

A PERPETUAÇÃO DO BINARISMO ENTRE OS CHAMADOS “PROFESSORES FALANTES NATIVOS” E “PROFESSORES FALANTES NÃO NATIVOS” VIA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO

*Naomi Elizabeth Orton**

*Adriana Nogueira Accioly Nóbrega***

*Inés Kayon de Miller****

RESUMO

O presente trabalho representa um recorte de um estudo mais amplo¹, visando entender os significados criados por dois professores, dois coordenadores e dois alunos no que tange à reprodução e/ou ao questionamento do mito do professor falante nativo (doravante PFN), bem como a forma que tais significados dialogam com o discurso hegemônico que circula no nível macrosocial e privilegia o PFN (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). A partir da visão socioconstrucionista de linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2001), entende-se a prática discursiva como um lócus para a revalidação ou a desconstrução do mito do PFN e a microanálise baseia-se na identificação de marcas avaliativas, enfocadas sob a perspectiva teórica do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011). É uma pesquisa qualitativa interpretativa e as entrevistas semiestruturadas foram norteadas pela ótica de Mishler (1986), levando em consideração a natureza situada e dialógica do discurso gerado. Durante as interações analisadas, identifica-se julgamentos positivos de capacidade e normalidade recorrentemente permeiam supervalorizações do PFN, retratando o PFN como o padrão prestigiado, e o professor falante não nativo, como um desvio do modelo nativo dominante (NAYAR, 2002), embora, por vezes, abra-se espaço para que tais manifestações possam ser refutadas. Os resultados sugerem que os participantes se alinham com a manutenção do status quo convencional problematizado pelos estudiosos da linguística aplicada (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006), indicando a importância de uma participação mais ativa por parte dos pesquisadores, a fim de que a entrevista possa gerar reflexões aprofundadas e possíveis transformações.

Palavras-chave: Professor falante nativo. Ensino de língua estrangeira. Avaliação.

ABSTRACT

The current article represents an extract of a wider study aiming to understand the meanings created by two teachers, two coordinators and two students in relation to the reproduction and/or questioning of the myth of the native speaker teacher (henceforth NST), as well as the way such meanings interact with hegemonic discourse which circulates on a macrosocial level and privileges NSTs (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). Based on a socioconstrucionist view of language, discursive practices are understood as a locus for either revalidation or deconstruction of the myth of the NST and the microanalysis focuses on the identification of evaluative resources, examined under the theoretical framework of the appraisal system (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011). This research was conceptualized within the qualitative and interpretative paradigm and the semi-structured interviews were guided by the approach proposed by Mishler (1986), taking into account the situated and dialogical nature of the discourse generated. During the interactions analyzed, it is possible to identify repeated positive judgments of capacity and normality, which permeate overvaluations of the NST, portraying the NST as the prestigious standard model (NAYAR, 2002, from which the non-native speaker deviates, although some margin is given for such opinions to be refuted. The results suggest that the participants align themselves with the maintenance of the conventional status quo questioned by research in applied linguistics (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006), indicating the importance of more active participation on the part of researchers so that interviews can lead to deeper reflections and possible transformations.

Keywords: Native speaker teacher. Foreign language teaching. Appraisal.

* Mestre em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ. Endereço eletrônico: naomiorton@hotmail.com.

** Orientadora, doutora, professora da PUC-RIO. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

*** Co-orientadora, pós-doutora, professora da PUC-RIO. E-mail: inesmiller@hotmail.com.

¹ ORTON, N. E. “A questão vai além do que está no passaporte da pessoa”: desconstruindo a polarização entre os chamados ‘professor falante nativo’ e ‘professor falante não nativo’. 2014. 248f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Este artigo investiga a construção discursiva do mito do professor falante nativo, compreendido como a visão de que “falantes nativos, *ipso facto*, são os professores ideais, além de ser ‘experts’ de pedagogia” (NAYAR, 2002, p.476). Entende-se que tal mito se apoia em crenças atravessadas por ideologias imperialistas e permeia as práticas pedagógicas do ensino de língua inglesa, que, por sua vez, o sustentam, em um processo de retroalimentação.

