação (.)uh da
363		instituição de contratar pessoas que tinham
364		pelo menos o CELTA
365	Naomi	uhã=
366	Larissa	=né então eu eu isso te dá uma preparação
367		para sala de aula né um curso muito prático
368		então nem que eles eles de repente não
369		tinham <faculda:de> de letras
370	Naomi	uhã=
371	Larissa	=mas eles tinham o CELTA tinham outras
372		experiências então eram trocas muito boas né
373		por outro lado eu já trabalhei (.) em outros
374		lugares (.) só com professores professores
375		brasileiros que você: né↑ então eu acho que
376		assim a questão vai além de ser nativo ou
377		não=
378	Naomi	=uhã=
379	Larissa	=a questão vai além do que está no
380		passaporte da pessoa=
381	Naomi	=uhã=
382	Larissa	=né eu acho que é muito mais uma questão de
383		<comprometimento> profissional (.)
384		comprometimento com a sua prática (.) do que
385		(.) ser nativo no país x y ou z
386	Naomi	uhã (.) então uh tem mais alguma coisa que

387		você gostaria de °dizer sobre o assunto°
388	Larissa	não re- reiterar exatamente isso que já
389		trabalhei (.) dez anos atrás ou até mais e
390		tive um co-ordenador que era neozelandês (.)
391		e e(h)le era: ex-militar né ele era militar
392		aposentado que veio para o Brasil e se
393		engajou nessa coisa de ensino de línguas
394		então ele era uma <pe ^{so} oa> teoricamente <u>sem</u>
395		<u>forma^{ção}</u> mas isso ele se dedicava <u>tanto</u> ele
396		estudava tanto (.) ele: sabe↑ que acabava
397		eliminando esse gap
398	Naomi	uhã
399	Larissa	então assim óbvio que todos os alunos
400		gostavam de ter aula com ele (.) gostavam de
401		aprender com ele (.) mas não pelo fato dele
402		ser neozelandês=
403	Naomi	=uhã=
404	Larissa	=pelo fato dele ser uma <u>pe^{so}oa</u> engajada em
405		<ensinar>↑
406	Naomi	uhã
407	Larissa	em (.) traçar essa pontezinha=
408	Naomi	=uhã=
409	Larissa	=uh de uma forma mui- euh seja <u>eficaz</u> e
410		proveitoso para todo mundo né e tent↑ar
411		porque eu acho que construir essa pontezinha
412		professor e aluno ou troca de conhecimento
413		não sei o que não é um treco tão simples né
414		igual as pessoas colocam não é
415	Naomi	uhã
416	Larissa	mas eu acho que quando você <u>se propõe</u> a
417		tentar °já é meio caminho andado°
418	Naomi	mmhm
419	Larissa	acho que é isso
420	Naomi	tá↑ obrigada↑

Anexo 4

Entrevista com Paula — setembro de 2013

1	Naomi	é como eu=
2	Paula	=uh=
3	Naomi	=mais ou menos já tinha explicado para você
4		uh (.) é uma coisa não é uma coisa muito
5		<u>estruturada</u>
6	Paula	uhã
7	Naomi	é mais assim uma oportunidade para a gente
8		<u>refletir</u>
9	Paula	sim
10	Naomi	uh (.) e assim eu acho que >já tinha falado
11		para você que< o que to investigando é a
12		>construção de identidade do professor=
13	Paula	=uhã=
14	Naomi	=de língua inglesa falante <u>nativo</u> < <u>então</u> é
15		para a gente refletir nesse assunto
16	Paula	tá
17	Naomi	uh para você assim <u>pensar:</u> nas suas
18		experiências como aprendiz
19	Paula	mhm
20	Naomi	de inglês como língua <u>estrangeira</u> e quando
21		você <u>pensa</u> nesse assunto de >de professor
22		de língua inglesa falante nativo< o que que
23		vem à sua mente
24	Paula	uh eu acho quando quando procurei pensei
25		assim ah vou fazer um professor particular
26		né=
27	Naomi	=uhã=
28	Paula	=diferente de tudo- eu sempre estudei em
29		cur- em curso de inglês <u>normal</u> tradicional
30		de né cê tem que ↑lá <nos dias na sema:na>
31		(.) e tudo e quando eu resolvi fazer uma
32		coisa mais <direcionada> que que fossem as
33		aulas (.) para ↑mim né que que eu tivesse
34		uma coisa mais <exclusiva> assim (.) então
35		>entre escolher um professor< não
36		desmerecendo (.) quem é professor- quem é
37		brasileiro que é professor de inglês não é
38		isso (.) mas acaba que você acho que pelo
39		<sota:que> ou pela forma né às vezes você é
40		o o nativo as vezes vai ter umas uns
41		conhecimentos <u>regionais</u> vamos dizer ou no
42		caso do reino unido ou do da dos Estados
43		Unidos ou de sei lá da <u>Austrália</u> ou
44		qualquer outro lugar=
45	Naomi	=mhm=
46	Paula	=que às vezes um um professor brasileiro
47		não vai ter (.) uh então acho que essa
48		coisa da <tro:ca> né às vezes até
49		expressões né como tipo assim gir- ou
50		gírias ou expressões que às vezes a gente
51		não <u>aprende</u> no curso regular
52	Naomi	mhm

53	Paula	um professor um professor nativo pode
54		ensinar e pode falar (.) uh e acho que é
55		mais por isso mesmo pela pelo <sotaque>
56		pela <entonação> ou você tentar falar de
57		uma forma uh usar mais natural o inglês do
58		que aquela coisa brasileira entendeu=
59	Naomi	=uhã ah=
60	Paula	=então eu procurei mais por isso assim quer
61		dizer o meu objetivo era esse né=
62	Naomi	=mhm=
63	Paula	=a minha opinião (.) eu acho que você <u>troca</u>
64		mais às vezes com professor nativo do que
65		com às vezes com brasileiro que fala=
66	Naomi	=mhm=
67	Paula	=que pode falar bem inglês não não
68		desmerecendo os professores brasileiros
69	Naomi	mas=
69	Naomi	=mhm=
70	Paula	=mas às vezes você pode trocar mais com
71		nativo
72	Naomi	uhã entao você acha que você chegando nesse
73		nível mais <u>avançado</u> isso assim acabou sendo
74		uma coisa assim (.) mais importante para
75		você quer dizer que(.)quando você tava
76		assim não sei (...)=
77	Paula	=(...)=
78	Naomi	=mais a estrutura você tá falando que (.)
79		que entrou essa questão
80	Paula	é- para- para mim assim quando escolhi
81		fazer um professor particular eu eu
82		realmente procurei um um <nativo> aí podia
83		ser: enfim nativo de qualquer país de
84	Naomi	língua inglesa=
84	Naomi	=uhã uhã=
85	Paula	=não especificamente <america:no> ou
86		<britânico> não é nada disso=
87	Naomi	=uhã=
88	Paula	=mas eu preferi porque até porque quando
89		você fica muito tempo no curso <u>regular</u> uh
90		>a maioria dos professores são<
91	Naomi	brasileiros=
91	Naomi	=uhã uhã=
92	Paula	=né ou um curso ou outro que tem um um
93		<u>nativo</u>
94	Naomi	uhã
95	Paula	>então acaba que você fica meio viciado
96		assim< em ficar escutando o mesmo tipo de
97		de <acento brasileiro> né aquela coisa=
98	Naomi	=uhã uhã=
99	Paula	=tem professores muito <u>bons</u> que tem uma um
100		entonação <boa> né uma dicção muito <boa>
101		né tem >aí depende do curso também<=
102	Naomi	=uhã=
103	Paula	=mas mas eu acho que: (.) como você fica
104		muito viciado e geralmente esses cursos são

