



DESMISTIFICANDO O MITO DA PRONÚNCIA DE INGLÊS COMO FALANTE NATIVO: uma análise à luz da identidade, cultura e das emoções

REBECCA PINTO BOLAÑOS (UESC)¹

Resumo: O ensino e aprendizado de inglês como segunda língua são frequentemente acompanhados pela ideia de que é necessário atingir uma pronúncia perfeita, equivalente à de um falante nativo. Isso resulta em uma série de emoções negativas e prejudiciais ao ensino, aprendizado e prática da pronúncia, tanto para professores quanto para estudantes. Esta pesquisa teve como objetivo identificar o mito do falante nativo na construção da identidade do aprendiz de inglês e compreender como as emoções influenciam o processo de aprendizagem de línguas e a formação de identidade. Foi analisado como os desafios enfrentados ao aprender uma língua estrangeira também podem representar oportunidades para expandir os horizontes pessoais e culturais, permitindo aos alunos explorarem novas perspectivas e expressões de identidade. O estudo baseia-se em uma revisão bibliográfica sistemática, utilizando indexadores de pesquisa nas bases de dados eletrônicos: livros, dissertações e artigos de periódicos. Para compreender a questão do mito do falante nativo na formação da identidade social e suas implicações na aprendizagem de línguas, recorro às premissas de Smaha Lopes e Bernardon (2017) e Figueredo (2011). Além disso, exploro as discussões e estratégias apresentadas por Aragão (2019), Aragão e Cajazeira (2017), Galvão (2023), Jenkins (2000), Martins, Souza e Aragão (2017) e Tagata (2017), visando capacitar as crenças e emoções dos alunos, permitindo que afirmem suas vozes individuais no contexto da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. A pesquisa destaca que cada língua traz consigo um conjunto único de significados, normas e valores culturais, levando os falantes a negociar e adaptar suas identidades de acordo com o contexto linguístico e cultural.

Palavras-chave: Emoções. Identidade. Aprendizagem de Língua. Falante Nativo.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizado de inglês como segunda língua frequentemente são acompanhados pelo mito da necessidade de alcançar uma pronúncia impecável, equivalente à de um falante nativo. Para endossar esse padrão, muitas vezes, os métodos tradicionais de ensino de línguas tendem a negligenciar a importância da expressão oral autêntica, focando em um alvo hegemônico. Isso desencadeia uma série de emoções negativas e prejudiciais ao ensino, aprendizado e prática da pronúncia, tanto para professores quanto para estudantes.

¹Mestranda em Letras: Linguagens e Representações (PPGL) pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. E-mail: rpbolanos.ppgl@uesc.br

Embora o conhecimento implícito dos falantes nativos seja valioso, a aprendizagem de línguas não deve se limitar à tentativa de imitar exatamente os falantes nativos. A comunicação eficaz pode ser alcançada de maneiras diversas e os aprendizes devem ser encorajados a encontrar suas próprias vozes e estilos de comunicação. A aprendizagem de uma língua estrangeira não se limita apenas à aquisição de habilidades linguísticas, mas também envolve a imersão em uma nova cultura e a negociação de uma nova identidade linguística e cultural.

É importante ressaltar que os desafios enfrentados ao aprender uma língua estrangeira também podem representar oportunidades para expandir os horizontes pessoais e culturais, permitindo aos indivíduos explorar novas perspectivas e expressões de identidade. O debate sobre questões de pronúncia nos leva também a outro ponto crucial: considerar as identidades dos estudantes de língua inglesa implica em oferecer uma educação culturalmente rica, positiva e representativa, que valide suas crenças e emoções.

FALANTE NATIVO

Nossa identidade pessoal e social está profundamente entrelaçada com a linguagem, refletindo nossa essência, origem e pertencimento a diferentes grupos. A língua que falamos e as formas como a utilizamos revelam aspectos fundamentais de quem somos. A interação humana transcende a mera comunicação funcional, demandando também o respeito e o reconhecimento das diversas identidades linguísticas. Aragão (2019, p. 250) ressalta que o convívio se expressa através da linguagem, evidenciando como nossas interações são influenciadas pela habilidade de nos comunicarmos com os outros.

