

# Aprendizagem inventiva e um ensino de língua inglesa decolonizador: análise das crenças de estudantes de Letras

**Mariana Backes Nunes<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

**Francieli Motter Ludovico<sup>2</sup>**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Dois Vizinhos, PR, Brasil

**Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos<sup>3</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

**Resumo:** Ao se ter acesso a uma língua dominante como a língua inglesa, subjetividades são instituídas e reproduzidas sem serem questionadas, o que gera crenças que podem limitar os processos de ensino e aprendizagem dessa língua adicional. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo foi verificar possíveis crenças expressadas por estudantes de um curso de Letras em seu primeiro período com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Metodologicamente, a presente pesquisa seguiu os caminhos da abordagem qualitativa de cunho interpretativista, com a modalidade investigativa de um estudo de caso. A partir das narrativas de estudantes, foram identificadas seis crenças que podem ser limitantes para seu aprendizado. Com base nesses dados, foi proposta uma tarefa sobre a crença do mito do falante nativo - devido ao fato dela ter aparecido nas narrativas com maior frequência - para oportunizar reflexão e questionamento dessas subjetividades aos estudantes e quiçá possibilitar a singularização.

**Palavras-chave:** Língua adicional; Ensino decolonizador; Novas/outras subjetividades; Formação inicial de professores.

**Title:** Inventive learning and a decolonizer English language teaching: analysis on English language undergraduate student's beliefs

**Abstract:** By having access to an imperialist language such as English, subjectivities are instituted and reproduced without being questioned. This generates beliefs that can limit the additional

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3315-6370>. E-mail: [marianabackesnunes@gmail.com](mailto:marianabackesnunes@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Informática na Educação; Professora do Magistério Superior na UTFPR – Campus Dois Vizinhos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7655-497X> E-mail: [francielim@utfpr.edu.br](mailto:francielim@utfpr.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Informática da Educação e em Linguística Aplicada. Professora do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação e do Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5142-4730> E-mail: [patricia.campelo@ufrgs.br](mailto:patricia.campelo@ufrgs.br).

language teaching and learning processes. In this sense, the aim of this study was to verify possible beliefs expressed by students of an English Language undergraduate degree course in its first semester regarding English language teaching and learning. Methodologically, this research followed the paths of the qualitative approach of interpretive nature, with the investigative modality of a case study. From the narratives of the students, six beliefs were found that could limit their learning process. Based on these data, a task on the myth of the native speaker was proposed to provide opportunities for reflection and questioning of these subjectivities to students and, perhaps, create opportunities for singularization.

**Keywords:** Additional language; Decolonizing teaching; New/other subjectivities; Initial teacher education.

## Considerações iniciais

O advento das novas Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) contribuiu para a consolidação do caráter hegemônico da língua inglesa, hoje estudada como língua adicional no mundo todo por pessoas de diversas idades. Através das TCD, o aprendiz tem acesso a materiais autênticos<sup>4</sup> em inglês com facilidade, assim como oportunidades de interações reais com falantes nativos e outros estudantes da língua (CHENOLL, 2020), sem falar da possibilidade de interagir com *chatbots* planejados especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas (ZADI; MONTANHER; MONTEIRO, 2020). Da mesma forma, ter conhecimento da língua inglesa favorece um melhor emprego das tecnologias visto que boa parte dos *websites*, aplicativos e *softwares* existentes estão em inglês (CRUSE; PECK, 2012).

Para explicar essa relação das TCD e da língua inglesa, primeiramente, precisamos analisar historicamente e culturalmente o conceito mais amplo de tecnologia, aquele que abrange outras técnicas, não apenas as digitais, utilizadas pelo ser humano para agir no mundo. O filósofo Yuk Hui, em seu livro *Tecnodiversidade* (2020), menciona que cada tecnologia é empregada de forma singular conforme as diferentes culturas e sociedades em que ela está presente; da mesma forma, uma tecnologia inventada por um povo, ao ser difundida em outros países, transmite consigo valores e ideias do povo ao qual esteve inicialmente ligada. Nas palavras do autor, “a tecnologia não é antropológicamente universal; seu funcionamento é assegurado e limitado por cosmologias particulares que vão além da mera funcionalidade e da utilidade. Assim, não há uma tecnologia única, mas uma multiplicidade de cosmotécnicas” (HUI, 2020, p. 15).

O termo cosmotécnica, cunhado por Hui (2020), busca justamente pensar as tecnologias em sua diversidade e localidade, pois cada cultura faz ou molda a técnica conforme as suas necessidades. Para o autor, cosmotécnica é “a unificação do cosmos e da moral por meio das atividades técnicas, sejam elas da criação de produtos ou de obras de arte. Não há apenas uma ou duas técnicas, mas muitas cosmotécnicas” (HUI, 2020, p. 25).

Neste sentido, podemos olhar para a própria língua inglesa como uma tecnologia e pensar a ideia de cosmotécnica de Yuk Hui. Ao colonizar outros países, os ingleses levaram

---

<sup>4</sup> Materiais autênticos são recursos criados para “um contexto de comunicação entre falantes externos ao ensino, mas empregados no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual” (SILVA, 2017, p. 24).

consigo a sua língua, tornando-a língua oficial das suas colônias, demarcando, assim, a sua dominação frente aos povos colonizados ao instituir a sua língua, a sua cultura, como a de maior prestígio. Contudo, no dia a dia, os falantes das colônias inglesas utilizaram-se da língua do colonizador à sua maneira, incluindo palavras das línguas da sua comunidade ou sotaques influenciados pelas suas línguas maternas, criando novas variantes do inglês.

Atualmente, um fenômeno similar tem ocorrido com a globalização e a supremacia imperialista da língua inglesa graças ao poderio americano, principalmente em termos de tecnologias digitais. Com a disseminação da TCD, que têm em sua maioria a referência dos Estados Unidos, a língua inglesa se vê atrelada a outras técnicas e é difundida, mas também incorporada e modificada por outros povos. Siqueira (2018, p. 97), então, explica que

uma língua, ao se submeter a intensas práticas translíngues, como o caso do inglês na atualidade, jamais ficará incólume às influências de seus falantes, em especial, não oferecerá resistência às marcas identitárias que estes nela imprimem através das outras línguas que comparam os repertórios linguísticos que ostentam.

A língua inglesa e o letramento digital<sup>5</sup> são hoje capitais culturais imprescindíveis que andam lado a lado, pois, muitas vezes, apenas com o conhecimento de ambos é que somos incluídos em diferentes setores de nossa sociedade (CRUSE; PECK, 2012). Como salienta Finardi, Prebianca e Momm (2013, p. 194), “quem fala inglês e tem acesso à internet pode buscar uma infinidade de informações, tornando-se, assim, cada vez mais incluído socialmente como cidadão”.

