

**O discurso do ‘falante nativo’ entre professores da Língua Inglesa no Brasil**  
**The 'native speaker' discourse among English Language teachers in Brazil**

Gena Carol D’gaut Pinto Antony  
 Universidade Federal do Amazonas

Luana Ferreira Rodrigues  
 Universidade Federal do Amazonas

**Resumo:** O aumento da globalização trouxe diversas formas de entendimento do ensino da língua inglesa. Alguns exemplos incluem: *Inglês como Língua Internacional* (MCKAY, 2002), *Inglês como Língua Franca* (SEIDLHOFER, 2011), *Inglês como Língua Global* (CRYSTAL, 2003) *World English* (RAJAGOPALAN, 2004) e *Inglês Internacional* (MCCRUM, 2010). O artigo teve como objetivo geral a reflexão do termo ‘falante nativo’ juntamente com os principais autores de Linguística Aplicada, em uma metodologia documental e de natureza básica, a pesquisa trouxe conceitos para responder os seguintes questionamentos: qual o entendimento que professores que ensinam Língua Inglesa a brasileiros, com pouco conhecimento no idioma citado, possuem quando abordam o discurso da “fala nativa” em sua metodologia de ensino? Contudo, ao ouvir a expressão ‘falante nativo’, é possível definir o quê e quem seria essa pessoa? O mito do ‘falante nativo’ para o ensino do inglês está presente em muitos contextos, tornando de suma importância o entendimento dos professores que o ensino da língua inglesa nos mostra que há diversas opções a este ‘único’ e ‘irreal’ inglês que vêm sendo ensinado ao longo de décadas nas salas de aulas, tendo como elemento idealizado o falante nativo muito distante da realidade encontrada nas interações globais.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa; Inglês como Língua Franca; Formação de Professores; Falante Nativo.

**Abstract:** The rise of globalization has brought unusual ways of understanding English language teaching. Some examples include *English as an International Language* (MCKAY, 2002), *English as a Lingua Franca* (SEIDLHOFER, 2011), *English as a Global Language* (CRYSTAL, 2003) *World English* (RAJAGOPALAN, 2004) and *International English* (MCCRUM, 2010). The general objective of the article was to reflect on the term 'native speaker' in conjunction with the main authors of Applied Linguistics. Using a documentary methodology and of a basic nature, the research brought concepts to answer the following questions: what understanding do teachers who teach English to Brazilians, with little knowledge of the language in question, have when they approach the discourse of 'native speech' in their teaching methodology? However, when you hear the expression 'native speaker', is it possible to define what and who this person is? The myth of the 'native speaker' in English teaching is present in many contexts, making it extremely important for teachers to understand that English language teaching shows us that there are several options to the 'unique' and 'unreal' English that has been taught for decades in classrooms, with the idealized element of the native speaker far removed from the reality found in global interactions.

**Key-words:** English Language; English as a Lingua Franca; Teacher Training; Native Speaker.

**Recebido em 31 de julho de 2023**

**Aprovado em 20 de dezembro de 2023.**

## Introdução

Com o avanço das tecnologias, muitos cursos de inglês apresentam um discurso que diz: “você irá aprender a falar inglês igual a um nativo”, no entanto, sabe-se que diversos povos falam o inglês ou como segunda língua oficial ou mesmo como primeira língua e os modos que se expressam nesse idioma são muito diferentes com seus sotaques, culturas, apropriações e contextos históricos e, nesta complexidade, o que se quer dizer com a expressão “falante nativo”? É possível definir o que ou quem seriam os guardiões dessa língua?

Quando se pensa na evolução da história humana é possível perceber um aspecto importante no que tange à capacidade comunicativa através da linguagem, sendo essa um dos principais instrumentos – se não o principal – para a expressão do ser humano. Ela “permite a emergência do espírito humano, necessário a todas as operações cognitivas e práticas, inerentes a toda organização social” (MORIN, 2012, p. 38). Seu uso é essencial para as relações cotidianas, culturais, políticas e comerciais e, devido as inúmeras línguas e linguagens diferentes existentes no mundo moderno, que muitas barreiras comunicativas se levantam, impedindo a compreensão e o estabelecimento de relações amigáveis. Nesse quadro que o falar e escrever em outras línguas estrangeiras faz-se cada vez mais necessário em um mundo que a cada dia se torna mais global, homogêneo e, por vezes, insosso.

Essas questões, embora sejam debatidas por variados autores e diversas correntes da Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira (AMARAL, 2020; EL KADRI, 2010; GONÇALVES, 2007; JORDÃO, 2014; RAJAGOPALAN, 2004) sempre estão presentes na busca pelo poder, pois quando se impõem uma língua, impõe-se no conjunto uma cultura. Esse domínio cultural é facilmente observado nas mídias, mas também se faz presente, por vezes mais silenciosa e velada, na própria formação de professores de Língua Inglesa.