105		longos e são não sei cinco anos ↑seis anos
106		se você começar desde o ↑básico
107	Naomi	uhã uhum
108	Paula	você fica sei lá começa a estudar como
109		adolescente criança e tudo então às vezes
110		você quer uma uma <u>outra coisa</u> um outro tipo
111		de entonação=
112	Naomi	=uhã=
113	Paula	=cê quer uma outra coisa=
114	Naomi	=é mais a variedade=
115	Paula	=é é mais a varie- mais a variedade para
116		você=
117	Naomi	=para você assim mas você (.) >querendo
118		dizer assim< que você quis <u>fugir</u> assim do
119		do=
120	Paula	=eu quis fugir do tradicional=
121	Naomi	=é=
122	Paula	=exatamente o tradicional=
123	Naomi	=mas poderia ter sido assim qualquer pessoa
124		que não fosse brasileira assim
125	Paula	(.) uh uh <u>depende</u> de qualquer pessoa que
126		não fosse brasileira=
127	Naomi	=risos=
128	Paula	=não <u>depende</u> porque por exemplo eu
129		particularmente não acho (.) o inglês da
130		Australia bonito
131	Naomi	risos
132	Paula	eu é minha opinião assim=
133	Naomi	=uhã=
134	Paula	=eu acho que eles (.) uh não sei acho que
135		trava um pouco a língua acho que a a a
136		forma como fala não é <u>tão</u> uh bonita a meu
137		ver né (.) então >aí tudo bem< eu tenho uma
138		<u>tendência</u> mais ao britânico porque eu
139		estudei na cultura inglesa
140	Naomi	uhã
141	Paula	apesar deles n- não terem tanta essa
142		entonação ↑ <u>britânica</u> =
143	Naomi	=uhã=
144	Paula	=mas porque a gente tem mais influência da
145		cultura americana né no país no Brasil=
146	Naomi	=uhã=
147	Paula	=é natural que você tenha mais contato com
148		cultura americana (.) uh por <u>filme</u> por
149		<u>música</u> por internet por um monte de coisa
150		(.) mas eu sempre achei mais bonito (.) uh
151		então assim (.) eu acho que se eu tivesse
152		que escolher entre um professor
153		<australiano> uh ou ou <americano> ou
154		<britânico> ou canadense por exemplo
155	Naomi	mmhm
156	Paula	talvez eu não escolhesse o australiano=
157	Naomi	=uhã=
158	Paula	=mas pela forma- >não porque ele não sabe

159		inglês< ob(hh)vio que não mas porque: acho
160		que pela pela entonação não gostaria
161	Naomi	uhã
162	Paula	talvez entendeu >por exemplo um canadense
163		acho que poderia ser um inglês bonito
164		também<=
165	Naomi	=mhm=
166	Paula	=uma forma- um inglês legal de aprender=
167	Naomi	=mm=
168	Paula	=eu acho que <u>então</u> mais acho que o nativo
169		seria a primeira (...) (.) foi a minha
170		primeira regra (.) ser o professor nativo
171	Naomi	uhã
172	Paula	é a segunda regra seria uh uh <u>qual</u> inglês
173		qual <u>tipo</u> de inglês que eu gostaria de
174		aprender=
175	Naomi	=uhã=
176	Paula	=pela entonação=
177	Naomi	=uhã=
178	Paula	=que inglês que eu gostaria de aprender=
179	Naomi	=uhã=
180	Paula	=então meio por aí=
181	Naomi	=uhã e além desse critério assim (.) você:
182		(.) quais são uh- o que que você acha que
183		são os <atributos> assim uh ou
184		características assim necessárias pra pra
185		ser professor de de língua inglesa >que
186		mais que você tava procurando<
187	Paula	ai eu acho assim (.) eu acho o legal é você
188		ter as aulas <u>dinâmicas</u> né
189	Naomi	uhã
190	Paula	então às vezes se eu por exemplo mesmo que
191		eu contratasse um professor particular (.)
192		mas que ele vamos dizer seguisse sempre o
193		mesmo <estilo> ou sempre falasse sempre
194		falasse né um um como se estivesse seguindo
195		um livro né
196	Naomi	uhã
197	Paula	seguindo uma uma apostila alguma coisa=
198	Naomi	=uhã uhã=
199	Paula	=eu acho que é a mesma coisa que um curso
200		regular=
201	Naomi	=uhã=
202	Paula	=eu ai achar chato
203	Naomi	uhã
204	Paula	se eu tô procurando um professor
205		↑particular e para que a coisa seja (.) uh
206		mais uh mais tailor made assim para mim=
207	Naomi	=uhã uhã=
209	Paula	=entendeu uma coisa mais direcionada para
210		mim=
211	Naomi	=uhã=
212	Paula	=se um dia eu quiser falar sobre uma coisa
213		do meu <u>trabalho</u> eu vou poder fa↑lar

214	Naomi	uhã=
215	Paula	=se eu quiser assim eu vou treinar uma
216		entrevista em inglês (.) vou poder fa↑lar
217	Naomi	uhã
218	Paula	por exemplo você- você meio que constrói
219		junto com professor a aula=
220	Naomi	=uhã uhã=
221	Paula	=ele vem com uma aula (.) ele vem com a
222		aula né assim (.) <u>pré pronta</u> de assu- de
223		assuntos que >conforme que ele vai te
224		conhecendo ele vai sabendo de que que você
225		gosta de falar de que que você não gosta<=
226	Naomi	=uhã uhã=
227	Paula	=né aquela coisa meio feita para você
		mesmo=
228	Naomi	=uhã=
229	Paula	=mas você pode mud↑ar né não é aquela coisa
230		porque se você for num curso regular a
231		professora não vai mudar aquela né (.) eles
232		têm um calendário que eles têm que seguir=
233	Naomi	=uhã=
234	Paula	=que ele tem- que não muda (.) é aquilo ali
235		você que tem que se adaptar <u>ao curso</u> =
236	Naomi	=uhã=
237	Paula	=e um professor particular não (.) você vai
238		construindo junto=
239	Naomi	=uhã=
240	Paula	=você vai fazendo as aulas junto né=
241	Naomi	=uhã uhã=
242	Paula	=então você quer- eu quero falar sei lá (.)
243		eu quero uma uma aula mais divertida (.) eu
244		quero fazer uma- interpretar uma <u>musica</u> por
245		exemplo=
246	Naomi	=uhã=
247	Paula	=entendeu (.) interpretar um <u>trecho</u> de um
248		<poema> ou qualquer coisa assim entendeu=
249	Naomi	=mhm=
250	Paula	=é uma coisa mais- acho que mais divertido
251		mais=
252	Naomi	=uhã=
253	Paula	=uh uh mais assimilada eu acho do que
255		aquela coisa meio <u>by the book</u> certinho=
256	Naomi	=uhã=
257	Paula	=né de=
258	Naomi	=uhã=
259	Paula	=de curso
260	Naomi	e além disso assim do conteúdo que vc tá
261		falando uh em termos do <u>conhecimento</u>
262		<u>lingüístico</u> que ele tem que ter uuh (.)
263		assim qual a sua visão aãh em relação a
264		isso=
265	Paula	=uh eu acho assim da mesma forma que eu- eu
266		estudei <u>comunicação</u> (.) então para mim o
267		português é você <u>saber português</u> que é a