Argumenta-se que as mesmas práticas expansionistas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos que espalharam a língua inglesa pelo mundo, projetando o falante nativo como seu professor “natural”, paradoxalmente, produziram o cenário atual, em que a língua inglesa emerge como ferramenta de comunicação transnacional, unificando falantes de diversos países (PENNYCOOK, 1998; PHILLIPSON, 1992). Por não possuir normas e regras independente de seu contexto de uso, a língua inglesa como “prática social” se distancia das variantes hegemônicas faladas pelos professores considerados “ideais”, cujo status e supervalorização, tornam-se cada vez mais contestáveis diante deste novo quadro (CANAGARAJAH, 2007; RAJAGOPALAN, 2006).

Neste recorte do estudo, o enfoque recai sobre a perpetuação do mito na contemporaneidade, por meio de práticas discursivas e sociais. Investigo como dois professores participantes dialogam com a manutenção do mito e as crenças nas quais o mito se apoia, bem como momentos em que ora reproduzem tais crenças nas suas próprias práticas discursivas, ora as refutam e/ou reformulam.

Assim, o presente trabalho tem por objetivos:

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

A partir da análise dos dados, pretende-se responder às seguintes perguntas, que se desdobram dos objetivos:

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

Passo agora, então, a apresentar o arcabouço teórico da pesquisa que discute a linguagem como formadora de sentidos permitindo, assim, a investigação das questões apresentadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A arquitetura teórica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva socioconstrucionista da linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005; MOITA LOPES, 2001, 2003), entendendo a prática discursiva gerada nas entrevistas como formadora de sentidos e do status atribuído ao PFN, sendo que o mesmo pode ser ou revalidado, ou desconstruído discursivamente (MOITA LOPES, 2001). Baseando a microanálise na identificação de marcas avaliativas, conforme proposto pelo Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR., 2009, 2011), busca-se entendimentos acerca do diálogo construído entre o âmbito micro das interações que desenvolvem durante as entrevistas e o discurso hegemônico que circula no nível macrossocial, reproduzindo o mito.

A perspectiva socioconstrucionista de linguagem

Partindo do pressuposto de que as práticas discursivas não são neutras, mas envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social (FABRÍCIO, 2006), entende-se que os significados são construídos neste estudo “pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” (MOITA LOPES, 2001, p.58).

Consideram-se três pontos fundamentais para o estudo do discurso sob essa ótica, visto que ele é dialógico, situado e constitutivo da vida social (MOITA LOPES, 2001, p.58-9). A *dialogicidade* faz referência ao fato de que o discurso está sempre dirigido a alguém, isto é, “Não há discurso sem interlocução, i.e., sem que a alteridade seja um fator integrante do discurso” (*Id., Ibid.*, p.58). A visão alinha-se com a de Bakhtin (1997 [1979]), base para o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), no qual me apoio para a microanálise dos dados gerados nas entrevistas. A *situacionalidade*, por sua vez, diz respeito ao fato de que todo discurso está situado em um contexto sociocultural, histórico e institucional, ou, como diz o autor: “Não há discurso que ocorra em um vácuo social [...] a história, a cultura, e a instituição [...] nos fazem ser quem somos e nos posicionam no mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p.59). Finalmente, o terceiro aspecto, a *característica constitutiva do discurso* se refere à visão de discurso como uma ação “através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social” (MOITA LOPES, 2001, p.59).