De acordo com Figueiredo (2011) “ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo nos contextos de sala de aula”. (p. 69). Muitos aprendizes e até mesmo professores de línguas sentem a pressão de se conformar a esse padrão idealizado do falante nativo, que estabelece uma hierarquia na qual os falantes nativos

são percebidos como superiores. Tal percepção pode gerar sentimentos de frustração e inadequação entre os falantes não nativos.

A tentativa de imitar exatamente um falante nativo pode levar os alunos a desvalorizar sua identidade linguística e cultural, criando uma ideia de que suas próprias formas de expressão são menos importantes. Aragão (2017) defende que endeusar o falante nativo e desejar falar como um, tem como consequência uma crença negativa de que “para se falar bem o inglês, o aprendiz tem a necessidade de se tornar membro de um desses países; o que faz com que muitos deixem de valorizar sua própria identidade.” (p. 25).

Portanto, a noção de poder está intrinsecamente vinculada à formação de identidades, uma vez que certas representações culturais são privilegiadas em detrimento de outras. Hall ilustra isso ao afirmar que “as identidades são moldadas pelas representações culturais e pelo poder que essas representações exercem ao criar distinções, inclusões e exclusões” (2016, p. 123). Frequentemente, os falantes nativos são reconhecidos como autoridades culturais e linguísticas, cujas representações são consideradas autênticas e legítimas. Entretanto, é válido lembrar que eles não abarcam todas as identidades culturais e linguísticas de uma comunidade, e suas perspectivas podem ser limitadas ou tendenciosas. O conceito de que os falantes nativos falam a mesma língua de forma "absoluta" é amplamente reconhecido como um mito. Mesmo dentro da mesma comunidade linguística, as pessoas têm grandes diferenças em como falam.

É crucial estabelecer expectativas realistas quanto à capacidade dos alunos em aprender línguas. Em vez de perseguir uma "competência absoluta", o foco deve recair sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas eficazes que permitam uma interação significativa em diversos contextos. Aragão observa que as emoções estão intrinsecamente ligadas à linguagem e às ações, destacando uma prevalência de dinâmicas depreciativas e autonegação, influenciadas por modelos idealizados considerados superiores (2019, p. 252). Comportamentos e atitudes que diminuem o valor próprio ou o dos outros são frequentes na aprendizagem de línguas, refletindo-se em autocrítica, medo de falhar e baixa autoestima.



Os aprendizes muitas vezes se sentem inadequados ou incompetentes, especialmente quando comparados a falantes nativos ou a padrões de proficiência idealizados. A idealização de modelos que definem padrões de linguagem e comportamento é prejudicial para o processo de aprendizagem de línguas, especialmente quando os alunos aspiram a falar a língua-alvo com perfeição, sem erros ou sotaque, como os falantes nativos. Quando esses modelos parecem inatingíveis, os alunos podem perder a motivação, uma vez que a linguagem está intimamente ligada às emoções. As experiências de aprendizagem de línguas podem desencadear uma gama de sentimentos, que vão desde o entusiasmo e a alegria até a frustração e a ansiedade, dependendo da forma como nos expressamos e nos sentimos ao utilizar a língua.

Uma das principais fontes de frustração e pressão reside na crença de que "falar bem é falar como um falante nativo". Entretanto, muitas vezes é impossível atingir esse ideal, esquecendo-se de que as competências comunicativas englobam a habilidade de se comunicar eficazmente com diversos interlocutores e em diversos contextos. Desafiar a concepção de que o falante nativo representa o padrão de proficiência linguística é crucial. Aragão (2019) ressalta que essa crença desencadeia dinâmicas autodepreciativas, envolvendo avaliações de inferioridade e superioridade (p. 255).

A diversidade de falantes e a legitimidade das variações linguísticas, incluindo sotaques, devem ser enfatizadas pelos professores e pelos materiais didáticos. Para ajudar os alunos a superar esses obstáculos e alcançar uma aprendizagem de línguas mais saudável, eles devem promover a autoaceitação, redefinir padrões de sucesso, desafiar crenças irrealistas e criar um ambiente de apoio, por exemplo.

Nessa perspectiva, Aragão (2019) apresenta a reflexão libertadora, uma prática crítica que busca emancipar o aprendiz de ideias e expectativas limitantes. No contexto da aprendizagem de línguas, isso significa desafiar suposições e padrões que podem ser prejudiciais ou restritivos, além disso ressalta que “a preferência pelo modelo do nativo adentra as dimensões emocionais nossos desejos, preferências, crenças, interesses, apegos...” (p.267). Nossas emoções estão intimamente ligadas à nossa preferência pelo modelo do falante nativo. Padrões culturais e sociais que idealizam os falantes nativos



Universidade
Estadual de Goiás



frequentemente influenciam nossos desejos de pertencimento, reconhecimento e sucesso.

