



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING**

**LUAN DA SILVA SANTOS**

**NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE  
ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE**

**JOÃO PESSOA**

**2023**

**LUAN DA SILVA SANTOS**

**NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE  
ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Diversidade e Mudança Linguística, como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Rubens Marques de Lucena

JOÃO PESSOA

2023

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S237n Santos, Luan da Silva.

Nativo de onde? Crenças e atitudes linguísticas de  
estudantes de Letras-Espanhol sobre o mito da  
natividade / Luan da Silva Santos. - João Pessoa, 2023.  
127 f. : il.

Orientação: Rubens Marques de Lucena.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Sociolinguística. 2. Mito do falante nativo. 3.  
Crenças e atitudes linguísticas. I. Lucena, Rubens  
Marques de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'27(043)



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
LUAN DA SILVA SANTOS**

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e três (24/02/2023), às catorze horas, realizou-se, na Sala 407 do CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE**”, apresentada pelo(a) mestrando(a) **LUAN DA SILVA SANTOS**, Licenciado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Rubens Marques de Lucena (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) **María Hortensia B. G. Murga** (Examinadora/UFPB) e **Carolina Gomes da Silva** (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). Rubens Marques de Lucena convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Rubens Marques de Lucena, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 24 de fevereiro de 2023.

Observações

A Banca Examinadora gostaria de destacar a qualidade do trabalho apresentado e recomendar sua publicação. Essa indicação, no entanto, fica condicionada à estrita observação das sugestões para correção, edição e alteração apontadas por esta Banca.

Prof(a). Dr(a). Rubens Marques de Lucena  
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). María Hortensia B. G. Murga  
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Carolina Gomes da Silva  
(Examinadora)



## DECLARAÇÃO

Declaramos que o Prof. Dr. RUBENS MARQUES DE LUCENA, CPF 930.205.624-49, participou como Presidente da Comissão Examinadora de DEFESA de Dissertação de Mestrado do(a) pós-graduando(a) LUAN DA SILVA SANTOS, intitulada:

"NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE."

no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em sessão pública realizada no dia 24 de Fevereiro de 2023 às 14:00.

### Membros da Banca

RUBENS MARQUES DE LUCENA (UFPB - Presidente)  
CAROLINA GOMES DA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA (UFPB - Examinador Externo ao Programa)

---

Prof(a). Dr(a). JAN EDSON RODRIGUES LEITE  
Coordenador(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- UFPB

Número do documento: **738856**

Data de emissão: **15/02/2023**

Código de verificação: **3b9d930f69**

### **ATENÇÃO**

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o número do documento, data de emissão e o código de verificação



## DECLARAÇÃO

Declaramos que a Profa. Dra. CAROLINA GOMES DA SILVA, CPF 130.340.057-09, participou como Examinador Interno da Comissão Examinadora de DEFESA de Dissertação de Mestrado do(a) pós-graduando(a) LUAN DA SILVA SANTOS, intitulada:

"NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE."

no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em sessão pública realizada no dia 24 de Fevereiro de 2023 às 14:00.

### Membros da Banca

RUBENS MARQUES DE LUCENA (UFPB - Presidente)  
CAROLINA GOMES DA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA (UFPB - Examinador Externo ao Programa)

---

Prof(a). Dr(a). JAN EDSON RODRIGUES LEITE  
Coordenador(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- UFPB

Número do documento: **738857**

Data de emissão: **15/02/2023**

Código de verificação: **adc9e39d6e**

### ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o número do documento, data de emissão e o código de verificação



## DECLARAÇÃO

Declaramos que a Profa. Dra. MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA, CPF 007.978.104-71, participou como Examinador Interno da Comissão Examinadora de DEFESA de Dissertação de Mestrado do(a) pós-graduando(a) LUAN DA SILVA SANTOS, intitulada:

"NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE."

no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em sessão pública realizada no dia 24 de Fevereiro de 2023 às 14:00.

### Membros da Banca

RUBENS MARQUES DE LUCENA (UFPB - Presidente)  
CAROLINA GOMES DA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA (UFPB - Examinador Externo ao Programa)

---

Prof(a). Dr(a). JAN EDSON RODRIGUES LEITE  
Coordenador(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- UFPB

Número do documento: **738858**

Data de emissão: **15/02/2023**

Código de verificação: **a2e071b427**

### ATENÇÃO

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o número do documento, data de emissão e o código de verificação



## DECLARAÇÃO

Declaramos que a Profa. Dra. MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA, CPF 056.320.387-00, participou como Examinador Externo ao Programa da Comissão Examinadora de DEFESA de Dissertação de Mestrado do(a) pós-graduando(a) LUAN DA SILVA SANTOS, intitulada:

"NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE."

no PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em sessão pública realizada no dia 24 de Fevereiro de 2023 às 14:00.

### Membros da Banca

RUBENS MARQUES DE LUCENA (UFPB - Presidente)  
CAROLINA GOMES DA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA (UFPB - Examinador Interno)  
MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA (UFPB - Examinador Externo ao Programa)

---

Prof(a). Dr(a). JAN EDSON RODRIGUES LEITE  
Coordenador(a) do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- UFPB

Número do documento: **738859**

Data de emissão: **15/02/2023**

Código de verificação: **785c3f5c38**

### **ATENÇÃO**

Para verificar a autenticidade deste documento acesse <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/documentos/> informando o número do documento, data de emissão e o código de verificação



## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o aluno **LUAN DA SILVA SANTOS** foi \_\_\_\_\_  
na DEFESA de DISSERTAÇÃO em LINGUÍSTICA/PROLING - João Pessoa - MESTRADO  
ACADÊMICO do Curso de MESTRADO, no dia 24 de Fevereiro de 2023 às 14:00, no(a)  
CCHLA 407, UFPB, cuja banca examinadora fora constituída pelos professores:

Doutor (a) RUBENS MARQUES DE LUCENA  
(Presidente)

Doutor (a) CAROLINA GOMES DA SILVA  
(Interno)

Doutor (a) MARIA FABIANA BONFIM DE LIMA SILVA  
(Interno)

Doutor (a) MARIA HORTENSIA BLANCO GARCIA MURGA  
(Externo ao Programa)

A sua DISSERTAÇÃO intitulou-se:

NATIVO DE ONDE? CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DE  
LETRAS-ESPANHOL SOBRE O MITO DA NATIVIDADE

*Esta declaração não exclui o aluno de efetuar as mudanças  
sugeridas pela banca nem vale como outorga de grau de MESTRADO, de acordo com o  
definido na Resolução 079/2013-CONSEPE.*

João Pessoa, 24 de Fevereiro de 2023.

---

JAN EDSON RODRIGUES LEITE  
COORDENADOR(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA- UFPB

*“É que os preconceitos, como bem sabemos, se impregnam de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de autoconscientização para que alguém comece a reconhecer suas próprias atitudes e passe a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.”*

**(Marcos Bagno)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me guiado durante toda a minha trajetória, por me conhecer antes mesmo que eu nascesse, pelo seu amor incomparável, incondicional e simplesmente por ser Deus, ser a minha razão de viver, ser essa fonte inesgotável que sempre me fará querer beber mais e mais. Por ser o autor da minha vida, por sempre me levantar quando estou caído e iluminar cada um de meus passos, pela paz que sinto quando estou em sua presença, por seu o meu Pai.

A minha vó Regina, a sua memória, a tudo o que ela representou para mim, por ter me transmitido os valores necessários para que eu me tornasse o homem que eu sou. Pelo seu amor de mãe, que muitas vezes tirava de si para dar para mim, pelo seu cuidado, o seu exemplo, pela sua garra, pela mulher valorosa e maravilhosa que ela foi e a qual lembrarei até o último dia da minha vida. Se eu pudesse escolher, sempre a escolheria para ser essa mãe e avó a quem eu amarei e sempre honrarei a memória.

Aos meus familiares que sempre torceram e investiram em mim, com os quais sei que sempre posso contar, sempre terei neles um lar. Cito, especialmente, meu avô Vicente, minha irmã Luana e meus sobrinhos, minhas tias Beta, Jane, Cy, Rosiana, Áustria e tio Cláudio. A todos os meus primos mais próximos. A cada um, meu muito obrigado.

Aos meus amigos que também possuem um espaço muito especial em meu coração: Valmíria, Liliane, Ary, Ellen, David, Daiana, Maxwell e a minha amiga, Raíssa que ingressou no mestrado comigo e aos poucos se tornou uma grande fortaleza e com quem pude compartilhar muito das minhas ansiedades durante este tempo.

A todos os meus professores do mestrado que contribuíram para minha formação nesta nova etapa da minha vida, em especial a José Ferrari, Betânia Passos, Rubens Lucena, Leonardo Lopes e a todos os professores e coordenadores do programa. As professoras que compõem a banca: Maria Hortensia, quem esteve presente desde a minha formação inicial e com quem pude amadurecer muito academicamente e Carolina Gomes, que esteve presente em várias etapas da minha trajetória na universidade.

Ao meu orientador, Rubens Lucena, sem o qual eu não teria conseguido levar de forma tão leve o mestrado, quem sempre trouxe uma palavra de tranquilidade, de afeto e que serviu como afago para que eu pudesse persistir e prosseguir no andamento de minha pesquisa. Nossos diálogos, reuniões, nossas trocas sempre são momentos muito enriquecedores e eu tenho a plena de convicção de que me torno muito mais maduro

sempre que tenho a oportunidade de estar com ele. O profissional que hoje eu sou e que serei amanhã é muito resultado de sua contribuição e conhecimento compartilhado durante todos esses anos que pudemos estar pesquisando juntos. Obrigado por ser o melhor orientador que eu poderia ter, Rubens.

## RESUMO

Alguns estudos mais recentes dentro do campo da sociolinguística têm se interessado pela investigação das atitudes linguísticas de falantes em comunidades específicas e trazido muita informação relevante que desvela inclusive posturas preconceituosas com relação ao modo de falar do outro. Sendo assim, o presente estudo, de caráter qualitativo, consiste em uma investigação sobre as atitudes e crenças de estudantes graduados e graduandos no curso de Letras-Espanhol sobre o sotaque de brasileiros falantes de espanhol, bem como a ideia que eles possuem sobre o mito do falante nativo. Neste sentido, notamos que na busca pelo aperfeiçoamento da oralidade e da pronúncia, muitos aprendizes desenvolvem um conjunto de crenças e atitudes que se entrelaçam com expectativas pouco realistas com respeito ao alcance de uma pronúncia “perfeita”, a qual em muitos casos está associada ao falar nativo. Assim, objetivamos compreender em que medida graduados e graduandos no curso de Letras-Espanhol se aproximam ou se distanciam do referido mito, se o curso contribui na construção e desconstrução de crenças e atitudes a esse respeito e as implicações pedagógicas deste estudo para o ensino e aprendizado do espanhol como LE. Para tanto, como forma de fundamentar a nossa pesquisa utilizamos alguns teóricos como Labov (2008); Barcelos (2007); Garrett (2010) Botassini (2015). Entre os procedimentos metodológicos utilizados, consideramos os métodos direto e indireto, os quais foram executados através da aplicação de questionários e da realização de uma entrevista. Os resultados demonstraram que, diferentemente de nossa hipótese inicial, os graduados parecem ter maior proximidade ao mito da natividade e serem mais exigentes com relação às marcas da língua materna, enquanto os graduandos, apesar de também terem crenças próximas ao mito do falante nativo, demonstraram ser mais tolerantes principalmente com falantes de níveis básicos, entre outros motivos, por uma questão de identificação. Além disso, os dados indicaram que as crenças dos estudantes vão sendo modificadas ao longo do curso e que existe uma necessidade de problematizar e discutir a temática em sala de aula, tendo em vista que as crenças dos professores podem influenciar nas dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mito do falante nativo; Sociolinguística; Crenças e Atitudes linguísticas.

## RESUMEN

Algunos estudios más recientes dentro del campo de la sociolingüística se han interesado por investigar las actitudes lingüísticas de los hablantes en comunidades específicas y han aportado mucha información relevante que incluso revela posturas prejuiciosas en relación con la forma de hablar del otro. Por lo tanto, el presente estudio, de carácter cualitativo, consiste en una investigación sobre las actitudes y creencias de los estudiantes que se han graduado y los que todavía cursan un grado en Lengua Española sobre el acento de los brasileños que hablan español, así como la idea que tienen sobre el mito del hablante nativo. En este sentido, observamos que, en la búsqueda de la mejora de la oralidad y la pronunciación, muchos aprendices desarrollan un conjunto de creencias y actitudes que se entrelazan con expectativas poco realistas respecto al logro de una pronunciación “perfecta”, que en muchos casos se asocia con la forma como se expresa el hablante nativo. Así, pretendemos comprender en qué medida los egresados y estudiantes de la carrera de Letras-Español se acercan o se alejan del mencionado mito, si la carrera contribuye a la construcción y deconstrucción de creencias y actitudes al respecto y las implicaciones pedagógicas de este estudio para la enseñanza y el aprendizaje del español como LE. Para ello, como forma de fundamentar nuestra investigación, utilizamos algunos teóricos como Labov (2008); Barcelos (2007); Garrett (2010) Botassini (2015). Entre los procedimientos metodológicos utilizados se consideraron los métodos directo e indirecto, que se realizaron mediante la aplicación de cuestionarios y la realización de una entrevista. Los resultados mostraron que, a diferencia de nuestra hipótesis inicial, los egresados parecen estar más cerca del mito del hablante nativo y son más exigentes en relación con las marcas de la lengua materna, mientras que los estudiantes que cursan el grado, a pesar de tener también creencias cercanas al mito del hablante nativo, demostraron ser más tolerantes, sobre todo con hablantes de nivel básico, entre otras razones, por una cuestión de identificación con ellos. Además, los datos indicaron que las creencias de los estudiantes se modifican a lo largo de la carrera y que existe la necesidad de problematizar y discutir el tema en la clase, teniendo en cuenta que las creencias de los profesores pueden influir en las de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Mito del hablante nativo; Sociolingüística; Creencias y actitudes lingüísticas.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Termos relacionados com atitudes linguísticas .....	29
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Feio vs. Bonito.....	52
<b>Gráfico 2:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Estranho vs. Natural .....	54
<b>Gráfico 3:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Baixa proficiência vs. Proficiente.....	57
<b>Gráfico 4:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Desagradável vs. Agradável .....	59
<b>Gráfico 5:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Pouco compreensível vs. Muito compreensível .....	61
<b>Gráfico 6:</b> Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Distante de um falar nativos vs. Próximo de um falar nativo.....	63
<b>Gráfico 7:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 1) .....	98
<b>Gráfico 8:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 2) .....	99
<b>Gráfico 9:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 3) .....	100
<b>Gráfico 10:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 4) .....	100
<b>Gráfico 11:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 5) .....	101
<b>Gráfico 12:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 6) .....	102
<b>Gráfico 13:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 7) .....	103
<b>Gráfico 14:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 8) .....	103
<b>Gráfico 15:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 9) .....	104
<b>Gráfico 16:</b> Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 10) .....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Estratégias usadas pelos estudantes para aprender o idioma alvo. ....	42
<b>Quadro 2:</b> Pseudônimos escolhidos pelos participantes da pesquisa. ....	43
<b>Quadro 3:</b> Níveis Comuns de Referências: escala global .....	56

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Níveis correspondentes a cada áudio da pesquisa .....	49
--	----

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

**BNCC:** Base Nacional Curricular Comum

**LE:** Língua Estrangeira

**LA:** Língua Adicional

**LAP:** Linguística Aplicada

**LM:** Língua Materna

**LF:** Língua Franca

**MP:** Medida Provisória

**MCER:** Marco Europeu de Referência para as Léguas

**CEP-CSS:** Comitê de tica - Centro de Ciências da Saúde

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - ENTRE CRENÇAS E ATITUDES: É REALMENTE PRECISO FALAR COMO UM NATIVO? .....</b>	<b>22</b>
1.1 Atitudes Linguísticas .....	23
1.2 As crenças dentro do campo da linguagem.....	30
1.1.2 O caráter dinâmico das crenças .....	33
1.3 O mito do falante nativo e os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade.....	34
<b>CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>39</b>
2.1 Situando a pesquisa.....	39
2.2 A pesquisa qualitativa .....	39
2.3 A seleção e organização dos participantes.....	41
2.4 O perfil dos participantes .....	41
2.5 Os métodos utilizados .....	43
2.6 Os instrumentos e as etapas da pesquisa.....	46
2.6.1 Os questionários .....	46
2.6.2 A entrevista .....	47
<b>CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÕES E JULGAMENTOS SOBRE O SOTAQUE NÃO NATIVO .....</b>	<b>48</b>
3.1 Atributos: Feio vs. Bonito.....	50
3.2 Atributos: Estranho vs. Natural .....	53
3.3 Atributos: Baixa proficiência vs. Proficiente.....	55
3.4 Atributos: Desagradável vs. Agradável .....	58
3.5 Atributos: Pouco compreensível vs. Muito compreensível .....	60
3.6 Atributos: Distante de um falar nativo vs. Próximo de um falar nativo .....	62
<b>CAPÍTULO 4 – EXPECTATIVA VERSUS REALIDADE: O SOTAQUE DO OUTRO REFLETIDO NO MEU.....</b>	<b>65</b>
4. 1 Afirmações diretas sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas e do falante nativo como modelo ideal .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
Implicações pedagógicas .....	110
Encaminhamento para futuros estudos .....	113
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>122</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)<sup>1</sup> é comum que, por parte dos estudantes, se crie um conjunto de expectativas com relação ao aperfeiçoamento da oralidade, sendo ela entendida aqui, como pontuado pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como um processo que “envolve práticas de linguagem em situações de uso oral da língua [...], com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados compartilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BRASIL, 2018, p. 243). Para tanto, como forma de desenvolvê-la são utilizados diversos métodos, entre os quais, estão: a repetição, o trabalho com a habilidade de escuta, estudo dos sons da língua alvo (fonemas), da melodia, da entonação, dos pares mínimos, prática com trava-línguas, uso de canções, monólogos, diálogos ou roteiros oriundos de materiais cinematográficos, *etc.*

Nesse processo de desenvolvimento de sua oralidade, o aluno geralmente possui alguma(s) referência(s) ou modelo, seja ele o seu professor, algum colega da classe fluente, um falante que esteja acompanhando, por exemplo, em canais de *YouTube*, um personagem de filme ou série e até mesmo um falante nativo de um dos países que tenha o idioma alvo como língua materna. Portanto, nesta pesquisa nos interessa problematizar a concepção de falante nativo do ponto de vista do estudante que aprende uma LE e do professor que a ensina, o qual também se configura como um estudante, uma vez que este está em contínuo aprendizado.

Na língua espanhola, a figura do falante nativo é bastante ampla e complexa, pois este idioma é falado em 21 países com status de língua oficial e além destes, o uso do idioma vem crescendo também em outros países do mundo, como os Estados Unidos. No entanto, nesse país, apesar do claro convívio com uma grande população latina, a língua espanhola ainda ocupa um espaço marginal, uma problemática, que está relacionada com questões de cunho político, sociocultural e ideológico e que, embora, não seja o foco de

---

<sup>1</sup> Ao utilizar o termo: língua estrangeira (LE) nos apoiamos em Revuz (1998) que pontua que LE “é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância” (REVUZ, 1998, p. 215 apud SOUTO, 2014, p. 892). No entanto, compreendemos que há um novo movimento que passa a considerar o termo Língua Adicional (LA) como um vocábulo alternativo para referir-se a mesma coisa, inclusive como um termo adotado pela BNCC, porém como muitas pesquisas no campo da linguagem ainda preservam o termo LE, seguiremos utilizando-o nessa pesquisa.

nossa pesquisa nos aprofundar nestes aspectos consideramos importante fazer esta breve menção.

A repercussão de uma língua a nível mundial nos remete, em primeiro lugar, ao conceito de Língua Franca (LF) definido por Jenkins (2007, p. 1 apud ROSA FILHO et al., 2016) como: “uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua e é comumente entendida como uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes”. Este conceito é normalmente atribuído em muitos trabalhos da atualidade à língua inglesa, no entanto, autores como Pontes e Siqueira (2020, p. 277) apresentam uma série de razões pelas quais também a língua espanhola hoje possui um caráter de língua franca. Algumas destas razões estão relacionadas ao crescente uso do idioma na internet, ao número de estudantes interessados em aprendê-lo, a quantidade de falantes no mundo, *etc.*

Além disso, podemos notar que, no contexto educacional brasileiro, a língua espanhola também possui um impacto significativo. Primeiro, pela proximidade com países latinos falantes do idioma e também porque ela esteve presente no currículo de muitas escolas públicas e privadas em diferentes momentos como uma disciplina, por vezes, com caráter obrigatório e optativo. A disciplina no Brasil possui uma trajetória com peculiaridades, as quais, neste trabalho faremos uma breve menção. Segundo Daher (2006, p.7) a disciplina de Língua Espanhola tem seu primeiro registro em 1919, no colégio Pedro II<sup>2</sup>, a qual foi “criada com o intuito de atender a uma política externa de reciprocidade com o Uruguai, que havia inserido a disciplina de Língua Portuguesa em seu sistema educacional anos antes” (PAULINO, 2021, p. 52). Vale destacar ainda outros momentos relevantes da oferta dessa disciplina, tais como a “Lei Rocha Vaz”<sup>3</sup>, “A Reforma Capanema”<sup>4</sup>, “O Projeto de Lei 4.606/1958”<sup>5</sup>, o início dos anos 1980 com a criação dos primeiros centros de línguas e das primeiras associações de língua espanhola<sup>6</sup>

---

<sup>2</sup> A oferta da disciplina de Língua Espanhola no colégio Pedro II se deu com a Lei 3.674/1919.

<sup>3</sup> De acordo com Paulino (2021) essa lei reorganizou o sistema Educacional do Brasil e possibilitou a oferta do espanhol e italiano como disciplinas optativas, por meio do decreto 16.782-A de janeiro de 1925.

<sup>4</sup> Tal reforma remete ao governo de Vargas que tornou o ensino de espanhol obrigatório em 1942 mediante o decreto-lei 4.244,

<sup>5</sup> Projeto de lei apresentado durante o governo de Juscelino Kubitschek que versava sobre a oferta obrigatória do espanhol na educação básica, o qual não foi sancionado devido a influência dos Estados Unidos, Inglaterra e França.

<sup>6</sup> Associação de professores de espanhol do estado do Rio de Janeiro (APEERJ) e Associação de professores de espanhol do estado de São Paulo (APEESP).

e a criação do Mercosul que juntamente com outros dispositivos contribuíram para a criação e promulgação da lei 11.161/2005<sup>7</sup>.

A lei 11.161/2005 que versava sobre ensino do idioma no Brasil, a qual ficou conhecida como a “Lei do Espanhol”, marca um momento importante do ensino de Espanhol no Brasil, por ser o último momento até então, que a nível nacional a disciplina teve oferta obrigatória pelas escolas brasileiras. No entanto, anos depois esta lei foi revogada, dando lugar a Medida provisória/ MP 746<sup>8</sup> em 2016 que tornou o ensino do espanhol optativo no currículo do ensino médio. Com a demanda da inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo das escolas, surgiram os cursos de licenciatura em Letras-Português/Espanhol e Letras-Espanhol tendo como parte de seu objetivo ou como objetivo central o ensino da língua, visando à formação de professores para atuarem na educação básica e em escolas de idiomas de modo a auxiliar os estudantes no desenvolvimento de habilidades comunicativas e culturais no idioma alvo. Nesse sentido, uma das grandes críticas à abordagem que muitos professores adotavam e, em alguns casos, ainda adotam, diz respeito ao foco exacerbado nos aspectos gramaticais, assim como pode ser observado também em aulas de Língua Inglesa, nas quais é bastante recorrente reclamações por parte dos discentes devido à ênfase no ensino do verbo “*to be*” e no caso do espanhol o trabalho com os falsos cognatos, ensinado provavelmente com o objetivo de enfatizar as semelhanças entre duas línguas muito parecidas.