268		sua língua <u>mãe</u> né uh regra de <gramática>
269		de de interpretação de leitura de tudo (.)
270		uh acho que- acho que um nativo ou assim
271		tenha (...) um americano ele tem que saber
272		as regras (.) certas (.) da língua dele
273	Naomi	uhã=
274	Paula	=né que é isso que a gente quer dizer
275		quando você escolhe você contrata você quer
276		meio aprender como você aprendeu o
277		português quando você era criança é no caso
278	Naomi	uhã uhã
279	Paula	então você saber as regras saber as coisas
280		de conjugações do verbo ↑ <u>certo</u> (.) uh como
281		você constrói uma uma sentença ou <outra>
282		então assim é ensinar o inglês <u>corretamente</u>
283	Naomi	uhã
284	Paula	né não só uh não só aquela coisa do falar:
285		né com dicção assim (.) na informa-
286		informalidade
287	Naomi	uhã uhã=
288	Paula	=é você querer falar um inglês ↑ <u>correto</u>
289		como a gente=
290	Naomi	=mmhm=
291	Paula	=no caso dos brasileiros você fala um
292		português <u>correto</u> =
293	Naomi	=uhã=
294	Paula	=não é porque você é o medico ou um
295		engenheiro que talvez não tenha (.) que tem
296		que aprender <u>outras</u> coisas mas eu acho que
297		é importante você falar (.) a sua língua
298		mãe <u>correta</u>
299	Naomi	uhã=
300	Paula	=então quando você procura um um professor
301		<nativo> você <u>imagina</u> pelo menos né que ele
302		saiba o inglês <u>correto</u> o inglês=
303	Naomi	=uhã=
304	Paula	=uh uh o inglês que você realmente você
305		aprende com todas as as <gramáticas> as
306		<preposições> os <adjetivos> né todo tudo
307		que a gente aprende na nossa língua mãe=
308	Naomi	=mhm=
309	Paula	=imagina que o nativo também saiba da
310		língua dele=
311	Naomi	=uhã=
312	Paula	=e é isso que você quer aprender=
313	Naomi	=uhã uhã=
314	Paula	=entendeu
315	Naomi	tá (.) e assim pensando nas suas
316		experiências como aprendiz assim <u>antes</u> de
317		fazer (.) <aula particular> pensando nas
318		experiências que você já teve aqui no
319		Brasil e também fora porque você estudou
320		fora também né=
321	Paula	=mhm
322	Naomi	uh você já teve uma experiência assim pode

323		ser ou <u>positiva</u> ou <u>negativa</u> =
324	Paula	=uhã=
325	Naomi	=que você acha relevante assim (.) pensando
326		nos <professores> que você já <u>teve</u>
327	Paula	(.) uh eu estudei fora um mês só né
328	Naomi	=uhã=
329	Paula	=tirei férias e estudei um mês fora uh a
330		diferença eu acho que a maior diferença (.)
331		é que você: você tem aula normal regular lá
332		do curso né enfim que eu fiz em Vancouver
333		°no Canadá° (.) só que você continua tendo
334		contato com inglês porque você está numa
335		cidade que não é a sua=
336	Naomi	=uhã uhã=
337	Paula	=então acaba que você fica- é uma
338		intensivão=
339	Naomi	=uhã=
340	Paula	=né você só você só fala inglês
341	Naomi	uhã
342	Paula	se você realmente não se misturar com
343		outros <brasileiros> ou outras pessoas que
344		falem a sua a sua língua mãe (.) mas você
345		fala (.) todo o tempo além da aula né
346	Naomi	mhm
347	Paula	além da aula com professor nativo n uh uh
348		uh você tem que você fala com a sua <u>família</u>
349		né com o seu home ↑stay
350	Naomi	mhm
351	Paula	você tem que uh o seu dia a dia é em uma
352		outra língua então (.) acho que é a maior
353		diferença quando você estuda fora (.) o
354		tempo que for (.) um mês dois meses o tempo
355		que for=
356	Naomi	=mhm
357	Paula	é porque você- você é <u>obrigado</u> a falar todo
358		o tempo uh
359	Naomi	=mhm=
360	Paula	=a outra língua (.) no caso inglês
361	Naomi	mhm
362	Paula	aqui ↑ <u>não</u> aqui mesmo vc fazendo uma né uma
363		aula lá duas aulas o tempo que você
364		contratar o professor <u>nativo</u> (.) você- você
365		só fala aquela hora né=
366	Naomi	=uhã=
367	Paula	=aquele período (.) que aí eu acho que que
368		fica um pouco (.) ne- nesse sentido é
369		parecido com curso <u>regular</u> (.) você tem
370		aqui (.) aquela hora (.) naquele dia (.)
371		que você fala (.) não é o todo tempo é o
372		seu dia a dia a sua rotina normal (.) então
373		assim uh uh aí não muda assim né você ter o
374		professor nativo ou não acaba que você
375		dedica <u>aquele</u> momento=
376	Naomi	=uhã=
377	Paula	=então parecido com um curso regular uh aí

378		uma outra coisa também de de (.) por
379		exemplo no seu caso (.) no nosso caso aqui
380		(.) você fala muito bem portu↑guês (.)
381		então você né acaba de ser numa hora eu não
382		entender eu posso recorrer ao- ah <u>traduz</u>
		para mim=
383	Naomi	=uhã=
384	Paula	=né acaba que acontece isso=
385	Naomi	=uãa=
386	Paula	=se for um professor que não fala nada- ou
387		não fala nada de português=
388	Naomi	=uhã=
389	Paula	=ou fala muito pouco aí fica uma coisa como
390		aconteceu comigo em Vancouver (.) você tem
391		que arrumar <u>uma outra forma</u> =
392	Naomi	=uhã=
393	Paula	=de explicar o que que você não está
394		entendendo=
395	Naomi	=uhã uhã=
396	Paula	=em inglês ainda né é=
397	Naomi	=é um desafio maior=
398	Paula	=é um desafio maior né=
399	Naomi	=uhã uhã=
400	Paula	=não é que acho ruim um professor nativo
401		falar português (.) pelo contrario eu acho
402		que quem vem né que eles querem morar aqui
403		no Brasil ou uma coisa (.) acho que tem que
404		saber a língua (.) do país que ele tá=
405	Naomi	=uhã=
406	Paula	=se fosse para Espanha aprender <espanhol>
407		enfim
408	Naomi	=uhã=
409	Paula	=uh até uma coisa que a gente lá no
410		trabalho fa(hh)la (.) tem muito
411		estrangeir↑o (.) né é tudo bem todo mundo
412		acaba falando inglês mas acho que é
413		importante eles saberem como comunicar em
		português
414	Naomi	uhã
415	Paula	enfim podia ser né
416	Naomi	uhã
417	Paula	uh mas eu acho que assim essa essa
418		obrigação de você <u>ter</u> que se explicar <u>em</u>
419		<u>inglês</u> uma coisa que você não entendeu (.)
420		porque (.) acaba que você fica aah como que
421		eu vou dizer (.) >puxa mais a sua memória
422		você pensar<=
423	Naomi	=uhã=
424	Paula	=e falar em inglês=
425	Naomi	=você tem que procurar=
426	Paula	=exatamente você tem que ser <u>criativo</u> para
427		explicar em inglês=
428	Naomi	=uhã=
429	Paula	=de outra forma para dizer que você não

430		entendeu aquela-
431	Naomi	uhã
432	Paula	uma coisa especifica entendeu
433	Naomi	uhã
434	Paula	então por exemplo eu lembro (.)eu lembro
435		que (.) o meu o meu professor lá na (.) no
436		em Vancouver ele era (.) acho que ele era
437		<filipino> uma coisa assim
438	Naomi	mmhm
439	Paula	mas ele já morava há muito tempo no Canadá=
440	Naomi	=mm=
441	Paula	=ele tinha um inglês muito <u>bonito</u> ass-
442		-falava muito bem=
443	Naomi	=mhm=
444	Paula	=tinha uma <didática> muito boa=
445	Naomi	=uhã=
446	Paula	=uh o que eu gostava da aula dele (.) aí eu
447		dei <u>sorte</u> né (.) não quer dizer que todos
448		os professores do curso eram assim (.) mas
449		ele dava matér- dava uma lição (.) aí no
450		dia seguinte ele- eu tinha aula todos os
451		dias de manhã (.) uh de segunda a sexta (.)
452		e aí no dia seguinte ele usava aquela mesma
453		matéria mas ele fazia brincadeira
454		brincadeira mesmo de um <papelzinho> de
455	Naomi	=uhã=
456	Paula	=de reforçar ou então por exemplo ele
457		reportava uh uma palavra (.) se era
458		vocabulário ele pegava uma palavra e
459		colocava nas suas costas e aí o seu- seu
460		companheiro seu amigo né
461	Naomi	=mhm=
462	Paula	=tinha que te explicar o que que era para
463		você poder lembrar (.) então assim <são
464		formas de uh entretenimento né>=
465	Naomi	=uhã=
466	Paula	=de brincadeiras de ensino=
467	Naomi	=uhã=
468	Paula	=que acaba que você aprende (.) acho que
469		mais fácil até=
470	Naomi	=uhã=
471	Paula	=do que até de que você né ficar ali no
472		livro todo dia=
473	Naomi	=uhã=
474	Paula	=ou na (..) todo dia eu até vi uma palavra
475		outro dia (.) quer era uh 'edutainment' que
476		era mais=
477	Naomi	=risos=
478	Paula	=eu até escutei e eu falei assim (.) aí não
479		tem tradução em português
480	Naomi	uhã
481	Paula	mas eu entendi né eu olhando e tudo=
482	Naomi	=é=