Desse modo, durante a investigação, nenhum enunciado analisado pode ser visto como representativo dos pensamentos “legítimos” dos participantes – fatores tais como os papéis desempenhados em uma entrevista de pesquisa, assim como o fato da pesquisadora ser falante nativa (doravante FN) de inglês, influenciam as escolhas de expressar determinados posicionamentos e não outros, podendo restringir os significados expressos. Posto isso, tais relações assimétricas não são vistas como conceitos estanques, por serem construídos em processos discursivos. Ou, nas palavras de Moita Lopes, (2001, p.60): “Ocupamos lugares diferentes na vida social no exercício do poder, que nos posicionam de forma diferenciada nas assimetrias/simetrias interacionais, o que não quer dizer que essas não possam ser revertidas”. Assim, a partir desta visão agêntica do discurso, o trabalho busca investigar se *contradiscursos* emergem no estudo, possibilitando reconstruções por meio de ação discursiva, independente de eventuais relações assimétricas nas interações (MOITA LOPES, 2001).

O Sistema de Avaliatividade

Desenvolvido por Martin e White (2005) a partir de um modelo sistêmico-funcional de linguagem (HALLIDAY, 1994), a avaliatividade é entendida nesse trabalho como um sistema, ao invés de uma teoria, uma vez que compreende “um sistema de opções em nível semântico discursivo à disposição dos usuários que, no nível léxico-gramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe” (VIAN JR., 2011, p.28).

Nesse sentido, o sistema de significados potenciais é *instanciado* pelos usuários, recorrendo ao vasto leque de opções que o repertório linguístico oferece. A ambiguidade natural da linguagem permite que determinadas escolhas sejam feitas em detrimento de outras, motivadas por uma construção de significados e intenções, tanto informativos, quanto ideológicos. Desse modo, não há enunciado neutro, assumimos posições perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia, mesmo que não seja consciente, ou com intenção de influenciar o outro (VIAN JR., 2011). Seja implícito ou explícito, qualquer posicionamento ainda precisa ser negociado com o interlocutor, sendo influenciado pelo contexto cultural e situacional no qual o indivíduo se insere, além das relações estabelecidas entre o indivíduo e seu universo. Nesse sentido, as avaliações que emergem desse sistema multidimensional e estratificado, de recursos interpessoais inter-relacionados, são permeadas por outros discursos, por crenças, julgamentos, experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais (VIAN JR., 2009).

Dois subsistemas constituem o Sistema de Avaliatividade, a saber: *posicionamento de atitude* (afeto, apreciação e julgamento) e *engajamento* (contração e expansão dialógica), além de *recursos de gradação*, um conceito que engloba os dois casos (MARTIN; WHITE, 2005, p.135). Por categorias de avaliação de atitude, entendemos três categorias: *afeto*, *julgamento* e *apreciação*, respectivamente relacionadas às emoções, ao posicionamento ético e ao conceito estético. O afeto tem seu foco no avaliador e permeia as outras duas, as quais têm seu foco no avaliado. Logo, torna-se perceptível que a identificação de uma manifestação de atitude possibilita uma interpretação dos valores de ordem emocional, moral e estética atribuídos pelo falante.

O segundo subsistema, de engajamento, diz respeito ao grau de interação entre o autor de um enunciado com outras vozes, sejam elas, os interlocutores, outras pessoas que já se pronunciaram sobre o mesmo assunto etc. Uma investigação orientada pelas noções de engajamento se preocupa com os recursos linguísticos empregados pelos usuários do sistema para assumir posicionamentos em relação a seus interlocutores e em relação aos textos que produzem (MARTIN; WHITE, 2005, p.92; VIAN JR., 2011, p.33). Assim, o engajamento: “está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (VIAN JR., 2011, p.33). Desta forma, considero o subsistema de engajamento de suma importância para esta investigação, visto que busco um entendimento da interação dos participantes da pesquisa com os discursos hegemônicos que contribuem para a perpetuação do mito do PFN.