Apesar de muitas vezes voltarem-se para aspectos mais formais da língua, percebemos que os estudantes matriculados no curso de licenciatura em Letras-Espanhol, assim como os estudantes egressos do curso em algum momento atentaram para a forma como se expressam oralmente no idioma. Sendo assim, acreditamos que essa autopercepção do componente fônico gera, por sua vez, um conjunto de crenças e atitudes que podem criar expectativas pouco realistas com respeito ao desenvolvimento da pronúncia e da sua forma de falar em geral que podem impactar também o seu processo de aprendizagem, assim como na maneira como este futuro professor (ou docente já em exercício) aborda ou abordará em uma aula de língua questões referentes à oralidade.

Entre as diversas competências e habilidades linguísticas durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, consideramos que o trabalho com o

---

<sup>7</sup> Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. (Lei 11.161/2005).

<sup>8</sup> § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (MP 746, 216)

desenvolvimento de competências orais é de extrema relevância para que o falante possa alcançar êxitos comunicativos. No entanto, é comum que durante esse processo, falantes não nativos de um determinado idioma transfiram marcas linguísticas de sua língua materna. Esse fenômeno geralmente segue em direção a dois caminhos principais. Primeiro, há uma tendência ao desaparecimento dessas marcas conforme o aprendiz vai evoluindo, e segundo, há também, por outro lado, uma tendência a que essas marcas permaneçam, gerando de acordo com Selinker (1972) um estado de fossilização. Ainda assim, esse processo de interferência da Língua Materna (LM) na LE, o qual hoje é amplamente conhecido como Interlíngua<sup>9</sup>, já é considerado como parte importante do aprendizado, pois pode trazer informações bastante relevantes quanto ao progresso do estudante para atuar na tomada de decisões, assim como em sua autocorreção. Esse é um fenômeno natural que todo estudante, sobretudo em processo inicial de aprendizagem passa, porém percebemos que há uma forma diferenciada com a qual cada aprendiz lida com as influências da língua materna quando estão aprendendo uma LE. Por um lado, há aqueles estudantes que consideram que ao alcançar um discurso mais ou menos fluido já alcançaram seus objetivos no idioma e, portanto, o trabalho com habilidades orais não precisaria ser um objeto de grande preocupação. Por outro lado, há também aqueles que julgam necessário um trabalho com essas habilidades tal que os leve a expressar-se como um falante nativo ou muito próximo disso, sendo esse objetivo conhecido como “o mito do falante nativo, alguns autores também costumam usar o termo “mito da natividade”.

Diante do exposto, nesta pesquisa levantamos os seguintes questionamentos:

- Em que medida estudantes matriculados no curso de licenciatura de Letras-Espanhol e estudantes já graduados neste curso se aproximam ou se distanciam do mito do falante nativo?
- Como estes estudantes reagem diante das influências da Língua Materna (LM)<sup>10</sup> na LE?
- Quais as implicações pedagógicas das crenças e atitudes destes estudantes para o seu aprendizado e para suas ações enquanto professores de Língua Espanhola?

---

<sup>9</sup> Estado de transição criado pelo estudante ao longo de seu processo de assimilação da língua estrangeira.

<sup>10</sup> A utilizar o termo Língua Materna (LM) adotamos o conceito sublinhado por Hamers e Blanc, 2000, apud Loureiro, 2013, p. 31) que a define como “aquela que tem primazia às outras, uma vez que foi aquela à qual o sujeito falante teve acesso mais cedo”.

A partir de nossa experiência como estudante egresso do curso de Letras-Espanhol na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, da vivência com outros colegas do curso e das práticas enquanto professor dessa língua estrangeira, percebemos que no processo de aprendizagem do idioma parece haver um caminho traçado por crenças e atitudes que vão se modificando a partir do contato com a leitura de textos teóricos, os aprendizados obtidos nas disciplinas da grade curricular do curso de graduação, a participação em formações continuadas e os diálogos com profissionais da área. Sendo assim, supomos que:

- (a) As crenças e atitudes linguísticas com relação ao estudo e ensino da pronúncia da língua espanhola tendem a mudar durante a trajetória no curso de Letras-Espanhol conforme o aprendiz vai tendo contato com as diversas vivências do universo acadêmico e também fora dele;
- (b) Estudantes graduados no curso de Letras-Espanhol possuem atitudes menos favoráveis ao mito da natividade e atitudes mais positivas com relação à interlíngua, enquanto estudantes matriculados no curso, principalmente em níveis iniciais, tendem a aproximar-se mais do mito da natividade, e, portanto, não são tão favoráveis às influências do idioma materno.

O entendimento sobre as crenças e atitudes linguísticas dos estudantes e professores de língua espanhola no que se refere a aspectos relacionados ao componente fônico se configura como uma tarefa bastante relevante para o desenvolvimento de ações que auxiliem os aprendizes no desenvolvimento de suas competências orais na língua alvo, mas também contribui, desde o nosso ponto de vista, na desconstrução de mitos e atitudes que visem colocar o ‘falar nativo’ como um objetivo a ser alcançado no aprendizado de uma LE.

Sendo assim, acreditamos que essa pesquisa colabora na promoção de uma reflexão e debate sobre crenças e atitudes que podem ser prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem em aspectos como a autoestima dos estudantes ao estudar a LE, na criação de objetivos de aprendizagem pouco realistas, assim como na desconsideração de esforços individuais durante todo o processo. O produto gerado a partir desta investigação também discute informações significativas para que o professor em formação ou o profissional em exercício possa (re)avaliar a forma como autopercebe sua pronúncia e a abordagem e metodologia que usa ao trabalhar em suas aulas os aspectos fônicos e outros aspectos do idioma. Botassini (2015, p. 128) acrescenta como pontos relevantes sobre a

investigação das crenças dos aprendizes os desdobramentos desses estudos, tais como: “os fatores de mudanças e de manutenção linguísticas de dialeto, a influência sobre o aprendizado de segundas línguas e as questões de prestígio e desprestígio.”

Partindo das hipóteses, dos questionamentos e problemáticas aqui levantadas, nossa pesquisa possui os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

Compreender as crenças e atitudes linguísticas de graduandos e graduados no curso de Letras-Espanhol a respeito do mito da natividade, isto é, em que medida os participantes da pesquisa se aproximam ou se distanciam desse mito, a influência do curso de Letras na construção e/ou desconstrução dessas crenças e atitudes e refletir sobre as implicações pedagógicas para o ensino da Língua Espanhola num nível macro e no ensino de pronúncia de forma mais específica.

### **Objetivos específicos**

- Investigar como falantes de espanhol se posicionam com relação à influência da LM na LE e como se posicionam diante dos conceitos de sotaque nativo e não nativo;
- Analisar em que medida estes estudantes são mais ou menos favoráveis ao mito da natividade;
- Verificar a influência do curso de licenciatura na construção e mudança das crenças e atitudes dos grupos investigados;
- Problematizar de que forma essas atitudes e crenças podem influenciar positiva ou negativamente no seu processo de aprendizagem e suas ações como professores de língua estrangeira em suas aulas.

Assim sendo, descrevemos aqui como o presente estudo foi organizado de acordo com os capítulos que serão detalhados nas próximas páginas. No capítulo 1, abordamos dois conceitos centrais para a nossa investigação: o conceito de atitudes linguísticas e de crenças, no qual para este último destacamos o seu caráter dinâmico. Também discutimos e problematizamos o mito do falante nativo e os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade com base em autores que discorrem sobre o tema. No capítulo 2, descrevemos a metodologia do trabalho, ressaltando aspectos como: o tipo de pesquisa

que realizamos, o perfil dos participantes, os métodos adotados, entre outros. No capítulo 3, fazemos a análise dos gráficos gerados a partir das avaliações dos informantes aos áudios de falantes brasileiros, comparando a visão dos dois grupos conforme os atributos selecionados para este instrumento. No capítulo 4, analisamos as crenças dos participantes a partir de suas respostas à entrevista, retomamos alguns aspectos teóricos aplicados no início do trabalho e ao final discorremos sobre os gráficos gerados a partir do método direto, isto é, afirmações usadas para medir o grau de concordância dos participantes a respeito de um conjunto de afirmações sobre o ensino e aprendizado de línguas, o desenvolvimento da oralidade e o mito da natividade. Por último, apresentamos nossas considerações finais, nas quais retomamos aspectos teóricos e pontos referentes à análise, trazemos as implicações pedagógicas da temática abordada e os desdobramentos futuros do estudo em questão.

## CAPÍTULO 1 - ENTRE CRENÇAS E ATITUDES: É REALMENTE PRECISO FALAR COMO UM NATIVO?

Na busca por tentar entender como os estudantes do curso de Letras se posicionam diante da ideia de ter ou não ter que falar como um nativo, utilizamos nesta seção dois conceitos principais para discutir a temática em questão, a saber: atitudes linguísticas sob o olhar da Sociolinguística e o conceito de crenças. Partimos destes pontos por compreender que é a partir da formação de crenças e de atitudes que muitos estudantes e professores dão vida ao mito da natividade ou ao também chamado mito do falante nativo.

Tal ideal em si já é extremamente problemático, uma vez que ao considerar que o espanhol, língua alvo desta investigação, é falado em 21 países como língua materna e que cada país possui uma realidade linguística diferente, que é possível ser observada inclusive dentro do próprio país, que nativo seria esse? De que país? De que lugar? Seria aquele que faz uso de um falar mais culto? Aquele que usa uma linguagem mais coloquial? Essas são apenas algumas perguntas que introduziriam um conjunto de questionamentos que talvez não tivessem respostas tão simples. No entanto, acreditamos que mais importante seria refletir sobre as motivações que levam o aprendiz a querer falar como “um nativo” ou como “nativos<sup>11</sup>” embora a língua alvo não seja o seu idioma materno.

A reflexão proposta nos leva a relacionar tais motivações com a noção que o aluno/professor considera sobre o que é de fato falar bem uma língua estrangeira, em que por um lado estariam os juízos de valores, que são feitos a partir da oralidade do falante estrangeiro, as pressões construídas para si e para o outro com relação à maneira mais correta de falar, mais bonita, mais agradável, mais fluida, e por outro lado, o alcance da comunicação e da inteligibilidade, os quais, muitas vezes são tratados com um caráter secundário. É no seio dessa reflexão que identificamos questões de preconceito linguístico, tendências a colocar cada indivíduo em caixinhas, tais como, quem fala como estrangeiro e quem fala como nativo, quem se expressa bem ou não, *etc.*, atitudes linguísticas geralmente negativas (“tal falante fala muito marcado”, “isso não é espanhol, é portunhol”) e crenças a respeito do nível desejado para ser um bom profissional no caso do professor e um bom falante no caso dos estudantes em geral.

---

<sup>11</sup> Propomos o uso do termo no plural por entender que falantes de uma língua não devem ser vistos de forma tão uniformizada dada a diversidade linguística de cada falante, que apesar de compartilhar uma mesma língua possuem realidades linguísticas bastante diferentes.

## 1.1 Atitudes Linguísticas

O estudo de crenças e atitudes linguísticas é um assunto de interesse de diferentes campos de conhecimento. Embora a abordagem que estamos dando a este conteúdo esteja inserida dentro de um viés sociolinguístico, é possível observar também pesquisas na área da Psicologia Social e da Linguística Aplicada que tratam a esse respeito. A psicologia social, mais especificamente, é considerada como precursora de trabalhos envolvendo questões referentes a atitudes.

De acordo com Silva e Aguilera (2014, p. 706) os primeiros estudos sobre atitudes iniciados na Psicologia não possuíam a linguagem como foco. Botassini (2015, p. 111) aponta que “A Psicologia Social, até o final da década de 60, não se interessava pelo aspecto sociocultural da linguagem nem por questões sociolinguísticas servindo-se da linguagem somente como instrumentos para obter dados”. No entanto, Lambert, considerado precursor em estudos sobre atitudes linguísticas, abre espaço para investigações que focalizam a linguagem mediante o uso da técnica dos pares falsos (*matched guise*), publicando em 1967 um artigo intitulado “*A social psychology of Bilingualism*”.

A respeito destes trabalhos, os teóricos comentam que as pesquisas mais gerais envolvendo crenças e atitudes dentro do campo da sociolinguística são observadas a partir das produções de autores como Moreno Fernández (1998) e Labov (2008), *etc.* No contexto nacional, Silva e Aguilera (2014) fazem referência a dois trabalhos considerados de grande relevância nesse sentido, a saber: a pesquisa de Andrietta Lenard em 1976, intitulada “Lealdade linguística em Rodeio (RC)” e “Atitudes linguísticas de nordestinos em São Paulo” de Menezes Alves em 1979.

Dessa maneira, quanto ao conceito de atitudes é possível identificar tantas definições como estudos que abordam essa temática. A maioria dos dicionários em língua portuguesa define atitude como “postura” ou “conduta”. Para Richards e Schmidt (1992 apud SENEFONTE, 2016, p. 102) “uma atitude linguística está relacionada às atitudes que os falantes de diferentes línguas ou variedades linguísticas possuem em relação à língua de outras pessoas ou a própria língua” <sup>12</sup>(tradução nossa). Os autores ponderam que manifestações de sentimentos positivos ou negativos sobre uma língua podem trazer

---

<sup>12</sup> “Linguistic Attitudes has to do with the attitudes which speakers of different languages or language varieties have towards each other’s languages or to their own language” (SENEFONTE, 2016 apud RICHARD e SCHMIDT, 1992, p. 198)

a impressão de dificuldade/facilidade de aprendizado de uma língua, grau de importância, elegância, status social, *etc.* De acordo com Giles, Ryan e Sebastian, conforme citado por Botassini (2015, p. 112) atitudes linguísticas são definidas “como qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção às variedades diferentes de língua ou de seus falantes”.

Sobre essa última definição percebemos um diálogo direto com aquilo que é apresentado por Moreno Fernández (1998) em sua obra "*Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*". Segundo o autor, as atitudes linguísticas são:

Uma manifestação da atitude social dos indivíduos, diferenciada por centrar-se e referir-se especificamente tanto a língua como ao uso que se faz dela na sociedade, e ao falar de língua incluímos qualquer tipo de variedade linguística: atitudes para com estilos diferentes, socioletos diferentes, dialetos diferentes ou línguas naturais diferentes (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 177-178, tradução nossa).<sup>13</sup>

O teórico entende que dentro do estudo de atitudes estão incluídos vários elementos ou sub-elementos, a saber, um (1) *componente afetivo*, que está relacionado às emoções e a uma valoração, um (2) *componente cognitivo* que se refere às crenças e aos conhecimentos, e finalmente um (3) *componente conativo* que estaria relacionado a uma conduta ou uma reação. Nesse sentido, vale salientar, que como mencionado pelo autor, esse entendimento se dá a partir de uma perspectiva mentalista, uma vez que autores defensores da teoria condutista costumam enxergar a atitude dentro de um único elemento, ou seja, dentro do componente afetivo. Portanto, percebemos que a partir das referidas definições, se trata de um conceito amplo e complexo que pode mudar a depender da visão e teoria com a qual cada autor se apega.

Assim sendo, ressaltamos ainda um aspecto apresentado por Botassini (2015, p. 118) que se relaciona com o que também acreditamos nesta pesquisa, a saber: “As atitudes não são características inatas às pessoas, são formadas e aprendidas no processo de socialização.” Apesar de existirem pesquisas mais recentes que falam a respeito da influência de fatores hereditários nas atitudes, a ideia de que as atitudes são aprendidas e não inatas parece ser bastante defendida pela maioria dos teóricos (TESSER, 1993 apud

---

<sup>13</sup> “La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad, y al hablar de ‘lengua’ incluimos cualquier tipo de variedad lingüística: actitudes hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 177-178).

GARRETT, 2010, p. 22). Nesse sentido, Garrett faz menção a duas fontes bastante importantes para o surgimento das atitudes: as nossas experiências pessoais e o ambiente social no qual estamos inseridos, nele a mídia desempenha um papel considerável. O autor (2010, p. 22-23) discorre ainda sobre outros processos que podem estar envolvidos em nossa aprendizagem de atitudes, um deles diz respeito à *aprendizagem por observação* e o outro a *uma aprendizagem instrumental*. A *aprendizagem por observação*, como o próprio nome sugere, diz respeito à observação do comportamento das pessoas e as consequências deste comportamento. A *aprendizagem instrumental* refere-se à percepção de se esses comportamentos trazem recompensas ou prejuízos, um exemplo disto seria a distinção avaliativa entre uma variedade padrão e uma variedade não-padrão. O teórico acrescenta que alguns sujeitos sociais, tais como os pais e os professores também contribuem para o desenvolvimento de atitudes, da mesma forma a mídia através de suas diferentes representações em propagandas, notícias *etc.*

Além disso, é necessário pontuar ainda que as atitudes, especificamente, conforme Moreno Fernández (1998), podem manifestar-se de forma positiva ou negativa. De acordo com o teórico:

Uma atitude favorável ou positiva pode fazer com que uma mudança linguística se cumpra mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos cuidados. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou mudanças linguísticas (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 177, tradução nossa).<sup>14</sup>

Sobre essa citação nos interessa especialmente o que o autor comenta a respeito de como uma atitude pode influenciar nos processos de mudanças linguísticas e no ensino-aprendizagem de uma LE. Acrescentamos também, assim como mencionado por Botassini (2015, p. 104) o aspecto da discriminação linguística como consequência das atitudes e crenças, mais especificamente a discriminação em relação à forma como o indivíduo se expressa, a qual neste trabalho nos inquieta entender, particularmente, o

---

<sup>14</sup> “Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y el olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico” (MORENO FERNÁNDEZ, 2009, p. 177).

conflito entre sotaque nativo/ sotaque não-nativo ou estrangeiro, do qual nasce o “mito do falante nativo”.

Nesse sentido, entra em jogo a noção de *identidade linguística* entendida por Moreno Fernández (1998, p. 178) como “aquilo que permite diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro”.<sup>15</sup> A identidade linguística traz consigo um sentimento de pertencimento e é marcada pela diferença (WOODWARD, 2000 apud BOTASSINI, 2015, p. 121), o que segundo o autor pode ser vista de forma negativa, pois algumas dessas diferenças são consideradas melhores que outras, produzindo, dessa forma, hierarquias e juízo de valores. O sotaque dentro da ideia de identidade linguística desempenha um papel fundamental, pois como pontuam Carvalho e Rocha (2020),

Os sotaques são manifestações mais próximas da identidade linguística de falantes, pois quando alguém fala, qualquer pessoa do mundo, em qualquer lugar, exibe traços prosódicos<sup>16</sup> característicos da sua variedade linguística. É como se houvesse uma “placa na testa” informando o local de origem daquele indivíduo (CARVALHO e ROCHA, 2020, p.19).

Assim, consideramos que a problemática vem à tona quando o aprendiz desenvolve um conjunto de crenças discriminatórias referente à fala do outro e a sua própria fala e quando cria atitudes contrárias a esses traços característicos de sua variedade linguística ou de sua língua materna, levando-o a tentar de todas as formas eliminá-los e criando objetivos e expectativas pouco realistas por considerar o “falar” do outro (que nesse caso seriam os falantes nativos) como sendo o melhor ou ideal. A esse respeito, Leite (2011, p. 92) pondera que em uma conversação, além de um conteúdo verbal, revelamos aspectos linguísticos que são facilmente perceptíveis e desvelam quem somos e de onde viemos, e que, portanto, costumam passar por avaliações estereotipadas e geralmente negativas. Ainda sobre esse assunto, a autora adiciona à sua pesquisa a perspectiva de Trudgill (2000), o qual argumenta que:

Toda vez que nós falamos, não podemos evitar de dar aos nossos ouvintes pistas sobre nossas origens e o tipo de pessoa que somos. Nossos sotaques e nosso discurso, geralmente, mostram de onde somos, e o tipo de vivência que nós temos. Podemos inclusive dar algumas indicações sobre certas ideias e atitudes, e essa informação toda pode ser usada pelas pessoas com as quais nos

---

<sup>15</sup> “Es aquello que permite diferenciar un grupo de otro, una etnia de otra, un pueblo de otro” (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 178).

<sup>16</sup> Concordamos com os autores quando mencionam que a partir do sotaque os falantes exibem traços prosódicos, porém acrescentamos os traços segmentais, os quais, também formam parte das características fônicas da variedade linguística desses falantes.

comunicamos para ajudar-lhes a formular suas opiniões sobre nós (TRUDGILL, 2000 apud LEITE, 2011, p. 92, tradução nossa).<sup>17</sup>

Uma das consequências concretas que podemos observar a partir de atitudes negativas referentes ao sotaque, por exemplo, está relacionada aos efeitos destas no tocante às oportunidades de vida, seja no contexto laboral ou em qualquer outra situação que requeira do indivíduo uma interação social, assim como pontuado por Garrett (2010, p. 13). O autor cita como exemplo uma publicação de um artigo<sup>18</sup> no jornal estadunidense “*The New York Times*” publicada por Hernández em 1993, em que muitos imigrantes residentes nos Estados Unidos, embora fluentes na língua inglesa, frequentemente buscavam terapeutas para “atenuar” os seus sotaques, o mesmo fenômeno também foi identificado na Inglaterra. Como exemplo concreto disso, relata-se a fala de um estudante colombiano que recorreu a aulas de inglês para redução de seu sotaque, o qual realizou o seguinte comentário: “*Essa aula é minha última esperança, se não funcionar, irei voltar para o meu país. Eu fui praticamente criado nesse país, porém tenho esse sotaque, isso significa que não sou americano? Eu não sei.*”<sup>19</sup>

Outro caso que ilustra de forma bastante pertinente o que estamos discutindo refere-se aos relatos de demissões de emprego devido ao sotaque. Garrett (2010, p. 14) menciona, por exemplo, um homem de origem indiana residente no Reino Unido contratado para treinar funcionários para trabalhar em uma empresa de comunicação em Nova Deli que foi demitido por falar com sotaque indiano e, portanto, não suficientemente “britânico”. Percebemos com isso que as atitudes linguísticas estão ligadas a como nos posicionamos no mundo e como nos relacionamos com outros indivíduos e grupos, o que significa que ela pode afetar nossos comportamentos e nossas experiências (GARRETT, 2010, p. 15).

Mencionamos ainda, como apresentado por Bettoni e Rizzi (2020, p. 369), um estudo que foi realizado em 2014 com estudantes espanhóis, os quais estavam em seu primeiro ano num curso de graduação em estudos de Língua Inglesa. A pesquisa demonstrou que esses alunos apresentavam uma preocupação com relação ao estudo da

---

<sup>17</sup> “For whenever we speak, we cannot avoid giving our listeners cues about our origins and the sort of person we are. Our accent and our speech generally show where we come from, and what sort of background we have. We may even give some indication of certain of our ideas and attitudes, and all of this information can be used by the people we are speaking with to help them formulate an opinion about us (TRUDGILL, 2000 apud LEITE, 2011, p. 92).

<sup>18</sup> “When an Accent Becomes an Issue; Immigrants Turn to Speech Classes to Reduce Sting of Bias. Hernandez 1993”

<sup>19</sup> “*I was practically raised in this country...But I have this accent. Does this mean that I am not an American? I don't know.*” (GARRETT, 2010, p. 13).

pronúncia para se comunicarem melhor e que todos os aprendizes se sentiam frustrados por dois motivos principais: (1) pelo fato de sua pronúncia não soar como a dos nativos de língua inglesa e (2) pelo fato de alguns deles notarem que havia colegas seus que possuíam uma pronúncia mais trabalhada.