No entanto, no papel de professores de língua inglesa como língua adicional, precisamos refletir sobre aquilo que Janks (2004) intitula de paradoxo do acesso, isto é, ao darmos acesso a língua inglesa, principalmente em países considerados de terceiro mundo, permitimos não apenas que nossos alunos tenham a oportunidade de transitar em ambientes em que essa língua se faz necessária, mas, por outro lado, contribuimos também para o fortalecimento das relações colonizadoras e imperialistas que estão relacionadas à língua, e, por que não dizer, à TCD. Isso significa que ter acesso a uma língua privilegiada como o inglês pode mudar a vida de alguém, mas há também um preço que tal conhecimento cobra do sujeito.

Logo, o presente estudo discute o paradoxo do acesso relacionado ao ensino de língua inglesa como língua adicional, pensando nos processos de subjetivação que são instituídos e marcados ao se ter acesso a uma língua historicamente imperialista e nas crenças sobre o ensino e aprendizagem que são perpetuadas nesse processo. A partir dessas reflexões, apresenta-se um estudo de caso que buscou averiguar as possíveis crenças presentes em uma turma de professores em formação em seu primeiro semestre da faculdade de Letras, para, então, propor reflexões aos participantes voltadas a uma perspectiva decolonial de ensino de línguas.

---

<sup>5</sup> Letramentos digitais são definidos por Dudeney, Hockley e Pegrum (2016, p. 17) como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

## Processos de subjetivação e as crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa

No Brasil, os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa ainda são majoritariamente orientados pela manutenção de um pensamento hegemônico (SIQUEIRA, 2018). Por exemplo, ainda ouvimos dos nossos alunos frases como “não é possível aprender inglês no Brasil”, “eu não sei nem o português, como vou aprender inglês?”, ou ainda o clássico “não vou viajar mesmo, para que vou aprender inglês?”. Trata-se de crenças construídas socialmente que mantêm o inglês como um conhecimento apenas da elite, algo inacessível e distante, o que pode trazer grandes obstáculos para o aprendizado da língua.

Barcelos (2007) define crenças como maneiras de ver e perceber o mundo, próprias de um processo constante de interpretação e reconstrução da realidade. Segundo a autora, as crenças são socialmente construídas, podendo ser dinâmicas e contextuais. Elas estão intimamente relacionadas às emoções, à autoimagem, à identidade e às experiências educacionais do sujeito, seja de forma consciente ou não (BARCELOS, 2007). A partir das crenças sobre a língua adicional é que a relação do estudante com o idioma será moldada.

Por exemplo, a crença de que para se ter fluência em língua inglesa é preciso soar como um falante nativo é uma crença ainda bastante presente na sociedade em geral (BARCELOS, 2007; OLIVEIRA, 2017). O mito do falante nativo aparece em propagandas de cursos de inglês que mencionam ter professores nativos em seu grupo de educadores, em postagens chamativas da internet do tipo “fale isso e não isto em inglês!”, ou mesmo em sala de aula com colegas rindo do sotaque abrigado do colega. Tal crença deixa de lado toda a diversidade da língua com a prerrogativa de dar prestígio a variantes específicas do inglês, geralmente a americana ou a britânica, o que inibe os estudantes de se identificarem na língua estudada.

Outra crença muito presente nos estudantes de inglês como língua adicional é a hipervalorização da comunicação oral em relação às outras habilidades linguísticas (LIMA JÚNIOR, 2014; DARANCIK, 2018). Para muitos estudantes, o “falar” inglês é o seu maior objetivo, é a habilidade oral que irá determinar a sua fluência, o que pode resultar em uma desmotivação nas atividades que buscam desenvolver a compreensão e a comunicação escrita, não percebendo a sua importância no processo de aprendizagem como um todo. Tal crença é reforçada pela mídia e por muitas escolas de idioma, estando também relacionada ao mito do falante nativo, pois se o estudante não fala como um nativo em sua pronúncia, ele se sente desmotivado, sente que o seu inglês está “quebrado”. A propósito, *broken English* é uma expressão pejorativa e preconceituosa, comumente utilizada para denominar o inglês de pessoas que falam com sotaque considerado estrangeiro, como se não fosse o “inglês ideal”.

Apesar de vivermos hoje em um mundo repleto de diferentes falantes nativos de inglês, sendo que estes são apenas um pequeno grupo de falantes, afinal, a língua inglesa é a língua mais estudada no mundo como língua adicional (CAMPOS, 2014), por que ainda reafirmamos o mito do falante nativo? Por que sustentamos essa crença? Além de colocarmos o falante nativo, isto é, um tipo específico de falante nativo em um pedestal, por que ainda duvidamos da capacidade de se aprender a língua no Brasil? O aprendizado de inglês é visto

como algo distante da realidade brasileira, algo impossível de ser alcançado a menos que se more no exterior ou viaje para um país que o tenha como língua oficial (BARCELOS, 2007). Sabemos da importância de se aprender inglês, mas não nos vemos como capazes para tal. Como podemos mudar esse pensamento?

Cabe-nos aqui falar, então, sobre os processos de subjetivação do sujeito, conceito explorado por Guattari e Rolnik (2010). Para os autores, subjetividade é a maneira de se perceber o mundo, de se articular com a ordem social, com os discursos dos quais fazemos parte. No entanto, essa subjetividade é fabricada, modelada, recebida e, sobretudo, consumida pelos sujeitos, visto que as máquinas de produção de subjetividade variam conforme os sistemas vigentes. Vivemos hoje em um sistema capitalista, em que a subjetividade é produzida de forma industrial em escala internacional, sendo ela a matéria-prima da evolução das forças produtivas. Como bem definem os autores, “tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística (...) trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 27).

O caráter hegemônico do inglês e de algumas das suas variantes, o mito do falante nativo e a crença de que não se aprende uma língua adicional no Brasil são aspectos que fazem parte dos processos de subjetivação capitalística, que colocam países como Estados Unidos e Reino Unido como detentores do conhecimento, produtores de uma identidade que deve ser seguida à risca pelo sujeito ou este corre o risco de ficar à margem da sociedade. Guattari e Rolnik (2010, p. 40) destacam o papel das línguas nesse processo de subjetivação no seguinte trecho: “é desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir”. Ou seja, a língua que o sujeito fala molda as suas influências e dita em quais espaços da sociedade ele poderá se inserir.