Agrupadas sob o termo engajamento, encontramos locuções para citar, reportar, reconhecer uma possibilidade, negar, contrariar, afirmar e assim por diante. Aliás, todas as formas que permitem a voz autoral se posicionar em relação aos enunciados anteriores, pontos de vista alternativos e

respostas antecipadas naquele contexto. Assim, produtores textuais podem compartilhar ou não a responsabilidade pelas ideias defendidas por outros, apresentar posicionamentos alternativos como duvidosos etc.

Visto que uma avaliação não é apenas um comentário no mundo, mas possui uma natureza interpessoal, convidando o outro a compartilhá-la (WHITE, 2014). Ao se engajar com respostas antecipadas, o produtor textual pode igualmente empregar recursos linguísticos com o objetivo de criar uma relação de solidariedade junto ao seu interlocutor. Advérbios como “às vezes” podem ser empregados para diminuir a força de um ponto de vista tido como problemático, ou expressões como “eu acho” para indicar que reconhece pontos de vista diferentes como válidos e está disposto a engajar e abrir espaço para negociação. Compreende-se por solidariedade, então, a tolerância para pontos de vista alternativos que o falante/escritor constrói junto ao seu ouvinte/leitor e não o ato de concordar ou discordar de um posicionamento (MARTIN; WHITE, 2005).

Os diversos recursos linguísticos que constroem engajamento podem ser classificados como *expansões dialógicas* ou *contrações dialógicas*, categorias mais amplas, nas quais enfocarei no presente estudo. Uma expansão pode ser construída por meio da modalidade, o componente do enunciado que pode ser argumentado, representando, assim, os graus de intermediação entre o sim e o não, as cinzas entre o preto e o branco. O efeito retórico de expansões dialógicas constrói para o texto um segundo plano *heteroglóssico*, de vozes alternativas. A presença de contrações dialógicas, por sua vez, por meio de asserções que tentam produzir um caráter de verdade ou formas polares (a escolha entre o sim e o não), fecha a possibilidade de negociação, tornando o texto *monoglóssico* (HALLIDAY, 1994; MARTIN; WHITE, 2005). Portanto, a expansão dialógica, a ideia de abrir espaço para outras vozes se pronunciarem, parece estar ligada diretamente à ideia de *solidariedade*.

Passando, finalmente, aos recursos de gradação, esses comunicam o grau de compromisso com o enunciado, medindo a força ou o foco do enunciado. Por meio dos recursos de gradação à sua disposição, ao fazer uma avaliação, o produtor textual pode construir um grau maior ou menor de positividade ou negatividade, ora amplificar ou diminuir a força da avaliação, ora reforçar ou suavizar o foco da avaliação. Igualmente, o engajamento, pode ser graduado, medindo o nível de responsabilidade assumida pelo enunciado (MARTIN; WHITE, 2005). Deste modo, os recursos de gradação ocupam um papel dialógico, já que permitem ao falante/escritor se representar como mais ou menos comprometido com o posicionamento de valor apresentado no texto e assim, localizar-se no que diz respeito às comunidades de valores e de crenças compartilhados.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), entendendo a análise conduzida como apenas uma interpretação dentre inúmeras possíveis. As entrevistas semiestruturadas foram norteadas sob a ótica de Mishler (1986), visando abrir espaço para a discussão do tema e assumindo a impossibilidade de padronizá-las. Embora as perguntas tenham variado de acordo com as contribuições dos entrevistados, as entrevistas foram guiadas por algumas perguntas e propostas motivadoras pré-estabelecidas, contribuindo para a geração de alguns tópicos. Posto isso, nenhuma pergunta abordou a perpetuação do mito, tema que surgiu em mais que uma entrevista e será investigado nesse trabalho.

Os participantes foram selecionados com o intuito de abranger posicionamentos divergentes e por já terem interagido com os discursos que circulam sobre o PFN, por estarem inseridos no contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira há algum tempo. Neste recorte, analisarei fragmentos de duas das seis entrevistas realizadas para o estudo, com a professora brasileira, Larissa e o professor trinitário-tobaguense, Kenny¹. Com o professor Kenny, mantenho apenas uma relação profissional, já com a professora Larissa, mantenho uma relação mais próxima, possibilitando o compartilhamento de mais significados (MARTIN; WHITE, 2005).