As atitudes estão interligadas com seis conceitos principais, conforme apresentado por Garrett (2010, p. 31-35), os hábitos, os valores, as crenças, as opiniões, os estereótipos sociais e as ideologias. O autor pontua que estes termos possuem uma ligação tão próxima que às vezes são usados de forma intercambiável, por isso ele dedica algumas páginas de seu trabalho para defini-los com o objetivo de mostrar em que aspectos eles se assemelham e se diferenciam.

Segundo o autor, a relação que *os hábitos* carregam com as atitudes reside no fato deles serem também estáveis e duradouros, porém diferem por serem vistos em primeiro plano com um fenômeno comportamental; apesar das atitudes também englobarem este aspecto, elas não são vistas essencialmente sob esse prisma. Além disso, ele ressalta que é mais fácil refletir e falar sobre atitudes do que sobre hábitos. No caso dos *valores*, o autor comenta que se trata de um termo muito mais abrangente do que as atitudes e que se configura como um elemento central no sistema de atitudes e crenças das pessoas. No entanto, ele não aprofunda muito o referido conceito.

No que diz respeito às *crenças*, como será melhor abordado na seção reservada para tal conceito, Garrett as compreende como o componente cognitivo das atitudes que aparentemente não inclui um caráter afetivo, porém que pode provocar e ser provocado por reações afetivas. As *opiniões* são muito usadas como sinônimos para atitudes, são cognitivas e assim como as crenças carecem do elemento afetivo. O aspecto que o autor destaca na diferenciação entre atitudes e opiniões é que as opiniões são geralmente verbalizadas, enquanto as atitudes podem ser expressas de forma verbal e não verbal.

Os *estereótipos sociais* se referem ao exagero de semelhanças entre pessoas pertencentes a um grupo social e diferenças entre grupos; pode abarcar características tais como, o quão confiáveis as pessoas são ou não, questões de aparências físicas, habilidades, interesses em comum, trabalho, *etc.* O autor ressalta que “Estereótipos, então, desempenham um papel na manutenção de desigualdades que beneficiam alguns grupos e causam prejuízo a outros”<sup>20</sup> (SMITH e MACKIE, 2000 apud GARRETT, 2010,

---

<sup>20</sup> Stereotypes, they play a role in maintaining inequalities which advantage some and disadvantage others (SMITH e MACKIE, 2000 apud GARRETT, 2010, p. 33).

p. 33). Eles apresentam duas características que se relacionam diretamente com as atitudes; podem ser positivos ou negativos e são muito difíceis de serem modificados.

As *ideologias*, conforme o autor, deriva da Linguística Antropológica<sup>21</sup> e abrange uma série de suposições e valores naturalizados sobre como o mundo funciona, grande parte disso está associado a um particular grupo social ou cultural. Dentro do campo da sociolinguística e do estudo das atitudes linguísticas, este termo tem sido fundamental para a compreensão das políticas linguísticas em áreas de inclusão e exclusão social. O autor cita como exemplo a legitimação e o prestígio que se dá à língua padrão em detrimento das variedades não-padrão alternativas como algo influenciado por fortes posicionamentos ideológicos. Para Peterson (2020), as ideologias linguísticas são definidas como “noções pré-concebidas, crenças e/ou emoções que as pessoas têm a respeito de estilos, variedades ou características peculiares da língua”<sup>22</sup> (PETERSON, 2020, p. 34). Apresentamos abaixo, por finalidades didáticas, uma figura que unifica todos os termos relacionados às atitudes linguísticas, retomando o que estivemos discutindo até o momento.

**Figura 1. Termos relacionados com atitudes linguísticas**



Fonte: Figura produzida pelo autor da pesquisa baseada no conceito de atitude por Garrett (2010, p. 30-35)

Posto isso, vale ressaltar ainda que os estudos realizados para investigar as atitudes linguísticas são geralmente divididos em três abordagens principais: o tratamento social das variedades linguísticas, método direto e método indireto (também referido como técnica dos pares falsos). A respeito de tais métodos, Garrett (2010, p. 37) pontua

<sup>21</sup> Campo de estudos interdisciplinar que estuda a linguagem tendo por base conhecimentos da antropologia. Determina as origens de um povo partindo dos estudos da linguagem de uma sociedade.

<sup>22</sup> Preconceived notions, beliefs and/or emotions that people hold about certain social styles, varieties, or features of a language (PETERSON, 2020, p. 34).

que cada um possui pontos fortes e fracos, assim como em qualquer outro método de pesquisa. Nesta pesquisa nos interessa especialmente o método direto e indireto, uma vez que se tratam dos que utilizamos para realizar a nossa investigação e, por tanto, os detalharemos melhor no capítulo reservado aos procedimentos metodológicos.

## **1.2 As crenças dentro do campo da linguagem**

O ser humano durante toda a sua trajetória foi atravessado por crenças, sendo assim, consideramos importante identificá-las e compreendê-las a fim de proporcionar uma reflexão sobre como elas impactam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A esse respeito, Avila (2018, p. 2) pontua que “tal reconhecimento pode levar à reflexão, à consciência crítica e, se necessário, à modificação das ações, atitudes tão necessárias na carreira docente”.

Nesse sentido, percebemos que o estudo das crenças está intimamente relacionado com temas tais como: trabalho e formação docente, autonomia ao aprender uma língua, metodologias e abordagens usadas em uma sala de aula, estratégias, expectativas e emoções no processo de aprendizagem, etc. Sendo assim, estudar crenças não é uma tarefa fácil, sobretudo porque no próprio conceito é possível identificar certa complexidade, uma vez que diferentes autores que investigam crenças as definem de forma distinta. Ainda assim, consideramos de suma importância a realização de estudos nesse campo, pois, a partir deles, é possível obter muitas informações sobre a maneira como o professor enxerga o seu próprio ofício, e em que medida o aprendiz é influenciado ou não em seu aprendizado pelas crenças do professor, por exemplo, assim como identificar outros aspectos relacionados no processo.

Numa rápida investigação sobre a origem do termo “crença”, notamos seu forte vínculo etimológico com questões que remetem a uma concepção religiosa inicialmente, visto que é uma palavra que vem do latim medieval (*credentia*, que vem do verbo *credere*), remetendo a “opiniões adotadas com fé e convicção” (FERREIRA, 1986, p. 496 apud SILVA, 2017, p. 49). Partindo disso, é possível notar que não apenas na Linguística Aplicada, mas também em outras áreas do conhecimento, que vêm se interessando por estudos de crenças, essa palavra passa a ser ressignificada.

Um primeiro entendimento sobre crenças, assim como mencionado por Garrett (2010, p. 31), é que elas são normalmente referidas como um componente cognitivo inserido dentro das atitudes, o que não se sabe é o quão exclusivamente cognitivo elas

são ou se possuem relação também com aspectos afetivos. No entanto, cabe ressaltar que o conceito de crenças é interdisciplinar, pois é abordado em áreas como a filosofia, teologia, história, psicologia, educação, sociologia, linguística, sociolinguística etc. (BOTASSINI 2015, p. 105-106). Sendo assim, do mesmo modo que para atitudes, diversos são os conceitos e os sentidos relacionados às crenças. No Brasil, podemos mencionar Barcelos como um dos grandes nomes na Linguística que se dedica ao estudo de crenças. Vale salientar que seu olhar sobre o termo, na maioria de suas investigações, está alinhado com a linguística aplicada (LAP), <sup>23</sup>o que faz do presente trabalho uma pesquisa de fronteira, isto é, apesar de trabalharmos com conceitos da sociolinguística, também transitamos, por vezes, sobre outros territórios.

Barcelos (2004), ao discorrer sobre crenças, menciona que estudos sobre esse assunto se dão no exterior em meados dos anos 80 e no Brasil a partir dos anos 90. Em suas investigações, a autora resalta a complexidade do termo, o qual não possui uma única definição e agrega que o interesse pelo estudo das crenças surgiu no âmbito da LAP devido a uma mudança de visão de línguas que sai de “um enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo” (BARCELOS, 2004, p. 126). Ela resalta que esse interesse começa a ser ainda mais evidente a partir da abordagem comunicativa, em que o aprendiz passa a ocupar um lugar central e é considerado em todas as suas dimensões, sendo as suas experiências e bagagens de extrema importância no âmbito da sala de aula. Nesse contexto, o estudante assume um lugar diferenciado, segundo Larsen- Freeman (1998, p. 2007 apud BARCELOS, 2004, p. 126) “nós passamos a perceber o aprendiz como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas”.

A partir de um compilado de definições sobre crenças, Barcelos chega à conclusão de que grande parte das definições possuem ao menos dois aspectos em comum: as crenças estão relacionadas à “natureza da linguagem”, ou seja, são crenças sobre o que é linguagem, e englobam elementos de natureza cultural e social (BARCELOS, 2014, p. 132). Almeida e Sampaio (2009, p. 5) dialogam com essa ideia ao pontuar que as crenças são construídas na sociedade e são transmitidas culturalmente. Quanto ao aspecto metodológico para investigação de crenças, Barcelos menciona o paradigma sugerido por Kalaja (1995). Sobre tal modelo ela pontua:

---

<sup>23</sup> Geralmente a sigla usada para Linguística Aplicada é LA, na maioria dos trabalhos, no entanto usamos LAP para diferenciar do termo Língua Adicional, para o qual já havíamos usado LA anteriormente.

Kalaja define crenças como construídas socialmente, interativas, sociais e variáveis. De acordo com a autora, as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro de um mesmo contexto ou ocasião. Para ela, as crenças devem ser investigadas através de ‘trechos de fala’ ou escrita sobre aspectos de aquisição de segunda língua (BARCELOS, 2001, p.75).

Apesar de Kalaja apresentar apenas duas abordagens de investigação, Barcelos percebe que, em termos gerais, pesquisas sobre crenças podem ser realizadas sobre três abordagens principais: uma normativa, uma metacognitiva e outra contextual. **A abordagem normativa**, como apresentado pela autora, “coloca as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos como bons aprendizes ou como aprendizes autônomos” (BARCELOS, 2001, p. 76). É nessa abordagem que são utilizados como meio de coleta, questionários baseados no modelo *Likert-scale*<sup>24</sup> que possuem um conjunto de alternativas, em que o participante irá escolher se “concorda plenamente ou discorda plenamente”, por exemplo. Um dos mais usados nesse sentido é o "*Beliefs about language learning Inventory*" (BALLI), criado por Horwitz (1985). **Na abordagem metacognitiva**, são utilizados principalmente entrevistas e autorrelatos, porém é possível o uso de questionários. De acordo com Wenden (1987):

O pressuposto implícito nessa abordagem é que o conhecimento metacognitivo dos alunos se constituem em suas ‘teorias em ação’ que os ajudará a refletir sobre o que fazer e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem (WENDEN, 1987, apud BARCELOS, 2001, p.79),

Em outras palavras, os estudantes refletem sobre o seu próprio aprendizado a partir das crenças que possuem, articulando-as em favor de um melhor desenvolvimento. Finalmente, **a abordagem contextual** é considerada uma das mais recentes. Nela, não se faz uso de questionários, e o pesquisador vai diretamente a campo com o intuito de observar as crenças dentro do contexto. Algo importante observado por Barcelos é que nessa abordagem se abre mão de generalizações sobre crenças no intuito de analisá-las dentro de um contexto específico. Para Barcelos 1995 e Garcia 1999 (apud BARCELOS, 2001, p. 81), “Os estudos incluídos nessa abordagem caracterizam crenças como específicas de um determinado contexto ou de uma cultura de aprender de um determinado grupo”.

Em cada uma das abordagens é possível encontrar pontos positivos, assim como fragilidades, entre as quais, a autora apresenta um amplo quadro com o intuito de detalhar

---

<sup>24</sup> Um questionário que apresenta uma escala com o intuito de medir atitudes, opiniões ou percepções das pessoas sobre um determinado assunto.

cada um desses pontos. No entanto, a partir de seus trabalhos, é possível perceber uma adesão e tendência mais favorável à última abordagem, visto que ela ressalta bastante, ainda sem utilizar o termo diretamente, a importância do **contexto** para realização de pesquisas sobre crenças. Por exemplo, em “*Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas (2004)*”, Barcelos aponta a necessidade de se considerar a maneira como os aprendizes podem aplicar suas próprias crenças levando em conta o contexto da sala de aula. Em suas palavras: “são raros os estudos sobre crenças que investigam como os alunos podem aplicar suas crenças, suas teorias dentro das limitações impostas pela complexidade da cultura da sala de aula” (BARCELOS, 2001, p. 147). Mais tarde, no mesmo trabalho, ela traz explicitamente o referido termo ao comentar: “Precisamos ter menos pesquisas descritivas e mais pesquisas que aliem a investigação das crenças ao processo de aprender e ensinar línguas e as ações tomadas em determinado **contexto**” (2011, p.147).

Assim sendo, não restam dúvidas da relevância encontrada em pesquisas que focalizem o estudo das crenças. A esse respeito, Almeida e Sampaio (2009, p. 5) ao referenciar Barcelos (2004), apresentam ao menos quatro motivos que justificam o referido estudo. O primeiro refere-se às estratégias de aprendizagem dos estudantes e como elas são articuladas por eles; a segunda, às questões relativas à ansiedade no processo de aprendizagem; a terceira, à sua autonomia em oposição à ideia de que apenas ao professor deve ser atribuída a responsabilidade de seu aprendizado e, finalmente, ao conflito, que pode ser gerado entre as crenças dos professores e dos alunos, as quais podem obstaculizar o aprendizado quando muito destoantes.

#### 1.1.2 O caráter dinâmico das crenças

Ao discorrer sobre mudanças relacionadas a crenças, Barcelos (2007, p. 115) pontua que “a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis”. Sendo assim, ela ressalta o aspecto das mudanças como um estado de dúvida e incertezas. Ao comentar sobre esses aspectos, ela destaca que há teóricos que defendem que essa mudança não provoca modificações no comportamento/na ação, porém, existem também aqueles que defendem que sim. O que se pode afirmar com bastante clareza é que as mudanças ocorrem de maneira lenta e inclui, como observado por Simão, Caetano e Flores (2005 apud BARCELOS, 2007, p. 116), “novas formas de pensar e entender a prática.” Ao

aplicar o conceito de mudanças a crenças, Barcelos discorre sobre a ideia de crenças mais centrais e outras mais periféricas. Em suas palavras,

As crenças centrais, talvez, poderiam se referir ao que Dewey (1933) denominou “crenças de estimacão”, ou seja, crenças às quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente. Essas crenças de estimacão estão ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. Já as crenças periféricas podem se referir a crenças sobre gosto, “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões” (BARCELOS, 2007, p. 117).

Nesse sentido, as crenças centrais, até mesmo devido ao seu aspecto de centralidade e por estarem no núcleo, seriam mais difíceis de serem modificadas, pois como observado pela autora, seria uma mudança de todo um complexo, sendo necessário que algumas sejam desconstruídas para que então outras possam formar parte deste complexo (BARCELOS, 2007, p. 118). As periféricas, por sua vez, por apresentarem menos conexões e estarem mais relacionadas aos gostos seriam, portanto, mais facilmente mutáveis. Uma pessoa pode considerar, por exemplo, que a maneira mais eficaz de aprender uma língua seria a partir do uso de regras gramaticais. Se toda a sua formação se baseou nessa ideia e inclusive o objetivo foi alcançado de alguma maneira, essa crença pode se constituir como uma crença central e será dificilmente modificada com o simples contato com outras possibilidades. Para a autora, para que haja a mudança dessas crenças é necessário que o indivíduo apresente uma insatisfação com respeito às crenças que já possui e que as novas sejam convincentes o suficiente para provocar uma substituição (BARCELOS, 2007, p. 119).

A partir do que foi exposto até o presente momento, percebemos que as crenças estão inseridas dentro das atitudes linguísticas e que ambas influenciam tanto práticas docentes, como as estratégias adotadas pelos estudantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Daí, a importância de incluir tal conceito em nossa investigação, o qual será retomado na seção de análise.

### **1.3 O mito do falante nativo e os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade**

Rajagopalan (1998) é um dos linguistas que faz menção à relação falante nativo e mitos. Ao criticar a supervalorização do falante nativo, o que ele nomeia como “apoteose do falante nativo” comenta que essa concepção possui laços fortes, em um primeiro momento, com a teoria da linguística estruturalista, que considera o falante de

uma língua como “plenamente autossuficiente” e depois com a concepção chomskyana de falante-ouvinte ideal. Nas palavras do autor:

Ele [o falante] conhece sua língua, na verdade é a autoridade suprema no assunto. Ele é capaz de dizer, como Chomsky iria insistir mais tarde, ‘todas e apenas as frases gramaticais’ que pertencem à sua língua. [...] Além disso, as elocuições que ele produz em sua língua são todas, por definição, autênticas - isso é o que torna o falante nativo daquela língua. O nativo nunca erra. (há nisso algo espantosamente supra-humano - é o que se poderia chamar de apoteose do falante nativo em linguística (RAJAGOPALAN, 1998, p. 28).

Essa concepção do nativo como o grande detentor do conhecimento de sua língua e como um falante isento de erros, é em nossa visão muito problemática, pois, por um lado, corrobora para que este falante seja colocado em um pedestal e seja extremamente cobiçado por grande parte dos aprendizes, gerando, portanto, a expectativa de se expressar como ele. Por outro lado, contribui para a criação de preconceitos ao perceber em outras pessoas e em si mesmo aspectos característicos de sua língua materna. Somado a isso, Angelucci e Pozzo (2021, p. 8, tradução nossa) argumentam que “o perigo do mito reside no tom ideológico que carrega e, portanto, em sua capacidade de produzir hierarquias<sup>25</sup>”. As autoras trazem como exemplo, a extrema difusão publicitária e midiática de slogans como “Aprenda a falar como um nativo” e outros títulos que em nossa própria experiência temos observado, tais como: “Elimine o seu sotaque”, “Dicas de pronúncias para falar como um nativo”, “Erros que não te deixam falar como um nativo”, entre outros.

Além disso, percebemos também que alguns centros de aprendizagem de idiomas possuem uma preferência por professores nativos, e inclusive na busca por parte de alguns estudantes que optam por um ensino particular também se observa, muitas vezes, essa preferência. Nesses casos, é possível notar que se desconsidera a formação acadêmica do profissional e o único quesito a ser levado em conta é que ele tenha o espanhol, inglês, *etc.*, como língua materna. A esse respeito, Phillipson (1992, p. 185 apud OLIVEIRA, 2018, p. 88) elenca cinco mitos, que em seu texto é referido como “falácias” sobre o aprendizado de inglês e que se tornaram parte dos discursos de professores e estudantes deste idioma: “A falácia monolíngue, a do falante nativo, a do início precoce nos estudos, a da exposição máxima e a subtrativa”, conforme resumido por Oliveira (2018). Entre as cinco, nos interessa a segunda, a qual está intimamente ligada ao mito do falante nativo. Segundo Oliveira (2018):

---

<sup>25</sup> “El peligro del mito reside en el tono ideológico que conlleva, y, por lo tanto, en su capacidad de producir jerarquías” (ANGELUCCI e POZZO, 2021, p. 8).

A segunda falácia afirma que o professor ideal é o nativo, ou aquele com proficiência e sotaque de um falante nativo. Para Phillipson, porém, acreditar nisso reforça e consolida o poder das normas linguísticas do centro, criando, desta forma, e de forma quase perene, uma dependência ideológica (OLIVEIRA, 2018, p. 88).

Esses são apenas alguns exemplos, entre os quais observamos a influência de um caráter ideológico gerado a partir do mito do falante nativo. No entanto, também vem à tona como consequência desse mito a ideia da “*Insegurança Linguística*” que de acordo com Calvet, conforme citado por Angelucci e Pozzo (2021, p. 13), abrange duas consequências principais: a primeira está relacionada à maneira como o falante enxerga seu próprio modo de falar, podendo apreciá-lo ou querer mudá-lo para se adequar a outro modelo e a segunda se refere às reações que os falantes possuem ao ouvir outras pessoas, o que pode gerar juízo de valores relacionados ao poder simbólico que um determinado registro exerce sobre outros (CALVET, 2007 apud ANGELUCCI e POZZO, 2021, p. 13).

Autores que problematizam o mito do falante nativo vêm demonstrando que há uma necessidade de se repensar o ensino-aprendizagem de LEs, afinal de contas aprender um idioma envolve o desenvolvimento de diversas competências para que ocorra uma comunicação eficaz que não inclui falar um idioma como a cópia fiel de um nativo. Sendo assim, nos cabe levantar alguns questionamentos a fim de compreender melhor o problema relativo a quais devem ser os objetivos da aprendizagem de uma LE e que postura o professor de LE precisaria tomar desde o início para não contribuir no reforço e propagação do mito, o qual como já visto pode trazer danos para a aprendizagem para o aluno. Nesse sentido, é necessário repensar a ideia de propriedade, isto é, uma língua franca não pode ser considerada como propriedade exclusiva de um único dono, mas como pertencente a todos aqueles que a usem como meio de comunicação, tendo a liberdade de serem sujeito da língua, o que lhes permitiria modificá-la e trazer a ela traços de sua própria identidade.

Ainda dentro dessa discussão, vale a pena refletir sobre o conceito de inteligibilidade e compreensibilidade, termos que têm sido bastante debatidos por vários autores em pesquisas sobre o aprendizado de língua estrangeira e a relação com o desenvolvimento da oralidade e da pronúncia (CATFOR, 1950; SMITH e RAFIQZAD, 1979; SMITH e NELSON, 1985; JENKINS, 2000). Por existirem muitas definições a respeito dos referidos termos é possível afirmar que não há exatamente um consenso e que, como pontuado por Jenkins (2000, p. 70), “pode significar coisas diferentes para

peessoas diferentes”. A esse respeito, Cruz (2007) desenvolveu um trabalho no qual reuniu várias terminologias e definições relacionadas à inteligibilidade. A autora, faz um recorrido por diferentes estudos, inclusive comparando-os, isto é, mostrando em que aspectos essas definições se aproximam ou se distanciam umas das outras. Ela destaca inicialmente que pesquisas sobre inteligibilidade são bastante úteis no estabelecimento de prioridades pedagógicas no desenvolvimento da competência comunicativa de estudantes de língua estrangeira. Ao tratar sobre isso, pontua que determinando essas prioridades os professores podem se concentrar muito mais nos erros que impedem a comunicação do que em erros menos relevantes (CRUZ, 2007, p. 150).

Assim, ao analisar seu estudo, o qual reúne terminologias e definições referentes à inteligibilidade, percebemos que muitos dos autores citados se aproximam mais dos conceitos propostos por Smith e Nelson (1985), os quais, além do conceito de inteligibilidade (*intelligibility*), tratam também a respeito de compreensibilidade (*comprehensibility*) e de interpretabilidade (*interpretability*). Desse modo, para os autores **a inteligibilidade** é entendida como a capacidade de reconhecer palavras ou enunciados, isto é, a capacidade de copiar e preencher espaços em branco sem muita dificuldade. **A compreensibilidade** se refere ao significado de uma palavra ou de um enunciado, ou seja, um enunciado é compreensível quando o leitor <sup>26</sup>consegue dar sentido ao que leu e parafraseá-lo, e, por fim, **a interpretabilidade** estaria relacionada ao significado por trás da palavra ou do enunciado, dito de outra forma, seria a capacidade de perceber as intenções do autor (SMITH e NELSON, 1985, p. 334 apud CRUZ, 2007, p. 151). Outras definições se aproximam bastante dos conceitos aqui mencionados e apesar de haver, muitas vezes, algumas divergências terminológicas a autora pôde notar que na maioria das pesquisas é bastante recorrente que os teóricos adotem os termos inteligibilidade e compreensibilidade. Ressaltamos ainda o conceito dado aos termos na visão de Albuquerque e Alves (2020) com base em Munro e Derwing (1995a, 1995b, 2015), os quais definem:

A inteligibilidade como o grau de entendimento da mensagem pretendida do falante pelo ouvinte, e essa é geralmente operacionalizada por meio da transcrição ortográfica da informação sonora recebida. Já o construto de compreensibilidade é definido como a facilidade ou dificuldade percebida (em relação ao esforço feito pelo ouvinte para compreender o falante) e é mensurado a partir de uma Escala de Likert de 9 pontos, 1 “muito fácil de compreender” e 9 “extremamente difícil de compreender” (ALBUQUERQUE e ALVES, 2020, p. 5).