Acredito que seja significativo reconhecer como as emoções afetam os objetivos e expectativas na aprendizagem de línguas, tal como, o anseio de aceitação e reconhecimento que podem levar à busca interminável pela perfeição. Refletir as emoções afeta a percepção de objetivos por uma perspectiva realista e saudável, promovendo a diversidade linguística e a competência intercultural, abraçando a diversidade de sotaques e variações linguísticas como parte da proficiência linguística.

As discussões sobre o modelo do falante nativo são frequentemente permeadas por essa ambivalência da inferioridade/superioridade no emocional (Aragão, 2019), a busca do padrão do falante nativo não é mais que uma questão técnica, é também uma questão emocional que afeta a confiança e a autoestima dos aprendizes. Ensinar os alunos sobre as características e limitações do modelo do falante nativo pode ajudar a aliviar a tensão e a ansiedade que acompanham essa idealização. Para tanto, é necessário enfatizar a diversidade cultural e linguística e fomentar uma compreensão realista das habilidades linguísticas.

O impedimento em aceitar a noção de que nossa identidade linguística é marcada por instabilidades pode ser atribuído ao fato de que, no mundo da linguística, um falante com tal perfil simplesmente não é aceitável. Em situações como as de falantes estrangeiros e pessoas portadoras de deficiências, as possíveis instabilidades são normalmente tratadas como sinais de desvio ou como uma simples falta de competência.

Para garantir que aprendizes reflitam de forma precisa e respeitosa a diversidade linguística e cultural do mundo contemporâneo, é necessária uma revisão dos modelos e teorias linguísticas estabelecidos. Rajagopalan (2003) afirma que a linguística tradicional geralmente vê as instabilidades da identidade linguística de forma negativa ou estigmatizada. Não obstante, Galvão (2023) completa a discussão:

A apropriação do inglês por diferentes comunidades ao redor do mundo resultou na emergência de múltiplas variações da língua, o que nos proporciona uma base sólida para uma abordagem mais realista e inclusiva no ensino. Ao reconhecer a existência de diferentes 'ingleses' e adotar uma "epistemologia autóctone", ou seja, uma perspectiva que valoriza e respeita

os conhecimentos e as práticas locais, podemos combater a influência conservadora e (neo)colonizadora. (p.169)

Muitas vezes, os falantes de diferentes perfis linguísticos, como aqueles com deficiências ou afetados pela globalização, são marginalizados ou tratados como desviantes em relação às normas linguísticas tradicionais. É necessário adotar um método mais sensível e inclusivo que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural para obter uma compreensão completa da identidade linguística no contexto da globalização. Para isso, os modelos e teorias linguísticos estabelecidos devem ser reavaliados para garantir que sejam precisos e respeitosos quando se trata de linguística contemporânea.

IDENTIDADE, CULTURA E EMOÇÕES

A formação de professores de inglês no Brasil está marcada por emoções negativas que criam barreiras significativas para a aprendizagem, “principalmente, o medo e a falta de confiança para falar a língua, bem como experiências de raiva e frustração no ensino e na aprendizagem” (Aragão, 2019, p. 254). Para criar um ambiente de aprendizagem positivo, é fundamental reconhecer e lidar com as dificuldades emocionais. É possível elaborar ambientes que permitam que o desejo de aprender prevaleça sobre os obstáculos emocionais, promovendo um aprendizado de línguas mais eficiente e satisfatório.

Quando as interações são permeadas por relações de submissão e hierarquia (Aragão, 2019, p. 251), o ambiente pode se tornar intimidante, pois essas conversas frequentemente incluem elementos de competição, crítica, julgamento e coerção, estabelecendo um clima de insegurança e tensão. Introduzir uma variedade de vozes e perspectivas nas atividades de aprendizagem de línguas pode ajudar a desafiar as normas patriarcais. Utilizar textos, exemplos e materiais que representem diversos gêneros, culturas e contextos sociais pode enriquecer o processo de aprendizagem e promover uma compreensão mais inclusiva e abrangente da língua.