Uma análise realizada pela British Council (2015) no qual discorreu sobre a situação da língua inglesa no Brasil, entre tantas evidências, duas chamou a atenção quando a análise diz que “há uma associação direta entre o nível educacional e de conhecimento da língua inglesa e o baixo crescimento e investimento econômico no país por parte de países mais ricos”. Reforçando assim o interesse econômico e político para o crescimento educacional da língua inglesa nas escolas, fazendo com que a “inexistência de políticas públicas educacionais focadas especificamente no ensino e no aprendizado

de inglês resulta em um sistema escolar ineficaz para o ensino da língua”, e essa fragilidade resulta em diversos fatores prejudiciais aos profissionais da área como: currículos em desequilíbrio, tempo de aula limitado, recursos mínimos e professores sem conhecimento linguístico e pedagógico suficientes para conseguirem entrar em uma sala de aula.

Siqueira e Souza (2014, p.7) afirmam é que a relação que faz com que o inglês padrão americano ou britânico se tornem tão especiais quando comparado com as outras e inúmeras variedades linguísticas, é o poder. As relações de poder através do domínio de uma língua são expressas por Jordão (2004, 287-296) quando diz que falar em uma língua franca nos remete a “discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua”. Eis a intenção consciente ou não de cultivar ideias hegemônicas sobre as nações.

Gonçalves (2007) entende esta situação complexa de usos e maneiras de considerar o inglês, às vezes chamada de Torre de Babel, como um processo em fase de construção de entendimentos, em que diferentes visões se manifestam consoante as perspectivas de cada contexto, mas Rajagopalan (2004, p. 111) já afirma que “já se tornou mais ou menos um clichê atualmente, se referir ao inglês como uma língua mundial” e, assim se estabelece a necessidade de urgência em dominar essa “língua universal”, pois quem domina a língua tem poder e para se ter acesso ao mundo falado através dessa língua, sua aprendizagem passa a ser fundamental. Neste viés a publicidade avança prometendo este domínio tal qual como um “nativo” e como consequência aquele que aprende amplia seu mundo de possibilidades e. por isso engaja-se no processo de aprendizagem desse novo idioma.

Para Hatch (1978) esse processo de aprendizagem da L2 pode emanar da comunicação, a partir da teoria sociocultural que, junto a Bruner (2008, p. 89) defende que “a criança não está apenas a aprender o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias.” Reconhecendo, ainda, que a negociação de sentido e atos de significado depende “não só de um signo e de um referente, mas também de um interpretante - uma representação do mundo em cujos termos e a relação do signo-referente é mediada”. Essa compreensão corrobora para a tese de que a língua carrega

consigo toda cultura de um povo e, também, por isso, deve-se atentar para o processo de colonização das ideias.

Diversos professores, como citado por El Kadri (2010), pela voz de Margaret Paderson, compreendem a necessidade de se considerar a cultura e a identidade dos falantes de cada lugar, perguntando-se “o que é o inteligível e quais seus contextos?” e, para uma aprendizagem efetiva ela acredita ser importante considerar os sotaques dos diferentes falantes nativos enfatizando-os entre alunos e professores.

Paiva (1999) aponta em seu estudo que no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, um dos maiores problemas para o desenvolvimento da comunicação era a ausência de contato com falantes nativos e de oportunidades reais de interação, esse pensamento faz sentido à luz de El Kadri, visto que na interação com os “falantes nativos” estaria em contato com todo o pensamento e construção social do indivíduo, favorecendo o desenvolvimento natural de algumas habilidades.

O objetivo geral da pesquisa foi refletir, juntamente com os autores da Linguística Aplicada, o conceito da expressão “falante nativo” a partir das seguintes questões norteadoras: qual o conceito de “falante nativo”? O que os teóricos têm pensado sobre o falar nativo? Como a formação de professores tem contribuído para essa nova conceituação?

Em uma abordagem documental e de natureza básica. A pesquisa iniciou-se com o conceito do termo de ‘Língua Franca’; após, com as leituras documentais realizadas, foi discorrido sobre o ‘falante nativo’ e o ‘mito da natividade’; e por fim, trouxe um panorama sobre a formação de professores de língua inglesa do Brasil.

### **A Língua Inglesa como Língua Franca**

A aquisição de uma língua se dá, principalmente, de maneira subconsciente, ao passo que aprendizagem de uma segunda língua normalmente ocorre por meio de um processo consciente, respaldada por educação formal.

Aprender uma nova língua significava substituir os hábitos da primeira língua pelos da segunda e, ao fazer isso, os hábitos antigos interfeririam nos novos. Para o ensino de línguas, isso implicaria uma aprendizagem por meio de imitação e repetição das mesmas estruturas e os professores deveriam focar nas diferenças entre a primeira e a segunda língua.

A língua apresenta variedades regionais, geracionais, sociais e situacionais

(FIORIN, 2011). Logo, ter uma fala adequada aos ambientes em que se encontra pode ser considerado, muitas vezes, primordial. Contudo, uma língua falada em ambientes informais e formais se diferem, fazendo da língua uma variável complexa em si.