---

<sup>26</sup> Acrescentaria além de leitor o termo ouvinte a essa definição.

Em suma, tais conceitos reforçam, como observado por Lopes e Bernardon (2017, p. 26), que “uma pronúncia inteligível (e acrescentamos compreensível) é a base para uma comunicação eficaz” e, portanto, assim conforme Bettoni e Rizzi (2020, p, 370) “é um objetivo muito mais proveitoso, menos frustrante e mais facilmente alcançável” do que o propósito de soar como um nativo. Sendo assim, e como forma de responder à pergunta que propomos para o título deste capítulo, acreditamos que essa construção teórica ideal de um falar nativo que parte de uma crença não deve ser a meta para um estudante que quer alcançar uma comunicação eficaz no idioma estrangeiro. Ao nos posicionarmos contrários ao mito do falante nativo, precisamos deixar claro que não desconsideramos a importância do nativo no processo de aprendizagem de uma LE, inclusive como um modelo para o desenvolvimento da oralidade, no entanto somos contrários a que os estudantes sejam ensinados que precisam ter o nativo como um espelho linguístico que reflita exatamente a forma como eles deveriam se expressar.

## **CAPÍTULO 2 - PERCURSOS METODOLÓGICOS**

### **2.1 Situando a pesquisa**

Este trabalho quanto aos seus objetivos se configura como uma pesquisa descritiva com viés interpretativista. No que se refere à abordagem trata-se de um trabalho majoritariamente qualitativo, realizado com um número relativamente pequeno de informantes, porém incluindo alguns dados numéricos com a finalidade de quantificar a proximidade ou afastamento dos dois grupos investigados com relação ao mito da natividade. No tocante aos procedimentos, realizamos, a princípio, uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista o levantamento feito na seção inicial de obras e autores, usados para construir nosso arcabouço teórico. Cabe ressaltar ainda que para a obtenção dos dados analisados, realizamos uma pesquisa de campo, pois nos interessou investigar neste trabalho o posicionamento dos graduados e graduandos com relação ao desejo de se expressar como os falantes nativos dos países hispanos, bem como se o curso de licenciatura em Letras-Espanhol desempenha algum papel na construção e mudança de crenças e atitudes. Vale destacar que esta pesquisa foi devidamente avaliada pelo comitê de ética (CEP-CSS) sob o protocolo: 57603522.3.0000.5188 e aprovada em 31 de maio de 2022, cujo parecer está incluído nos anexos.

### **2.2 A pesquisa qualitativa**

O principal foco da pesquisa qualitativa é a compreensão e o aprofundamento de fenômenos, os quais são investigados a partir da visão dos participantes situados dentro de um contexto (SAMPIERI et al 2014, p. 376). Nesse tipo de pesquisa se busca o aprofundamento de pontos de vistas, opiniões, das experiências e dos significados que atravessam os sujeitos. Creswell (2009 apud SAMPIERI et al 2014 p. 276) elenca alguns dos propósitos desse tipo de pesquisa, dentre os quais, destacamos: a exploração e compreensão de um conceito ou fenômeno, a inclusão de verbos, tais como, descrever, entender, analisar, descobrir, entre outros, bem como a busca por entender as razões e motivações do que está sendo investigado. Sampieri et al (2014, p. 378) sublinha ainda que a pesquisa qualitativa é realizada nos ambientes naturais dos participantes (em nosso caso, o contexto universitário), não há uma manipulação de variáveis, os significados

partem dos próprios indivíduos e esse tipo de pesquisa não se reduz a dados numéricos.

Nas palavras do autor:

As formulações qualitativas são uma espécie de plano de exploração (entendimentos emergentes) e são apropriadas quando o pesquisador se interessa pelo significado das experiências e pelos valores humanos, pelo ponto de vista interno e individual das pessoas e pelo ambiente natural onde ocorrer o fenômeno estudado, e também quando buscamos uma perspectiva mais próxima dos participantes (SAMPIERI et al 2014, p. 380).

Vale ressaltar ainda que, conforme mencionado pelo autor, a pesquisa qualitativa apresenta uma flexibilidade maior comparada com pesquisas quantitativas, nas quais as variáveis são controladas e manipuladas. Mertens (2005 apud SAMPIERI et al 2014, p. 381) pontua que: “a pesquisa qualitativa é especialmente útil quando o fenômeno de interesse é muito difícil de ser medido ou não foi medido anteriormente”. A compreensão do fenômeno se dá de maneira holística, ou seja, em todas as suas dimensões e abre-se espaço para aprender levando em conta as vivências e a perspectiva do indivíduo. Como apontado na citação, esse tipo de investigação é como um plano de exploração, na qual o pesquisador se interessa pelos significados extraídos dos participantes, bem como pelas suas experiências. Como conceitos básicos para este tipo de pesquisa, o autor menciona: “o acesso ao contexto ou ambiente, o contexto, anotações de campo, descrições do ambiente, formulação do problema, hipótese de trabalho qualitativa, imersão inicial e total no contexto, justificativa, literatura, objetivos, participantes, *etc.*”

Appolinário (2012, p. 59) pondera que na área de metodologia científica há uma polêmica que necessita de um esclarecimento inicial que se refere ao fato de as pesquisas não serem por completo, nem qualitativas, nem quantitativas, uma vez que tanto uma como outra podem incluir aspectos qualitativos e quantitativos. Nesse sentido, é provável que elas sigam em direção a um lado ou a outro, por esta razão ao apresentar nosso estudo o classificamos como majoritariamente qualitativo. Firestone (apud APPOLINÁRIO, 2012 p. 60) ressalta que as principais diferenças entre uma pesquisa qualitativa e quantitativa se referem à “pressuposição básica, objetivo, abordagem e papel do pesquisador”, ou seja, na qualitativa considera-se que o fenômeno é construído socialmente, busca-se compreender melhor os fenômenos e não um fato, tem uma abordagem observacional e o participante não é neutro, pois como já apontado, suas experiências e opiniões são aspectos relevantes para a investigação.

### **2.3 A seleção e organização dos participantes**

Para realizar esta pesquisa, selecionamos dois grupos em etapas diferentes de contato com a língua alvo. O primeiro grupo composto por 10 participantes graduandos em níveis iniciais no curso de licenciatura (até o nível 3) e, o segundo grupo, formado também por 10 participantes, porém de graduados, isto é, alunos egressos do curso que atuam ou não como professores de Língua Espanhola, totalizando, assim um número de 20 participantes.

A divisão se deu desta forma por acreditarmos que ela atende bem ao propósito que temos de comparar, identificar e discutir as crenças e atitudes existentes referentes ao mito da natividade, dado que temos por um lado, um grupo de sujeitos que está se familiarizando com o universo acadêmico e que chega muitas vezes com ideias pré-estabelecidas baseadas tão somente em sua experiência e vivência de mundo, e por outro lado, um grupo de pessoas que já navegou por uma série de informações, teorias e conceitos que possivelmente contribuíram na formação de uma outra mentalidade a respeito do que é aprender e ensinar uma LE. Sendo assim, supomos em um primeiro momento que a forma como ambos os grupos se posiciona é bastante diferente entre si e que a graduação é um fator que contribui para esse contraste de ideias.

### **2.4 O perfil dos participantes**

Os participantes da pesquisa tiveram em comum o fato de serem ou terem sido estudantes do curso de licenciatura em Letras-Espanhol na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). No que diz respeito à faixa etária, o grupo dos graduandos variou entre pessoas de 19 a 50 anos de idade e o grupo dos graduados entre 27 a 39 anos. No tocante ao gênero, no grupo dos graduandos, 70% das participantes declararam se identificar com o gênero feminino e 30% com o gênero masculino. No grupo dos graduados, 90% declararam se identificar com o gênero feminino e 10% com o gênero masculino. Em nenhum dos grupos a aba “outros” foi selecionada. Os estudantes graduandos indicaram estar cursando entre o 1º e o 3º período do curso de licenciatura, como havíamos projetado para a pesquisa, e os participantes graduados indicaram haver concluído o curso universitário entre 2016 e 2022. Além disso, estes também manifestaram estar em

exercício como docentes, sendo que 50% atuando em escola pública estadual, 20% em escola privada e 30% em outros contextos.

No que se refere à experiência com a língua, solicitamos que eles indicassem entre 7 categorias as estratégias que utilizaram para aprender o espanhol, entre as opções elencamos: (1) assistir filmes, séries e entrevistas, (2) leitura, (3) repetição, (4) aplicativos online, (5) conversas com falantes nativos, (6) exercícios gramaticais e (7) outros<sup>27</sup>. Ao aplicar o questionário chegamos aos seguintes resultados:

**Quadro 1: Estratégias usadas pelos estudantes para aprender o idioma alvo.**

<b>Estratégias para aprender o idioma</b>	<b>Graduandos</b>	<b>Graduados</b>
1- Assistir filmes, séries e entrevistas	80%	100%
2- Leitura	70%	100%
3- Repetição	50%	70%
4- Aplicativos online	60%	40%
5- Conversas com falantes nativos	30%	80%
6- Exercícios gramaticais	50%	70%
7- Outros	30%	30%

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Uma breve análise nos permite perceber que ambos os grupos indicaram que a estratégia 1 (assistir filmes, séries e entrevistas) foi a mais utilizada, uma estratégia que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da habilidade de escuta e conseqüentemente da fala. Relacionado a isso, também questionamos sobre as habilidades que tiveram mais dificuldade em desenvolver, as quais separamos nas seguintes categorias: fala, pronúncia, escrita, leitura e escuta. Sentimos a necessidade em separar fala e pronúncia, por entendermos a fala de forma mais ampla como uma habilidade que atende a um propósito comunicativo, ou seja, algo que estaria mais próximo do que entendemos como oralidade e a pronúncia de forma mais restrita que não necessariamente precisa atender a esse propósito. No grupo dos graduandos, a categoria ‘pronúncia’ foi indicada como a habilidade que eles possuíram mais dificuldade em

<sup>27</sup> Nesse ponto englobamos todas as demais estratégias que não foram mencionadas na tabela.

desenvolver com um percentual de 70%, seguidas das categorias “escrita” 20% e “fala” 10%. No grupo dos graduados as categorias “fala” e “escrita” se sobressaíram, ambas com um percentual de 40%, logo depois a pronúncia com 20%. Vale ressaltar ainda que 60% dos graduandos indicaram ter contato ou falar outras línguas estrangeiras além do espanhol, no caso dos graduados esse percentual foi de 50%.

Outro aspecto que cabe menção em nosso trabalho é que ao aplicar os questionários para preservar o anonimato dos participantes solicitamos que escolhessem um pseudônimo, pelo qual poderíamos referir-nos a eles no momento da análise. Sendo assim, apresentamos no quadro abaixo os nomes escolhidos por eles para que possamos retomar e discorrer sobre as suas respostas tanto aos questionários, quanto à entrevista em seções e capítulos mais à frente.

**Quadro 2: Pseudônimos escolhidos pelos participantes da pesquisa.**

<b>Graduandos</b>	<b>Graduados</b>
Lira	Sara
Ana	Priscila
Jorge Campos	Mirlo
Sol	Nelly
Kookie	PG
Feitosa	Alex
Nanda	Liz
Luísa	Diana
Lizi	Maria 1
Alves	Maria 2

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No capítulo reservado para discutir as respostas apresentadas durante a entrevista retomaremos os pseudônimos escolhidos como forma de prezar pelo sigilo dos participantes e pela ética da pesquisa. Chamamos atenção para o fato de duas de nossas informantes terem escolhido o mesmo pseudônimo no momento de preencher o formulário, sendo assim, para evitar qualquer confusão quando estivermos analisando suas respostas, decidimos diferenciá-las como Maria 1 e Maria 2 conforme indicado no quadro.

## **2.5 Os métodos utilizados**

De acordo com Garrett (2010, p. 37) as pesquisas realizadas em atitudes linguísticas se dão dentro de três grandes abordagens, as quais, assim como qualquer outro método de pesquisa, possuem aspectos positivos e também fragilidades. O autor as classifica em: (1) o tratamento social das variedades linguísticas, (2) método direto e (3) método indireto<sup>28</sup>. Nesse sentido, para realizar o nosso trabalho nos baseamos nos métodos direto e indireto, no entanto, vale ressaltar que eles foram adaptados para que assim pudéssemos atender aos propósitos da pesquisa e cumprir com os objetivos propostos.

O tratamento social das variedades linguísticas (*Societal Treatment Studies*) não foi utilizado como ferramenta de investigação em nosso trabalho, porém reservamos um espaço para discorrer também sobre ele brevemente. Trata-se de um método que não costuma ser tão utilizado em comparação com outros. Através dele, geralmente, se faz uma análise do conteúdo de várias fontes encontradas em domínios públicos como: textos prescritivos, documentos de política linguística, textos midiáticos e outros vários tipos de textos publicitários. Assim, é uma excelente estratégia metodológica para “obter insights sobre os significados sociais e sobre associações estereotipadas de variedades linguísticas e idiomas”.<sup>29</sup> (GARRET, 2010, p. 51, tradução nossa).

O Método Direto (*Direct Approach*), é classificado segundo o autor como um estudo em que “geralmente, as pessoas são simplesmente questionadas diretamente sobre avaliação linguística, preferências, *etc*”<sup>30</sup>. Elas são convidadas a articularem explicitamente sobre suas atitudes com respeito a vários fatores linguísticos” (GARRETT, 2010, p. 39). O autor assinala que apesar da efetividade do método indireto, o método direto é provavelmente o paradigma mais dominante ao olhar para as pesquisas realizadas em atitudes linguísticas. No contexto educacional, por exemplo, tem-se usado bastante o referido método para discorrer sobre as atitudes de alunos e professores e isso tem levado a que pesquisas realizadas em outras partes do mundo também usem metodologias semelhantes e se valham dos mesmos instrumentos ou que inclusive os adaptem (GARRETT, 2010, p. 159).

---

<sup>28</sup> Societal treatment of language varieties, direct measures and indirect measures (GARRETT, 2010, p. 37).

<sup>29</sup> “It is a useful way of obtaining insights into the social meanings and stereotypical associations of language varieties and languages” (GARRET, 2010, p. 51).

<sup>30</sup> “Typically, as in these studies, people are simply asked questions directly about language evaluation, preferences, *etc*. They are invited to articulare explicitly what their attitudes are to various language phenomena” (GARRETT, 2010, p. 39).

O Método Indireto (*Indirect Approach*) é definido por Garrett (2010) como um estudo que se vale de técnicas mais sutis, sem perguntar diretamente sobre as atitudes das pessoas sobre algo. Esse método abrange várias técnicas, mas nas pesquisas de atitudes linguísticas ele geralmente é identificado através das técnicas dos pares falsos (*Matched guise technique*). O autor explica que nessa técnica os informantes escutam uma gravação de áudio de um único falante que lê o mesmo texto várias vezes. Cada leitura realizada é feita de forma diferente, acentuando um aspecto da fala. Por sua vez, os informantes são avisados de que irão escutar falantes diferentes, eles não são avisados de que se trata do mesmo falante em todas as leituras. Assim, é solicitado que eles escutem cada gravação, dando pausas para poder preencher uma escala de classificação. A técnica é classificada como indireta exatamente porque eles não são alertados sobre que estão avaliando “sotaques”, vale ressaltar que este método também possui outras variações, como é o caso da técnica de disfarce verbal (*Verbal-guise technique*) (GARRETT, 2010, p. 41).

Lopes (2012, p. 19) sinaliza alguns benefícios e debilidades dos referidos métodos. Um aspecto favorável ao método indireto, de acordo com o autor, refere-se à possibilidade de expressão do componente afetivo da atitude com relação ao sotaque, independente do domínio que o informante possui dos elementos formais referentes a ele. Num estudo de atitudes que utilizou a técnica de pares falsos foi possível identificar, por exemplo, em diferentes instituições de ensino, hipóteses levantadas sobre preconceitos e estereótipos sobre uma variedade específica, permitindo que se identificassem questões de prestígio e estigma. Nesse estudo, Lopes (2012) acrescenta que “quando o juiz também é um falante da variedade linguística estudada, pode-se, inclusive, inferir a sua autoestima com relação à variante utilizada”. Por outro lado, ele enxerga o método direto como uma técnica menos eficaz, uma vez que esta restringe as respostas dos informantes, pela própria limitação de como essa resposta é registrada e porque esses informantes, os quais, ele nomeia como juízes, podem não entender muito bem os termos dialeto e variação.

Poderíamos apontar inúmeros pontos favoráveis e contrários a ambos os métodos, no entanto, defendemos que cada um, apesar de sua limitação, tem o seu papel e a sua relevância dentro de uma investigação de atitudes. Contudo, algo que poderia limitar a pesquisa ao nosso ver seria restringi-la apenas a um deles, por esta razão dividimos a nossa investigação em diferentes etapas, entre as quais, os métodos diretos e indiretos foram incluídos a fim de fazermos uma comparação entre dois grupos distintos, bem como discutir e relacionar os resultados com os dados da entrevista.

## 2.6 Os instrumentos e as etapas da pesquisa

Esta investigação foi realizada em 3 etapas, a saber: aplicação de um questionário baseado no método indireto, realização de uma entrevista e, por último, a aplicação de um questionário baseado no método direto. A ordem de aplicação dos instrumentos foi seguida rigorosamente, pois tentamos reduzir as chances de que as respostas dos participantes fossem influenciadas pelos próprios instrumentos que em algumas partes indicavam sobre o que a pesquisa estava se tratando. Nas seções seguintes detalharemos cada um dos referidos instrumentos.

### 2.6.1 Os questionários

O primeiro questionário aplicado com os dois grupos de participantes foi baseado no método indireto, porém ao invés de um único falante, selecionamos 10 áudios de brasileiros em diferentes níveis de fluência em espanhol, isto é, básico, intermediário e avançado, os quais, foram organizados em ordem aleatória para que os participantes da pesquisa não fossem influenciados por esta ordem. Os referidos áudios foram selecionados a partir de diferentes canais do *YouTube*, entre os quais reunimos trechos de fala de jogadores de futebol, influenciadores digitais, cantores famosos e outros artistas como: apresentadores, atores e atrizes *etc.*, bem como, pessoas anônimas, isto é, indivíduos que não são conhecidos pela maioria das pessoas.

O questionário foi elaborado através do *Google Forms*, no qual para cada áudio selecionamos 6 pares atributos: “Feio-Bonito”, “Estranho-Natural”, “Baixa Proficiência-Proficiente”, “Desagradável-Agradável”, “Pouco compreensível-Muito compreensível”, “Distante de um falar nativo-Próximo de um falar nativo”. Ao escutar cada áudio os participantes deveriam registrar sua opinião numa escala de 1 a 5 sobre o que eles achavam a respeito do “sotaque” que estavam ouvindo. Quanto mais próximo de 1, mais negativa <sup>31</sup>seria a sua atitude a respeito do áudio e quanto mais próximo de 5, mais positiva.

O segundo questionário, que foi o último a ser aplicado, foi baseado no método direto; no entanto, ao invés de perguntas, utilizamos afirmações para as quais os informantes deveriam selecionar entre as opções: “concordo totalmente”, discordo

---

<sup>31</sup> Vale ressaltar que o último atributo avaliado (Distante de um falar nativo-Próximo de um falar nativo) é o único que foge a essa regra das escalas, pois estar distante de um falar nativo não significa ser algo negativo).

totalmente”, “concordo em parte” e “nem concordo, nem discordo”. Entre as afirmações (ver apêndice B) abordamos a relevância de se trabalhar ou não questões de oralidade, de se desenvolver a pronúncia, a relação entre desenvolvimento de pronúncia e sotaque nativo, o desejo ou não de querer falar como um nativo e como enxergam seu próprio sotaque na língua estrangeira. Este questionário, também realizado através do *Google Forms*, dialogou bastante com as perguntas da entrevista e, portanto, decidimos aplicá-lo em último lugar para que as respostas não fossem influenciadas.

### **2.6.2 A entrevista**

Esta foi a etapa realizada através da plataforma *Google Meets*, tendo em vista que ao iniciarmos as entrevistas ainda estávamos em um cenário pandêmico. Fizemos um calendário com cada participante tentando adequar-nos ao melhor dia e horário para cada um deles. Algumas entrevistas tiveram duração média de dez minutos e outras de vinte minutos. Para realizá-las, elaboramos nove perguntas (ver apêndice A) que, como já mencionado, dialogavam com o questionário 2 e que foram pensadas para identificar as crenças dos informantes quanto à sua visão sobre ensino-aprendizagem de pronúncia e o quanto se aproximavam ou se distanciaram do mito do falante nativo. Ao elaborar as perguntas buscamos iniciá-las com termos que remetesse à opinião, tais como “como você enxerga...”, “você considera...”, “você acha que...”, “você acredita...”, “como você se sente...”, “como você se posiciona...”, isso se deu para que eles pudessem expressar livremente suas ideias e não sentirem que estavam sendo avaliados, pois o objetivo era de fato coletar essas crenças e ver de que maneira elas se relacionam com as respostas submetidas nos demais instrumentos.

### **CAPÍTULO 3 – AVALIAÇÕES E JULGAMENTOS SOBRE O SOTAQUE NÃO NATIVO**

Durante muito tempo o ensino de línguas estrangeiras esteve associado à ideia de prestígio. Pessoas que falavam um segundo idioma eram geralmente vistas como pessoas cultas, letradas e diferenciadas. No entanto, essa noção nos dias de hoje passou por algumas mudanças e um grande divisor de águas para que essa associação fosse de certo modo modificada diz respeito ao acesso às novas tecnologias, as quais possibilitaram que mais pessoas pudessem aprender um novo idioma em um espaço de tempo muito menor.

Essa concepção ainda existe em certa medida, porém a ideia de imperialismo linguístico, que também está relacionada ao prestígio, parece ser ainda mais patente nessa nova configuração social. Segundo Phillipson (1992, p. 47 apud RAJAGOPALAN, 1998, p. 66) o imperialismo linguístico parte do conceito de “linguicismo”, definido como “ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos entre grupos demarcados com base linguística”.

É nesse contexto que Rajagopalan (1998, p. 67) explica que ao aprender uma língua estrangeira desejamos “tirar proveito do contato com algo entendido e encarado como superior ao que já possuímos”. Por esta razão, muitas pessoas colocam como objetivo e expectativa adquirir uma competência linguística perfeita, a qual é muito comum no imaginário de professores e alunos estar associada à do falante nativo. Assim, o sotaque do outro, entendido aqui como o modelo que muitos estudantes têm, é o que os aprendizes esperam que seja refletido na maneira como eles se expressam na LE. Dito de outra forma, o sotaque do nativo é a expectativa colocada frente a realidade de não ser nativo e a de carregar marcas da sua língua materna, vista muito recorrentemente de forma negativa.

Phillipson (1992) denuncia, por um lado, a concepção do professor nativo como o professor ideal para ensinar uma língua estrangeira, conforme citado por Oliveira (2018, p. 120). Sobre essa falácia, ele afirma que os professores que concordam e disseminam esse ideal exageram na forma como trabalham a fluência dos estudantes, colocando neles a responsabilidade de ter que alcançar uma fluência igual ou muito próxima a de um nativo. Ele também denuncia, por outro lado, aqueles professores não-nativos, os quais são submetidos a essa concepção por seus empregadores ou coordenadores, argumentando ser muito comum que eles se sintam inferiorizados e pressionados, o que acaba refletindo também na forma como eles se posicionam em suas aulas. Oliveira

(2018) pontua que além desta ser uma meta inatingível, é também uma forma de levar os alunos a acreditarem “que sempre falarão de forma menor ou errada, reproduzindo, assim, a hierarquia que vem colocando os falantes nativos, sempre em posição de superioridade.”