Escolas, universidades e a própria mídia são operárias da máquina de formação da subjetividade capitalística, conforme Guattari e Rolnik (2010), pois mantêm ativa essa perspectiva de mundo. Constantemente, vemos na mídia a figura do professor estrangeiro americano ser hipervalorizada, como detentor do conhecimento, como aquele que poderá ensinar quase como intuitivamente a língua inglesa, mesmo sem ter uma formação didática para tal (OLIVEIRA, 2017). Da mesma forma, em nossas escolas, nós, brasileiros e professores de inglês, reproduzimos essas crenças ao não expandir o currículo de forma a abrigar uma diversidade cultural, ao adotar um material didático inteiramente fechado, que não oferece espaço para as especificidades linguísticas. Por estimular um modelo nativo de falante, acabamos por gerar frustração, ansiedade e desestímulo em nosso aluno (TANDANG; ARIF, 2019), o que o leva a ter vergonha da sua realidade, além de colocar a língua adicional como algo distante, estrangeiro, quase impossível de ser alcançado (DOS ANJOS, 2016). Como bem nos alertam Guattari e Rolnik (2010), o inimigo pode estar em nós mesmos, em nossas atitudes, e, por isso, devemos estar em constante reflexão e problematização sobre nossas crenças e, sobretudo, sobre a nossa prática docente enquanto professores de língua inglesa.

Contudo, Guattari e Rolnik (2010) explicam que a subjetividade pode ser vivida pelos sujeitos de duas maneiras: ou por uma relação de alienação e opressão, em que a subjetividade é aceita da maneira que é recebida, sem ser questionada; ou por uma relação de criação e expressão, na qual o sujeito se reapropria da subjetividade, transformando-a em um processo de singularização. Processos de singularização são definidos pelos autores como tentativas de produzir modos de subjetividade originais e singulares, que colocam em jogo as ditas verdades dadas pela subjetivação capitalística:

O que vai caracterizar um processo de singularização (...) é que ele seja automodelador. Isto é, que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global (...). A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e permitir preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p. 46).

Logo, para conseguirmos romper o paradoxo do acesso, citado por Janks (2004), e desfazer crenças limitantes relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, a escola e os professores de inglês devem promover situações que questionem as verdades impostas e coloquem em jogo as subjetividades dadas, permitindo a singularização no aprendizado de língua inglesa (LUDOVICO; BARCELLOS, 2019). É preciso que o ensino de língua adicional no Brasil, principalmente o de língua inglesa, assuma um caráter decolonizador, para que o estudante brasileiro possa se identificar nesse processo de aprendizagem ao mesmo tempo que assume um papel inventivo.

### **Aprendizagem inventiva e um ensino decolonizador de língua inglesa**

O ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil deve, portanto, problematizar as verdades até então assumidas como únicas nessa área, buscando quebrar o paradoxo do acesso (JANKS, 2004) ao produzir novas subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 2010). Como professores, devemos mediar o acesso à língua inglesa para nossos alunos de maneira que eles possam circular em diferentes contextos sociais com autonomia; porém, ao mesmo tempo, é necessário refletirmos sobre como evitar a propagação da relação de poder colonizador que ainda está inerente à língua. Logo, a aprendizagem inventiva pode auxiliar nesse processo ao considerar os questionamentos e a produção de problemas como elementos essenciais do processo de aprendizagem (KASTRUP, 2001; 2005).

A aprendizagem inventiva, descrita por Kastrup (2001; 2005), está relacionada à invenção de problemas, e não à solução dos mesmos, já que ela ocorre quando temos a experiência de problematizar aquilo que nos é dado como verdade. Trata-se do resultado da tensão entre as formas existentes e as inquietações e estranhamentos do sujeito. A inventividade possibilita a singularização, pois a aprendizagem ocorre no plano de produção

de subjetividades, isto é, “aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (KASTRUP, 2001, p. 5).

Pode-se dizer, então, que toda aprendizagem inventiva é crítica, visto que impede o sujeito de continuar sendo sempre o mesmo, questionando a ideia de que há um mundo preexistente ou mesmo um sujeito preexistente (KASTRUP, 2005). São justamente os momentos de perturbação, ou “*breakdown*”, segundo Kastrup, que abalam o “fluxo cognitivo habitual”, permitindo a inventividade, a singularização, ou seja, possibilitando que o sujeito se reinvente e questione as verdades que até então tomava como inquestionáveis. É por isso que o sujeito está constantemente em processo de transformação, aprendendo e desaprendendo, subjetivando e singularizando, afinal, “o aprendizado jamais é concluído e sempre abre para um novo aprendizado. Ele é contínuo e permanente, não se fechando numa solução e não se totalizando em sua atualização, precisando por isso ser sempre reativado” (KASTRUP, 2005, p. 1280).

O mesmo vale para o aprendizado de uma língua adicional. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico de aprendizagem, sendo o processo mais importante do que o produto (LIMA JÚNIOR, 2014). Não há um estágio final de “aquisição” da língua, um estágio em que o inglês do falante estará perfeito e acabado, pois sempre haverá novos conhecimentos por se descobrir, assim como a prática constante é primordial para sua manutenção. Por isso, nessa concepção, evita-se a utilização do termo “língua alvo”, comumente utilizado para descrever o aprendizado da língua em questão, devido ao fato dele remeter a um estado da língua ao qual se pretende chegar, um estado final.

Mas, então, como podemos pensar em um ensino de língua inglesa que questione as relações de poder entre colonizador e povo colonizado, que quebre com essa homogeneização cultural vivida hoje por conta da soberania americana? Como podemos promover uma aprendizagem inventiva, que possa levar a processos de singularização por parte do aprendiz? A resposta a essas perguntas nos parece estar na promoção de um olhar para a diversidade, pois, conforme Janks (2004 *apud* JANKS, 2000, p. 178-9, tradução nossa), “dominação sem diferença, sem diversidade, perde as rupturas que produzem a contestação e a mudança”.

Um dos primeiros passos para um processo de significação no ensino e aprendizagem de língua inglesa pode estar relacionado ao empoderamento do aprendiz como falante da língua, falante que não precisa negar a sua identidade ou assumir um papel diferente ao estudar a língua adicional, mas sim aprender a se enxergar na língua que a princípio lhe parece distante (DOS ANJOS, 2016). Por isso, opta-se hoje por adotar o termo “língua adicional”, ao invés dos termos tradicionais “língua estrangeira” ou “segunda língua”, por acreditar que assim não haverá uma hierarquização de línguas ou uma barreira entre o que faz parte da identidade do aprendiz e a língua (DOS ANJOS, 2016; JUDD; TAN; WALBERG, 2001). Busca-se, assim, produzir novas subjetividades através de uma nova designação, visto que, como bem explica Dos Anjos (2016, p. 112),

Uma língua se desestrangeiriza quando nos é familiar, já não pertence apenas ao outro, mas a mim também, que dela faço uso. Desmistifico, com isso, uma série de questões, elimino o medo e a distância supostamente existente entre mim e ela, e próximo dela, consigo beneficiar-me dessa relação.