As autorizações para a gravação e posterior utilização dos dados foram obtidas verbalmente, antes do início das entrevistas e, mais à frente, por escrito. Os dados foram transcritos de acordo com as convenções de transcrição sugeridas pelo periódico *Research on Language and Social Interaction*². Os fragmentos apresentados na próxima seção deste recorte foram selecionados valorizando avaliações que pudessem responder às perguntas norteadoras, apresentadas na introdução deste trabalho.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, com o objetivo de refletir sobre a perpetuação das crenças que compõem o mito, apresento fragmentos de duas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Divido a análise em três subseções, de acordo com as perguntas norteadoras.

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

No primeiro fragmento apresentado abaixo, da entrevista com a professora Larissa, ao se expressar sobre a perpetuação do mito, a mesma inclui a presença de outras vozes no seu texto, atribuindo a crença na superioridade do PFN aos alunos e às instituições de ensino por meio da nominalização *crença* (1.241).

Fragmento 1

241 Larissa 242 243 244 245	eu acho que parte de uma >crença< (.) por parte da própria instituição (.) e por parte dos alunos também de que: é melhor ter professor professor nativo né nem sempre fala a língua do
246 Pesquisadora	mmhmm=
247 Larissa 248 249 250 251	=do aluno então que- é melhor ter um professor que fale a língua- que compartilhe da língua materna para que dê uma <segurança> para que uma zona de conforto possa ser criada mais facilmente
252 Pesquisadora	uhã=
253 Larissa 254 255 256 257 258	=essa crença existe ainda é latente ainda é ah não per aí básico vai começar do zero deixa ser com professor brasileiro a outra já sabe falar inglês então é melhor o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu:no

¹ Todos os nomes foram trocados por pseudônimos

² Na edição: 33 (1), 2000.

A modalidade presente no discurso de Larissa – devido à locução *eu acho* (1.241) –, constrói a atribuição que segue como sua própria percepção das visões das instituições e dos alunos. As crenças identificadas por Larissa – de que um PFN é *melhor* (1.243 & 256) para o ensino de alunos mais avançados, e de que um professor falante de português é *melhor* (1.247) para o ensino de alunos iniciantes – são, portanto, reconhecidas como crenças de uma fonte externa, e, ao trazê-las para o seu texto desta maneira, Larissa abre espaço para que sejam ou ratificadas, ou questionadas.

A repetição da locução *é melhor* nas linhas 243 e 256 intensifica a mensagem. Por ser uma asserção absoluta realizada pelo verbo ser, a instituição é representada como inflexível e não aberta à negociação em relação às práticas pedagógicas descritas (MARTIN; WHITE, 2005). Os processos nas linhas 257 e 258, *amparar mais* e *melhorar mais*, juntamente à locução *de uma forma mais rica* (1.261), contribuem para construir a imagem de um ensino-aprendizagem supervalorizado pelas instituições e (por serem graduadas pelo advérbio mais) superior ao ensino-aprendizagem proporcionado por um professor falante não nativo (doravante PFNN); desta forma, sustentando a dicotomia entre o PFN e o PFNN, a qual mantém o PFN em posição privilegiada (NAYAR, 2002). Neste momento de seu texto, então, Larissa parece atribuir a perpetuação da polarização a terceiros: *a instituição* e *os alunos*. A voz de Larissa torna-se mais explícita com a avaliação negativa na linha 253 de uma crença *latente* por trás de determinadas práticas pedagógicas. Assim, Larissa constrói uma imagem de instituições às quais faltaria transparência, já que continuariam aderindo a estas práticas, mas sem assumirem o fato, por possivelmente estarem cientes das críticas a elas direcionadas.