Considerando essa discussão, conforme explicitado na seção metodológica desta investigação, apresentamos aqui os resultados e análise do primeiro instrumento utilizado para coleta de dados. Conforme ordem estabelecida previamente, iniciamos pelos dados do *Método Indireto*. Os áudios reproduzidos por nossos informantes no momento de responder ao formulário foram distribuídos de forma aleatória para evitar que eles notassem algum padrão e fossem influenciados por isso. Sendo assim, para melhor compreender os gráficos que serão apresentados a seguir, fizemos uma tabela identificando mais ou menos os níveis de cada falante que eles ouviram. Vale ressaltar que essa informação não foi disponibilizada para os participantes, porém é necessária para a realização de nossa análise de acordo com os atributos selecionados. Dessa maneira, conforme apresentado na tabela abaixo, os falantes que consideramos possuir um nível de língua mais básico, que conforme o Marco Comum Europeu de referências para línguas (MCER) é identificado como A1 e A2 correspondem aos áudios: 1, 2, 5 e 9. Os falantes intermediários, isto é, B1 e B2: 4, 6, 7 e 8 e os falantes mais avançados, C1 e C2: 3 e 10.

**Tabela 1: Níveis correspondentes a cada áudio da pesquisa**

Nível	Áudio
A1 e A2	1, 2, 5 e 9
B1 e B2	4, 6, 7 e 8
C1 e C2	3 e 10

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Uma vez apresentadas as características dos áudios que os informantes ouviram, abrimos um espaço nesse momento para discutir os atributos escolhidos para cada avaliação realizada. Ao discutir cada par de atributos, apresentamos também os gráficos com as respostas submetidas pelos participantes, trazendo uma análise à luz das teorias e conceitos aqui já apresentados e de nossa interpretação enquanto pesquisador no campo da linguagem.

### 3.1 Atributos: Feio vs. Bonito

Pesquisas na área da sociolinguística que investigam, principalmente, a ideia de preconceito linguístico, vêm apontando a existência de vários tipos de crenças que geralmente as pessoas têm a respeito da percepção dos diferentes sotaques e dialetos. Entre elas, acredita-se que existe um modo de falar mais correto, mais neutro, mais bonito, ao passo que também outros considerados errados, estranhos e feios. De acordo com Carvalho e Rocha (2020, p. 12) “pesquisas desse tipo costumam revelar preconceitos, estigmas, aversões e estereótipos”. Isso é algo que sem dúvidas hoje é amplamente discutido, mas que apesar de já considerado como um pensamento equivocado num contexto diversificado do ponto de vista linguístico, ainda é uma realidade e uma concepção que muitas vezes também é expressa por nós que tanto batemos de frente com o preconceito linguístico.

No entanto, esse tipo de avaliação subjetiva negativa sobre como o outro se expressa, não se limita a julgamentos na língua materna, também é identificável, por exemplo, com relação a determinados sotaques na língua estrangeira. Eu, enquanto professor de língua espanhola na educação básica, já me encontrei em diversas situações de atividades de “escuta”, em que os estudantes brasileiros ouviam determinados sotaques e tinham uma atitude positiva: “*Que lindo esse sotaque, professor*”, “*gostaria de falar assim*”, ao passo que modos de falar como rioplatenses (Argentina, Uruguai, Paraguai) e os caribenhos (Cuba, República Dominicana e Porto Rico) causavam estranhamento por parte dos aprendizes: “*Não gostei desse sotaque*”, “*que sotaque feio*”.<sup>32</sup> Milroy (2011 apud CARVALHO e ROCHA, 2020, p.13) observa que “falantes de línguas amplamente utilizadas como o inglês, o francês e o espanhol acreditam que há formas linguísticas padronizadas” e acrescenta que esse padrão é geralmente associado com o prestígio linguístico. O problema, contudo, não se restringe a esses casos, dado que é muito comum também atitudes avaliativas negativas com relação ao sotaque do próprio estudante brasileiro falando em espanhol. Por um lado, existe o julgamento realizado com relação à fala do outro “feia”, “muito marcada” e, por outro, o julgamento referente ao seu próprio sotaque na língua estrangeira, o que os impede, muitas vezes, de participar de atividades interativas de expressão oral por não considerar o seu sotaque “bom o suficiente” ou apto

---

<sup>32</sup> Pela primeira vez nesse texto faço uso da primeira pessoa do singular como forma de exemplificar uma situação que é bastante comum em minhas aulas de espanhol e, portanto, sinto a necessidade de marcar através deste recurso estilístico.

para falar no idioma alvo. Bagno (2015) denomina este fenômeno como “autodepreciação” e apesar de sua referência ser o que acontece na língua portuguesa, consideramos ter relação direta com o que estamos discutindo. Para o autor:

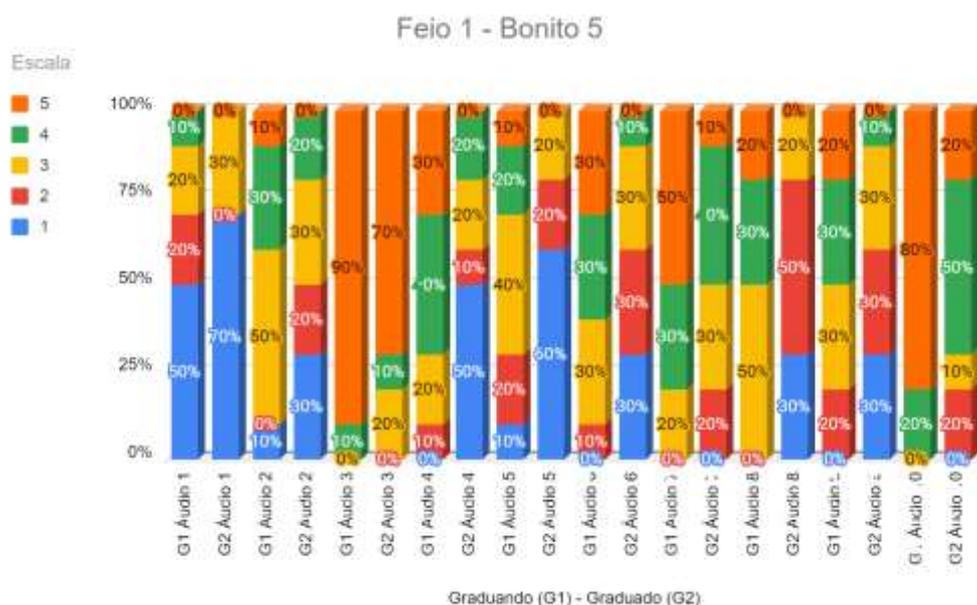
A autodepreciação também é um fenômeno corrente, provocado pela depreciação que determinados sotaques sofrem quando confrontados com outros mais prestigiados. Assim, muitos nordestinos confessam não gostar de seu modo típico de falar a língua e procuram adquirir os traços segmentais e suprasegmentais das variedades de maior prestígio (BAGNO, 2015, p. 281).

Nesse sentido, podemos dizer que os sotaques mais prestigiados no contexto ao qual estamos discutindo seria o do próprio falante nativo, o que provoca que as pessoas recorram a artifícios que as aproximem cada vez mais de suas características segmentais e suprasegmentais. Essa noção, como já dissemos, relaciona-se com o imperialismo linguístico no sentido de considerar o falar do outro como superior, o padrão, o mais bonito, o correto, algo que se tratando de uma língua franca sobretudo é muito problemático, uma vez que o nativo não detém o domínio sobre a língua, ela é sua, mas não é a sua propriedade. A princípio, nossa crítica não parte do esforço que o estudante precisa fazer para se comunicar bem na LE, nem mesmo ao de chegar próximo aos traços de um nativo, mas a crença amplamente difundida de que é necessário falar igual a ele e ao apagamento total das características de seu próprio idioma, se é que isso é possível. No entanto, consideramos também os diferentes objetivos, por entender que, por exemplo, artistas que desejam trabalhar em televisões estrangeiras às vezes precisam recorrer, inclusive, aos serviços de um fonoaudiólogo para lograr maior proximidade ao de um sotaque nativo. Este e outros casos, dentro do debate que estamos levantando, seriam exceções, visto que o falante ao qual estamos considerando seria aquele que faz ou fará uso da LE para se comunicar em situações do dia a dia, para ensinar o idioma, entre outros.

No gráfico abaixo, apresentamos as avaliações feitas pelos graduandos (G1) e graduados (G2) a respeito dos 10 áudios que ouviram de indivíduos brasileiros falando em espanhol. Neste instrumento, para cada áudio foi considerado inicialmente a categoria Feio vs Bonito. Sobre o que se é apresentado no gráfico é importante ressaltar primeiramente, inclusive como um dos limites a respeito do próprio método, o fato de não conseguirmos desvelar as crenças de forma mais concreta por se tratar de uma avaliação realizada em uma escala numérica. Além disso, é preciso considerar também que os informantes podem ter sido influenciados por outros fatores que não

exclusivamente linguísticos (timbre da voz, voz mais ou menos nasalizada, mais aguda, mais grave), fatores que dificilmente são possíveis de controlar em pesquisas como esta. Vale também mencionar que ao descrever e analisar os dados iremos focalizar aqueles aspectos que consideramos mais significativos em termos de percentual.

**Gráfico 1: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Feio vs. Bonito**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Ao observar o gráfico 1, notamos que os falantes<sup>33</sup> avaliados de formas mais negativas, ou seja, como possuidores de sotaques “feios” coincidiu com os falantes de nível A1/A2. **No áudio (1)**, correspondente ao nível A1/A2, o número “1” na escala recebeu um percentual de 50% por parte dos graduandos e 70% pelos graduados, isso indica que os graduados tiveram uma atitude mais negativa com relação a esse falante. **No Áudio (5)**, também pertencente ao nível A1/A2, 10% dos graduandos marcaram a opção 1 na escala, enquanto para os graduados o percentual foi de 60%, novamente os graduados tiveram uma atitude mais negativa com relação ao sotaque de um falante de nível básico. Por outro lado, no **áudio (3)**, de um falante pertencente ao nível C1/C2, a opção “5” teve um percentual de 90% por parte dos graduandos e 70% pelos graduados, isso significa que este falante, aparentemente com menos marcas da língua materna, foi

<sup>33</sup> Utilizamos o termo falante como sinônimo para o que no gráfico nos referimos como “áudio”.

o que apresentou segundo os participantes um sotaque mais bonito, portanto a atitude referente a este sotaque por ambos os grupos pode ser considerada mais positiva.

Os dados apresentados até o momento, nos permitem supor que, ao contrário da hipótese que apresentamos inicialmente, aparentemente os graduados são mais intolerantes com falantes que apresentam marcas da LM em seu sotaque ao falar espanhol do que os graduandos e que, talvez, sejam eles que se aproximem mais do mito da natividade, no entanto, ainda é muito prematuro realizar esse tipo de afirmação nesta etapa da pesquisa, porém o primeiro atributo já nos permite tirar algumas conclusões iniciais.

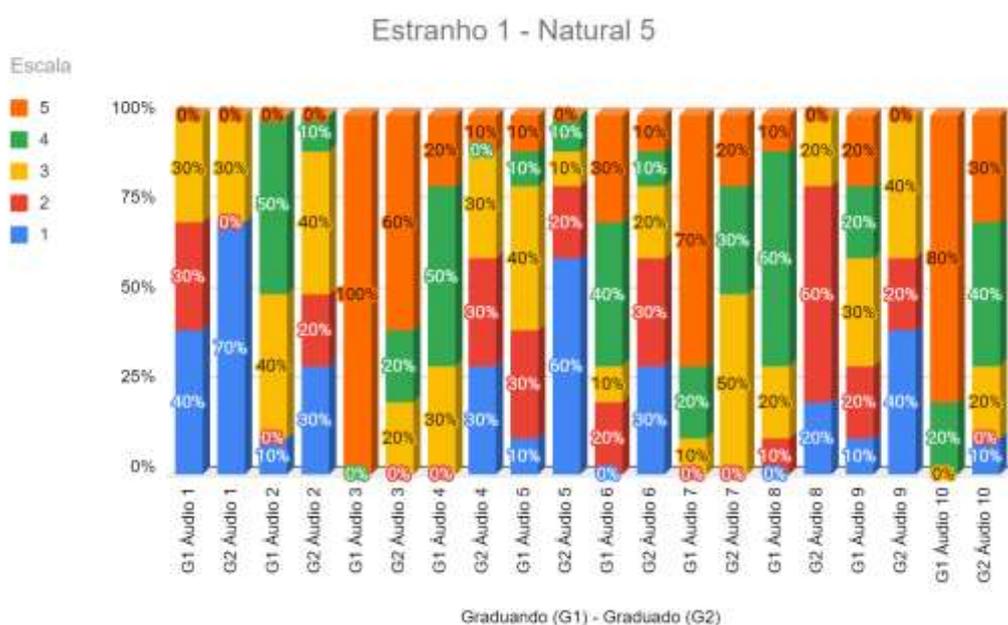
### **3.2 Atributos: Estranho vs. Natural**

Peterson (2020) ressalta que é muito comum que as pessoas julguem formas de falar e inclusive julguem sotaques em outros idiomas. Ao apontar essa problemática, a autora explica uma das pesquisas realizadas por Lambert nos anos 50, em que o linguista conduziu uma série de experimentos no Quebec. Ao realizar esta pesquisa, o investigador percebeu que quando pessoas bilíngues ouviam falantes bilíngues proferindo o mesmo enunciado em inglês e francês, os enunciados proferidos em língua inglesa eram avaliados de forma mais positiva, embora se tratasse do mesmo falante nos dois idiomas. Para conduzir este experimento, Lambert utilizou o método *Matched-guise*, ou seja, o método dos pares falsos, o qual é bastante utilizado em pesquisas de atitudes e que inclusive nós nos baseamos em sua estrutura para esta pesquisa. A partir da realização deste experimento percebemos que algumas formas de se expressar provocam nas pessoas um sentimento de estranhamento, ao passo que outras parecem ser em sua visão mais natural, isto é “normal”. Apesar dos falantes que estavam avaliando serem bilíngues, eles tiveram uma avaliação positiva mais voltada para uma língua do que para outra, isto está conectado com o próprio status que determinadas línguas possuem (PETERSON, 2020, p. 70).

Trazendo para o nosso contexto de investigação, também as pessoas parecem considerar que existem “modos de se expressar numa língua estrangeira mais “normais” que outros e o que foge disso provoca estranheza e, portanto, uma atitude mais negativa. Nesse sentido, é muito comum em contextos como esse, que quando falantes em níveis iniciais tentam se expressar na LE, sejam cortados ou constantemente interrompidos para serem corrigidos por pessoas que possuem um nível mais elevado que eles ou pelo próprio

“nativo”. Acreditamos que quando isso acontece há uma desconsideração do processo, pois as pessoas não adquirem a fluência a curto prazo, mas sim depois de um longo período de prática, trocas e interações. Sendo assim, acreditamos também que o professor de LE precisa estar sensível a isso e que a noção de “normalidade” ou de determinada forma de falar ser “normal” deve ser problematizada, por que afinal o que é exatamente ser normal? O gráfico abaixo mostra como os dois grupos avaliaram os falantes de acordo com os atributos “estranho” e “natural”.

**Gráfico 2: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Estranho vs. Natural**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

No formulário que investigava a visão dos informantes a respeito de quais falantes possuíam um sotaque mais estranho ou mais natural, foi possível notar que novamente aqueles de nível mais básico eram julgados como os falantes que soavam de forma mais negativa, neste caso, estranha. A partir do gráfico apresentado, percebemos que para o **falante (1)**, de nível A1/A2, 40% dos graduandos selecionaram a opção 1, enquanto para os graduados esse percentual foi de 70%. O **falante (5)**, também de nível A1/A2, foi avaliado por 10% dos graduados com a opção 1 e para o **falante (9)**, nível A1/A2, o percentual foi de 20%. No caso dos graduados, o percentual daqueles que marcaram a opção 1 para o **falante (5)**, foi de 50% e para o **falante (9)** 40%. Notamos uma disparidade bastante significativa no que diz respeito ao **áudio (8)**, falante de nível B1/B2, em que

apenas 10% dos graduandos consideraram a opção 2 e 60% dos graduandos marcaram essa opção. Considerando que 1 e 2 são os valores mais próximos do atributo estranho, novamente notamos que nesta avaliação o grupo de graduandos manifestou uma atitude mais negativa com relação aos falantes de nível mais básico e embora os graduandos também não tenham tido uma atitude muito positiva, aparentemente eles são mais tolerantes e compreensivos com relação às pessoas que possuem marcas da língua materna. É preciso notar também que os falantes de nível C1/C2, isto é, **áudios 3 e 10**, foram avaliados por ambos os grupos de forma mais positiva, principalmente pelos graduandos. **No áudio (3)**, 100% dos graduandos consideraram a opção 5 (opção mais próxima do atributo natural) e no **áudio (10)**, 80%. Os valores no caso dos graduandos foram de 60% para o **áudio (3)** e 30% para o **áudio (10)**. Isso demonstra que falantes de níveis avançados foram mais bem avaliados por ambos os grupos de informantes se comparado aos falantes de nível básico, levando em conta os atributos estranho e natural, no entanto, os graduandos tiveram uma atitude muito mais positiva.

### 3.3 Atributos: Baixa proficiência vs. proficiente

A discussão dos atributos referentes à proficiência pode ser realizada levando em consideração o documento do Marco Comum Europeu de Referências para Línguas (MCER), o qual fazemos uso em nossa pesquisa ao citar os níveis que classificamos os falantes dos áudios utilizados no método indireto. O documento é o resultado de anos de investigação por pesquisadores da área da linguística e, entre outros aspectos, serve como ferramenta de abrangência internacional para descrever e medir os conhecimentos de um idioma, o nível e as competências que um estudante obtém ao longo de sua trajetória de estudos. No entanto, vale ressaltar que existem outros marcos de referências que atendem ao mesmo propósito<sup>34</sup>, porém utilizamos este por ser um dos mais conhecidos e mais utilizados mundialmente. O MCER apresenta seis níveis de domínio de um idioma, a saber A1, A2, B1, B2, C1, C2, estas classificações vão desde o nível elementar/básico, passando pelo independente até o proficiente. Abaixo apresentamos o quadro na íntegra para consulta do que se detalha em cada nível.

---

<sup>34</sup> Canadian language Benchmarks, American council on the teaching of foreign languages proficiency guidelines (ACTFL), Interagency Language Roundtable (EF SET, 2022).

**Quadro 3: Níveis Comuns de Referências: escala global**

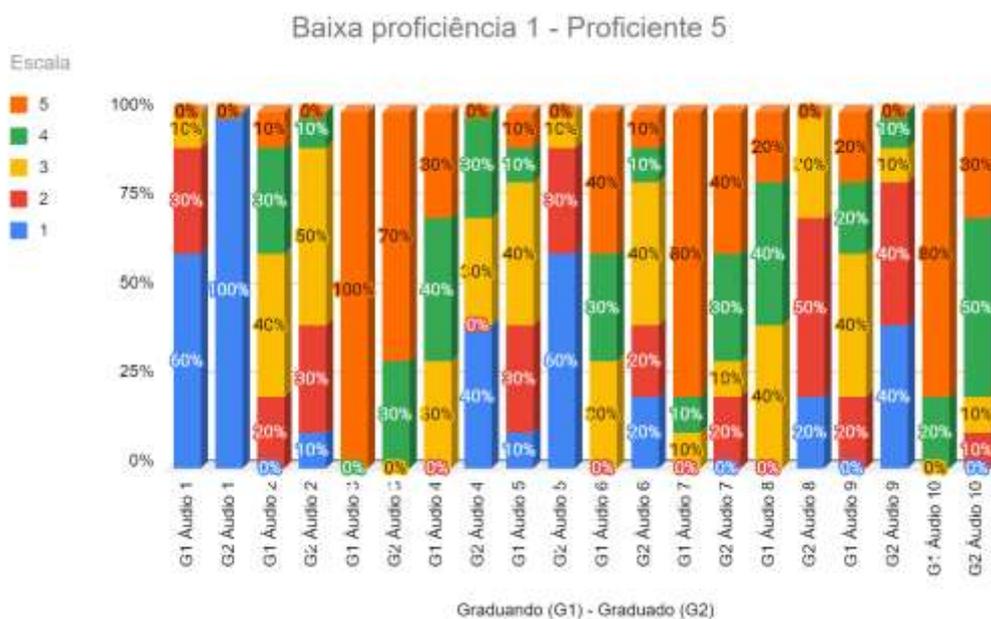
Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: Joana; Nuno Verdial, 2001, p. 49.

A partir de uma análise do quadro percebemos que existe um conjunto de competências e capacidades comunicativas que o estudante precisa atingir para se enquadrar em um nível ou outro, as quais, servem como referência inclusive para que ele se autoavale e trabalhe pontos que ainda não foram superados. Dessa forma, percebemos que a classificação atende a alguns requisitos específicos, os quais não estão associados diretamente com uma necessidade de falar como um nativo. Isso é algo que pode ser observado claramente durante todo o quadro, inclusive nos níveis mais altos/avançados (C1 e C2), uma vez que não observamos nenhuma referência a esse requisito, mas sim a

necessidade de se expressar de forma espontânea, de modo fluente, sem muitos esforços e com exatidão. Considerando o exposto até o momento, consideramos os atributos: baixa proficiência e proficiente e chegamos aos seguintes resultados:

**Gráfico 3: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Baixa proficiência vs. Proficiente**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

As informações contidas no gráfico nos permitem novamente perceber que as exigências por parte dos graduados foi superior a dos graduandos. Podemos notar por exemplo que o **Áudio (1)**, falante de nível básico, não foi considerado como proficiente por nenhum dos grupos, no entanto, 60% das respostas dos graduandos se aproximaram do atributo baixa proficiente, enquanto todos os graduados julgaram o referido falante com este atributo. No **Áudio (5)** que semelhantemente ao 1 também se refere a uma pessoa de nível básico, percebemos que houve uma variação na resposta dos graduandos, assim, destacamos que 40% consideraram que esse falante é mais ou menos proficiente, contudo, 60% dos graduados consideraram 1 na escala, significando que mais da metade classificaria este falante com uma proficiência baixa. Para o **Áudio (2)**, nível básico, as respostas se aproximaram entre os dois grupos, dado que 40% dos graduandos e 50% dos graduados marcaram o número 3 na escala, o que nos leva a inferir que ambos consideraram este falante como razoavelmente proficiente. Destacamos também as respostas atribuídas ao **Áudio (3)**, falante de nível C1/C2, o qual, foi considerado por

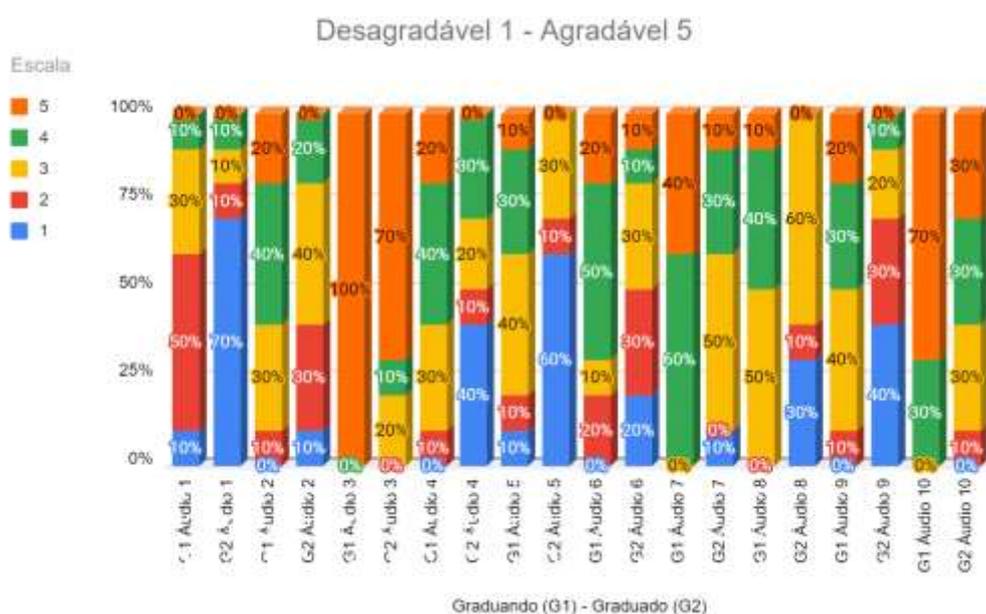
todos os graduandos como proficiente, enquanto 70% dos graduados o classificaram assim. Posto isso, podemos dizer que é difícil averiguar de forma concreta quais os critérios que cada grupo levou em conta para classificar um falante ou outro como proficiente ou não, no entanto, notamos que os graduandos tiveram uma exigência quanto ao atributo da proficiência moderada, uma vez que em nenhum dos casos o número 1 da escala atingiu mais de 60%. Entretanto, os graduados, assim como nos atributos anteriores, apresentaram um grau maior de exigência e apenas em um dos áudios ambos os grupos tiveram opiniões parecidas.