483	Paula	=é de você usar entretenimento=
484	Naomi	=uhã=
485	Paula	=é uma mistura de 'education' com
486		'entertainment'
487	Naomi	é é=
488	Paula	é você usar entretenimento ou brincadeiras
489		para ensinar alguma coisa=
490	Naomi	=uhã=
491	Paula	=e uma de- eu lembrei até desse professor
492		euh então ele era muito bom professor
		então=
493	Naomi	=mm=
494	Paula	=essa forma como ele (.) como ele levava
495		turma e na turma tinha gente do mundo
496		↑inteiro=
497	Naomi	=mhm=
498	Paula	=tinha russo tinha francês tinha indiano
499		(.) tinha uh uh gente do <u>Kazakstão</u> : uh de
500		brasileira tinha um <mexicano>:
501	Naomi	=uhã=
502	Paula	=era o mundo inteiro na mesma sala=
503	Naomi	=uhã=
504	Paula	=e ele conseguia né (.) uh aah com essa
505		forma ensinar todo mundo (.) da mesma
506		<maneira>=
507	Naomi	=uhã=
508	Paula	=e eu achava bem interessante e: e por
509		exemplo no (.) tinha muito japonês muit-
510		indiano não muito <u>asiático</u> né <japonês> uh
511		<chinês> e tudo (.) e para eles e acho que
512		para eles é <u>mais difícil</u> acho que para
513		aprender ingl↑ês porque alfabeto é
514		<diferente> é tudo diferente=
515	Naomi	=uhã=
516	Paula	=uh então (.) você- aí era para mim era
517		mais um desafio porque às vezes eu tinha
518		que expli↑car para um japonês
519	Naomi	uhã
520	Paula	que não entende a minha língua também eu
521		não entendo a língua dele
522	Naomi	uhã
523	Paula	usar o inglês como=
524	Naomi	=uhã=
525	Paula	=(..)=
526	Naomi	=uma ferramenta=
527	Paula	=(..) uma ferramenta para você poder falar
528	Naomi	é
529	Paula	mas às vezes a gente aí vale (...) vale a
530		mímica vale=
531	Naomi	=uhã=
532	Paula	=vale outras formas para você se comunicar=
533	Naomi	=uhã uhã=
534	Paula	=mas dava certo entendeu=
535	Naomi	=uhã=

536	Paula	=então acho que essa coisa de você usar (.)
537		uh você ser <u>obrigado</u> a usar o inglês (.)
538		para às vezes explicar uma palavra simples
539		sei lá (.) window por exemplo ou qualquer
540		coisa (.) <muito simples>=
541	Naomi	=mhmm=
542	Paula	=e que você acaba falando <mais> inglês
543		para poder explicar uma coisa pequena
		entendeu=
544	Naomi	=uhã uhã=
545	Paula	então essa essa é a grande diferença mas
546		independente disso (.) o que para mim o que
547		<u>valeu</u> foi essa coisa do (.) das aulas serem
548		né <para mim> dos assuntos terem uma coisa
549		é cultura geral que né que você acaba
550		<aprendendo <u>mesmo</u> > até aquele exemplo de
551		Sebastião Salgado
552	Naomi	uhã
553	Paula	a gente teve aula depois eu fiquei falando
554		assuntos=
555	Naomi	=uhã=
556	Paula	=que tinham surgido na aula=
557	Naomi	=uhã=
558	Paula	=assim numa conversa normal falando=
559	Naomi	=uhã=
560	Paula	=em português (.) eu aprendi- eu falei
561		sobre coisas que eu tinha aprendido na aula
562	Naomi	uhã
563	Paula	entao acho que essa essa dinâmica que é
564		interessante
565	Naomi	uhã
566	Paula	entendeu mas aí vai muito do <u>profe↑ssor</u>
567		também
568	Naomi	uhã
569	Paula	né porque o professor (.) se ele entender o
570		que que você gosta de falar: e fazer uh
571		aulas preparar aulas que tem a ver (.) né
572		que te colocam para pensar ou para discutir
573		às vezes assuntos <u>mais sérios</u> ou <u>menos</u>
574		<u>sérios</u>
575	Naomi	uhã
576	Paula	isso é muito do professor
577	Naomi	uhã
578	Paula	cê pode falar de um (.) de um por exemplo
579		Sebastião salgado que é fotografia que é um
580		assunto interessante (.) como cê pode falar
581		do li:xo como cê pode falar de pobreza=
582	Naomi	=uhã=
583	Paula	=ou da prostituição=
584	Naomi	=uhã=
585	Paula	=ou como o mundo vê o Brasil né=
586	Naomi	=uhã=
587	Paula	=a gente já discutiu milhões de coisas=
588	Naomi	=risos uhã várias coisas=

589	Paula	=vários assuntos diferentes às vezes as coisas são mais uh uh <polêmicas> uh uh=
591	Naomi	=uhã=
592	Paula	=mas aí <u>depende</u> =
593	Naomi	=uhã=
594	Paula	=acho que no nosso caso isso foi um mérito
595		↑seu de estar sempre a gente nunca falava
596		uh uh de um assunto constante assim do
597		mesmo <u>assunto</u> ou de uma coisa=
598	Naomi	=uhã=
599	Paula	=aí vai muito do <u>professor</u> né assim acho
600		que se eu não tivesse gostado das aulas né
601		do jeito como você me dava aula=
602	Naomi	=uhã=
603	Paula	=talvez a gente nem tivesse ficado tanto
604		tempo=
605	Naomi	=risos é pois é=
606	Paula	=é pois é e aí e eu só tô parando né por um
607		<u>período</u> né=
608	Naomi	=uhã=
609	Paula	=for a while porque: assim por questões
610		realmente assim <u>particulares</u> =
611	Naomi	=uhã=
612	Paula	=a gente volta quando encaixar no
		orçamento=
613	Naomi	=uhã=
614	Paula	=no meu budget=
615	Naomi	=uhã=
616	Paula	=mas o resto acho que: assim é muito isso
		de
617	Naomi	=tá então tá uh há mais alguma coisa que
618		você gostaria de dizer sobre o assunto
619	Paula	não acho que é isso (.) acho que vai muito
620		do jeito uh uh para coisa <u>funcionar</u> como
621		qualquer relacionamento assim (.) acho que
622		vai muito do que que o aluno <u>quer</u> do que
623		que o aluno <u>procura</u> uh com o que que o
624		professor pode oferecer
625	Naomi	mhm
626	Paula	eu poderia ter testado outro professor que
627		talvez eu não gostasse da dinâmica <dele>=
628	Naomi	=uhã=
629	Paula	=acho que é=
630	Naomi	=é para combinar com a pessoa=
631	Paula	=é para combinar então até que é legal por
632		exemplo quando você conhece a pessoa você
633		fazer uma aula de <teste>=
634	Naomi	=uhã=
635	Paula	=para você ver como que a pessoa conduz a
636		aula ou <não>=
637	Naomi	=uhã=
638	Paula	=né então porque às vezes eu posso te
639		indicar amigos meus=
640	Naomi	=uhã=