Os professores podem incentivar seus alunos a explorar e valorizar sua identidade linguística, reconhecendo a diversidade linguística como um ativo e

promovendo a autenticidade na comunicação. Ainda a respeito dos professores, Martins, Souza, Aragão (2017) apresentam as emoções docentes estão relacionadas à sua identidade, crenças e prática. Portanto, compreender as emoções dos professores é fundamental para entender a construção de sua identidade, suas crenças e como esses fenômenos impactam o ensino e a aprendizagem.

É importante questionar e desconstruir os padrões culturais que contribuem para dinâmicas autodepreciativas, como a promoção de uma cultura de aprendizagem que valorize o esforço, o progresso e a resiliência em vez da perfeição e da competição. Uma vez que atenta Aragão: a recorrência autodepreciativa confirma nossa ação e avaliação de nós mesmos como incapazes e sofremos por querer fazer algo e ao mesmo tempo rejeitar esse fazer ou dizer para nós mesmos que isso é impossível de realizar (2019, p. 253).

Afirma ainda o teórico que, felizmente, não há mais nenhum compromisso em aprender um bom inglês ou tentar falar como um falante nativo. O que se deve almejar agora é uma competência comunicativa que atenda às demandas profissionais e pessoais (2017, p. 32). Smaha Lopes e Bernardon concordam que as diretrizes para o ensino do inglês mudaram significativamente. De "correto" para "adequado", deixaram de seguir as normas exclusivas dos falantes nativos para permitir a inclusão global e propuseram maneiras de falar igualitárias que atendessem às necessidades locais (2017, p. 25).

A ideia de "apropriado" significa que a língua deve se ajustar à sociedade e cultura em que é usada. O que é considerado apropriado pode variar de situação para situação, e os aprendizes devem ser capazes de entender essas variações. A igualdade de fala reconhece que todos os falantes de inglês, independentemente de sua origem linguística, têm o direito de usar a língua de maneira que atenda às suas necessidades comunicativas.

Em relação a pronúncia de uma língua que se está aprendendo, Smaha Lopes e Bernardon defendem que o esperado “não é uma pronúncia perfeita, mas inteligível”. Carregando na fala um “sotaque estrangeiro” ou não, para os autores, uma pronúncia ruim leva a ocasionais mal-entendidos (2017, p. 23). Na lógica da teoria, o sotaque e a inteligibilidade são diferentes e, como resultado da globalização, o fenômeno linguístico



Universidade
Estadual de Goiás



promove a multicentricidade, o pluralismo cultural e a heterogeneidade linguística, reduzindo a rigidez passada, pois um falante pode ter um sotaque e ainda ser entendido.

Ainda que os sotaques sejam amplamente variados, a inteligibilidade não deve ser determinada apenas pela semelhança ao sotaque nativo. Em vez disso, deve se concentrar na clareza da comunicação e na capacidade de ser entendido por falantes de diferentes origens linguísticas (Jenkins, 2000). Tagata explica que para Rajagopalan (2010) é a vontade ou disposição dos falantes de reconhecer uma língua comum que garante a inteligibilidade, em vez de um conjunto de características linguísticas estáveis ou generalizáveis (2017, p. 396). Isso implica que a comunicação competente depende mais da atitude e intenção dos interlocutores do que de um conjunto rígido de regras linguísticas.

A gama de sotaques advinda da diversidade cultural e linguística dos falantes de inglês em todo o mundo, contribui para o quebra-cabeça global da língua inglesa. Mas, ainda que a variação de sotaques seja rica, Smaha Lopes e Bernardon lembram que: há padrões de dificuldades de pronúncia, como os sons que não existem em português (2017, p. 30). Reconhecer e valorizar essa pluralidade é essencial para uma abordagem inclusiva e moderna ao ensino de línguas. Em vez de tentar eliminar os sotaques, os educadores devem incentivar os alunos a falar de maneira clara e inteligível, respeitando suas particularidades linguísticas. Embora a perfeição fonética seja um desafio, o foco deve estar na inteligibilidade. Se os alunos são compreendidos, os erros de pronúncia são menos problemáticos.