Desde o fim da Segunda Grande Guerra, o ensino da língua inglesa aumentou consideravelmente ao ponto de se tornar uma língua franca para muitos. A língua franca não pertenceria a um nativo, mas seria propriedade de todos que a utilizam como meio de comunicação em uma situação multilíngue. E a língua inglesa, sendo considerada como uma língua internacional, recebe várias denominações como língua mundial, língua global e uma das mais citadas é a de língua franca. Moita Lopes (2005, p.3) afirma que “línguas francas sempre foram necessárias nas atividades de comércio e na gerência política dos povos”. Portanto, a língua franca já não pertenceria a um nativo, mas se tornaria propriedade de todos que a utilizam como meio de comunicação em uma situação multilíngue, uma língua sem território definido.

Jordão (2014) infere que falar uma língua franca nos remete:

Às discussões sobre os usos, funções e contextos de aprendizagem do inglês no cenário internacional, levando em conta a necessidade de modificar as relações de poder entre os donos da língua inglesa (seus falantes “nativos”) e os seus usuários de vários países que não aqueles em que esta língua é usada como primeira língua (p.19).

Os falantes nativos utilizariam a língua franca para atuar na sociedade, a fim de conhecer e se fazer conhecer, novos povos, novos locais, novas culturas, não mais como um receptáculo da cultura do outro, ou como um espelho do nativo. Há uma troca cultural. Surgindo assim a língua inglesa com diferentes sotaques, sendo reinventada, ressignificada e reinterpretada localmente.

Gimenes et. al (2015, p. 595) afirma que a língua franca e sua variabilidade pode ser “definida pelas diversas interações e diferentes usos da língua que podem ocorrer em inúmeras situações comunicativas (...) Ela não é reconhecida de um modo particular que podemos afirmar que tenha determinada forma, pois será sempre diferente para aqueles que a usarem”. Sendo assim, a língua inglesa ser uma língua franca desencadeia uma função de diversos contextos, atualmente, que “envolvem diferentes línguas onde há uma negociação situada e continuada de significados” (HAUS, 2016, p. 235). Fazendo da língua um produto da cultura, não sendo perfeita, nem una e muito menos imutável ou fixa.

Na medida que a Linguística aumenta seu interesse em como cada indivíduo

utiliza-se da língua para se expressar, não considerando tal enunciação em termos de certo e errado, enxergamos a língua inglesa como uma língua franca, respeitando as suas diferentes formas e seus diferentes modos de usá-la. Não entrando em questão com o esquecimento da norma culta, mas se fazer entender que o “o uso contextual e efetivo em termos de comunicativos é que vai determinar as “regras” para um bom uso da língua” (JORDÃO, 2014, p. 23). E, também, assumir a inexistência de uma variedade padrão, a comunicação entre falantes irá se desintegrar é, no mínimo, ignorar o papel da acomodação nas interações linguísticas (SEIDLHOFER, 2011).

Enquanto as justificativas para se usar o inglês padrão como base para o Ensino da Língua Inglesa – ELI são, na realidade, discutíveis, Ur (2010, p.86 *apud* SIQUEIRA E SOUZA, 2014, p. 9) elenca cinco plausíveis razões pragmáticas para não se usar esta variedade no contexto específico:

- a) os nativos fazem parte da minoria dos atuais falantes de inglês em todo o mundo;
- b) os próprios falantes nativos não usam a mesma variedade de inglês; c) a maioria dos professores de língua inglesa são não-nativos e contam com alunos que, primordialmente, vão usar o inglês como língua franca; d) o status do modelo do falante nativo condena todos os aprendizes a um fracasso iminente (COOK, 1999) e e) tem havido um crescimento significativo de falantes não-nativos de inglês com altíssima competência na língua. (p. 9)

E essa grande valorização do inglês nativo ainda é visto em grande escala no ensino de língua inglesa. Mas o que seria de fato esse falante nativo? O próximo tópico irá discorrer mais sobre a definição do tão então falado “falante nativo” e esclarecer o que seria o mito da natividade citado por alguns linguistas.

### **O falante nativo e o mito da natividade**

Para muitos estudiosos da Linguística Aplicada o conceito de falante nativo é inexistente, visto que a definição não é una, pois apresenta diferentes significados. No dicionário Aurélio online a definição aparece como algo “não adquirido, congênito, inato: virtude nativa, próprio do lugar onde nasce, oriundo de determinado local, indígena”. Pelo senso comum o falante nativo seria o “dono” de sua língua, obtendo um controle e um conhecimento que os não-nativos não teriam, e por isso esses recorrem àqueles para saber sobre a ‘verdade’ da língua, ou seja, o que está correto ou não.