641	Paula	=às vezes pode funcionar às vezes pode ser
642		que não=
643	Naomi	=uhã uhã=
644	Paula	=é DEPENDE assim para mim funcionou=
645	Naomi	=mhmm=
646	Paula	=às vezes assim que eu indico um amigo meu
647		que quer uma outra coisa que não tende a
648		ser seu estilo=
649	Naomi	=uhã=
650	Paula	=acho que não tem uma regra=
651	Naomi	=uhã=
652	Paula	=né é é muito que o aluno <u>quer</u> o que que o
653		professor consegue <trocar>=
654	Naomi	=mhmm=
655	Paula	=o que que pode <oferecer> né e às vezes
656		(.) por exemplo no meu caso eu queria que
657		fosse um professor <nativo> assim cada um
658		tem as suas regras né=
659	Naomi	=uhã=
660	Paula	=tem gente que pode escolher não (.) vale
661		um professor qualquer e tá bom=
662	Naomi	=risos=
663	Paula	=é mas eu digo assim eu quero treinar ao
664		invés de ir para aula porque não tenho
665		tempo=
666	Naomi	=uhã=
667	Paula	=quero que o professor venha na minha casa
668		ou no meu trabalho=
669	Naomi	=uhã=
670	Paula	=cada um tem uma regra né=
671	Naomi	=uhã=
672	Paula	=não tem uma uma <u>fórmula</u> =
673	Naomi	=uhã=
674	Paula	=acho que vai muito do aí quando <combina>
675		aí é <u>fácil</u> né=
676	Naomi	=uhã=
677	Paula	=a relação tende a durar bastante
678	Naomi	uhã
679	Paula	°entendeu° e aí

Anexo 5

Entrevista com Tom — setembro de 2013

1	Naomi	então como eu já tinha explicado pra você o
2		objetivo é para investigar a construção de
3		identidade do professor de língua inglesa
4		falante nativo então é mais é mais uma
5		oportunidade pra a gente refletir sobre esse
6		assunto uh então o que que vem à sua mente
7		quando você pensa nesse assunto
8	Tom	uh como assim uh acho(. fecha porta) aqui no
9		aqui no meu curso eu tenho=
10	Naomi	=umhum=
11	Tom	=professores nativos=
12	Naomi	=mhum=
13	Tom	=eu mesmo=
14	Naomi	=mhm=
15	Tom	=mais uh mais um inglês
16	Naomi	uha
17	Tom	e também trabalho com professores
18		brasileiros
19	Naomi	uha
20	Tom	temos uh bastante diferença em termos das
21		atitudes dos alunos e também eu tenho
22		experiência de treinar e trabalhar com
23		vários professores nativos então existe
24		realmente uma grande diferença como qualquer
25		profissional depende muito da formação uh
26		acadêmica e de experiência o professor
27		nativo <u>pode</u> ser um excelente recurso para
28		qualquer curso (.) de inglês mas dentro do
29		Brasil não quer dizer (.) que sempre vai ser
30		melhor do que um professor <u>brasileiro</u> que
31		tem outros pontos positivos outros aspectos
32		que pode ajudar <mais> os alunos então
33		depende muito do individual
34	Naomi	uhã uhã e o que que você acha que faz com
35		que uma pessoa seja preparada assim (.) pra:
36		(.) pra ser professor de língua inglesa
37	Tom	é uh (.) claro que (.) depende de- primeira
38		coisa se eu tô vendo um professor
39		<u>brasileiro</u> uh que que tem um inglês como
40		seg- segundo idioma ↑seria de avaliar o
41		nível de inglês dele
42	Naomi	mhm=
43	Tom	=então às vezes eu tenho muitos professores
44		brasileiros (.) que me procuram para
45		trabalhar (.) que o <u>nível</u> de inglês (.)
46		>não é suficiente para trabalhar na minha
47		escola< (.)que uh às vezes uh talvez só <B1
48		ou B2 euh no CEF> encon- então claro que a
49		gente não tem esse problema (.) com o
50		professor nativo (.) é mais=

51	Naomi	=não n- n- nunca tem esse problema com
52		professor nativo
53	Tom	n(hhh)ão é mais pela experiência e: por
54		exemplo eu tenho um <professor> que
55		trabalhou comigo no ano pass↑ado (.) que é
56		ameri↑cano=
57	Naomi	=mmm=
58	Tom	=que é aposentado lutou na guerra de Vietnam
59		era Hells Angel
60	Naomi	uhã (hhh)
61	Tom	e ele nunca terminou nem uma escola uh uhm
62		uh ensino médio dos Estados ↑Unidos
63	Naomi	uhã mas você não achou um problema isso
64	Tom	você sempre tem que ver <u>como</u> que você pode
65		aproveit↑ar as pessoas que estão disponíveis
66	Naomi	uhã=
67	Tom	=como existem restrições no Brasil de uh
68		<recrutament↑o> de: nativos de trazer para o
69		Bras↑il por causa do ministério de uh
70		↑público e vistos etc=
71	Naomi	=uhã=
72	Tom	=se tiver alguma=
73	Naomi	=mhm=
74	Tom	=pessoa aqui que seja nativo que tá uh
75		>disponível para trabalhar< eu vejo que tipo
76		de aula que poderia fazer com os alunos e
77		como que os alunos pode aproveitar do
78		conhecimento dele o TA por exemplo que é
79		esse americano (.) eu só usei para algumas
80		aulas de conversaç↑ão
81	Naomi	uhã uhã então você acha que as pessoas podem
82		se encaixar assim nesses papéis diferentes
83		assim você(.) uh °problema aqui de conexão
84		tá falando aqui° uh tá me ouvindo
85	Tom	sim sim
86	Naomi	uh você então você quando você escolhe quem
87		vai dar aula pra quem isso in- influencia um
88		pouquinho quer dizer
89	Tom	uh sim uh influencia uh às vezes uh por
90		exemplo alguém como TA não teria (.) o
91		conhecimento uh para lidar com um grupo de
92		iniciantes que tem outras uh uh exigências
93		que tem outras dificuldades que ele não ia
94		entender enquanto que o professor brasileiro
95		que já <u>passou pelo processo</u> de aprender
96	Naomi	uhã
97	Tom	entende mais que tipo de dificuldades que os
98		alunos estão passando
99	Naomi	mhm mhm=
100	Tom	=isso pode ser uma vantagem euh que o
101		professor nativo não tem
102	Naomi	mhm
103	Tom	mas também sempre que um professor <u>na↑tivo</u>
104		que tem o treinamento experiência que uh e
105		formação uh sempre vai ser supe- superior o

106		professor brasileiro porque além do idioma
107		uh se ele tem experiência ele também pode
108		imaginar e pensar >todos os problemas que o
109		brasileiro também pode ver< enten <u>deu</u>
110	Naomi	uhã ele tem- ele tem um conhecimento
111		superior (.) você quer dizer que ele tem um
112		conhecimento superior <da língua inglesa>
113	Tom	da língua inglesa sim uh e às vezes também
114		se é se é um professor <u>sério</u> que realmente
115		treinou (.) que tem experiência então ele
116		também vai <u>ter</u> uh uh o conhecimento da
117		sistema de como aprender o idioma etc
118	Naomi	(.) de como aprender a língua inglesa=
119	Tom	=de como aprender como ensinar
120	Naomi	co- uhã
121	Tom	(..) se já passou pelo CELTA pelo DELTA etc
122	Naomi	uhã uhã uh (.) <u>tá</u> e você acha assim você
123		acha que o o o < <u>conhecimento</u> > que um nativo
124		da língua inglesa qual o papel desse
125		conhecimento da língua inglesa na sala de
126		aula pensando assim nas necessidades d- dos
127		dos alunos
128	Tom	uh por exemplo uh pela parte de de escut <u>ar</u>
129		de de listening que a gente chama=
130	Naomi	=mhm=
131	Tom	=quando o grupo de alunos estão ouvindo
132		sempre um professor nativo uh exige mais do
133		que um professor que é da mesma uh
134		nacionalidade deles
135	Naomi	mm
136	Tom	porque mesmo se o professor brasileiro tem
137		uma pronúncia boa não é nunca vai ser igual
138		a professor nativo então essa parte você tem
139		autentico experiência de ouvir pessoas de
140		quem tem o inglês como primeiro idioma uh
141		que é melhor (.) também pela parte de
142		vocabu <u>l</u> ário de expressões quando você chega
143		aos níveis mais avançados por exemplo=
144	Naomi	=mhm=
145	Tom	=eu tenho grupos euh de <u>proficiency</u> que uh
146	Naomi	mhm
147	Tom	e muitos uh- do material que a gente usa no
148		nível avançado seria muito difícil para o
149		professor brasileiro fazer porque não
150		conhece claro que preparando dá pra ensinar
151		as lições mas=
152	Naomi	=mhm=
153	Tom	=tem muitas dúvidas que surgem como=
154	Naomi	=mm=
155	Tom	=espontâneo que o professor=
156	Naomi	=uhã=
157	Tom	=só o professor nativo pode lidar
158	Naomi	uhã
159	Tom	da língua mais profunda
160	Naomi	uhã você acha que o: o professor falante