Para que esse primeiro passo possa ser dado, precisamos nos distanciar da ideia de um modelo único de sotaque a ser seguido, trazendo outros exemplos de falantes, não só americanos ou britânicos, para dentro da sala de aula, inclusive falantes de inglês como língua adicional. Afinal, o mais importante ao aprender uma língua é a inteligibilidade comunicativa, não uma variedade padrão do inglês (DOS ANJOS, 2016). Da mesma forma, é importante olhar para os materiais didáticos, para que eles não sejam estanques e não perpetuem ideias imperialistas e colonizantes, pois muitas vezes os materiais didáticos igualmente fomentam a ideia do falante nativo como modelo:

Neles os discursos desempenham papel central para a consolidação e disseminação de ideologias, sobretudo aquelas assentadas nas culturas europeia e norte americana, as quais quase sempre são exibidas com exclusividade e, como resultado, acabam fomentando desigualdades culturais entre o inglês falado nesses territórios e outras línguas culturas (DOS ANJOS, 2016, p. 104).

Ao planejar o currículo escolar e produzir os materiais didáticos empregados pelos alunos, deve-se, então, estar sensível ao contexto local dos estudantes e da escola, identificando as reais necessidades e interesses dos alunos e trazendo atividades contextualizadas e problematizadoras (SIQUEIRA, 2018; LUDOVICO; BARCELLOS, 2019). Por isso, muitas vezes, um professor brasileiro poderá melhor compreender as dificuldades e as urgências de aprendizes brasileiros do que professores nativos, já que se trata de uma experiência que o professor também teve como aluno, bem como este professor pode também se tornar fonte motivacional a seus estudantes sendo um exemplo de alguém que aprendeu inglês em seu país (CAMPOS, 2014; SIQUEIRA, 2018).

Neste sentido, o professor de língua inglesa precisará também ser inventivo e entender que o ensino dessa língua é um ato político (DOS ANJOS, 2016). Dizemos inventivo, pois a prática docente demandará constante problematização e reflexão, de forma a ensinar os alunos a entender e manejar as relações entre língua e poder (JANKS, 2004). Necessita-se que o acesso ao inglês seja tomado a partir de uma abordagem crítica, a qual compreenda que o inglês hoje é uma necessidade para todos os indivíduos e que, ao mesmo tempo, há efeitos de dominação dessa língua em relação às outras, das culturas relacionadas ao inglês e as demais, decorrências que devem ser incessantemente questionadas:

Como professores de inglês, é nosso trabalho dar aos estudantes acesso total ao inglês e suas formas de poder - a variedade padrão da comunicação escrita, gêneros dominantes, registros de prestígio. Porém, o acesso, sem um entendimento de como a língua e as suas formas se tornaram dominantes, as reifica, e acesso sem uma possibilidade de se redesenhar deixa nenhuma possibilidade de transformar a linguagem e suas formas dominantes (JANKS, 2004, p. 36, tradução nossa).



Logo, promover o desenvolvimento de habilidades interculturais é a melhor saída. Conhecer outras culturas, valorizar a sua própria cultura e olhá-la por perspectivas distintas são ações de suma importância. No entanto, é preciso ensinar que a cultura não é constituída apenas por informações e valores isolados - como muitas vezes nos é apresentado nas aulas de inglês - e que ela também deve passar por uma devida análise crítica pelos olhares inventivos dos estudantes (SIQUEIRA, 2018).

Voltando ao conceito de cosmotécnica de Yuk Hui (2020, p. 56-57), o filósofo ainda afirma que “precisamos refletir sobre como nos reapropriar da tecnologia moderna por meio da reflexão sistemática e da abordagem da questão das epistemologias e das epistemes à luz de múltiplas cosmotécnicas - ou, colocado de modo mais simples, da tecnodiversidade”. Essa concepção vale tanto para a língua inglesa quanto para as TCD e a sua relação com essa língua. Hoje temos a necessidade de olhar para ambas tecnologias (a tecnologia digital e a língua inglesa), das quais somos tão dependentes em nosso dia a dia, com um olhar para a diversidade, para as diferentes formas que os usuários podem se fazer presentes e se identificarem nessas tecnologias através da inventividade, de maneira a reinventá-las, a produzir novas subjetividades, possibilitando a singularização.

Como bem afirma Tagata (2017) sobre a língua inglesa, ao mesmo tempo que há um prestígio do inglês como língua mundial, língua que possibilita interações entre pessoas de diferentes países e culturas (por isso chamada hoje de língua franca), o inglês é atravessado pelas inúmeras identidades e aspectos culturais de seus falantes que nele se fazem presentes, razão pela qual Tagata (2017, p. 395) prefere chamar a língua inglesa de *língua fraca*, não língua franca:

De modo semelhante, o inglês poderia se configurar como língua fraca em (...): primeiro, por possibilitar o acesso inicial a uma série de discursos provenientes de diferentes países ou comunidades virtuais, de modo a colocar em contato duas ou mais culturas que passariam a se traduzir reciprocamente, cada uma em sua própria língua; segundo, como uma língua passível de apropriação por falantes de outras línguas, que nela inserem seus próprios sotaques e neologismos.

Desta forma, um ensino decolonizador e uma aprendizagem inventiva de língua inglesa problematiza as relações de poder e as subjetividades relacionadas à língua e aos povos que a aprendem como língua adicional, de maneira a salientar um novo olhar para esse aprendizado, valorizando a diversidade e o ensino de inglês como ato político. A formação inicial de professores, por sua vez, deve refletir essa perspectiva, questionando crenças existentes, de forma a incentivar que o professor seja inventivo e problematizador e que leve esses questionamentos para dentro da sua sala de aula.

### **Caminhos metodológicos**

A metodologia empregada no presente trabalho caracteriza-se como qualitativa de cunho interpretativista, em que foi realizado um estudo de caso de modo a averiguar as possíveis crenças manifestadas por estudantes de um curso de Letras em seu primeiro

semestre sobre os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Emprega-se neste contexto o método de estudo de caso, pois através dele abrange a complexidade de um caso particular dentro de suas circunstâncias, possuindo uma perspectiva holística sob o fenômeno (STAKE, 1999; YIN, 2014).

Como informantes do estudo, participaram da pesquisa vinte e cinco alunos de uma disciplina de língua inglesa do primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade pública do sul do país.<sup>6</sup> Esses eram futuros professores ou tradutores de língua inglesa, possuindo nível básico avançado ou pré-intermediário na língua - fatores descritos aqui por serem possíveis influências para seus valores, perspectivas e crenças, apesar de não serem o foco desta pesquisa. Também é necessário mencionar que a disciplina em questão foi implementada em contexto de Ensino Remoto Emergencial devido à pandemia da Covid-19 e, por isso, a coleta de dados foi realizada inteiramente por meio de tecnologias digitais e de forma assíncrona. Além disso, essa pesquisa faz parte do projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos com o número 44533315.7.0000.5347.