Para Davies (2004) os “falantes nativos” devem possuir seis atributos: a) adquirir a língua durante a infância; b) ter intuições gramaticais sobre seu idioleto; c) ter intuições gramaticais sobre a língua-padrão; d) conseguir produzir discursos fluentes e

espontâneos; e) conseguir ter um desempenho criativo, como escrita literária, por exemplo; e f) interpretar e traduzir de outra língua para sua língua nativa. Sendo apenas o item a), isto é, adquirir a língua durante a infância, um atributo que não pode ser desenvolvido por um aprendiz.

Davies (2004) traz ainda um conceito de falante nativo como identidade, ou seja, a pessoa que se identifica com a comunidade de falantes nativos daquele idioma e por eles é aceita como tal.

Para Chomsky (1965, apud DAVIES, 2004), não tem como distinguir o falante nativo do falante não-nativo, já que qualquer um é um falante nativo da língua que cultivou em sua mente/cérebro e com a comunidade de fala que se identifica.

Para Veronez (2016) o falante nativo conheceria toda sua língua nativa ao nível gramatical, linguístico e estrutural, além de ter intuições sobre tal língua, mesmo que de maneira abstrata, virtual.

Na obra de Hyltenstam e Abrahamsson (2000), *Who can become native-like in a second language?* É possível deduzir logo a partir do título que, para os autores, um aprendiz de uma segunda língua pode chegar a ser parecido como um nativo (native-like), mas não um falante nativo. Para eles, o significado de falante nativo pode ser: “a) falante nativo por nascimento (isto é, por exposição na primeira infância); b) falante nativo em virtude de ser um usuário nativo; c) falante nativo (ou semelhante ao falante nativo) por ser um aprendiz excepcional; d) falante nativo por meio da educação, em que a língua de instrução é a língua-alvo; e e) falante nativo mediante longa residência no país adotado”. (ALVES, 2021, p.33)

Rajagopalan (2012), antes de se tornar em um conceito rotineiro e central na Linguística (em especial na Linguística Aplicada), o termo “falante nativo” já era amplamente utilizado na antropologia e originalmente carregava conotações pejorativas, majoritariamente utilizado para se referir aos nativos de países colonizados por europeus. Desde o início da Linguística estrutural moderna, os “nativos” estavam limitados a serem fontes indispensáveis para o fornecimento de dados brutos para os linguistas estudarem.

Ainda com o pensamento original, a figura do falante nativo foi colocada como alguém especial e privilegiado, graças às suas intuições nativas, o que lhe permitiria, além de ser uma fonte de dados linguísticos, oferecer ao linguista pistas preciosas sobre como esses dados poderiam ser explicados. Para o autor, certos acontecimentos históricos colaboraram para impulsionar a figura do falante nativo. Um exemplo dado pelo autor foi

após o fim da Segunda Guerra Mundial, quando o inglês se consolidou como língua de comunicação internacional e o crescimento exponencial da demanda por aprender o idioma transformou o falante nativo em uma celebridade do dia para a noite, sendo o mais procurado para o ensino de língua inglesa (RAJAGOPALAN, 2012). Mudando para sempre o ensino da língua inglesa e a forma identitária do falante nativo.

Em sua observação com o que os linguistas têm feito, Ferguson (1983) infere que muitos linguistas estão oferecendo um lugar de destaque ao falante nativo por considerá-lo a única fonte confiável de dados linguísticos, reforçando o mito da natividade idealizada por muitos.

Para Bloomfield (1933), Tay (1982), Coppieters (1987), Cook (1999), Hyltenstam E Abrahamsson (2000), e Davies (2003, 2004) um indivíduo é um falante nativo da primeira língua que aprende na infância. Sendo uma característica comum para todos os autores, além disso, há autores que consideram a aceitação pela comunidade linguística de falantes nativos e a autodeclaração de ser um falante nativo outras características importantes para tal definição.

O mito da natividade surge com a união do grau de conhecimento e da acuidade da língua materna, em que o nativo é capaz de dizer tudo em sua língua, pois ela faz parte de sua natureza. Como acrescenta Fortes (2008):

a construção de um espaço para o sujeito-aprendiz dá-se, fundamentalmente, com base em uma interdição à perfeição – justamente (e contraditoriamente) ao ideal de perfeição que o aprendiz deverá sempre almejar. Assim, o lugar de aprendizagem torna-se um lugar impossível (inalcançável), já que quem ‘detém’ o conhecimento ‘completo’ da língua é o (idealizado) ‘falante nativo’. Podemos depreender que o país em que se fala a língua representa o lugar de legitimação da aprendizagem: lugar de idealização em que não há falhas. (p. 1).

A língua inglesa, sendo vista como língua franca, tende a favorecer todos os seus falantes como sujeitos de suas culturas ao não posicionar a cultura do nativo como única, dominante. Isso poderá acontecer, se o ensino e aprendizagem da língua refletir sua função como franca, fazendo-nos enxergá-la como uma língua sem território. Rajagopalan (2008) pontua que o conceito atual de um falante nativo deve ser visto como aquele que não tem o domínio total da língua e está ligada à percepção de que as línguas naturais não são ‘duras’, pois elas estão predispostas a todo tipo de alterações externas. Deixando aberto o conceito da língua estrangeira e do falante nativo.