161		nativo que ele é mais preparado assim pra:
162		para lidar com assim qualquer dúvida que que
163		surge na aula quer dizer que ele ele vai ter
164		resposta
165	Tom	sim enquanto que o: alguém que não seja uh
166		uh uh nativo às vezes uh vai ter muita
167		dúvida só vai poder pesquisar e depois
168		responder na próxima aula
169	Naomi	mhm mhm e quer dizer que isso <u>não</u> acontece
170		com <professor nativo>
171	Tom	pode até acontecer porque tem as dúvidas que
172		são mais complexas que ninguém sa(hhh)be
173		tudo na aula
174	Naomi	uhã uhã =
175	Tom	=mas acontece muito menos
176	Naomi	uhã uhã e você assim (.) faz faz quanto
177		tempo que você tá com o seu curso
178	Tom	ah o a escola a↑qui
179	Naomi	mhm
180	Tom	uh desde 2006 que eu abri aqui em São
181		Lourenço
182	Naomi	sete anos
183	Tom	mas tem eu abri em 2000 em Itaipava então
184	Naomi	ah tá
185	Tom	não 99
186	Naomi	uhã e: assim tem uma (.) uma: (.)
187		experiência assim ou positiva ou negativa
188		assim que você acha relevante assim para a
189		investigação que você gostaria de relatar
190	Tom	sobre uh uhm perfil de professores nativos
191	Naomi	mhm mhm
192	Tom	uh sim por exemplo uhm se o professor nativo
193		acha que só sabendo a língua vai ser
194		suficiente uh isso não sempre acontece por
195		exemplo uuh não é substituto a preparação
196		uuh das aulas de levar a serio as exigências
197		dos alunos às vezes se um professor nativo
198		que acha que é só isso é suficiente aí ele
199		não vai ser um profissional serio e bem-
200		sucedido
201	Naomi	uhã uhã e você já contratou por exemplo
202		alguem que você achou preparado que não na
203		verdade não era
204	Tom	uh (.) <u>não</u> porque sempre quando contratei
205		alguém por exemplo em Itaipava tinha um
206		professor que era nativo que também era a
207		primeira experiência dele uh ter ensinado
208		inglês agora eu tenho um inglês que tá
209		trabalhando comigo que já fez o CELTA então
210		já tem uh treinamento e experiência mas essa
211		experiência em Itaipava era alguém que nunca
212		tinha trabalhado com idioma nuna deu aula de
213		inglês
214	Naomi	mhm
215	Tom	mas estava procurando emprego e eu achei que

216		poderia ser útil para o curso
217	Naomi	uhã
218	Tom	e na verdade foi foi muito (..)
219	Naomi	uhã
220	Tom	às vezes tinha mais dificuldade com a
221		gramática por exemplo porque
222	Naomi	com metalinguagem
223	Tom	é sim porque: porque nosso sistema de
224		educação na Inglaterra uh nossas escolas a
225		gente não aprende uh terminologia de
226		gramática
227	Naomi	uhã
228	Tom	então alguém que não fez um curso de como
229		ensinar inglês para estrangeiros não vai ter
230		esse conhecimento
231	Naomi	uhã aí essa pessoa teve dificuldade para
232		responder uh esse tipo de uh de dúvida
233	Tom	sim mas uh claro que uh se o a pessoa uhm se
234		esforça para preparar as aulas e para
235		estudar geralmente nós temos esse
236		conhecimento como instinto
237	Naomi	mhm
238	Tom	mas só olhando o como funciona o sistema de
239		gramática antes já é suficiente para ter
240		noção para ajudar os alunos claro que
241	Naomi	mhm
242	Tom	com mais tempo de estudo com mais tempo de
243		experiência vai conseguir explicar muito
244		melhor
245	Naomi	mhm
246	Tom	mas só entrando na sala de aula sem ter
247		olhado ou- o sistema de educação nossa não é
248		suficiente para alguém os alunos com as
249		dúvidas de gramática
250	Naomi	uhã uhã tá eu tá então há mais alguma coisa
251		que você gostaria de dizer no no assunto
252	Tom	uhhm ah uh não nesse momento se eu penso em
253		outra coisa
254	Naomi	hhh é na verdade eu vou -

Anexo 6

Entrevista com Kenny — agosto de 2013

1	Naomi	então eu mais ou menos como eu já tinha
2		explicado para você uh o objetivo da da
3		investigação (.) é pra: ↑é para investigar
4		o: a construção de identidade do do
5		professor de língua inglesa falante <u>nativo</u>
6		↑então assim a entrevista é mais (.) uma
7		oportunidade para a gente refletir sobre
8		esse assunto euh
9	Kenny	(.)°como eu posso ajudar você°
10	Naomi	hhhh então assim quando você PENsa nesse
11		assunto quando você PENsa n- >no professor
12		de língua inglesa falante nativo o que que
13		vem à sua mente<
14	Kenny	(.) é uma pergunta muito interessante (.)
15		porque: (.) primeiramente eu penso (.) não
16		só como um professor de ingl↑ês mas como um
17		nativo e eu penso também n- nas colegas que
18		trabalham aqui como professor de inglês (.)
19		eu acho né todo mundo aqui que vive <u>disso</u>
20		(.) que trabalha aqui como professor de
21		ingl↑ês (.) seria uma pessoa (.) que <u>eu</u>
22		gostaria (.) me dar aula se eu fosse
23		aprendendo (.) português
24	Naomi	por que
25	Kenny	porque acho: (.) e como qualquer profissão
26		(.) acho (.) tem muita gente que faz ↑sim
27		porque não tem nada mais o que fazer (.) e
28		tem os <u>poucos</u> que amam o que faz e realmente
29		são capazes e mesmo que amam (.) são capazes
30		e acho (.) <u>amam</u> o trabalho
31	Naomi	o que que você acha que faz com que uma
32		pessoa seja capaz para para ser professor uh
33		professor de língua inglesa
34	Kenny	acho que como professor de qualquer coisa
35		você tem que (.) a escolha que você fez um
36		<u>curso</u> em <u>algo</u> que você tá mostrando seu
37		interesse em aprender mais (.) você tem
38		interesse em se profissionalizando esse arte
39		esse um num campo sabe você quer melhor↑ar
40		você tem interesse eu acho isso importante
41		↑sim mas sim a experiência você não tem que
42		fazer um curso mas acho o curso <u>mostra</u> que
43		você tem interesse
44	Naomi	que tipo de curso
45	Kenny	<u>não</u> um curso nesse (.) caso ser professor de
46		inglês (.) mas um curso ↑que (.) pode ajuda
47		você em melhorar su- suas ↑técnicas sua=
48	Naomi	=uhã qualquer tipo de de formação assim
49	Kenny	°de de conhecimento° isso é não é a única
50		coisa que vai deixar você <u>capaz</u> ou ser um
51		professor ↑ <u>bom</u> <u>ma:s</u> (.) experiênci↑a:
52		vontade e o próprio (.) tipo de formação um