Inicialmente, aplicou-se com os estudantes um questionário que tinha como objetivo investigar as suas possíveis crenças em relação ao ensino e aprendizado de línguas adicionais, além de suas percepções sobre o seu próprio aprendizado. O questionário foi disponibilizado em inglês, porém os alunos também tiveram a opção de respondê-lo em português - estratégia utilizada de forma a integrar ao máximo os estudantes na pesquisa.

Dentre os questionamentos apresentados no formulário desenvolvido por meio da ferramenta *Google Forms* estavam: a) O que você acredita ser essencial ao aprender inglês?; b) O que pode ajudar você a melhorar o seu inglês? Por quê?; c) Em que momento você se sentiria confiante com o seu inglês?; d) Que diferença você acredita que há entre aprender inglês com um professor nativo e um não nativo? Para a análise, não foram estabelecidas categorias a priori, pois se dependia do que os alunos responderiam aos questionamentos do formulário. Logo, realizou-se posteriormente uma leitura interpretativa dos dados coletados no questionário a partir do conceito de crenças discutido nas seções anteriores.

Após analisar as respostas dos estudantes frente ao questionário, as pesquisadoras planejaram e, posteriormente, propuseram ao grupo uma tarefa de reflexão sobre a crença do falante nativo. A tarefa foi disponibilizada aos alunos através de um fórum do *Moodle*, ambiente virtual de ensino e aprendizagem empregado pela universidade durante o ensino remoto.

Logo, as respostas fornecidas pelos estudantes nas respostas ao questionário são aqui consideradas narrativas e são analisadas como tal na seção a seguir. Visto que a narração é uma forma de capturar a essência da experiência humana, acredita-se que é uma forma essencial para a investigação do pensamento e das experiências dos professores - no caso, alguns em formação inicial - já que também é uma oportunidade dos participantes se tornarem mais conscientes das suas práticas a partir da reflexão e da formulação das suas narrativas (BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; BARCELOS, 2016).

---

<sup>6</sup> O número do protocolo referente ao projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos é 44533315.7.0000.5347.

### Análise e discussão das crenças dos estudantes

A partir das narrativas de 25 aprendizes, seis (06) crenças foram identificadas: do professor nativo ser melhor que o não nativo; da necessidade de fazer imersão no país nativo da língua; da oralidade ser a principal habilidade para se desenvolver no aprendizado de uma língua; da necessidade de falar como um nativo; da língua como produto; e de que só cursos livres ensinam bem a língua. Na sequência, excertos são apresentados para demonstrar as evidências das crenças.

Algumas narrativas revelam a crença de que o professor nativo é melhor professor do que um não nativo (OLIVEIRA, 2017), conforme Quadro 1:

Quadro 1- Crença professor nativo

*"I think that a really native teacher can help me to improve my English because of his or her birth language" (E1)<sup>7</sup>.*

*"The experiences, the direct contact with the culture, language and people. It can't say that every native teacher is better, but It's a **helpful** point for them" (E8, grifos das autoras).*

*"I think the native teacher is more natural, cause they grow up speaking English" (E19).*

*"If the non-native teacher is **good**, I believe the differences would be subtle and minimal. It would not be a concern of mine" (E3, grifos das autoras).*

*"I think that learning English from a non-native teacher ends up being a little easier, since a native teacher would have more advanced pronunciation and writing, and a more advanced way of teaching as well" (E6).*

Fonte: das autoras.

As narrativas de E1, E8 e E19 mostram como eles acreditam que um nativo seria melhor professor simplesmente por ter o inglês como sua língua materna. E3 deixa subentendido que um professor nativo é sempre bom, e que o não nativo depende, ou seja, só se o não nativo for muito bom vai poder estar próximo de se equiparar ao nativo. Nessa mesma direção está a narrativa de E6, o qual afirma que o professor nativo possui habilidades mais avançadas na língua: pronúncia, escrita e até a maneira de ensinar.

Vale remarcar que ser nativo na língua não significa ser melhor professor daquela língua. Inclusive muitos professores nativos em nosso país tampouco possuem licenciatura, ou seja, não possuem formação para tal, não estudaram a língua como um professor de Letras estuda e nem sobre teorias de ensino e aprendizagem.

Em sua narrativa, E5 e E12 mostram estar em processo de desconstrução dessa crença, de questionamento dessas subjetividades (Quadro 2):

<sup>7</sup> A fim de preservar a identidade dos participantes, estes são designados aqui através do número do seu questionário e com a inicial E de estudante.

Quadro 2 - Em desconstrução da crença do professor nativo

*"I think that a native teacher would be great to clarify some really specific particularities of the language when a student comes up with a hard question. On the other hand, a non-native teacher, I think, is more able to identify our main difficulties with the language because they almost surely had the same problems when learning it in the past" (E5).*

*"Eu acredito que não há muitas diferenças. Claro que um professor nativo é **incrível**, pois ele tem uma propriedade muito grande sobre a sua língua, mas me sinto confortável com um professor de Inglês que não seja nativo, afinal, ele estudou e se preparou para compartilhar conhecimentos, além do mais, eu, nativo do português, me preparo para ser um professor de Inglês, espero que meus alunos se sintam confortáveis em aprender comigo" (E12, grifos das autoras).*

Fonte: das autoras

E5 vê o lado positivo dos dois professores, nativo ou não. No entanto, existe a crença de que o professor nativo sabe mais particularidades da língua, mas isso nem sempre é verdadeiro, pois muitas vezes não possui formação específica que o faça refletir sobre a estrutura linguística da sua própria língua (OLIVEIRA, 2017). Nota-se, assim, que o aluno ainda está em processo de desconstrução de antigas subjetividades.

Classificar o professor nativo como "incrível" (E12) talvez tenha relação com conhecer uma pessoa de outro país, outra cultura, não necessariamente ser um professor, pois não necessariamente ele terá maior propriedade na língua. Nesse sentido, outros dois estudantes, E14 e E23, também apontam a questão da cultura, sobre ter aulas com um nativo E14: *"acho que seria uma experiência interessante, pois eu poderia perguntar coisas muito específicas da língua, com relação a comportamento, por exemplo"* e *"talvez professores nativos tragam mais informações culturais"* (E23).