E o principal papel para esse mito da natividade vem do discurso enraizado dos



professores da língua inglesa, propagado também pela mídia, e esse fato pode ser o principal motivo do abandono dos de alunos a largarem os estudos da língua, por se sentirem “fracassados” no aprender, tanto na hora de escrita quando na hora do aprendizado oral, trazendo assim, um sentimento de frustração em seu aprendizado da língua estrangeira embutindo em sua mente que nunca conseguirá aprender a língua em um nível alto de proficiência, já que muitos professores, escolas e mídias comparam a língua a um padrão ideal, perfeito.

Para isto temos que tentar entender onde pode-se encontrar esse discurso presente nas falas de professores quando trazem essa comparação no aprendizado da língua com a fala do “falante nativo”. Trazendo então, o próximo tópico explicitando a formação histórica de professores da língua inglesa no Brasil e como as grades curriculares das universidades estão enxergando e colocando o assunto do nativo como um tópico importante em sua formação.

### **Formação de Professores da Língua Inglesa no Brasil**

Nesta seção será discorrido sobre a formação de professores da língua inglesa no Brasil baseado em ZAMBONI (2013); PIMENTA & LIMA (2004); MARTINEZ (2007) e D’ÁVILA (2008) na divisão de modelos de formação docente, sendo elas a formação artesanal, modelo de formação instrumental-racionalista, os modelos de formação reflexiva e o modelo de formação pelas competências profissionais.

No modelo artesanal (PIMENTA & LIMA, 2004; D’ÁVILA, 2008), é fundamentado em um fazer baseado na intuição. Nela a língua é aprendida por meio da imitação das técnicas de um professor. Por meio desse modelo, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes, na prática, e consagrados como bons” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 35). Fazendo do professor, nesse modelo de formação, um professor conselheiro. A formação restringe-se a ser e agir como ele.

No modelo de formação instrumental-racionalista, conhecido como instrumentalização técnica (PIMENTA & LIMA, 2004) e técnico (MARTINEZ, 2007), este modelo de formação tem seu ponto central no apuramento de habilidades instrumentais voltadas para a docência e na ênfase nos conteúdos específicos (como linguística e literatura), vistos como mais relevantes do que os conteúdos pedagógicos (formação para a docência). Portanto, neste modelo a formação do professor é

fundamentada pelos saberes científicos e aplicados de forma objetiva. No ensino de língua estrangeira, Vieira-Abrahão (2010) informa que este modelo era usado nas academias, uma vez que o ensino universitário de língua inglesa se utilizava do método gramática e tradução, com métodos de memorização, explicações gramaticais, listas de exercícios, apresentando o ensino da língua inglesa como um sistema composto por códigos e regras gramaticais.

Em um modelo chamado de formação pelas competências profissionais, encontra-se duas linhas no campo: o professor que enxerga a competência especificamente para o mercado de trabalho e o professor que acredita na capacidade de mobilizar os saberes adquiridos no decorrer da prática profissional. Na primeira linha era evidente os termos das competências (sendo ações de conhecimento desejadas entre situações e fenômenos) e habilidades (competências adquiridas referindo-se o imediato saber fazer) serem importantes para a qualificação do formador, comprovando-a por meio de diploma.

Em um levantamento feito a partir do Censo Escolar da Educação Básica em 2020 e o Censo da Educação Superior em 2019, implementada e desenvolvida pelo British Council, do total de turmas de língua inglesa em todas as redes de ensino pública, 2942% estão com docentes com titulação adequada, ou seja, possuem formação em licenciatura única (Letras: Inglês) ou dupla licenciatura (Letras: Português-Inglês) e/ou que possuem bacharelado nas duas áreas citadas e possuem complementação pedagógica em língua inglesa. Isto significa que a maioria das turmas parece contar com docentes com titulação inadequada (70,58%). Nenhum ente federativo tem um percentual de turmas de língua inglesa lecionadas por docentes com titulação adequada próximo dos 100%.

A maioria dos professores de língua inglesa não possui formação complementar acima de 80 horas (61,49% sem formação complementar e 24,19% informaram ter formação em áreas não especificadas). Confirmando a despreparação dos professores de língua inglesa nas escolas presentes no país. E isso falando somente da língua inglesa, sem incluir a Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS.

A planificação linguística anda lado a lado com o ensino, pois “tudo absolutamente tudo – todas as disciplinas, todas as vivências, todas as interações – passam pelo crivo da língua” (OLIVEIRA, ALTENHOFEN, 2011, p.06).

Em dezembro de 1931 é lançado o Decreto n.º 20.833 que se refere ao método

oficial de ensino de uma língua estrangeira no Brasil:

Art. 1º - O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. Parágrafo único – o ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares.