53		tipo de curso acho ajudaria bastante a fazer
54		diferença
55	Naomi	umhum e assim uh pensando na na na na sua
56		prática na sua experiência aqui vo(h)cê uh
57		(.) você já teve assim alguma experiência
58		<positiva negativa> que você acha relevante
59		assim para relatar
60	Kenny	acho (.) uh (.) para mim mesmo (.) dei aula
61		de inglês na Inglaterra (.) numa aula com
62		pessoas do mundo inteiro
63	Naomi	v- você deu aula lá
64	Kenny	mhm
65	Naomi	você deu aula=
66	Kenny	=mhm=
67	Naomi	=na Inglaterra (.) também=
68	Kenny	=mhm seria uma aula entendeu (.) tipo uma
69		aula (.) com gente do mundo inteiro
70	Naomi	=mhm=
72	Kenny	=e ninguém (.) o professor: <não seria:>
73		(.)um (.)inclinado (.) a falar nem espanhol
74		ou nem português (.) ele vai mesmo não
75		português (.) às vezes eu acho aqui (.) os
76		próprios alunos (.) tem essa expectativa (.)
77		que o professor (.) tem que explicar uma
78		coisa em português mesmo não é necessário
79		ele fala isso
80	Naomi	uhã
81	Kenny	e acho (.) não sei=
82	Naomi	e você concorda com com com o <u>aprendiz</u> ou
83		você tem uma visão diferente assim=
84	Kenny	=eu tenho uma visão diferente porque (.)se
85		você mora num país
86	Naomi	uhã
87	Kenny	você tem que (.) se adaptar (.) e pensando
88		para aprender não tem que (.) falar (.)
89		português ou espanhol n=
90	Naomi	=você acha que quando você- só pra só para
91		esclarecer assim (.) quando você aprende uma
92		língua <estrangeira> você acha que quando
93		você faz <u>AULA</u> a aula <u>TODA</u> deveria ser
94		<u>ministrada</u> nessa língua que <u>você está</u>
95		<u>aprendendo</u> é isso que você está falando
96	Kenny	sim sim eu sei diferentes pessoas tem
97		diferente (.) um (.) habilidades e e pessoas
98		tem pessoas que aprendem muito mais rápido
99		rápido que outras pessoas
100	Naomi	uhã
101	Kenny	mas eu lembrei (.) como um menino aprendendo
102		espanhol (.) sim no primeiro ano (.)
103		primeiro semestre a professor dava umas
104		palavras em <u>espanhol</u> (.) e ele dava você- o
105		que significa em inglês (.) no vocabulário
106	Naomi	mhm
107	Kenny	mas fora disso (.) a aula toda era em
108		espanhol

109	Naomi	mhm
110	Kenny	eu acho: isso é importante (.) mesm- <u>ainda</u>
111		<u>mais</u> quando você não está num país que a
112		língua nativo >nesse caso o ingl↑ês< está
113		sendo falado=
114	Naomi	=mhm
115	Kenny	você está fora do país é <u>ainda mais</u>
116		importante você fala só inglês na aula (.)
117		você tem que tentar criar um ambiente (.)
118		ainda mais que quando você dá aula porque
119		quando você sai da aula (.) tudo voltar ao
120		normal (.) tudo seria em português de novo
121		(.) não é como quando você sai da aula em
122		(.) vamos supor Nova York o redor (.) o
123		<u>jornal a televisão as re↑vistas</u> tudo seria
124		em inglês (.) então ainda mais (...) dentro
125		da aula você cria um um pequeno Toronto (.)
126		ou um pequeno Sydney (.) um pequeno Londres
127		(.) um pequeno Nova York (.) isso é a minha
128		opinião
129	Naomi	uhã
130	Kenny	às vezes (.) mesmo quando tá dando aula não
131		cai assim (.) ok você está se lidando com
132		pessoa (.) essa pessoa não tinha- quando
133		você tá dando aula <u>particular</u> você ta
134		lidando com pessoas que às vezes (.) eles
135		baseando nas experiências DELES (.) eles tem
136		essa formação (.) professor sempre falava um
137		modo se falava em português e a pessoa às
138		vezes não está apta a abrir a cabeça para
139		pensar diferente
140	Naomi	uhã
141	Kenny	então você tem que ser muito flexível e tem
142		que (.) o mesmo tempo (.) você=
143	Naomi	=e você mas- você já teve uma uma
144		experiência assim <u>difícil</u> assim um momento
145		difícil de de de lidar com <i:sso> assim que
146		você <↑lembra>
147	Kenny	sim eu fiz um curso pa para dar aula um (.)
148		um jeito um
149	Naomi	uhã
150	Kenny	uma certa forma
151	Naomi	uhã
152	Kenny	eu não vou falar ah é o único maneira o
153		único=
154	Naomi	=uhã=
155	Kenny	=jeito para <ensinar> (.) <u>mas</u> (.) quando
156		você tem um aluno que: mesmo você mostra ele
157		vamos supor (.) uma laranja (.) o foto de
158		laranja
159	Naomi	uhã
160	Kenny	e você fala para ele 'orange' e ele fala
161		para você assim >'laranja não ↑é'<
162	Naomi	risos
163	Kenny	o que você vai fazer

164	Naomi	hhhhh
165	Kenny	então (.) para mim isso é uma dificuldade
166		(.) porque mesmo você- você tem um foto lá
167		(.) mostrando laranja=
168	Naomi	=você tava fazendo um <u>esforço</u> para <u>não</u> dar a
169		palavra em português mas ele sempre <u>VOLta</u>
170		quer dizer=
171	Kenny	=é exatamente
172	Naomi	uhã
173	Kenny	pode ser uma falha de confiança mas também
174	Naomi	=uhã=
175	Kenny	=pode ser como eles mesmo o jeito eles estão
176		acostumado a aprender
177	Naomi	uhã
178	Kenny	pode ser também (.)eu vejo também muita
179		gente (.) eu nunca fiz um curso de
180		português (.) nunca fiz
181	Naomi	mmhm
182	Kenny	não falo português <u>diretamente</u> mas eu posso
183		ver no n- vários meus alunos (.) tipo: que
184		não tiveram a discussão (.) sabe tipo (.) em
185		minha opinião de competente (.) você vê
186		quando aprender outra língua tem alguma
187		dificuldade
188	Naomi	mhm
189	Kenny	isso aí
190	Naomi	que que tipo de dificuldade assim=
191	Kenny	=euh da (.) qual qual seria a palavra (.)
192		mas - pra (.) usar a <intuição> deles
193	Naomi	ahã ahã falta <segurança> assim=
194	Kenny	=ahã=
195	Naomi	=para confiar na na intuição
196	Kenny	=mas intuição mesmo (.) porque tudo não
197		necessariamente tem que ser (.) totalmente
198		explicado
199	Naomi	uhã
200	Kenny	(.) às vezes você tem que (.) conectar as
201		coisas
202	Naomi	uhã
203	Kenny	e como qualquer coisa você está aprendendo
204	Naomi	mhm
205	Kenny	mas isso aí
206	Naomi	tá ã:ah (.) tá então uh pensando assim
207		novamente assim nessa construção do do
208		professor falante <nativo> uh o quanto você
209		acha importante o conhecimento linguístico
210		(.) do professor de língua inglesa na sala
211		de aula
212	Kenny	eu acho super importante (.) eu acho que:
213		talvez você tenha pessoa que não é nativo
214		(.) mas dando aula no país deles próprio (.)
215		e sim talvez pode explicar o colega dele (.)
216		sabe do país dele mesmo ah (.) esse penso é
217		assim porque la la la la la porque ele
218		entendendo o colega dele