Outras narrativas mostraram outra perspectiva sobre a questão do professor nativo ou não nativo, apresentando singularidades ao explicar motivos pelos quais conseguem ver as vantagens em ambas as situações, conforme Quadro 3:

Quadro 3 - Novas/outras subjetividades frente a questão do professor nativo

*"I think the non-native teacher could be easily (sic) to understand because of the "brazilian accent" but could transmit the way he/she learns a new idiom, while the native, can't transmit that" (E2).*

*"If **both** have a good training, absolutely no differences" (E24, grifos das autoras).*

*"I have no idea. Perhaps a non-native teacher can better understand some difficulties of non-native students" (E22).*

*"Acredito que aprender com um professor brasileiro (no meu caso, por exemplo), facilita a comunicação e o esclarecimento de dúvidas. O que é muito importante!" (E20).*

*"I don't think learning English with a native teacher is necessarily better and more efficient than with a non-native one, because they have different experiences as a teacher and as a person. So, it*

*depends on how each one of them will teach, if their teaching methodology will work with each class” (E25).*

*“I think when you [are] learning English with a native teacher they have more experience about their language, what sounds better in a sentence, but when you have a non-native teacher (someone with the same nationality as your (sic) they understand more your difficulties and why you make these kinds of mistakes, thus they know how to help you in a better way” (E7).*

Fonte: das autoras.

E2, E22, E20 e E7 apontam a vantagem de ter um professor brasileiro que também é aprendiz da língua que ensina e, assim, pode entender melhor os estudantes, suas necessidades, seus contextos, conforme explicam Campos (2014) e Siqueira (2018).

Em consonância com as ideias de Oliveira (2017), E24 explica que se ambos os professores, nativos ou não, têm boa formação, a nacionalidade não fará diferença. Nesse sentido, E25 também aponta que independente de ser nativo ou não, cada professor possui diferentes experiências e metodologias, e esses fatores vão interferir no seu ato de ensinar.

Pensar ser necessário morar em outro país, fazer uma imersão no país nativo da língua para aprendê-la é outra crença também presente nas respostas dos estudantes. É certo que, ao ter outras experiências com a língua, a aprendizagem pode acontecer; no entanto, essa imersão fora do país não é indispensável, assim como nem sempre poderá levar ao resultado esperado (MADEIRA, 2008). A narrativa de E1 evidencia essa crença:

*In the truth, I want to move to any country that speaks English, as (sic) U.S.A., U.K., Australia, New Zealand or Canada. **I believe that I can really improve my English if I start to live in these countries.** Moving or travelling (sic) to some country that speaks English, because I'm inspired in (sic) some people who managed [to] improve their English living in [the] United States, like the actor Arnold Schwarzenegger. (grifos das autoras)*

Diferente de E12 que vê possibilidades de imersão mesmo sem sair do Brasil: *“O que poderia me ajudar a melhor (sic) o meu inglês seria uma maior imersão na língua, pois não pratico muito no dia a dia, amigos para treinar o idioma seria uma alternativa incrível”*. Ou seja, a imersão na língua, mesmo que no próprio país, aparece como um dos principais fatores de desenvolvimento na língua adicional.

Assim como E12, E13 também entende a necessidade da interação: *“Convivência com a língua/prática oral. É a única coisa que não consigo praticar pois precisa de outra pessoa com mínimo conhecimento do Inglês (E13)”*. No entanto, a fala de E13 pode evidenciar a crença da oralidade (DARANCIK, 2018) ser a principal habilidade para se desenvolver no aprendizado de uma língua, da mesma maneira que o E4 que diz precisar de um *“[...] speech trainer, because I'm shy, so my pronunciation is not very good”*.

Outras narrativas evidenciam a crença da necessidade de falar como um nativo (DOS ANJOS, 2016), exibido no Quadro 4:

Quadro 4 - Falar como um nativo

*"I think real conversations with natives or people who already travelled (sic) abroad could help me improve my English, because I don't have any experience with a real situation of dialogue or interaction" (E2).*

*"My ideal English would be the ability to comunicate (sic) myself with a native without having any problem (well, with almost no problem) of understanding" (E5).*

*"Compreensão mútua entre eu e um falante nativo da língua. Acho que ficaria confiante no momento que eu conseguisse entender um texto completo sem precisar recorrer para o dicionário" (E10).*

*"Acredito que quando eu falar sem medo, saber as palavras certas e entender melhor o que eu ouço de um nativo de língua inglesa" (E12).*

Fonte: das autoras.

É certo que qualquer oportunidade de comunicação na língua adicional pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades comunicativas; no entanto, essas não precisam acontecer necessariamente com *"nativos ou com pessoas que já viajaram para o exterior"* (E2). As narrativas do E5, E10 e E12 vão ao encontro com a do E2, nas quais deixam implícita a crença da necessidade de falar como um nativo, para ser entendido por um nativo. O mito do falante nativo é uma das crenças mais comuns no aprendizado de língua adicional, pois se tem o falante nativo como modelo, como o inglês ideal a ser alcançado. Outra crença encontrada nas narrativas foi o entendimento da língua como produto (LIMA JÚNIOR, 2014). Quando questionado sobre como melhorar seu inglês E17 evidencia essa crença:

*At the moment I wanted to take a private course, I think it would help me a lot. As I have little time to research, organize classes to watch on Youtube, I wanted material with lots of exercises to do and I wanted someone to help me speak directly. It is very difficult to learn a language alone, however much we try, **it never seems to be enough** (E17, grifos das autoras).*

Assim como E13 quando afirma: *"Prática. Só ela leva a perfeição"*, e E5 quando começa sua explicação dizendo: *"My ideal English would be[...]"*, E17, E13 e E5 dão a entender que o aprendizado da língua terá um fim, chegará a uma "perfeição", sendo que esse estado ideal não existe, sempre teremos algo para aprender (LIMA JÚNIOR, 2014). Da mesma forma, na narrativa acima de E17 vemos outra crença que aparece de forma breve, mas se prepondera por ser bem conhecida: a crença de que é possível aprender inglês no Brasil apenas em cursinhos livres de línguas (MADEIRA, 2008).

Ainda nesse mesmo questionário, foi realizado um questionamento extra sobre como os estudantes estavam se sentindo frente ao seu aprendizado na língua adicional. Como visto em outros estudos (TANDANG; ARIF, 2019), tais crenças muitas vezes limitantes podem causar ansiedade e desmotivação aos estudantes, prejudicando o aprendizado da língua, e, por isso, devem ser revisitadas e problematizadas de maneira a construir novas subjetividades.

A pergunta realizada foi “Como você se sente ao realizar uma tarefa de língua inglesa?”. Algumas sugestões de emoções foram deixadas aos estudantes, porém, estes poderiam selecionar mais de uma resposta, assim como acrescentar novas opções. A partir disso, tiveram-se os seguintes dados de pesquisa:

Quadro 5 - Emoções dos estudantes em relação ao seu aprendizado

<i>How do you feel when you are doing an English task?</i>	
Confident	1
Anxious	16
Shy	16
Insecure	18
Motivated	11
Just learning	1
Concerned, questioning myself	1
Too shy in class	1

Fonte: das autoras

Como vemos no Quadro 5, apesar dos estudantes se sentirem em grande parte motivados com o seu aprendizado na língua inglesa, muitos ainda se sentem inseguros, ansiosos e tímidos ao realizar uma tarefa na língua, ainda mais em uma situação em que podem ser avaliados por outros falantes, como em sala de aula, mencionado por um aluno.