Nesse fragmento, as fontes reconhecidas, as instituições e os alunos, são assimiladas por Larissa, permitindo mais criatividade ao reproduzi-las (WHITE, 2014). Nesse sentido, a reconstrução do discurso do outro é realizada de acordo com o contexto situacional e com os participantes. Ao atribuir a crença a terceiros ausentes – os alunos e as instituições –, Larissa consegue manter um laço afetivo com a pesquisadora, principalmente por reconhecer, de forma implícita, que as práticas das instituições que reforçam o binarismo identificado podem prejudicar tanto os PFNs como os PFNNs, por limitá-los ao ensino de determinados níveis. Como observa Cheepen (1998, *apud* TANNEN, 2007 [1989]), a prática de criticar um terceiro pode servir como uma estratégia para reverter um eventual desequilíbrio no *status* dos participantes. Neste momento da entrevista, portanto, pode-se interpretar que Larissa consegue manter o PFN e o PFNN no mesmo nível, de professores que sofrem juntos em virtude das práticas pedagógicas das instituições, o terceiro ausente, mantendo uma relação simétrica entre os tipos de professores mencionados.

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

Passando à entrevista com o professor Kenny, em contrapartida com a atribuição feita por Larissa às instituições e aos alunos, é possível observar no fragmento a seguir que ele, como professor, também reproduz o mito.

Fragmento 2

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

Kenny valoriza a presença de um PFN na sala de aula de língua estrangeira por meio de uma apreciação positiva: *o nativo na aula é super importante* (l.246-247), intensificada pelo acréscimo do recurso de gradação super. Kenny avalia negativamente o inglês falado pelo PFNN – *não é natural* (l.249) –, remetendo ao construto de “intuição nativa” (NAYAR, 2002), projetando uma visão do PFNN como o Outro, incapaz de atingir o mesmo nível de competência. Assim, ele sustenta o binarismo construído entre o PFN e o PFNN, bem como o paradoxo da competência nativa (inalcançável por um falante não nativo, seja professor, seja aluno) como justificativa para o *status* do PFN como modelo.

Ao analisar o posicionamento, torna-se também pertinente levar em consideração o contexto sociocultural e histórico do falante, o PFN Kenny. Ao se expressar por meio de uma asserção absoluta *não é natural* (l.249), Kenny nega a possibilidade de posicionamentos alternativos, tornando o texto, pelo menos neste momento, monoglóssico (MARTIN; WHITE, 2005). Segundo o Sistema de Avaliatividade, uma negação pode ter por objetivo apresentar o autor como um expert no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro (*Id., Ibid., p.119-20*). Por ser FN, talvez ele se perceba como um profissional capaz de avaliar o conhecimento necessário para se tornar professor de língua inglesa, rejeitando perspectivas de que o PFNN possa atingir um nível de competência suficiente para a profissão. Tal pressuposto, dos FNs como os avaliadores da competência linguística, é criticado por Nayar (2002, p.464) quando ele afirma que: “inteligibilidade para falantes de determinadas variedades é tanto a meta universal da aprendizagem da língua inglesa, como a prova de competência atingida”. A falácia identificada pelo autor, do PFN como ‘guardião’ da língua, parece sustentada pela avaliação feita por Kenny, principalmente por ser uma contração dialógica que diminui a possibilidade de negociação.

2. Até que ponto o discurso dos participantes reflete ou se distancia da perspectiva pós-colonialista de “inglês global” na LA contemporânea?

As crenças apresentadas na última subseção, que supervalorizam as variantes hegemônicas faladas por FNs de inglês, seja pela sua “naturalidade” (fragmento 2, l.249), seja pelo seu papel como “modelos de pronúncia a serem seguidos” (fragmento 1, l.258), colaboram com o mito e se distanciam da visão de “inglês global” na LA contemporânea.