A importância que o Brasil demonstra pelo ensino de línguas estrangeira quando inclui o ensino em seu currículo oficial é nítido em sua teoria, no entanto, uma série de fatores inviabilizam tais realizações, tais como professores com pouco domínio oral da língua inglesa, salas carregadas de alunos, cargas horárias reduzidas etc., forçando assim em um ensino centrado na leitura, no vocabulário e no constante uso da gramática, sem a devida atenção ao ensino oral da língua.

Em aspectos legais da problemática, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei n. 5.692, de 1971, não incluíram a língua inglesa como uma disciplina obrigatória, trazendo apenas uma recomendação para o ensino escolar, deixando a Cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. A nova Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, de 1996, traz a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna, deixando a cargo da comunidade escolar escolher qual será ensinada, mas, na prática, nada se é feito para que ela seja ensinada com esmero, ou até que a formação do professor responsável seja devidamente adequada.

Outro ponto, importantíssimo de salientar, é em relação à formação inicial desses professores que, em geral, estão atrelados aos cursos de licenciatura em língua portuguesa, onde seus conteúdos ocupam a maioria da grade curricular.

Em um estudo feito por Paiva (2003), percebe-se que o sistema educacional brasileiro forma professores despreparados, onde nem todos os professores conseguem ou têm oportunidade de participarem de programas de formação continuada disponíveis nas instituições de ensino. E com essa formação inexistente, o professor prepara futuros licenciandos, os quais irão chegar na universidade sem um conhecimento sólido da língua, fechando assim, um círculo vicioso que permeia e dá origem à crença de que não é

possível aprender inglês na escola.

Essa visão nós conseguimos identificar na leitura atenta dos documentos oficiais, tornando visível que o ensino de idiomas é visto com pouca relevância. Um dos exemplos claros é encontrado nas considerações preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeira publicada pelo Ministério da Educação em 1998, onde lê-se:

Deve-se considerar também que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LES no país e em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

Com essa afirmação em um dos documentos principais da educação e formações de alunos dignos, revisita a grande realidade do ensino de línguas nas escolas. Um ensino regado de textos, leituras, gramáticas e pouco ensino da oralidade da língua. E pesquisas como a de Paiva (2003, p. 53 – 84) apontam para a problemática de que muitos cursos de Letras, a função da prática da dupla licenciatura, a formação do professor de inglês fica responsável dos pedagogos, no qual não possuem familiaridade com conceitos de linguística aplicada, na maioria das vezes. Trazendo para sala de aula, teorias de aprendizagens mais generalizadas, nas quais são sim importantes para a formação do docente, mas que nem sempre conseguem expressar as questões específicas dos professores de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa.

Outra afirmação importante para o ensino da língua inglesa no Brasil é a visão dogmática do professor de línguas, focando em um ensino técnico, como afirma Moita Lopes (1996, p. 179 – 180):

Embora cursos de formação de professores de línguas variem no que se refere à ênfase que colocam em um tipo de competência ou em outra devido a uma série de fatores (*estafe especializado disponível, carga horária dos cursos etc.*), igualmente se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como é o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente. Em geral, no que se refere a questão de uso da linguagem em sala de aula, os professores são treinados na utilização de técnicas, típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso na sala de aula [...]. Isso quer dizer que são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem sua formação pautada por dogmas.

A quantidade de disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras parece impossibilitar a formação de professores competentes, dos quais se espera domínio de conteúdo e maturidade para refletir sobre a atuação pedagógica e suas escolhas de como ensiná-lo.

### **Conclusões**

Alguns têm o nativo como um modelo e guardião da verdadeira linguagem do ponto de vista linguístico; outros apontam para o nativo como um mecanismo das normatizações da língua. Schlemmer e Fagundes (2001 apud WISSMAN, 2005) defende que a construção de conhecimento "técnico-didático-pedagógico, administrativo, comunicacional/social (relativos a cursos on-line)" é fundamental. Assim, é possível ter mais subsídios para compreender e avaliar o quanto esses sistemas podem realmente transformar a estrutura e os processos educacionais, influenciando e mudando as formas de pensamento, ação humana e interação social.

Walesko (2019, p. 21) afirma que as crenças em mitos relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa têm influenciado a elaboração de currículos, a escrita de materiais didáticos e as práticas dos professores em sala de aula. As crenças fazem parte na formação da identidade dos indivíduos. A autora afirma ainda que “conhecer, discutir e questionar crenças gerais e crenças pessoais são ações importantes no processo de ensinar e aprender línguas e de tornar-se um indivíduo crítico e reflexivo (WALESKO, 2019, p. 21).”