### **3.4 Atributos: Desagradável vs. Agradável**

A agradabilidade de um sotaque é uma categoria que está relacionada a características estéticas, conceito que é inclusive muito próximo do par feio/bonito, porém que mais especificamente traz a ideia de deleite, de prazer, de causar sensações agradáveis. No entanto, vale destacar que conforme Cardoso (2015), argumentos sobre a agradabilidade, na verdade, não estão restritos a questões puramente estéticas, têm a ver também com julgamentos sociais. Nas palavras do autor: “Estes julgamentos, mesmo aqueles que se apoiam sob argumentos estéticos (clareza, musicalidade, elegância de falar), são julgamentos sociais.” (CARDOSO, 2015, p. 10).

Seu estudo, diferente de nossa investigação, visava primordialmente fazer um levantamento das atitudes de falantes aracajuanos sobre o seu próprio modo de falar, isto é, era um olhar voltado para a língua materna, na qual esses julgamentos sociais são bastante perceptíveis e reconhecidos, tendo em vista o estigma que existe com relação a determinados dialetos. Em nosso contexto de língua estrangeira, consideramos que esses julgamentos sociais podem estar presentes no fato de um falante não-nativo se aproximar mais de uma variedade do idioma mais estigmatizada ou simplesmente por carregar marcas mais acentuadas de sua língua materna, embora consiga se comunicar de forma eficaz. Em outras palavras, podemos dizer que o conceito de agradabilidade pode estar associado ao nível de proximidade do falante não-nativo com o nativo. Dito de outra forma, quanto mais um falante não-nativo apresente características fônicas mais semelhantes às de um nativo, mais o seu sotaque poderá ser considerado agradável. A seguir, apresentamos a avaliação que nossos informantes atribuíram ao par desagradável/agradável:

**Gráfico 4: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Desagradável vs. Agradável**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Até o presente momento foi possível perceber que as respostas se aproximaram bastante no que diz respeito ao fato de falantes de níveis básicos serem mais negativamente avaliados comparados aos falantes em níveis avançados. Novamente percebemos que os falantes de nível C1/C2, os quais correspondem aos **Áudios (3) e (10)** tiveram uma avaliação muito positiva por ambos os grupos, sendo estes classificados como mais agradável principalmente pelos graduandos.

Por outro lado, as respostas atribuídas aos falantes de níveis intermediários (**Áudios: 4, 6, 7 e 8**) variaram bastante, porém, algo que nos chama a atenção na avaliação dos graduandos é que não houve a atribuição do número 1 na escala para nenhum dos referidos áudios, o que pode significar certamente que esses falantes numa escala de agradabilidade não possuem um sotaque tão desagradável para esse grupo. Por outra parte, para os graduados, percebemos que apesar desses falantes terem sido melhor avaliados se comparados com os de nível básico, verificamos que é possível identificar certa desagradabilidade para este grupo, uma vez que os percentuais para o número 1 foram como apresentamos a seguir: **Áudio (4)= 40%**; **Áudio (6)= 20%**; **Áudio (7)= 10%**; **Áudio (8)= 30%** .

### 3.5 Atributos: Pouco compreensível vs. muito compreensível

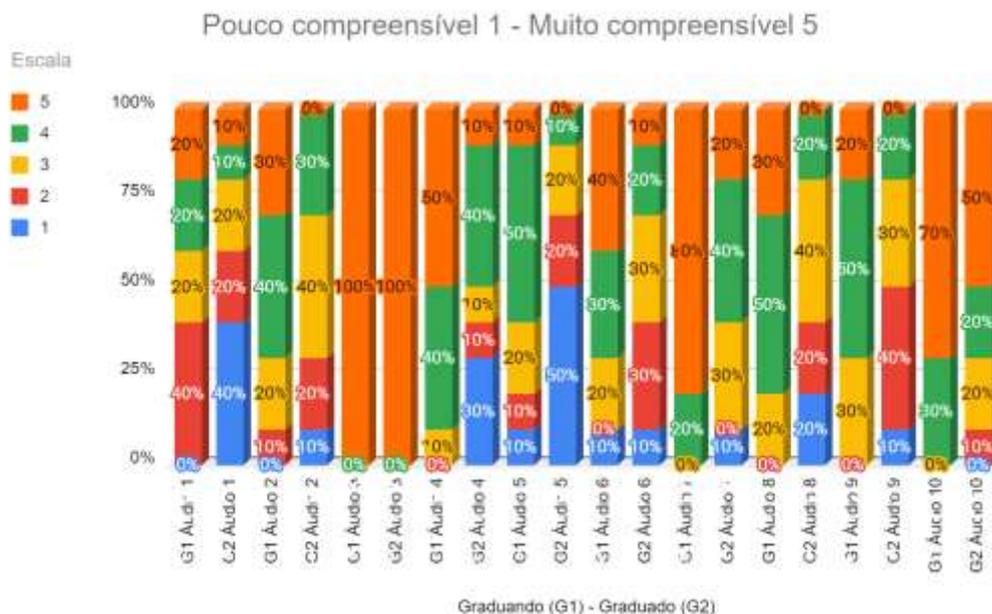
O par definido nesta seção nos permite novamente retomar as discussões sobre inteligibilidade e compreensibilidade que foram discutidas em seções anteriores, principalmente a ideia de compreensibilidade, a qual, como já mencionado, é compreendida por Alves (2020, p. 5) como “a facilidade ou dificuldade percebida (em relação ao esforço feito pelo ouvinte para compreender o falante)”. Isso posto, consideramos que o desenvolvimento da oralidade apesar de não estar ligado diretamente com o desenvolvimento de um falar nativo é essencial para elevar o nível de compreensibilidade por parte dos ouvintes.

Sendo assim, trabalhar a pronúncia em uma LE deve ser um objetivo para aqueles que desejam se expressar bem oralmente, ser melhor compreendidos e, conforme Bettoni e Rizzi, (2020, p. 365) é uma estratégia para aprimorar também a compreensão do estudante com relação a outros falantes. Sobre os pontos levantados, o autor afirma que:

Através do estudo formal, muitos desvios de pronúncia podem ser evitados ou corrigidos, ocasionando melhora na compreensibilidade da fala dos aprendizes pela redução do esforço para compreensão despendido pelo ouvinte. Outra consequência esperada do ensino da pronúncia é a melhora considerável na habilidade de compreensão oral do aprendiz, uma vez que existe uma relação positiva entre percepção e produção na segunda língua com efeitos de treinamento perceptual sendo transferidos para a produção.

Portanto, ao concordar com Bettoni e Rizzi, também ressaltamos a importância do estudo formal e inclusive do uso de estratégias diversificadas para o desenvolvimento da pronúncia e da oralidade, pois como visto, tal ação traz benefícios reais e constatados para o aprendiz. Levando isso em consideração, se elevará a sua autoestima para expressar-se com confiança, de forma espontânea e fluida na língua alvo, sem para isso ter que desconsiderar sua identidade como falante não-nativo e como um estudante com uma aprendizagem em processo. Os atributos referentes à compreensibilidade foram também considerados como parte deste primeiro instrumento e as respostas submetidas pelos informantes estão contidas abaixo no gráfico:

**Gráfico 5: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Pouco compreensível vs. Muito compreensível**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Assim como realizado na análise do gráfico anterior, iniciaremos pela avaliação dos áudios relativos aos falantes de nível C1/C2 (**Áudios 3 e 10**). Nos chama atenção, em primeiro lugar, que ambos os grupos avaliaram o falante do **Áudio (3)** como o mais compreensível, uma vez que o número “5” na escala obteve um perceptual de 100% por parte dos dois grupos, sendo esta a primeira vez que observamos uma unanimidade na avaliação dos participantes. Isso, por sua vez, nos leva também a constatar que esse falante em comparação com o seu par **Áudio (10)**, foi considerado, em termos de compreensão, ainda mais claro, dado que para o **Áudio (10)** o percentual de escolha de 5 na escala foi de 70% para os graduandos e 50% para os graduados, demonstrando assim, uma diferença de 20% na escolha do que eles consideraram “muito compreensível” entre um grupo e o outro. Para os falantes de nível básico as respostas variaram bastante, porém observamos que os valores para “muito compreensível” em ambos os grupos foram muitos baixos, não ultrapassando 20%. Por outro lado, entre todos os áudios, notamos que o **Áudio (5)** foi considerado o menos compreensível para os graduados que somaram um percentual de 70% ao escolher as opções “5” e “4” na escala, para os graduandos a somatória foi de apenas 20%. Nos áudios de falantes em nível intermediário, notamos uma disparidade considerável entre a avaliação dos informantes com relação ao **Áudio**

(7), pois o percentual de graduandos que escolheram “5” na escala foi de 80% e para os graduados de 20%.

### **3.6 Atributos: Distante de um falar nativo vs. Próximo de um falar nativo**

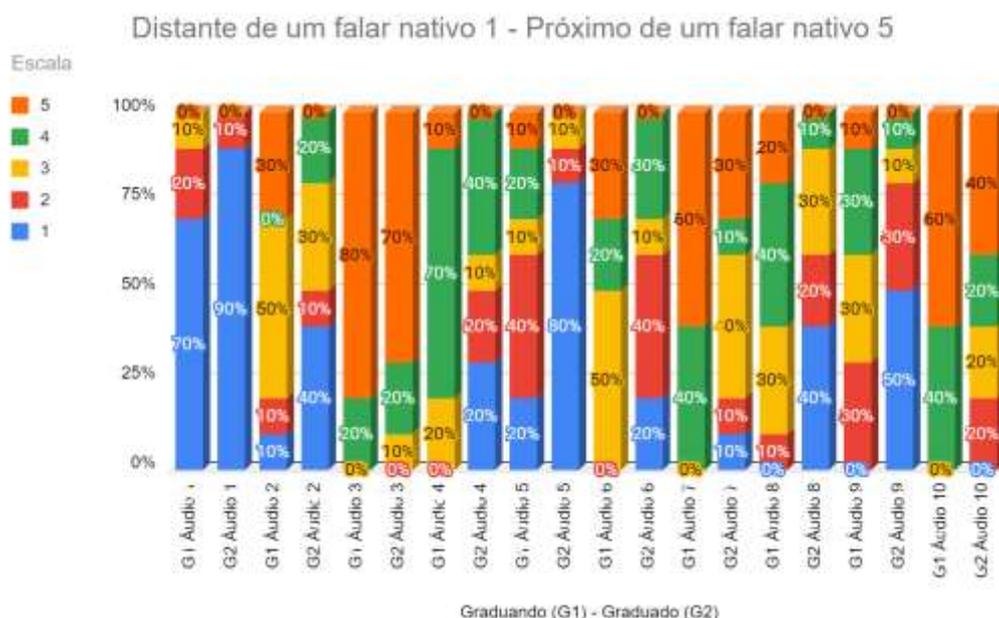
Os últimos termos utilizados para dar fechamento à aplicação deste instrumento estiveram relacionados à ideia de proximidade e distanciamento da forma como o falante nativo se expressa. Primeiramente, faz-se necessário sublinhar que estar distante de um falar nativo não deve ser entendido, como nos atributos anteriores, como sendo algo negativo. No entanto, o fato de que os informantes avaliem a forma como os indivíduos se expressam como sendo mais próxima ou mais distante do conceito de nativo que eles possuem, nos permite refletir e nos questionar se em sua visão estar mais perto do falar “nativo” seria um requisito para soar bem na LE.

Muitas vezes a forma como as pessoas são avaliadas do ponto de vista linguístico pode resultar em preconceito e discriminação e é interessante notar que isso não acontece apenas com aqueles que estão num país estrangeiro, mas também em seu próprio país de origem, isto é, um brasileiro falante de espanhol que mora no Brasil e que não alcançou um nível avançado no idioma estrangeiro, também é julgado negativamente por outros brasileiros que falam espanhol. Em outras palavras, formas de preconceito linguístico com relação ao falar estrangeiro ocorrem por nativos do idioma alvo, mas também por não-nativos que aprendem esse idioma. Isso demonstra que é muito comum que se aprecie mais a proximidade da forma como se expressa um nativo do que propriamente a comunicação.

Em minhas experiências em sala de aula como professor de espanhol como LE, é muito comum observar estudantes que se sentem retraídos ao se expressar oralmente, isto é, que em determinados momentos se negam a fazer, por exemplo, uma leitura, devido ao julgamento de seus colegas. Isso acontece porque, às vezes, um som pronunciado de maneira diferente, mesmo que seja compreensível, pode resultar em julgamentos negativos por parte de outras pessoas, embora elas também se expressem de maneira semelhante, cometam os mesmos erros e possuam dificuldades parecidas. Neste sentido, percebemos que se por um lado existe uma exigência sobre a sua própria forma de se expressar na LE, por outro, também se cobra o mesmo por parte de outros falantes. Assim, notamos que, muitas vezes, as pessoas consideram que falar mais parecido, ou seja, estar

mais próximo do nativo é mais positivo. A esse respeito, Almeida e Sampaio (2009, p. 15), ao analisar a fala de alguns professores de língua inglesa, percebem que alguns reconhecem que “um bom usuário da língua estrangeira” ou um falante competente não é o que se parece mais ao falante nativo, mas aquele que possui “o domínio de se comunicar na língua”. Dessa maneira, considera-se que em questões de domínio se faz necessário um olhar para o todo e não simplesmente focar em questões de como uma pessoa soa no idioma. Abaixo no gráfico verificamos os percentuais atribuídos aos referidos termos por parte de nossos informantes:

**Gráfico 6: Método Indireto - Avaliação sobre o sotaque considerando os atributos: Distante de um falar nativos vs. Próximo de um falar nativo**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Conforme observamos no gráfico, os falantes que mais se distanciariam do falante nativo quanto aos aspectos fônicos na opinião dos graduandos correspondem aos **Áudios (1)**, em que somando as opções “1” e “2” na escala obtemos um percentual de 90% e **(5)**, que na soma de “1” e “2” chega a 50%, vale lembrar que ambos os áudios correspondem a falantes em nível básico. Por parte dos graduados, também se destacam o **Áudio (1)**, em que o número “1” sozinho na escala já indica que em sua visão quase por unanimidade foi o que consideraram que mais se distanciaria do nativo, uma vez que o percentual para “1” foi de 90% e em segundo lugar, assim como o primeiro grupo, o **Áudio (5)** foi considerado o mais distante, dado que o percentual foi de 80%.

Para os falantes de nível avançado, como já esperado, o que mais se aproximaria do nativo, na visão dos informantes seria o falante do **Áudio (3)**, em que o percentual foi de 80% para os graduandos e 70% para os graduados que consideraram “5” na escala. Em segundo lugar estão os **Áudio (10)** e logo depois o **Áudio (7)** que corresponde a um falante em nível intermediário.

Embora tenhamos bastante informação e uma noção sobre a direção da avaliação de cada grupo investigado, notamos que os percentuais sozinhos não dão conta de demonstrar de forma mais concreta a visão de cada participante sobre a relação do sotaque estrangeiro ou sotaque não-nativo com o sotaque nativo. Isso será algo que abordaremos no próximo capítulo a partir das respostas dos participantes coletadas para a entrevista. No entanto, podemos deduzir que, de fato, a partir dos dados apresentados através dos gráficos, os graduados (G2) parecem ser mais exigentes com relação a uma pronúncia mais próxima a do nativo e isso, por vezes, os leva a avaliar falantes em níveis básicos de forma mais negativa do que os graduandos e apresentar também certa exigência aos que alcançaram um nível avançado. Entretanto, os graduandos (G1), mesmo apresentando aparentemente certo nível de tolerância com relação aos falantes de nível básico, também atribuem características mais negativas aos falantes de níveis elementares do que de outros níveis. No próximo capítulo, discutiremos de forma mais detalhada as crenças dos estudantes a respeito de alguns dos conceitos, atributos e dados trabalhados neste capítulo, porém focando mais em seu discurso, uma vez que a parte mais quantitativa deste trabalho já foi amplamente discutida aqui.

## **CAPÍTULO 4 – EXPECTATIVA VERSUS REALIDADE: O SOTAQUE DO OUTRO REFLETIDO NO MEU**

Neste capítulo analisaremos as respostas de nossos participantes às nove perguntas realizadas envolvendo a temática que estamos discutindo até o momento. Para tanto, separamos alguns excertos com a finalidade de perceber como os dois grupos investigados compreendem, de forma geral, o papel do falante nativo no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Dessa forma, consideramos que as nove perguntas estão divididas em dois grandes blocos, em que as três primeiras e a nona relacionam-se mais ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE e o ensino da pronúncia/oralidade, enquanto as demais perguntas (4, 5, 6, 7 e 8) tratam-se de questionamentos sobre a compreensão dos participantes a respeito do mito da natividade.

Ressaltamos a importância deste capítulo, pois como já dito, ele cumpre o papel de preencher parcialmente as lacunas deixadas pelo primeiro instrumento, no qual, conseguíamos perceber algumas atitudes dos aprendizes com relação ao sotaque dos brasileiros falantes de espanhol, mas não suas crenças sobre qual é o papel do falante nativo nesse processo. Sendo assim, ao longo do questionário levantamos algumas perguntas, deixando-os livres para colocarem suas opiniões. No entanto, compreendemos que, embora tenhamos proporcionado uma atmosfera confortável e tenhamos enfatizado que a entrevista não se tratava de uma avaliação de conhecimento linguístico, sabemos que a nossa posição de investigador e nossa condição de professor da mesma área de conhecimento que os informantes, pode ter feito com que eles não se sentissem suficientemente cômodos para expressar suas reais opiniões sobre a temática.

Isso posto, iniciamos nossa análise pelo primeiro bloco que mencionamos, no qual na primeira pergunta abordamos a relação entre o ensino-aprendizagem de LE e o desenvolvimento da pronúncia, isto é, os questionamos sobre a forma como eles enxergam a relação entre esses dois processos. Na resposta de todos os graduandos apareceram palavras como “importante”, “relevante” com relação ao desenvolvimento da pronúncia<sup>35</sup>, embora o trabalho com essa competência linguística fosse enxergado num

---

<sup>35</sup> No início desse trabalho definimos o conceito de oralidade com base na BNCC, o qual deve ser entendido de forma mais ampla que o de pronúncia, no entanto, esse último termo aparecerá nesse capítulo de forma mais recorrente devido ao fato de nossa decisão de preservar as perguntas tal como foram elaboradas inicialmente, as quais usamos o vocábulo “pronúncia” ao invés de oralidade. Isso posto, o referido termo não deve ser compreendido nesse capítulo como o desenvolvimento unicamente de sons isolados, mas como um processo que envolve a compreensão, a produção oral e a troca de significados partilhados pelos falantes

nível de importância diferente por parte de cada um deles. A participante *Luísa*, por exemplo, reconhece a relevância de se trabalhar a pronúncia, mas em sua visão numa língua como o espanhol, existe uma “flexibilidade” maior. Apesar da informante não deixar muito claro, supomos que se refira ao fato de serem línguas parecidas, embora não deva ser uma exigência muito grande, tendo em vista que não seria um fator que obstaculizaria a comunicação. Sua fala na íntegra pode ser observada no excerto abaixo:

**Excerto 1 (Luísa-graduanda)**

*Eu considero importante a pronúncia, mas dependendo do idioma, a pronúncia em si ela não vai impactar na questão da comunicação, no entendimento da mensagem, há, alguns idiomas que projetam uma dificuldade sim, se não existir uma pronúncia mais próxima daquilo que deve ser feito você não consegue se comunicar bem e a mensagem não é passada corretamente, mas no caso do espanhol, eu acredito que existe uma maior flexibilidade em relação a isso. Eu acho importante, mas dependendo do caso ela não vai limitar a questão da comunicação.*

*Ana* e *Lira* também reconhecem o ensino da pronúncia como algo importante, no entanto, eles apresentam visões diferentes a respeito da temática. *Ana* compreende essa relevância como algo que vai contribuir na compreensibilidade do falante, ou seja, quanto mais o falante trabalha esses aspectos fônicos, mais o seu interlocutor será capaz de entendê-lo. Para *Lira*, no entanto, pensando no estudante que será um futuro professor da língua, o trabalho com a pronúncia estaria relacionado com a sua formação enquanto profissional, embora ele não utilize nenhum qualificador, acreditamos que ele se refira a a formação de um bom profissional, o qual sem o domínio da pronúncia teria uma lacuna em sua formação. Ele ressalta ainda a importância de que o estudante conheça os diferentes sotaques existentes no idioma. Os excertos abaixo apresentam a fala dos participantes:

**Excerto 2 (Ana - graduanda)**

*Eu acho importante a gente trabalhar a pronúncia pelo sentido da compreensão no diálogo, a pessoa pronunciar a palavrinha do jeito que deve ser pronunciada com a*

---

e interlocutores envolvidos. Dito isso, sublinhamos que compreendemos a diferença entre os dois termos em questão.

*finalidade de fazer o outro entender o que ela quis expressar com a palavra, com a frase.*

### **Excerto 3 (Lira - graduando)**

*Sim, eu acho muito importante isso, até pra formação do aluno como profissional mais pra frente, é gerar interesse no aluno de conhecer os especificados tipos de acentos, sotaques, acho que é importante sim.*

Dois discursos que nos pareceram bastante diferentes foram os das informantes Lizi e Nanda. Para Lizi, o trabalho com a pronúncia seria algo secundário, tendo em vista que a estudante considera que para alunos iniciantes seria muito mais relevante trabalhar aspectos gramaticais do idioma, como regras e verbos, sendo a pronúncia algo que viria depois. Nanda, por outro lado, não apenas ressalta a importância de se trabalhar a pronúncia, como também cita um benefício que pode ser gerado a partir disso, que é o desenvolvimento de uma confiança, no sentido do aluno se sentir mais seguro ao se expressar oralmente. Ela ressalta também desde já que o objetivo desse trabalho não é que o aluno desenvolva uma pronúncia perfeita e tampouco que ele se expresse como um nativo. A partir disso, percebemos que a aluna, apesar de estar em um nível iniciante, já possui uma reflexão acerca do desenvolvimento da pronúncia e já problematiza o mito da natividade. Vejamos os excertos a seguir:

### **Excerto 4 (Lizi - graduanda)**

*Eu acho importante, mas no começo...por exemplo, eu que tô no primeiro período, eu acho que não é pra exigir tanto, porque como estamos vendo algumas regras, alguns verbos, eu acho que é bom focar nisso e depois na pronúncia.*

### **Excerto 5 (Nanda - graduanda)**

*Eu acho que sim, muito importante não pra que os alunos tenham uma pronúncia perfeita ou igual a de um nativo, porque isso aí é só papo furado. Não tem como, a gente não é nativo, mas eu acho importante a gente trabalhar a pronúncia pra que o aluno tenha confiança pra gente falar. Eu pego muito pro meu lado, no começo eu tinha muita vergonha de falar porque eu sabia que eu não tava falando corretamente, então eu ficava com esse receio de falar porque eu não sabia muito da pronúncia,*

*porque se ele não se confia muito pra falar, ele vai ficar com aquele medo e não vai querer falar e não vai sair do lugar. Então, eu acho sim **importante** trabalhar a pronúncia pra isso.*

No que diz respeito às falas dos graduados notamos que para essa questão, eles fazem mais uma reflexão da forma como ensinam a língua do que propriamente do ponto de vista de seu próprio aprendizado, como observamos no primeiro grupo. Outro ponto que nos chama também a atenção é que nem todos trabalham ou consideram importante explorar os aspectos fônicos, no entanto percebemos que o contexto em que muitos estão trabalhando também foi o fator que contribuiu para que cada um tenha uma visão particular sobre o assunto.