Muitas vezes é negligenciado o desenvolvimento emocional dos alunos devido à ênfase excessiva no aspecto cognitivo e linguístico da educação. Isso pode resultar em uma falta de compreensão e habilidades para lidar com as próprias emoções e as dos outros, resultando em analfabetismo emocional. Noto como Aragão coloca que, primeiramente, prestar atenção aos aspectos afetivos pode levar a um ensino mais adequado, pois permite que os alunos superem emoções negativas que impedem o aprendizado e fomentam emoções que os ajudem a aprender. Em segundo lugar, ficamos analfabetos emocionais como resultado de uma supervalorização do racional, do linguístico e do cognitivo. Embora o ensino possa ir além do objetivo de ensinar



Universidade
Estadual de Goiás



idiomas, a educação moral e afetiva pode levar os alunos a assumir uma maior responsabilidade com a sociedade (2019, p. 2656).

Isso implica examinar a maneira como usamos a linguagem e como nossas emoções afetam a maneira como a usamos. É fundamental entender como nossos sentimentos afetam a capacidade de aprender e usar uma nova língua. O desejo de falar a língua permanece em conflito com o não se sentir capaz de fazê-lo (Aragão. 2019, p. 262). Incentivar estudantes a reconhecer e expressar suas emoções de forma construtiva pode ajudar a desenvolver habilidades de regulação emocional e a lidar com desafios na aprendizagem de línguas. Resultando numa autoconsciência emocional.

CONCLUSÃO

A busca pela pronúncia perfeita em inglês, semelhante à de um falante nativo, como segunda língua, está profundamente enraizada em construções sociais e culturais, refletindo ideais de poder e prestígio associados à língua inglesa. Para tanto, destacou-se a necessidade de repensar as práticas de ensino de línguas estrangeiras, valorizando a diversidade linguística e cultural e reconhecendo a complexidade emocional envolvida no processo de aprendizagem. A linguagem molda a forma como entendemos e interagimos com o mundo, mediando entre nossas representações mentais e a realidade. Os significados variam de acordo com as interações entre as pessoas e as práticas sociais e culturais, e as diferenças de identidade são construídas e posicionadas ao longo do tempo, refletindo as relações de poder e as dinâmicas sociais de cada época e contexto cultural.

É fundamental reconhecer e valorizar as histórias e experiências das identidades historicamente marginalizadas, desafiando as narrativas predominantes que perpetuam estereótipos e preconceitos. Os falantes nativos muitas vezes reproduzem as histórias culturais predominantes de sua comunidade, o que pode afetar a forma como os alunos identificam suas próprias identidades e as dos outros. A sala de aula é um local onde diversos discursos interagem e coexistem. As identidades que tanto os professores quanto os alunos carregam são moldadas por suas interações diárias e práticas linguísticas, fortalecendo identidades culturais ou étnicas específicas.



Universidade
Estadual de Goiás



Por fim, é basilar incentivar a reflexão crítica sobre como os discursos em sala de aula influenciam a construção de identidades e como as relações de poder se manifestam nesses discursos. Conversações patriarcais, com suas relações de hierarquia e submissão, podem criar um ambiente de ameaça constante, dificultando a comunicação genuína e o aprendizado. Para superar isso, é necessário promover práticas de aprendizagem de línguas que sejam inclusivas, empoderadoras e respeitadas, desafiando esses sistemas e criando um ambiente onde todos se sintam seguros e valorizados.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rodrigo. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. **Desafios da formação de professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, p. 241-274, 2019.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em linguística aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

FIGUEREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 1, p. 67-92, 2011.

GALVÃO, Raquel Barbosa. Repensando o ensino de língua inglesa: o papel do inglês como língua franca nos materiais didáticos do curso LEA-NI. **C@ LEA-Cadernos de Aulas do LEA**, v. 12, n. 1, p. 168-185, 2023.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Trad. de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: EDIPUC_RIO; APICURI, 2016.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international language**. Oxford university press, 2000.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Metassíntese qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio–Revista de Letras Vitória da Conquista**, v. 9, n. 2, p. 563-589, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.



Universidade
Estadual de Goiás



RAJAGOPALAN, K. The rigmarole of intelligibility in world English(es) - or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 477-492, 2010.

SMAHA LOPES, Rodrigo; BERNARDON, Maura. Devo Falar Inglês Como Um Nativo? Concepções Sobre Ensino/Aprendizagem Da Pronúncia. **Revista Expectativa**, v. 16, n. 16, 2017.

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, p. 379-403, 2017.