Com o crescimento tecnológico a importância de se aprender a língua inglesa se tornou tão grande e se tornou uma das línguas mais faladas no mundo atual. Com todo esse crescimento acabamos percebendo uma visão colonialista que questiona o conceito da língua nacional, fazendo ser perceptivo as variações de uma língua em uma mesma nação. E mesmo com todo esse crescimento da língua, utilizada, principalmente, como interação entre falantes ‘não nativos’ de diferentes culturas que transformam a língua, sempre que podem, para atender às suas necessidades comunicativas. O mito do ‘falante nativo’ para o ensino do inglês está presente em muitos contextos, hoje em dia. Entretanto, para os professores de inglês em formação inicial e continuada, o discurso do ‘falante nativo’ pode parecer comum e óbvia, mas nem sempre está em sua prática docente. Como aponta Walesko:

Embora o inglês tenha se tornado uma língua franca, está longe de ser uma língua “sem donos”, ao menos nas crenças de muitos docentes, que continuam perpetuando a língua cultura de determinados países, “provedores da língua”; na escolha de textos e atividades em sala de aula, simplesmente insistem ou persistem em ensinar uma língua padrão nacional que sequer existe, ou que talvez tenha sido inventada e materializada em dicionários e livros didáticos, muitos deles mundialmente famosos e globalmente vendidos. (WALESKO. 2019. p. 272)

Os livros didáticos da língua inglesa estão sendo formados com um pensamento culturalmente codificado, que traz concepções e crenças de seus autores e editores. No entanto, os livros devem ser usados como um recurso de ensino-aprendizagem em sala de aula, não como o único recurso. A língua inglesa tem sido comercializada da mesma forma, com suas falas para aumento do capitalismo e colonialismo para aqueles que pretendem aprender um novo idioma. E apesar de vários estudos disponíveis sobre o assunto, a presença do ‘falante nativo’ se mantém viva em nossa sociedade quando universidades oferecem intercâmbios, bolsas de estudo para países com a ‘propaganda’ de que o aluno irá aprender o inglês mais rápido por conviver com falantes nativos da língua, quando alunos exigem, em escolas de idiomas, professores nativos e/ou que já moraram em países que têm como língua oficial, o inglês.

A língua estrangeira, como L2, é assim. Existe a sua forma culta de aprender, e necessário de aprender, mas também existem tantas outras formas de comunicação que acabamos não sabendo o que é o que, quem é nativo ou não, passa a ser irrelevante. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 51) “a comunicação é entendida como um esforço cooperativo entre indivíduos constituídos em termos autônomos, com regras pré-estabelecidas de comum acordo, em prol de interesses comuns.”

Originalmente, ser falante nativo era considerado unanimemente como um privilégio de nascimento, isto é, alguém nasceria falante nativo de uma língua. Observa-se que a figura do falante nativo como alguém que detém conhecimentos exclusivos à sua condição de nativo persista até os dias atuais (KRAMSCH 1997; DAVIES, 2003; RAJAGOPALAN, 2012).

Davies (2013) retoma esse debate em “Is the native speaker dead?”<sup>1</sup>, em que o autor levanta quatro indagações e se dedica a explorá-las, a saber: a) se o inglês é um caso especial entre as demais línguas; b) se há algo que o falante nativo consegue fazer e o falante não-nativo não consegue; c) qual a importância da cultura; e d) se um idioma pode sobreviver sem falantes nativos. Chegando à conclusão de que modelos, escalas e exames,

---

<sup>1</sup> O falante nativo está morto?

que utilizam como critério o falante nativo, baseiam-se especificamente no falante nativo idealizado, isto é, aquele que possuiria intuições, controle e conhecimento sobre sua língua, exclusivos à sua condição de falante nativo, o que o tornaria especial e, acima de tudo, ideal e, portanto, não-real, mítico.

Estudos feitos por Mahboob (2003, 2004), mostrou que quanto mais administradores de instituições voltadas para o ensino de inglês valorizavam o professor falante nativo, menor era o número de professores falantes não-nativos por eles contratados. Moussu e Llurda (2008), assim como Rajagopalan (2012), observam que muito dessa atitude tem conotações políticas e é motivada pelo grande investimento que o mercado de ensino de línguas estrangeiras, muito em particular a língua inglesa, movimenta ao redor do mundo.

Bloomfield (1933, apud DAVIES, 2003) pondera sobre a língua materna (e não sobre o falante nativo), que não há língua como aquela aprendida na primeira infância que ninguém nunca estará perfeitamente seguro de algo em um idioma adquirido tardiamente. Posto de maneira distinta, aprender uma língua na infância é o que faz de alguém um falante nativo.

Kramersch (1997) é enfática ao declarar que aprendizes de uma língua podem se tornar competentes, mas não ao nível de se tornar nativo desta. Mas a autora pondera, que tal características afirmadas para ser um falante nativo, por si só, não é suficiente para se passar por nativo: falta a aceitação social, ou seja, talvez o falante nativo fosse feito, construído (no original “made”), e não nascido, pois seria necessário crescer e ser educado em determinada sociedade para ser capaz de compreender determinadas sutilezas que poderiam passar despercebidas por alguém que “apenas” conhece a língua, mas não a sociedade em que é falada.

Além disso, a formação dos professores de língua inglesa prioriza discussões sobre o que fazer em sala de aula, não tendo muito espaço para discussões do porquê se trabalha de uma forma e não de outra, ou até mesmo porque se ensina uma língua estrangeira e não outra.