Desse modo, o posicionamento de *Mirlo* sobre a pergunta em questão destaca a necessidade de desenvolver a pronúncia, principalmente para se fazer compreensível para um falante nativo. Entretanto, quando se trata de um interlocutor brasileiro que fala espanhol não seria um problema muito grande em sua visão e apesar de considerar como algo importante ele não enxerga como uma competência que deveria ser trabalhada em primeiro lugar. *Diana* e *Nelly* dão especial atenção ao trabalho com a pronúncia para a finalidade de fazer com que o aluno tenha acesso às diferentes variedades do idioma, sendo necessário, portanto, que o posicionamento do professor seja o de apresentar aos alunos o cardápio de variedades e nunca focar em apenas uma delas. *Priscila* também segue a mesma linha de pensamento, acrescentando a importância de que os alunos se sintam livres para escolher a variedade com a qual mais se identificam, no entanto, vale ressaltar que ela considera que trabalhar pronúncia é o mesmo que trabalhar fonética.

Considerando o que foi dito até aqui, é possível perceber a partir da fala dos participantes, mesmo que em diferentes graus, que cada um reconhece a necessidade do desenvolvimento da pronúncia. No entanto, percebemos que esse processo é compreendido de formas diferentes (às vezes com algumas visões parecidas) mas, em geral, como sendo experiências diferentes, em que se ressalta o trabalho com o aspecto da variação linguística, embora não deixem claro como se faria isso. Em outras palavras, eles não deixam em evidência quais seriam as estratégias que usam para que os estudantes desenvolvam essa competência, nem como costumam apresentar essa diversidade de sotaques em suas aulas. Nos excertos abaixo visualizamos na íntegra as colocações dos participantes mencionados:

**Excerto 6 - Mirlo (graduado)**

*Eu vejo **que é um ponto importante** porque à medida que a gente for se comunicar com algum nativo pode ser um entrave para que ele conheça, falando entre um falante de português que conhece espanhol, não vejo tanto problema, mas **a depender do seu interlocutor isso pode influenciar negativamente**. Vejo como importante, mas não como primordial.*

**Excerto 7 - Diana (graduada)**

*Então, é importante e assim, levando principalmente em consideração todas as vertentes de variação, **é importante ensinar deixando claro para o aluno que não existe uma pronúncia melhor que outra**, que isso é uma questão bem particular de cada uma, isso tem que ser algo bem livre pra o aluno.*

**Excerto 8 - Nelly (graduada)**

*Sim, eu **acho interessante**, mas sempre deixando aberto que **não existe uma única pronúncia**.*

**Excerto 9 - Priscila (graduada)**

*Enquanto professora eu acho importante. É a primeira coisa quando eu inicio é trabalhar justamente **a fonética**, né, eu acho importante sim a orientação da pronúncia. Eu **oriento de acordo com a variação linguística e oriento eles escolherem os sotaques que eles se agradarem mais**.*

Um dos informantes pontou que não costuma trabalhar a pronúncia, principalmente devido ao contexto em que ministra suas aulas, o qual não tem isso como um foco, contudo, apesar de ressaltar o contexto como um fator que impossibilita o trabalho com aspectos fônicos, para ele não é algo que deveria ser o foco, certamente, porque considera que existem outras competências mais importantes e outros assuntos que ajudariam o estudante a desenvolver o idioma mais do que a pronúncia. Ele destaca, inclusive, que mesmo quando trabalhava na educação básica, ele não tinha oportunidade de realizar este trabalho devido à carga horária da disciplina, conforme o excerto abaixo:

**Excerto 10 - Alex (graduado)**

*Na verdade, eu não costumo trabalhar pronúncia, até porque como eu trabalho apenas com o preparativo para o ENEM...mas eu acho que na sala de aula de língua, a pronúncia na sala de aula não deve ser o foco. Eu quando ensinava na escola não tinha espaço porque é apenas uma aula na semana.*

Na segunda pergunta que utilizamos para a pesquisa, pedimos aos participantes que discorressem sobre as técnicas usadas por eles e em sala de aula, no caso dos graduados, para desenvolver a pronúncia. Ao analisar as respostas dos graduandos percebemos que houve algumas palavras que foram bastante recorrentes: “*ouvir/escutar*” e “*repetir*”. Assim, percebemos que na visão dos informantes essas técnicas seriam as mais eficazes para o desenvolvimento da pronúncia, uma vez que foram as técnicas que eles utilizaram e, que, portanto, os ajudou a avançar no idioma. *Luísa* ressalta o trabalho com a escuta, isto é, o “*treinamento auditivo*” como uma atividade essencial para se desenvolver no idioma. *Ana* também faz referência ao desenvolvimento da habilidade de escuta e acrescenta a leitura, por exemplo, de uma canção, como algo que a ajudou a ter uma melhor pronúncia. *Lizi* e *Nanda* fazem menção a repetição e ao “*tentar imitar*” usando também o recurso da gravação com o objetivo de se ouvir no idioma alvo. Além disso, percebemos que esse ouvir, repetir, imitar geralmente estão geralmente associados a recursos audiovisuais produzidos por falantes nativos, tais como: vídeos, séries, filmes e canções. Abaixo observamos alguns dos excertos, aos quais estamos fazendo referência:

**Excerto 11 - Luísa (graduanda)**

*A pronúncia eu associo muito ao ouvir, então eu treino, eu busco no sentido de treinar o meu ouvido, seja com música, seja com áudio de um filme, no caso é o ouvir mesmo, ouvir o nativo falar, tudo colocado no idioma original. Eu vejo como todos os idiomas em si o ouvido é essencial para reproduzir o som daquele fonema.*

**Excerto 12- Ana (graduanda)**

*É assim, eu assistia, muita série e muito filme, mas o que me ajudou na pronúncia foi o ouvir música e ler a letra da música, enquanto eu tava escutando a música, eu pesquisava a letra e acompanhava a música com a letra.*

**Excerto 13 – Lizi (graduanda)**

*No momento... não sei se ajuda, mas eu faço, porque acho que é a melhor maneira, eu vejo um vídeo de **alguns nativos e tento imitar**, e as vezes eu também **gravo áudio** e fico escutando e vejo filmes e séries.*

#### **Excerto 14 – Nanda (graduanda)**

*Eu aprendi o espanhol de um jeito muito indireto [...], mas faz quatro anos que eu comecei a estudar mesmo. Quando eu entrei no ensino médio, só que eu já sabia espanhol, eu aprendi **escutando música e vendo série**, foi de modo bem aleatório mesmo, eu nem percebi em que momento eu aprendi, mas foi assim... eu lembro que eu usei muito a estratégia de **repetição**, eu ficava cantando as músicas que eu escutava e buscava cenas, eu ia e começava a me imaginar na cena, eu tinha uns nove anos [...], era uma coisa muito bom, então eu acho que foi muito na **repetição**.*

Para os graduados, como já esperado, as técnicas citadas foram muito parecidas às do primeiro grupo, dado que eles também mencionaram o trabalho com a escuta, a repetição e a leitura. No entanto, notamos que os graduados apresentaram um conjunto de técnicas muito maior que os graduandos. Acreditamos que isso se dá porque a trajetória do G2 de contato com a língua estrangeira, como aprendiz ou como professor, é mais longa que a do G1.

*Liz* ressalta a importância de trabalhar o ouvido, porém não de maneira associada à repetição, mas sim à atividade de percepção. *Priscila e Alex* falam a respeito do uso de trava-línguas nas suas aulas, do trabalho com os elementos segmentais, principalmente no momento de abordar o alfabeto. A esse respeito, podemos dizer que por parte de ambos os grupos, trabalhar a pronúncia está associado à prática e ao uso de exercícios que enfatizem sons isolados. Dessa maneira, não identificamos muita referência à entonação e tampouco a outros aspectos suprasegmentais, por exemplo. Além disso, ainda na fala de *Priscila* ressalta-se a utilização de dicas, como no exemplo em que ela traz a junção de uma vogal com uma consoante para permitir que a língua flua de maneira mais agradável.

*Mirlo* destaca a importância de se trabalhar a articulação, ou seja, ele possui um olhar mais voltado para o ensino de como produzir de fato os sons do ponto de vista da articulação dos órgãos do aparelho fonador. *Diana* faz certa menção a isso também, ao citar o trabalho com a fonética, no entanto ela ressalta a impossibilidade de se aprofundar

nesses aspectos devido ao seu contexto de ensino. Ela também faz referência aos aspectos segmentais, ao comentar sobre a “produção das letras do alfabeto”.

**Excerto 15 - Liz (graduada)**

*Bom, questão de técnicas... eu tentava **ouvir muito**, não no sentido de **reproduzir**, mas de **perceber**, então eu desenvolvia muito a questão do ouvir. Então, na faculdade a gente tinha vários professores com diferentes acentos, tinha gente que tinha acento argentino, professor com acento espanhol, então eu tentava **perceber** pra quando eu fosse reproduzir eu fosse consciente daquilo que eu tava fazendo, agora eu to fazendo um acento argentino, agora to fazendo algo próximo do nativo, ou um portunhol...eu usava muito essa **técnica do ouvir** e o ouvir é ver filmes, ouvir música.*

**Excerto 16 – Priscila (graduada)**

*Considero importante, **trabalho trava-línguas** e aquelas **dicazinhas**, se tiver uma consoante no início da palavra e uma vogal, eu aconselho juntar pra que fique mais eufônico, né a pronúncia.*

**Excerto 17 – Alex (graduado)**

*Em alguns momentos, a gente trabalha com **trava-línguas** quando a gente trabalha o **abecedário**, mas é algo que a gente não foca tanto, esporadicamente sim.*

**Excerto 18 – Mirlo (graduado)**

*Eu busco sempre tentar fazer uma **associação com os sons do português com os fonemas** e fazer uma oposição quando não há um correspondente e também **mostrar a articulação da língua** num momento em que faz um som que eles não têm tanto costume, com a dobre ‘r’ eles têm muita dificuldade, eu tento associar ao choro do quico do Chaves.*

**Excerto 19 – Diana (graduada)**

*Então, como geralmente a gente tem pouco tempo com os alunos em sala de aula, o que eu tento enfatizar na pronúncia é a **questão da prática fonética do alfabeto**, que eles percebam quais são as variações mais recorrentes, né, da **produção do alfabeto no caso das letras**, pra que eles consigam ir adequando de acordo com a sua realidade*

*[...] a gente não consegue aprofundar muito em pronunciar, como as turmas são muito grandes e o tempo muito pequeno, o que eu consigo deixar para os alunos é isso, escolha um acento que você ache mais bonito e que você se identifique mais.*

Nosso terceiro questionamento tratou sobre como os participantes compreendem o que é falar bem numa língua estrangeira. A partir das respostas pudemos notar que quatro dos informantes graduandos, a saber *Luísa, Nanda, Lira, Jorge Campos*, alinharam o que eles entendem por se comunicar bem com os conceitos de “compreensibilidade” e “inteligibilidade”, embora talvez ainda não tenham se apropriado muito bem dos referidos conceitos. Encontramos evidências disso, pois em seus discursos aparecem falas que remetem à ideia de ser compreendido, transmitir a mensagem de forma que se possa gerar uma comunicação e um diálogo de ambas as partes *etc.* Por outro lado, alguns graduandos, *Ana, Alves e Lizi*, consideram que falar bem está mais associado ao domínio de estruturas gramaticais, regras, conhecimento fonético e ter um grande repertório lexical. Os excertos abaixo trazem um pouco das ideias apresentadas:

**Excerto 20 – Luísa (graduanda)**

*Se comunicar bem é ser entendido pra mim, você conseguir passar aquilo que você gostaria de comunicar, que a mensagem seja compreendida de ambos os lados, é você conseguir se comunicar bem pra mim.*

**Excerto 21 – Nanda (graduanda)**

*Se comunicar bem é ser compreendido e poder compreender o que outro está falando, porque também é que a gente não vai falar como um nativo que a gente vai pronunciar de qualquer jeito, então é importante que haja uma compreensão, se eu estou falando do meu jeito, com meu sotaque, mas estou sendo compreendido, já tá tendo uma comunicação, uma conversa, que haja uma compreensão de ambos os lados.*

**Excerto 22 – Lira (graduando)**

*Pra mim me comunicar bem independente de qualquer coisa é passar a mensagem que você quer dizer, né? Acho que o sotaque em si é importante, mas saber o que se está falando, desde que o outro entenda, acho que é o mais válido.*

**Excerto 23 – Jorge Campos (graduando)**

*Me comunicar bem seria eu entender o que o indivíduo está falando comigo e eu entender, né? Não ficar aquela coisa só palavras aos ventos, sem significado, mas realmente fluir um diálogo.*

**Excerto 24 – Ana (graduanda)**

*Na minha concepção seria uma pessoa que tem **um vocabulário grande**, um acervo muito grande e uma eloquência no sentido de **saber a palavras e saber o significado daquela palavra** e não colocar aquela palavra aleatoriamente.*

**Excerto 25- Alves (graduando)**

*Pra mim se comunicar bem, primeiramente, é **conhecer a estrutura da frase, a ordem, o pronome, o verbo, a conjugação, a preposição**, porque toda a língua tem sua estrutura, né? Existem as frases agramaticais, duas línguas se associam a falar bem a língua, o falante conhecer a estrutura da frase e **a questão fonética**. Então, são duas coisas que devem andar lado a lado. Não adianta conhecer bem a palavra e não saber pronunciar, né?*

**Excerto 26 – Lizi (graduando)**

*É uma pergunta um pouco complicada [...] é... eu acho que é o conjunto de tudo, **a pessoa falar e a pessoa entender o que a pessoa está falando, as regras também**, você vê assim que as pessoas sabem muito da **gramática**.*

Para os graduados, a compreensão sobre a pergunta demonstra que as crenças que eles possuem a respeito do que é falar bem uma LE, está associada às ideias de “compreensibilidade” e “inteligibilidade”. O que nos chamou a atenção quanto às suas respostas foi que todos direta ou indiretamente fizeram menção a esses conceitos. Nesse sentido, podemos deduzir que sua trajetória no curso tenha sido um dos fatores que os tenha possibilidade gerar essa reflexão da necessidade de compreender e ser compreendido para haver uma boa comunicação entre os pares. Outros fatores podem estar associados a formações continuadas, experiências de leituras pós-universidade *etc.* Apresentamos abaixo dois excertos que evidenciam a referência aos construtos mencionados na fala dos graduados:

**Excerto 27 – PG (graduada)**

*Acho que se comunicar bem é você realmente conseguir falar o que você quer falar e ser entendido, se expressar de modo que a pessoa te compreenda.*

**Excerto 28 – Sara (graduada)**

*Se comunicar bem numa Le é ser compreendido e compreender com eficiência, tanto o enunciado, quanto às perguntas, quanto as direções, aquilo que o emissor requer do falante.*

A partir daqui, prosseguimos com o segundo bloco, ao qual fizemos referência no início. O referido bloco trata sobre aquelas perguntas que se relacionaram com as crenças dos indivíduos com relação ao mito da natividade. Assim, iniciamos perguntando-lhes como enxergam o profissional da área de línguas e a necessidade ou não de que ele se assemelhe ao falar nativo. Acreditamos que essa é a pergunta que está mais próxima ao centro da problemática que levantamos nesse trabalho e, portanto, sentimos a necessidade de isolar algumas das falas para realizar uma análise mais atenta. Sendo assim, olhando de forma panorâmica para as respostas que os graduandos apresentaram no momento da entrevista, pudemos perceber que a grande maioria deles não concorda com a exigência de que o professor/estudante de línguas tenha que falar como um nativo, algo que em parte justifica o porquê esse grupo ao fazer suas avaliações no método direto apresentou um posicionamento muito mais positivo com relação aos brasileiros falantes de espanhol.

Dessarte, apresentamos a resposta de *Luísa e Nanda* que ressaltam o sotaque como parte de nossa identidade, o qual não precisaria ser “anulado” para haver a comunicação, pois o sotaque é “a nossa marca registrada”. Além desse aspecto, notamos que *Nanda* traz ainda uma reflexão sobre a postura do professor, isto é, quando ele transmite ao aluno a exigência de falar como um nativo, tal atitude poderá impactar negativamente em seu aprendizado. Esse é um aspecto que não apenas concordamos, mas também consideramos extremamente necessário, pois acreditamos que certas posturas tomadas pelo docente podem gerar prejuízos para a autoestima do estudante, a ideia de como deve aprender o idioma, bem como suas próprias atitudes referentes a esse aprendizado. Nesse sentido, nos chama a atenção a maturidade de ambas as participantes ao tratar sobre a temática, principalmente considerando que são de níveis iniciais e ainda assim conseguem trazer os referidos argumentos à tona. Vejamos os excertos abaixo:

**Excerto 29 – Luísa (graduanda)**

*Não, eu não acredito que ele precise falar como um nativo exatamente, eu acredito que os sotaques das pessoas não necessariamente precisam ser anulados para existir uma comunicação, entendeu? Eu vejo que você pode se comunicar bem, pode ser fluente em espanhol mesmo tendo características da sua língua na fala, no jeito e tudo mais, mas assim você ainda continuará tendo uma comunicação muito boa.*

**Excerto 30 – Nanda (graduanda)**

*Não, a agente não deve falar como um nativo de jeito nenhum, porque a gente não é nativo, a gente é nativo, mas do português, num tem nada a ver com o espanhol, se o espanhol não é nossa língua materna, pra que a gente vai falar como um nativo, né? Não tem pra quê, isso é uma coisa que assusta o aluno de espanhol quando o professor vem com essa ideia de que tem que falar como um nativo, tem gente até que consegue, mas não é de uma hora pra outra, envolve anos de estudo, envolve uma técnica... nosso sotaque é nossa marca registrada.*

O título de nosso trabalho, mais especificamente a pergunta que problematizamos no início, partiu das respostas de alguns participantes que apresentaram o elemento da variação linguística como algo que é preciso ser levado em conta ao considerar a ideia de “nativo”. Ana, Sol e Kookie são exemplos de participantes que fizeram menção ao aspecto da variação, problematizando que a existência de vários sotaques impediria que o aprendiz falasse como um nativo, pois não existe apenas um, chamando a atenção assim, para as diferentes formas de falar, conforme observamos nos excertos abaixo:

**Excerto 31 – Ana (graduanda)**

*Eu discordo no sentido de falar igual ao nativo exatamente, porque aqui na América Latina a gente tem uma série de sotaques, né? Então falar assim: eu quero falar igual a um nativo não seria correto, porque não existe um nativo só na língua espanhola, tem várias formas de falar.*

**Excerto 32 – Sol (graduanda)**

*Eu acho que igual a um nativo não tem como, porque até entre eles mesmos há variação, há diferenças, então falar como um nativo de fato eu não acho que seja tão*

*importante, mas saber desenvolver a língua, né? As dobrinhas do r, como se pronuncia o l, eu acho que seja importante.*

### **Excerto 33 – Kookie (graduanda)**

*Não, porque assim, **ai entra o problema, porque cada lugar se fala de forma diferente, ai você vai acabar ficando maluco, se você fala normal todo mundo vai entender.***

Lizi, ao se posicionar contra essa exigência, ressalta a influência do curso na desconstrução desse pensamento ao comentar: “*eu acho que não necessariamente precisa ser aquilo perfeito, **porque eu tive uma aula de linguística que aprendi que não precisa falar perfeitamente***”. Por outro lado, Alves julga o falar como um nativo como um objetivo “*interessante*”. Entretanto, não ficam muito claras as razões, pelas quais, ele se posiciona favorável a necessidade de se falar como um nativo. No obstante, acreditamos que ao comentar de suas experiências ao encontrar pessoas com sotaque muito próximo ao de um nativo, supomos que este seja um provável motivo pelo qual ele tenha o referido posicionamento. Vale ressaltar que, mesmo que ele considere que é preciso falar como um nativo ele reconhece ser este um objetivo difícil de se alcançar. Lira, contudo, parece ter bastante claro suas motivações não apenas por considerar que se deve falar como um nativo, como também tem isso como um objetivo para si, por entender isso como sendo algo que o tornará “um grande profissional” e por considerar como algo importante para ele. Os trechos de fala estão apresentados a seguir:

### **Excerto 34 – Alves (graduando)**

***Seria interessante, mas o entendimento hoje que eu tenho, que ...talvez haja, tipo assim, não nativos que aprenderam a falar uma língua e que **ele fale igual ou muito aproximado a questão fonética, né? Mas, na minha experiência...eu conheço, pelo menos três professores de língua espanhola, dois que eu estudei são brasileiros, e um estrangeiro, né? (no caso hispano). Percebe-se claramente que a pronúncia, que o acento, dos que são brasileiros, embora sejam doutores, é diferente do professor nativo. Então, eu não sei se há um impedimento biológico pra isso, né? Agora, eu já encontrei pessoas que falam, tipo assim inglês e falam espanhol parece-me que é um puro nativo, né? Mas, as escapa um pouquinho, mas isso pode acontecer, mas acho que é muito difícil um não nativo ter a mesma fonética que um nativo.*****

**Excerto 35 – Lira (graduando)**

*Em partes, eu acho que sim. Como eu busco ser **um grande profissional** na área do espanhol, eu **que muito falar como um nativo**, sabe? Me comunicar. É... buscar me envolver em projetos fora, viver uma experiência de um intercâmbio, é o que eu busco, mas pra muitos talvez não, mas em si eu acho importante sim. **É como um objetivo pra mim.***

Nas respostas dos graduados, notamos que às vezes seus discursos se parecem muito com os dos graduandos. Percebemos também que a maioria se posicionou de forma contrária a ideia de ter que falar como nativo, algo que nos chama a atenção, tendo em vista que no método direto seu posicionamento com relação aos falantes brasileiros demonstrou um nível maior de exigência com relação a sua pronúncia. Contudo, ainda assim percebemos alguns trechos de falas que evidenciam um pouco dessa visão, como no caso de *Liz* que comenta que não deve ser uma obrigação, mas que o aluno deve buscar isso como forma de ir se aperfeiçoando no idioma, embora reconheça que em nosso modo de se expressar existem marcas que nunca desaparecerão. *Priscila* parece entender essa exigência de falar como um nativo como algo mais voltado para o professor do que para o aluno, pois o docente será como um espelho para seu estudante. Entretanto, ela não menciona exatamente a palavra nativo, mas fala em “variação estruturada” e em “boa proficiência”, algo que supomos que seja próximo da ideia do falar como um nativo. Observemos os excertos abaixo:

**Excerto 36 – Liz (graduada)**

*Sotaque, ele precisa. É uma palavra que me deixa um pouco insegura, porque na verdade, existem marcas da nossa fala que na minha visão irão permanecer, mesmo que a gente se aproxime ao máximo a fala de um nativo, então não necessariamente ele precisa no sentido de: isso é uma obrigação pra falar correto, **mas ele precisa sim buscar, porque ele vai se aperfeiçoando cada vez mais, ele precisa ter um sotaque bem delimitado.***

**Excerto 37 – Priscila (graduada)**

*Sim, o professor sim, eu acho importante, pois o próprio aluno se espelha no professor, eu acho um professor um norteador, por isso, acho que ele precisa ter uma variação bem estruturada, uma proficiência boa sim.*

A participante *PG* entende a questão sobre a qual estamos discutindo como um mito, inclusive, que em sua visão já foi deixado de lado, tendo em vista que há uma tendência por parte dos professores de focarem em outros aspectos, como, por exemplo, no desenvolvimento da pronúncia para que cada falante se expresse da sua maneira. Ao mencionar que a cantora Anitta buscou através de fonoaudiólogos desenvolver uma pronúncia *native-like*<sup>36</sup>, ela ressalta que foi um objetivo particular, mostrando que se isso é um objetivo por parte do aprendiz também não seria um problema. Posteriormente vem à tona, novamente como apresentado também pelos graduandos, o questionamento alinhado com o título de nossa pesquisa e com a ideia de variação linguística: “*que nativo vai ser esse?*”. Semelhantemente a *PG*, *Mirlo* e *Diana* também problematizam este questionamento. *Mirlo* argumenta que considerando as variedades existentes, falar como “um” nativo seria algo complicado e *Diana* traz mais precisamente a pergunta tal como apresentamos no título “*Nativo de onde?*” considerando a abrangência que é para a participante a frase: “falar como um nativo”, pois dentro de um mesmo país a variação está presente de forma muito complexa. Os excertos abaixo trazem suas falas na íntegra:

**Excerto 38 – PG (graduada)**

*Não, eu acho que não, porque existe esse mito. Tem aluno que quer, por exemplo, há dois anos eu vi uma reportagem que Anitta queria realmente falar como um nativo, então ela fez sessões com um fonoaudiólogo. Então, eu acho que vi no Instagram todo mundo elogiando a pronúncia dela e nas entrevistas, mas aí, se o aluno quiser não é problema, mas não é o foco da aprendizagem, acho que você pode se comunicar bem sem ter esse pensamento, até porque **que nativo vai ser esse? Esse mito já foi deixado meio de lado**, agora nós professores não focamos tanto nisso, eu pelo menos não foco, acho que você deve tentar aprender a pronúncia para você falar do seu jeito.*

**Excerto 39 – Mirlo (graduado)**

<sup>36</sup> Características linguísticas de um falante nativo.