219	Naomi	mhm
220	Kenny	sabe pode explicar melhor para essa pessoa
221		(.) mas eu acho=
222	Naomi	=quer dizer que ele <u>usa</u> a língua <nativa>
223		para explicar uh uuh o uso de um tempo
224		verbal
225	Kenny	é têm professores pensando em nacionalidades
226		têm pessoas que dão aula de inglês que sabe
227		PRAH pessoa que tá sabendo a aula (.) essa
228		pessoa (.) brasileiro dando aula (.) nesse
229		<nível> iniciante >é melhor para eles ↑ok<
230		pode <u>explicar</u> e mostrar a diferença (.)
231		para eles têm pessoas que é assim (.)que
232		gosta isso que prefere isso
233	Naomi	mmmhmm
234	Kenny	mas=
235	Naomi	=isso vem da expectativa do aprendiz (.)
236		quer dizer
237	Kenny	<u>mas para mim</u> eles não são: se <totalmente
238		envolvendo com a língua> eles não estão (.)
239		como que fala imersão não estão=
240	Naomi	imersos
241	Kenny	eles não estão indo profundo na língua
242		porque=
243	Naomi	=ahã=
244	Kenny	= é uma aula de tradução
245	Naomi	uhã
246	Kenny	eu acho (.) o nativo na aula como pessoa é
247		super importante (.) porque têm coisas mesmo
248		você (.) fale inglês bem você não é nativo
249		porque não é natural para você °também°
250	Naomi	uhã
251	Kenny	e e: sabe (----) <u>gíria</u> sabe
252	Naomi	mhm
253	Kenny	os phrasal verbs
254	Naomi	uhã
255	Kenny	>você pode aprender< mas são coisas que
256		naturalmente de- pronúncia também
257	Naomi	mhm mhm e (.) assim euh °não sei° uuh você
258		já conheceu um professor de língua inglesa
259		que você <u>não</u> achou preparado assim para dar
260		aula
261	Kenny	sim (.) vários (.) a maioria das pessoas que
262		dá aula de inglês não são preparados
263	Naomi	uhã e você pode descrever um um uma pessoa
264		para mim
265	Kenny	um nome=
266	Naomi	=n- não precisa falar quem é mas você pode
267		descrever assim (.) porque você achou essa
268		pessoa não não preparada para dar aula
269	Kenny	a pessoa <u>não</u> preparar as aulas (----)
270	Naomi	uhã
271	Kenny	então (.) vamos supor um (.) imprevisto
272		surgir na aula (.) como ele vai explicar (.)
273		não to falando que ele tem que saber tudo

274		(.) eu pessoalmente dando uma aula (.) algo
275		surgiu e não tenho a resposta eu falar (.)
276		não tenho a resposta mas a maioria das
277		pessoas fala (.) na próxima aula eles vão
278		olhar isso (.) mas tem uma diferença em ser
279		preparado e: algo de preparação
280	Naomi	uhã
281	Kenny	e também eu vejo isso muito com pessoas que:
282		(.) estão viajando no país para três ↑meses
283		(.) seis meses e >só procurando uma coisa
284		para fazer< e depois cai fora (.) <u>não</u>
285		<u>importa para eles</u> =
286	Naomi	=uhã=
287	Kenny	=eles não tem outra coisa para fazer (.)
288		primeira coisa (que eles põem na cabeça é)
289		ah eu vou dar aula de inglês=
290	Naomi	=e- e- e- essas pessoas assim uh (.) que
291		você tá falando que assim que vêm a
292		profissão com- eu acho que o que vc tá
293		falando é assim que eles vêm a profissão
294		como algo <u>transitório</u> assim=
295	Kenny	=não só transitório mas também (.) eles não
296		se importam com isso eles não têm outra
297		coisa para fazer eles- (.) no caso eu tenho
298		um amigo meu que tem uma namorada aqui (.) e
299		ele não pode fazer outra coisa e ele=
300	Naomi	=você tá falando agora de de estrangeiros
301		não de brasileiros=
302	Kenny	=sim=
303	Naomi	=né tá tá=
304	Kerry	=estrangeiros ele não tem nada para fazer o
305		que que ele vai dar aula de inglês (.) mesmo
306		ele não gosta ou ele não é competente (.) não
307		tenho problema com alguém se está sendo
308		<u>competente</u> e gosta o que (faz) (.) mas nesse
309		caso você vê muitas pessoas que não são
310		competentes
311	Naomi	uhã uhã
312	Kenny	e e
313	Naomi	e assim=
314	Kenny	= <u>[então são contratados porque]</u> =
315	Naomi	= <u>[e quais são]</u> assim as repercussões disso
316		para você
317	Kenny	eu acho (.) simplesmente isso (.) e como
318		qualquer coisa (.) e como comida (.) se você
319		ama (.) faz com paixão (.) tá preparado (.)
320		melhor ainda se você tiver instru↑ção (.)
321		você passa isso para o aluno (.) o aluno
322		aprenderia melhor e <u>mais</u>
323	Naomi	mhm
324	Kenny	sem essas coisas (.) seria menos (.) não tô
325		falando não vai aprender nada
326	Naomi	uhã
327	Kenny	não sei
328	Naomi	uhã

329	Kenny	mas se as pessoas são preparadas (.) amam (.)
330		tem paixao por exemplo (.) pode ser muito
331		mais
332	Naomi	uhã
333	Kenny	eu acho
334	Naomi	tá tá uh não sei uh (.) há mais alguma coisa
335		que você gostaria de de dizer sobre o
336		ass↑unto
347	Kenny	eu me lembro a primeira vez eu trabalhei
348		como professor de inglês
349	Naomi	mhm
350	Kenny	em Inglaterra (.) em Bournemouth
351	Naomi	uhã
352	Kenny	uma cidade no sul da Inglaterra
353	Naomi	uhã
354	Kenny	eu me lembro quando meu alarme tocou eu (.)
355		<u>pulava</u> da cama BANHO (.) sabe tomava banho e
356		↑uhhf na escola (.) quando eu tinha um
357		<imenso> prazer em dar aula
358	Naomi	uhã
359	Kenny	eu acho ainda eu tenho um pouco disso ainda
360		>nem um pouco eu tenho muito disso ainda<
361	Naomi	uhã
361	Kenny	acho:=
362	Naomi	°há quanto tempo você dá aula°
363	Kenny	estou dando aula <agora> (.) bbbrrrr dez
364		anos
365	Naomi	tá
366	Kenny	eu acho: (.) você tem que realmente gosta
367		(.) e uma coisa também talvez (singular no
368		trabalho) como você ensinaria (.) <u>particular</u>
369		em particular (.) >hoje em dia talvez eu
370		faço coisas diferentes<
371	Naomi	mmhm
372	Kenny	eu acho mais você trabalhar com algo (.)
373		você: fica melhor
374	Naomi	uhã
375	Kenny	se você está apto e aberto para aprender
376	Naomi	uhã
377	Kenny	e para mudar quando é necessário
378	Naomi	uhã
379	Kenny	porque quando você está trabalhando como
380		professor <u>particu↑lar</u> (.) ninguém tá te
381		<observando julgando> como numa escola
382	Naomi	uhã
383	Kenny	e você pode criar muitos mals hábitos
384	Naomi	uhã você tem que se polici↑ar tem que ser
385		aquela pessoa=
386	Kenny	=e você tem que realmente ↑quer=
387	Naomi	=uhã=
388	Kenny	=o melhor para os seus alunos
389	Naomi	uhã
390	Kenny	e para você também
391	Naomi	uhã

392	Kenny	sabe então você tem que realmente assim
393		<esforçar:> sempre tentar se melhorar:
394	Naomi	mhm
395	Kenny	eu não falo estudar <u>mas</u> (.) vê o que está
396		acontecendo=
397	Naomi	[assim sobre a sua aula]
398	Kenny	[na sua profissão] na sua profissão também
399		(.) sabe (.) tem novas metodologias (.)
400		textos
401	Naomi	uhã
402	Kenny	como você pode melhorar usando tecnologia
403		por exemplo
404	Naomi	uhã
405	Kenny	têm várias maneiras e acho isso é muito
406		importante (.) é muito fácil cair (.) na
407		graça=
408	Naomi	=na mesmice assim
409	Kenny	é (.) sem sabe (.) (sem tipo) por falta de
410		esforço ou vontade
411	Naomi	mmhmm
412	Kenny	°sabe°
413	Naomi	tá tá bom