Em suma, o atual cenário globalizado nos mostra claramente que o inglês já é mais falado no mundo como língua franca do que como primeira língua. Mesmo que não disposto como uma variedade a ser ensinada como alternativa ao inglês padrão. É de suma importância o entendimento dos professores que o ensino do inglês como Língua Franca – ILF nos mostra que há inúmeras alternativas a este ‘único’ e ‘irreal’ inglês que vêm

sendo ensinado ao logo de décadas nas salas de aulas, tendo como elemento idealizado o falante nativo muito distante da realidade encontrada nas interações globais. O que se sugere não é a exclusão de tudo o que foi estudado e desqualificar o que foi feito até a gora na área, mas sim ampliar o escopo do conhecimento e enxergar além do modelo único e sempre lembrar que considerar o diferente como ‘errado’ é sempre perigoso quando a realidade mostra que “são os falantes que dominam a língua, não a língua que dominam os falantes” (SIQUEIRA e SOUZA, 2014, p.17).

## Referências

AMARAL, L. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. 1, ed. –São Paulo: Parábola, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5692/71, 11/08/1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2011.

BRITISH, Council. Observatório lança plataforma interativa inédita com dados sobre o ensino de inglês no Brasil. 2021. Disponível em <  
<https://www.inglesnascolas.org/headline/observatorio-lanca-plataforma-interativa-inedita-com-dados-sobre-o-ensino-de-ingles-no-brasil/>> Acesso em 04 de março de 2023.

BRUNER, J. Actos de Significado. Portugal. Edições 70, 2008.

CÂMARA JUNIOR, Matoso. Dicionário de linguística e gramática. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAVIES. A. The native speaker: myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters, \_\_\_\_\_, 2004. The Native Speaker in Applied Linguistics. In DAVIES, A; ELDER, C (eds) The Handbook of Applied Linguistics. Blackwell, 2004.

DOS ANJOS, F. A. Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo. Revista Entre Línguas, 2019, v.5.

EL KADRI, M. O estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação



inicial de professores. Dissertação (Mestrado). UEL, Londrina, 2010.

FLORES, R. Shadowing: aplique essa técnica para ser fluente em inglês. Disponível em <<https://www.nacaofluente.com/blog/shadowing-aplique-essa-tecnica-para-ser-fluente-em-ingles/>>.

GIBK, C.K.S. O Papel da negociação de significado na aquisição de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

HAUS, C. Inglês como língua franca: objetivos e crenças de aprendizes brasileiros do Celin. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 52, mês de dezembro, 2016, p. 231- 251.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como ‘commodity’: direito ou dever de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Conhecimento Local e Conhecimento Universal, 1. ed., Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, 2014, p. 13-40.

LEITE, P; OLIVEIRA, A; COURA, Felipe. Inglês Como Língua Franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da Língua Inglesa. Revista Trem de Letras, 2020, v.6.

MARTINET, André. A linguística sincrônica. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1974.

MARTINS, E.; SOUSA, C.H.A; OLIVEIRA, F.T.C. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. Disponível em <<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: Os Sete saberes necessários à Educação do Presente: por uma educação transformadora. Orgs.: Maria Cândida de Moraes e Maria da Conceição de Almeida-Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PAIVA, V.L.M.O. O papel da educação a distância na política de ensino de línguas. In: MENDES et ali (Org.) Revisitações: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

PAIVA, V.L.M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T; CUNHA, M. J. Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PETER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. IN: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística: objetos teóricos. v. 1. São Paulo: Contexto, 2004.

RAIMUNDO, C; SILVEIRA, K. Ensino de Língua estrangeira, mídias digitais e o pensamento complexo. Disponível em: <<https://url.gratis/UvQw18>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

RAJAGOPALAN, K. The concept of ‘World English’ and its implication for ELT. ELT Journal, v. 58/2, April, 2004, Oxford University Press.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

ROSSI, W. Como falar inglês igual um nativo, 29 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LYS0RiPerf4&list=WL&index=1&t=17s>>

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a lingua franca. International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v.11, n. 2, p. 133- 158, 2001.

SILVEIRA, D. O ensino de língua inglesa à distância: Caminhos e possibilidades. Revista Multitexto, 2015, v. 3, n. 02. Disponível em: <<https://url.gratis/8EC6KZ>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

SIQUEIRA, S; SOUZA, J. Inglês como Língua Franca e a Esquizofrenia do Professor. Revista Estudos Linguísticos e literários, 2014, nº 50, jul – dez, Salvador: p. 31-64.

SOUZA, C. F. Da correspondência à internet: O ensino de inglês a distância no Brasil. Revista Entremeios, vol. 15. Disponível em: <<https://url.gratis/19tIof>>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

WALESKO, A.M.H. Formação Inicial e o Mito do “Falante Nativo”: Construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2019.

WISSMANN, Liane Dal Molin. Propósitos Educacionais no meio On-line: do caso dos cursos de inglês gratuito. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, 2005.