Logo, é de suma importância incluir momentos de reflexão na formação de professores sobre as crenças presentes em nossa sociedade e perpetuadas, muitas vezes, pelos próprios estudantes e professores de língua inglesa sobre o processo de ensino e aprendizagem. É preciso favorecer cada vez mais, tanto na educação básica quanto nas universidades e seus cursos de Letras, oportunidades de problematização as quais possibilitem processos de singularização, assim como a construção de uma aprendizagem mais inventiva que priorize um ensino decolonizador da língua adicional no Brasil.

### **Análise da tarefa de reflexão sobre a crença do falante nativo**

Após uma análise preliminar do questionário, notou-se a necessidade de incluirmos também na disciplina em que essa pesquisa foi realizada reflexões mais explícitas acerca das crenças que circundam o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil, principalmente a crença do falante nativo, mais frequente em nossa sociedade e uma das identificadas nas respostas dos estudantes. Referimos aqui a reflexões explícitas, pois consideramos que a própria participação no formulário é uma forma dos aprendizes questionarem as suas próprias vivências e percepções sobre a língua adicional, mesmo que de forma implícita, isto é, sem uma leitura ou um diálogo prévio. No entanto, percebeu-se a necessidade de incluir na disciplina uma discussão sobre o mito do falante nativo de maneira

a fomentar uma aprendizagem crítica e inventiva entre os futuros professores, possivelmente possibilitando singularizações.

Propôs-se, então, aos estudantes uma tarefa em formato de fórum através do ambiente virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*. Nessa tarefa, buscou-se promover o contato dos aprendizes com materiais autênticos em língua inglesa, bem como a interação entre eles, por acreditar que juntos os estudantes/futuros professores de língua poderiam “aprender uns com os outros a se transformar em profissionais mais reflexivos, críticos e colaboradores” (FIGUEIREDO, 2019, p. 109).

A tarefa intitulada “Talking like a native speaker?” continha quatro etapas. Primeiramente, os estudantes eram convidados a assistir três pequenos vídeos que reforçavam o mito do falante nativo, isto é, de que para possuir um “bom inglês” é preciso soar como um falante nativo. Dentre os vídeos, dois eram propagandas famosas de uma escola online de idiomas no Brasil e estavam em destaque na internet e em canais de TV aberta, os quais divulgavam que a escola possuía professores nativos com os quais os seus alunos se comunicavam pela internet e que corrigiriam sua pronúncia<sup>8</sup>. Já o terceiro vídeo tratava-se de um vídeo mais longo, de uma Youtuber que se auto designa como uma “*English coach*”, a qual fala da sua própria experiência em como treinou para falar como um falante nativo de espanhol, sua língua adicional<sup>9</sup>. A partir desses vídeos, dois questionamentos eram deixados para reflexão: a) Quais são as ideias implícitas nos vídeos? e b) Como eles podem influenciar os aprendizes de língua adicional?<sup>10</sup>

Após essa primeira etapa, os estudantes deveriam assistir a um quarto vídeo. Trata-se de uma entrevista do canal *Canguro English* com o linguista David Crystal<sup>11</sup>, nome renomado na sociolinguística, em que eles debatem sobre o mito do falante nativo, comentando sobre como o foco da aprendizagem de línguas deve estar na inteligibilidade da comunicação, e não em ter um falante nativo como modelo. A entrevista foi acrescentada a esta tarefa de forma a contrastar e problematizar os discursos presentes nos vídeos anteriores, levando os alunos a refletirem sobre essa crença tão presente em nossa sociedade. Os seguintes questionamentos foram deixados para reflexão a partir deste quarto vídeo: a) Quem é David Crystal?; b) O que é o inglês padrão? Por que é importante aprendê-lo?; c) O que as diferentes variedades do inglês nos mostram?; d) Se não temos que falar igual a um nativo, qual deve ser

---

<sup>8</sup> Na época em que a tarefa foi aplicada, as propagandas mencionadas estavam disponíveis no canal do *Youtube* da escola de idiomas *English Live*. No entanto, elas foram posteriormente retiradas. É possível, contudo, encontrá-las ainda em outros canais da plataforma que as reproduzem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zLbZmdeZGPI> e <https://www.youtube.com/watch?v=lWldcVO8hgk>. Acesso em 09 ago. 2021.

<sup>9</sup> Vídeo *How to speak like a native*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7swPsyMmmW4>. Acesso em 09 ago. 2021.

<sup>10</sup> No original: a) *What are the ideas about language learning implied in the ads from EF English Live Brasil? And in the video from The English Coach?*; b) *How do they influence learners?*.

<sup>11</sup> Vídeo *The myth of the native speaker*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI>. Acesso em 09 ago. 2021.



o nosso objetivo ao aprender inglês? e) É importante apresentar aos alunos as variedades do inglês? Por quê?<sup>12</sup>

Para finalizar, foi acrescentado um *meme* em inglês para os alunos lerem e pensarem no seguinte questionamento: Como o *meme* a seguir está relacionado ao tópico aqui discutido?<sup>13</sup>

Figura 1 – *Meme* empregado na tarefa



Fonte: 9gag website

Após ter contato com esses materiais, os alunos eram convidados a formularem um comentário em inglês no fórum, não necessariamente respondendo a todas as questões deixadas na tarefa, mas apresentando sua opinião frente ao que lhes foi apresentado. Por fim, a quarta etapa consistia em ler os comentários dos colegas no fórum e escolher pelo menos um para responder, gerando interação com os demais. É preciso também lembrar que essa tarefa foi realizada de forma assíncrona, em contexto de ensino remoto, em que os estudantes tinham uma semana para realizá-la.

Tal tarefa gerou engajamento entre os estudantes, apresentando reflexões valiosas. Essa participação ativa dos aprendizes nos leva a defender a presença de discussões como essa nas aulas de língua inglesa sobre as crenças presentes em nossa sociedade, seja na educação básica, mas sobretudo na formação inicial - e continuada, afinal a construção e reconstrução de subjetividades é um processo contínuo. Se queremos que nossos professores sejam inventivos e provoquem em seus estudantes novas subjetividades, precisamos dar enfoque para discussões sobre crenças e processos de subjetividade na formação desses profissionais. A tarefa aqui apresentada é só um exemplo de como é possível levar para a

<sup>12</sup> No original: a) *Who is David Crystal?*; b) *What is standard English? Is it important to have a standard language?*; c) *What do the different Englishes show?*; d) *If we don't have to worry about "speaking like a native", "sounding like a native", what do we have to worry about?*; and e) *Is it important to teach students about language variation? Why (not)?*.