Posto isso, em outro momento da entrevista reproduzido no fragmento abaixo, a professora Larissa critica práticas que ainda perpetuam o binarismo entre o PFN e o PFNN, tal como a de reservar turmas mais avançadas para o PFN, reivindicando um espaço mais igualitário, se aproximando mais a perspectiva pós-colonialista.

Fragmento 3

253 Larissa	=essa crença existe ainda é latente ainda é ah não per aí básico vai começar do zero deixa ser com professor brasileiro a outra já sabe falar inglês então é melhor o professor nativo que vai uh amparar mais né melhorar mais a pronúncia desse alu:no
254	
255	
256	
257	
258	
253 Pesquisadora	mmm
253 Larissa	e trazer as expressões e o aspecto cultural de uma forma mais rica do que um professor não nativo isso acho que ainda acontece (.) acontece sim (.)
261	
262	
263	

Após a identificação de práticas pedagógicas que sustentam uma linha divisória entre o PFN e o PFNN, como apoiadas por crenças *latentes* (l.253), Larissa começa a se posicionar na linha 262 por meio do processo *achar*, uma expansão dialógica, abrindo margem para negociação. No entanto, a proposição *ainda acontece*, sobre a qual ela expressa incerteza na linha 262, é, na linha seguinte, apresentada como uma certeza, com o uso do extremo polar “sim”, *acontece sim*.

Dessa forma, sua observação sobre as práticas das instituições no tocante à alocação de turmas para PFNs e PFNNs não apresenta espaço para a negação de uma prática que se distancia da visão contemporânea de inglês global. Assim, espera-se que a prática discursiva de Larissa possibilita que potenciais leitores a reflitam sobre a perpetuação da prática e as crenças nas quais ela se baseia.

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

Nos fragmentos analisados, foi possível identificar tanto expansões dialógicas, que abrem espaço para negociação de significado, quanto contrações, que fecham essa possibilidade, como pode ser visto no quadro abaixo.

Kenny	“o nativo na aula como pessoa é super importante” (L.246)	Contração dialógica
Larissa	“então os alunos tendem a preferir” (l.31)	Expansão dialógica

Quadro 1: Exemplos de contração e de expansão dialógica

A presença de expansões, assim como identificado na fala de Larissa, indica abertura para reformulação das crenças expressas, ao passo que a presença de contrações, como na fala de Kenny, constrói pouco espaço para (re)negociação de significado. Ou seja, embora Larissa atribua a perpetuação do mito aos alunos, ela expressa abertura para ouvir pontos de vista alternativos.

Na realidade, em outro momento da entrevista, apresentado no fragmento a seguir, Larissa ainda induz o interlocutor a questionar as crenças atribuídas aos alunos.

Fragmento 4

32 Larissa	agora acho que o que faz (.) um professor
33	ser bom ou ser ruim não é o fato dele ser
34	nativo ou ↑ não uh tem muito a ver com a
35	dedicação: com o que ele estuda com uh com
36	a forma que ele lida com a parte profissional
37	de:le uh com se ele é uma pessoa que está
38	sempre uh se recicl- se reciclar ↑ né estudar
39	entender a prática dele entender o que está
40	acontecendo com aluno eu acho que tem muito
41	mais a ver com uma postura do que com ser
42	nativo ou ↑ não né mas aí já é a minha visão
43	de como eu sou profissional da área né