<sup>13</sup> No original: *After watching Crystal's interview, take a look at the following meme. How is it related to this discussion?*

disciplina de língua inglesa materiais autênticos que já circulam em nossa sociedade passíveis de fomentar crenças controversas e problematizá-los, proporcionando um olhar decolonizador para o próprio processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

### Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se refletir e enfatizar a necessidade de se problematizar subjetividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa através de um estudo sobre as crenças presentes em uma turma de estudantes/professores em formação inicial.

A partir das narrativas de 25 estudantes, foram identificadas seis (06) crenças: 1) do professor nativo ser melhor que o não nativo; 2) da necessidade de fazer imersão no país nativo da língua; 3) da oralidade ser a principal habilidade para se desenvolver no aprendizado de uma língua; 4) da necessidade de falar como um nativo; 5) da língua como produto; e 6) de que só cursos livres ensinam bem a língua adicional.

Observa-se, por exemplo, que, em nosso cotidiano, o mito do falante nativo ainda se perpetua quando a mídia, as escolas de idiomas e, muitas vezes, os próprios professores hipervalorizam variações linguísticas historicamente dominantes, como a variante americana padrão, deixando de lado toda a diversidade que hoje faz parte do inglês. Tal crença desvaloriza a cultura do aprendiz de inglês como língua adicional, não permitindo que ele se identifique como falante dessa nova língua, o que pode refletir em desmotivação por parte do estudante com o seu processo de aprendizagem.

Logo, no presente trabalho, buscou-se também apresentar uma proposta de reflexão, aplicada com esse mesmo grupo de estudantes, acerca do mito do falante nativo. Tal tarefa utilizou-se de materiais autênticos presentes já em nosso cotidiano, como propagandas de cursos livres de língua no Brasil e *memes* que circulam comumente em redes sociais, assim como materiais que problematizassem essa concepção limitante de que é preciso falar como um nativo para ser fluente ou ser reconhecido como falante da língua inglesa. Da mesma forma, foram privilegiados momentos de interação entre os estudantes para que juntos pudessem quebrar barreiras e possivelmente construir novas/outras subjetividades.

É de suma importância, então, investigar e, por conseguinte, questionar as crenças que os professores de língua inglesa e seus alunos possuem sobre o aprendizado de inglês para que se possa, assim, ter um olhar inventivo em sala de aula sobre a língua e os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, professores brasileiros devem assumir a posição de falante brasileiro da língua inglesa, valorizando o seu sotaque e a sua cultura, assim como a sua trajetória de aprendizado da língua e, após, de ensino da mesma.

Os professores de inglês devem ser inventivos, devem questionar as verdades até então vistas como únicas, inclusive as relações de poder colonizadoras implícitas nessa língua, de forma a dar acesso a uma língua de prestígio aos alunos, para que possam assumir seu papel de cidadão globalizado por inteiro, porém, sem pagar um preço alto para isso, como negar a sua própria origem. Como bem aponta Kastrup (2005, p. 1287), “ensinar é, em grande

parte, compartilhar experiências de problematização”, ou seja, é oportunizar momentos de reflexão sobre os processos de subjetividade presentes em nossa sociedade, de maneira a possibilitar a produção de singularidades.

Por fim, retoma-se a discussão de que as Tecnologias de Comunicação Digital devem ser observadas em relação à língua inglesa e devem ser empregadas com maior criticidade e inventividade, abrindo espaço para a diversidade e facilitando, inclusive, a propagação da língua inglesa como *língua fraca*, não mais uma língua franca. Essas práticas, como vemos, foram mediadas pelas TCD de forma remota devido as circunstâncias da época pandêmica, porém, podem e devem ser adaptadas a outros contextos.

## Referências

- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145–175, 2016.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York: Routledge, 2014.
- CAMPOS, A. R. F. F. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. *Leitura*, Maceió, n. 53, p. 39-56, jan./jun., 2014.
- CHENOLL, A. La adquisición de lenguas en contexto online: entre la innovación y la optimización. In: MARTINS, M.; MARQUES, I. S.; GÖTTSCHE, K.; SETIEN, A.; CHENOLL, A.; CHILDS, J.; OLIVEIRA, S. (Coord.). *Inovação e tecnologia no ensino de línguas: reflexões e perspectivas de ação em contextos educacionais diversos*. Repositorioaberto.uab.pt, p. 8-21, 2020. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9652>>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- CRUSE, R. M.; PECK, E. R. A Importância do Inglês para a Internet. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, 2012, p. 1-12.
- DARANCIK, Y. Students' Views on Language Skills in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, v. 11, n. 7, p. 166–178, 2018.
- DOS ANJOS, F. A. O inglês como língua franca global da contemporaneidade: em defesa de uma Pedagogia pela sua desestrangeirização e descolonização. *Revista Letra Capital*, v. 1, n. 2, p. 95–117, 2016.
- DUDENEY, G; HOCKLY, N; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, 351 p.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/ aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V.; MOMM, C. F. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: O CASO DA INTERNET E DO INGLÊS COMO LINGUAGENS DE INCLUSÃO. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193–208, 2013.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUI, Y. *Tecnodiversidade*. Ubu Editora, São Paulo, 2020, p. 224.

JANKS, H. The access paradox. *English in Australia*, n. 139, p. 33-42, fev, 2004.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf). Acesso em 31 Ago. 2020.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, v. 6, n. 1, p. 17–27, 2001.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1273–1288, 2005.

LIMA JÚNIOR, R. M. A influência da idade na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de inglês de nível avançado. *Horizontes de Linguística Aplicada*, n. 2, p. 65-87, 2014.

LUDOVICO, F. M.; BARCELLOS, P. S. C. C. Momentos de reflexão docente frente à sociedade da informação: inventividade e produção de subjetividades. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 2, p. 1-10, 2019.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: Fatores que influenciam na construção de crenças. *Trab. Ling. Aplic*, v. 47, n. 1, p. 119–129, 2008.

OLIVEIRA, R. M. de. Professor Nativo: Isso ajuda no aprendizado de inglês como L2 para brasileiros? *The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem*, Vol.38 No.2 ago-dez, 2017

SILVA, M. K. de A. e. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, v. 20, n. 31, p. 1, 2017.

SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. 1999.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 3, p. 379–403, 2017.

TANDANG, T. A. W.; ARIF, M. M. Beliefs about language learning, role of gender and student's achievement in relation to second language anxiety. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, v. 15, n. 3, p. 276-279, dez. 2019.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5 ed. São Paulo: Bookman, 2014.

ZADI, I. C.; MONTANHER, R. C.; MONTEIRO, A. M. Uso de chatbots para o ensino de línguas estrangeiras: uma revisão da literatura. *Anais do WCF*, v. 7, p. 54–60, 2020.

Recebido em: 24/02/2022.

Aceito em: 12/09/2022.