Embora seu posicionamento seja modalizado pelo *acho* (l.32), reduzindo o impacto do enunciado seguinte, a presença do extremo polar *não* (l.34) torna o posicionamento que segue nas linhas 34-42 uma negação do posicionamento atribuído a alguns alunos e, assim, uma contração dialógica, apesar da presença do posicionamento alternativo (MARTIN; WHITE, 2005). É possível interpretar que, assim como Kenny no fragmento 2, a negação de Larissa visa apresentá-la como uma *expert* no assunto em questão, com o papel de corrigir um terceiro –, no contexto atual, *alguns alunos* (l.20). Levando tal ponto em consideração, é possível perceber, nas linhas 43-44, que, embora a locução *isso já é a minha visão* abra espaço para negociação, logo em seguida Larissa acrescenta *como eu sou profissional da área*, reduzindo a possibilidade de diálogo caso o interlocutor não possua o mesmo *status*. É provável que Larissa esteja ciente de que o posicionamento que ela expressa é compartilhado pela entrevistadora, por manter uma relação mais próxima com a pesquisadora. Caso a entrevista tivesse sido realizada com um professor com quem manteve apenas uma relação profissional, o participante possivelmente não teria questionado o *status* do PFN por receio de causar constrangimento ou desconforto. Ao contrário, Larissa sabe que seu posicionamento não é problemático no presente contexto situacional. No entanto, ela parece reconhecer que tal posição pode apresentar problemas para eventuais leitores ou estudiosos da área que tiverem contato futuro com o trabalho, e por isso traz a modalidade para sua fala por meio do verbo achar nas linhas 32, 41, 46 e 50, reduzindo a força da mensagem, além de limitar a atribuição do posicionamento a apenas *alguns alunos* (l.20) no trecho anterior.

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

CONCLUSÕES PARCIAIS E CONTRIBUIÇÕES

Nos fragmentos analisados neste estudo, foi possível identificar, no discurso do professor Kenny, a perpetuação da dicotomia estanque construída entre os chamados ‘PFNs’ e ‘PFNNs’. A supervalorização do PFN como modelo a ser seguido, reproduzido pelo professor Kenny e atribuído

aos alunos e às instituições pela professora Larissa, está em oposição à visão de inglês global que considera o conhecimento pragmático tão importante quanto o conhecimento linguístico em interações em inglês entre falantes de diferentes países. A perpetuação de práticas discursivas como estas, aponta que um papel mais ativo por parte de pesquisadores /professores talvez seja necessário para que possíveis desconstruções do mito possam ocorrer.

Posto isso, as práticas pedagógicas e discursivas que retroalimentam a polarização estigmatizante e mantêm o PFN em um patamar inalcançável são problematizadas por Larissa, provocando reflexões por parte de leitores potenciais e assim, possibilitando uma ruptura com tais práticas para que um novo paradigma de ensino de inglês como língua estrangeira possa ser criado. Espera-se, assim, que novas pesquisas possam ser conduzidas, viabilizando a reconceitualização de políticas públicas que privilegiam o PFN e eventualmente, a desconstrução da linha divisória entre o PFN e o PFNN, possibilitando que um contexto mais igualitário seja criado, valorizando outras habilidades e características.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Language and Identity. In: DURANTI, A. (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, 2005.
- CANAGARAJAH, S. Língua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 91/2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, [1985] 1994.
- MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.
- MISHLER, E. G. **Research Interviewing: Context and narrative**. USA: Harvard, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C.; DANTAS, M. T. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.
- NAYAR, B. Ideological Binarism in the Identities of native and non-native English speakers. In: DUSZAK, A. **Us and Others**. Social Identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002.

ORTON, N, E. **“A questão vai além do que está no passaporte da pessoa”**: desconstruindo a polarização entre os chamados ‘professor falante nativo’ e ‘professor falante não nativo’. 2014. 248f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2014.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

TANNEN, D. “Oh talking voice that is so sweet”: constructing dialogue in conversation. In **Talking voices**. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: CUP, 2007 [1989].

VIAN JR., O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa**: questões terminológicas e de instanciação. D.E.L.T.A. 25:1, 2009.

VIAN JR., O. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: VIAN JR. O.; ALVES DE SOUZA, A.; ALMEIDA, F. S. D .P. (Orgs.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

WHITE, P. Appraisal homepage. Disponível em: <www.grammatics.com/appraisal> [2001] 2014. Acesso em: Ago. 2014.