*Não necessariamente, até porque vamos pensar qual tipo de falante nativo dentro das variedades que existem na língua espanhola...tenho que falar como nativo, mas que nativo? Isso é muito complicado.*

**Excerto 40 – Diana (graduanda)**

*Não, porque assim... que ele precisa ter igual não... porque, a gente sabe que falar igual a um nativo...vamos dizer assim... é muito abrangente... porque a gente vai falar assim: Nativo de onde? Do espanhol da Espanha, da Espanha de região, né? e dentro dessa região, isso é no contexto de capital? É no contexto do interior? Porque existem muitas variantes [...]*

Associada à pergunta anterior, saímos do questionamento sobre o “outro”, para perguntar-lhes sobre como eles entendem a relação do nativo com eles mesmos, ou seja, buscamos saber se eles já tiveram o desejo de falar como um nativo durante a sua trajetória como aprendizes. A partir da fala dos graduandos encontramos dados interessantes, o primeiro foi que alguns deles demonstraram que sim, já tiveram o referido objetivo, no entanto, eles sublinham que hoje não é mais um desejo. Através de seus discursos identificamos que alguns passaram por um processo de mudança de crenças, mesmo estando em níveis iniciais. Eles demonstram que as disciplinas que cursaram, por exemplo, as aulas de linguística, e o contato com alguns professores que tiveram contribuíram para isso. Partindo disso, podemos perceber que existem crenças que estudantes trazem consigo antes mesmo de ingressar ao curso, as quais vão sendo desconstruídas com o tempo e, portanto, vão sendo geradas novas crenças. Isso é possível observar nos excertos dos participantes abaixo:

**Excerto 41- Ana (graduanda)**

*Já sim, antes de começar a graduação, eu tinha esse pensamento de que a gente ter que falar tudo certo, exatamente igual a um nativo, nas aulas de linguística principalmente que a gente foi trabalhando esse conceito.*

**Excerto 42 – Nanda (graduanda)**

*Já tive, confesso que foi no momento em que estava rodeada daquele pensamento de que eu precisava falar como um nativo, era uma coisa minha mesmo. Eu ficava muito*

*preocupada, porque minha pronúncia não era igual a das pessoas que eu ficava assistindo, eu mesma coloquei essa pressão sobre mim, só que depois eu comecei a ter contato com alguns professores e eles iam...graças a Deus... **eu tive professores bons nesse quesito**, tem de ambos os lados, tem os que dizem que tem que falar como um nativo...mas, eu busco justamente esses professores nos incentivam, então **hoje em dia não é mais minha meta falar como um nativo**, eu quero sim aprender mais, se um dia acontecer é naturalmente, mas não tenho como meta.*

#### **Excerto 43 – Kookie (graduanda)**

*Já, mas eu quero me expressar de forma suficiente para que eles me entendam. Não precisa, ta: nossa essa dali é nativa, não.*

Notamos, por outro lado, que alguns deles não apenas chegam no curso com a crença da necessidade de falar como um nativo, como as solidificam em sua trajetória acadêmica. Essas crenças, como apontado por Barcelos (2017), podem ser consideradas como crenças centrais, ou seja, crenças que são mais difíceis de serem desfeitas, tendo em vista que elas pertencem a um complexo maior, precisando assim desconstruir outras crenças antes, como, por exemplo, a visão que esses estudantes possuem sobre língua e o seu aprendizado. Identificamos que alguns dos graduandos são bastante objetivos quando ao mito da natividade, uns afirmam querer ter um sotaque nativo, por ser não apenas um desejo, mas também um sonho, uns colocam como uma vontade que sempre tiveram e outros apesar de reconhecerem a dificuldade disso, julgam o falar nativo como “bonito” e “interessante”, algo que se alinha com o que Rajagopalan (1988) abordava ao mencionar a “apoteose do falante nativo”. Vejamos os excertos a seguir:

#### **Excerto 44 – Alves (graduanda)**

*Sim, eu já desejei e desejo, mas pelo fato de não ter pago ainda sobre fonética e prosódia...tem inviabilizado eu falar melhor os fonemas, os morfemas, mas **é um sonho do meu coração**.*

#### **Excerto 45 – Jorge Campos (graduanda)**

*Eu tenho e sempre tive.*

**Excerto 46 – Lizi (graduanda)**

*Com certeza, eu acho muito difícil, acho muito bonito e muito interessante, pelo menos muito perto do nativo, mas acho muito complicado, mas eu tô traçando um caminho pra isso.*

No grupo dos graduados, percebemos que muitos deles afirmaram que já tiveram o desejo de se expressar como um nativo, no entanto apenas em alguns deles conseguimos notar de forma mais concreta o porquê possuem tal crença e como essa crença foi mudando ao longo do tempo. Começando pelo discurso de *Liz*, notamos que ela pontua que a razão de ter tido esse desejo se deve ao fato de que, em sua visão, é uma forma de motivar o aprendiz a querer se aperfeiçoar no idioma. *Priscila* comenta que além de ter tido esse objetivo, ela mesma já passou pela experiência de ter sido confundida com uma colombiana, o que nos faz deduzir que, em seu ponto de vista, ela já se aproximou dessa meta. *Alex* destaca que já tentou, porém enxerga como algo que é impossível para ele, por considerar que em sua pronúncia existem algumas limitações. *Maria 1* afirma que o motivo de ter tido em um determinado momento essa crença se deve ao fato de não ter sido bem orientada, porém que hoje não é mais um objetivo para ela. A seguir apresentamos os referidos trechos de fala:

**Excerto 47 – Liz (graduada)**

*Sim, eu já tive como objetivo, mas sempre vendo como eu falei, mas não como algo que fosse me limitar, eu acho que é importante ver essa questão... eu não posso ver isso como uma desmotivação, eu tentava **pra falar como um nativo pra tentar me motivar, entendeu? Até hoje eu tenho esse objetivo**, pode ver que eu não alcancei, mas quando a gente tem isso como um objetivo é uma forma de motivar, né? Se aperfeiçoar cada vez mais aquele idioma que eu me propus a aprender, a falar.*

**Excerto 48 – Priscila (graduada)**

*Sim, uma vez um argentino me encontrou num carnaval e me confundiu com uma colombiana.*

**Excerto 49 – Maria 1 (graduada)**

*Já, já tive por falta de orientação mesmo, eu me identifico com alguns sotaques que me agradam mais ouvir, mas que eu tenho, hoje eu não tenho o objetivo de imitar o nativo.*

Ainda analisando mais duas informantes do grupo dos graduados identificamos informações importantes de serem sublinhadas. *Nelly* comenta que essa era uma crença que ela possuía mais no início da graduação, porém destaca que foi algo desconstruído por considerar que, enquanto falante brasileira de língua portuguesa, tem o seu próprio modo de falar na língua estrangeira. A sua fala sinaliza algo muito relevante que foi o fato de ter havido uma mudança de crença, na qual ela demarca o início da graduação, significando que mais tarde (não sabemos precisar se durante ou após o término) a sua crença mudou. No que diz respeito a *PG*, diferente de *Nelly*, a participante afirma nunca ter tido esse desejo e que seu pensamento foi resultado da sua formação. Novamente aqui vemos que as crenças dos professores e as suas ações em sala de aula, no sentido das reflexões que fazem e a própria concepção de língua que possuem, costumam influenciar também nas crenças dos estudantes. Nesse sentido, a informante, comenta que os seus professores priorizavam muito mais a comunicação do que a correção fonética.

**Excerto 50 – Nelly (graduada)**

*No início da graduação, eu queria muito falar como um nativo, mas eu fui desconstruindo isso, eu tenho o próprio sotaque.*

**Excerto 51 – PG (graduada)**

*Não, nunca tive, eu gostava muito de escutar, ver os vídeos e tal. Eu já tentei, mas isso nunca foi um objetivo até por influência dos meus professores, porque eles mesmos não tinham essa, por exemplo, eu sei que tem professores que ficava corrigindo a pronúncia até você falar como um nativo, mas eu acho que os meus professores já eram mais... o importante era a comunicação, você ser entendido mais do que se você está pronunciando como um nativo ou não.*

Nosso sexto questionamento abordou a questão da interlíngua, ou seja, se para os participantes os falantes que possuem muitas marcas da língua materna ao falar na língua estrangeira poderiam encontrar dificuldades e quais seriam na visão deles essas

dificuldades. No grupo dos graduandos, percebemos pouco desenvolvimento para esta pergunta, alguns foram mais objetivos respondendo “sim” ou “não” e uma das informantes trouxe à memória o fato de ter ouvido relatos de pessoas que foram vítimas de preconceito por não conseguir se fazer compreensível na LE em situações, por exemplo, de restaurantes. Percebemos em sua colocação que ao final ela não faz distinção entre se comunicar de forma inteligível e compreensível com falar com um nativo, o que acreditamos que para ela se trate de duas faces da mesma moeda, conforme observamos no excerto a seguir:

<b>Excerto 52 – Lizi – (graduanda)</b>
<i>Eu acho, porque já vi relatos de alguns brasileiros que tinham [sofreram] preconceito um restaurante e falar algum prato ou até se comunicar mesmo e outra pessoa de fora ser arrogante, por não ter entendido que não foi exatamente a pronúncia mesmo. Acho que a pessoa que não fala como nativo existe sim esse preconceito fora.</i>

No caso dos graduados, *Priscila* faz menção ao preconceito linguístico como sendo algo real e que, portanto, seria o que levaria esses falantes a encontrarem dificuldades ao se comunicar no exterior. *Nelly* enxerga duas possibilidades, a de que os falantes nativos tenham empatia com relação a esse falante, desde que conheçam a sua origem e tenham acesso a outras informações ou que, por outro lado, eles sofram algum tipo de dificuldade na ausência desses dados. *Alex* considera que sim, o falante encontraria problemas, pois a dificuldade de compreensão por parte do interlocutor causaria ruídos na comunicação. *Maria 1*, para responder à questão ela descreve uma situação numa aula de inglês, em que percebeu que seu professor possuía um sotaque muito carregado e que isso a incomodou, fazendo com que ela nunca mais tivesse voltado à aula. Sendo assim, notamos que se o falante possui um “sotaque muito carregado”, em sua visão, isso poderia ser um problema para este falante quando ele realize uma viagem ao exterior, principalmente se se tratar de um professor de língua. Vejamos os excertos abaixo:

<b>Excerto 53- Priscila (graduada)</b>
<i>Sim, preconceito linguístico existe é real.</i>

<b>Excerto 54 – Nelly (graduada)</b>
--------------------------------------

*Eu acho que pode ter dificuldade, se a pessoa com quem está se relacionando souber de onde ela vem e tudo mais, acho que ela vai ter empatia, mas se não for o caso acho que ela pode ter problema sim.*

**Excerto 55- Alex (graduado)**

*Talvez sim, porque os nativos...porque os nativos talvez tenham dificuldade de entender o que o brasileiro inserido naquela cultura tá querendo expressar, né?*

**Excerto 56 – Maria 1 (graduada)**

*Eu acredito que o professor ter um sotaque muito carregado, eu não acho legal não, eu falo isso por mim, eu fui fazer uma aula de inglês, mas eu fui pegar um professor com um sotaque muito carregado e isso eu não gostei, não foi interessante, não voltei mais, eu acredito que existe uma diferença de você enquanto professor e enquanto estudante.*

Consideramos a sétima pergunta uma das mais importantes, pois através dela conseguimos perceber de forma bastante clara, as crenças e atitudes que os participantes possuem quanto ao sotaque não-nativo, dado que nesta eles usaram diferentes qualificadores que expressam seus sentimentos e opiniões com relação a esses falantes. Desse modo, a pergunta consistiu em saber como os informantes se sentiam ao ouvir um brasileiro falante de espanhol com muitas marcas do português.

Ao analisar a fala dos graduandos conseguimos identificar algumas informações muito interessantes, pois alguns deles indicaram uma certa identificação com aprendizes em níveis iniciais, bem como a necessidade de olhar para ele e entender que a forma como se expressam no momento faz parte do processo. Uma das participantes qualificam tais falantes utilizando o adjetivo “fofo” e argumentando que ela se vê nele quando começou a aprender a língua, assim como o esforço por parte dela para se expressar. Entretanto, ao mesmo tempo que eles demonstram certa empatia e identificação com relação a esses falantes, eles também consideram que se se trata de um professor ou de um falante que leva anos aprendendo, seria necessário que eles apresentassem melhor desenvoltura ao se expressar na língua estrangeira. Caso contrário, assim como apresentado por uma informante, iria considerar essa pessoa como uma “preguiçosa” ou poderia despertar

sentimentos de desconfiança com relação a estes falantes. As referidas ideias aparecem nos excertos abaixo:

**Excerto 57 – Luísa (graduanda)**

*É oportunhol, né? Eu tenho alguns conhecidos da língua espanhola que quando conversava com eles, eles falavam isso né, não fale oportunhol, porque inconscientemente conversando o artigo, a conjugação trocava e na hora eles percebiam que eu misturava, né? **Eu acho que olharia pra pessoa e diria ah! Eu acho que essa pessoa é iniciante, tá aprendendo. Se for uma pessoa que já estuda há um tempinho...a pessoa é preguiçosa, tá precisando se esforçar um pouquinho.***

**Excerto 58- Lizi (graduanda)**

***Eu acho que faz parte do processo, você vê que aquela pessoa tá tentando chegar de certo modo perto da língua nativa.***

**Excerto 59- Nanda (graduanda)**

***Eu acho muito fofo, eu confesso, porque eu fico lembrando de quando eu tava aprendendo antes, porque eu ficava tentando formar as frases na minha cabeça, saia tudo errado claro, mas eu ficava tentando falar...mas eu vejo muito esforço da outra pessoa [...] talvez ela esteja no início da aprendizagem, então já ótimo que ela esteja tentando se expressar, então é algo que vai ter que acontecer, esse sotaque marcado tem que acontecer, a gente não vai começar falando bem do nada, vai ter que ter.***

**Excerto 60- Jorge Campos (graduando)**

***Eu me vejo nessa pessoa, né...agora tem que ver que nível esse falante está, né? pode ser num nível iniciante, mas digamos que ele esteja num nível avançado, eu vou ficar com uma pulga atrás da orelha, né, meio desconfiado, porque não é o que se espera de uma pessoa com idioma avançado, né?***

Outros graduandos apresentaram sentimentos que evocam sensações mais negativas, como, por exemplo, o fato de se sentirem incomodados, de despertar estranheza e confusão. Destacamos um dos participantes que afirma não ter preconceito

e reconheça que, às vezes, ele mesmo possui uma pronúncia que precisa ser melhorada, porém, que ao ouvir um falante com essas influências isso lhe soa estranho. Esses posicionamentos aparecem a seguir:

**Excerto 61- Ana (graduanda)**

*Eu acho que eu ainda **me sinto um pouquinho incomodada** até por causa da minha fala também. Na minha pronúncia eu acho que eu falo um pouquinho marcado, então estou sempre tentando melhorar nesse sentido.*

**Excerto 62 – Alves (graduando)**

*Depende, se for um brasileiro que não seja professor... **é estranho**, porque quando você tem o contato com um professor nativo da língua e estrangeiro e com um não-nativo, você aprende, mas eu confesso: **não tenho preconceito!***

**Excerto 63 – Lira (graduando)**

***Me incomoda um pouco... me incomoda real**, eu já vi, além dos áudios que você me mandou, eu já tinha procurado um pouco, entrevistas de outras pessoas, eu via muito mais da Anitta e alguns erros dela, coisas bem básicas, eu aprendia muito com os erros dela, mas **é algo que me incomoda você ter uma influência tão grande... me incomoda em partes.***

**Excerto 64 – Sol**

***Eu fico um pouco confusa... como é? É português? É espanhol?***

Muitos dos graduados, no entanto, apresentaram maior intolerância com relação a falantes brasileiros com muitas marcas do português. Aqueles que os avaliaram positivamente, mencionaram que ao escutá-los eles despertavam um sentimento de orgulho: “Assim, desperta orgulho, porque aquela pessoa, além de falar o espanhol, fala também português” (informante Maria 2), ou ainda destacaram a importância da comunicação como sendo algo que segundo ela é alvo de maior atenção: “[...] pra mim o que importa é o que ela tá falando do que como ela tá falando” (informante PG).

Contudo, notamos que grande parte dos graduados apresentaram maior incômodo para com a forma como esses falantes se expressam. Eles alegaram que quando os ouve,

isso provoca desconforto, que sentem vontade de ensiná-los, que se se tratando de alguns de seus alunos se sentiriam culpados, chegando a se questionar enquanto profissional e que essa forma de se expressar desperta neles um estranhamento, uma aversão, o sentimento de vergonha e pode ser visto como falta de esforço. Observamos tais ideias nos excertos abaixo:

**Excerto 65 –Liz (graduada)**

*Aos meus ouvidos **soa desconfortável**, porque a nossa mente vai fazendo associações, isso é espanhol? Isso é português? Então quando a gente ouve alguém falando algo que minha mente não consegue definir bem, isso traz um desconforto pra mim como ouvinte, **eu me sinto desconfortável ao ouvir...***

**Excerto 66 – Priscila (graduada)**

***Da vontade de ensinar**, eu quero entender a causa dessa pessoa falar dessa forma, por que é assim? Começa agora...dá vontade de saber, **vamos ajeitar esse negócio, me da um desconforto.***

**Excerto 67 – Mirlo (graduado)**

*Eu, como profissional, me sinto...**será que eu fui professor da pessoa? Será que eu não consegui ser um bom profissional?** Fazer com que essa pessoa pudesse ultrapassar as barreiras da língua.*

**Excerto 68 – Diana (graduada)**

***Um estranhamento**, pra nós como professores de espanhol causa um certo estranhamento e até **uma certa aversão**, porque meio que parece que a pessoa, não se esforçou em estudar, nem a aprender, não sei se fica claro... não dá pra entender que ele está numa interlíngua, mas que eles estão jogando com a palavra pra falar o idioma.*

**Excerto 69 – Sara (graduada)**

*Não vou mentir, que as vezes da vergonha. E eu vou lhe dizer por que, porque o brasileiro, pelo menos os que eu conheço, pensam que podem entender e podem falar espanhol porque são semelhantes, principalmente foneticamente falando [...]*

A oitava questão abordou uma situação verídica conhecida por grande parte dos profissionais de língua espanhola; o fato de que algumas instituições de ensino de línguas, centros de idiomas no Brasil colocam como requisito apenas a contratação de falantes nativos, muitas vezes ignorando, inclusive, a formação dessa pessoa. Nesse sentido, perguntamos aos informantes como eles se posicionavam diante desta problemática, isto é, qual a sua opinião a respeito.

Numa visão panorâmica das respostas de ambos os grupos, percebemos que ambos se posicionaram contra, inclusive por ser isso algo que além de tocar em outras questões, também os prejudicaria enquanto aprendizes e professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil, dito de outra forma, se manifesta também como uma ameaça a sua profissão. Ressaltamos aqui, portanto, a fala de alguns dos graduados inicialmente, os quais enxergam esse tipo de “rejeição” ao não-nativo como algo injusto, errado e como uma forma de discriminação. Muitos deles destacam a importância do curso universitário, nesse sentido, o qual permite que o professor em formação adquira os conhecimentos necessários para oferecer uma educação qualificada aos seus estudantes. Uma das informantes sublinha que nem todos estão habilitados para ministrar aulas em LE, uma vez que ser nativo não é o que caracteriza a qualificação do profissional, caso contrário qualquer um nascido no país onde se fala a língua alvo estaria habilitado para ser professor. Destacamos ainda da fala desta informante, a qual é possível consultar no excerto 72, que ela enxerga a contratação apenas de falantes nativos como uma estratégia de Marketing para atrair mais alunos, uma vez que a escola poderá vender o slogan de “Aqui temos professores nativos”, algo que é compatível com a visão que possui a própria sociedade, a qual ressalta a crença no mito do falante nativo, sendo isto, portanto, muito positivo para o centro de idiomas. Nos quadros abaixo verificamos algumas dessas ideias:

**Excerto 70 – Ana (graduanda)**

*Eu acho que não, eu acho isso errado até, se a gente tá na graduação é pra se aperfeiçoar...a gente estuda uma série de temas e estuda por muito tempo. Então, se é*

*um profissional capacitado, mesmo sem ser nativo ele terá a capacidade sim de ensinar.*

**Excerto 71 – Alves (graduando)**

*Eu vejo como um pouco de discriminação [...] eu creio que as portas não devem ser fechadas, porque um professor que concluiu **uma graduação**, eu creio que essa pessoa...mesmo chegando com muitas deficiências, ela foi melhorando, entendeu? Então eu, acho que um não nativo tem condições sim de ensinar qualquer outra língua.*

**Excerto 72 – Nanda (graduanda)**

*Jamais, **porque não basta ser nativo**, saber uma língua, porque **senão qualquer pessoa poderia ensinar português**, minha irmã de 12 anos poderia ensinar português, então, não é qualquer pessoa, **não basta ser nativo para ensinar espanhol**, o que eu vejo sobre essas instituições é que eles pegam um nativo, porque eles falam bem pra demonstrar pra os alunos que olha esse daqui é top, nossa instituição é top [...] não sou a favor disso, mas acho que esse é muito o olhar das instituições.*

**Excerto 73 – (graduanda)**

*Não, eu acredito que não, porque se nós brasileiros estamos cursando **o curso de Letras-Espanhol**, estamos aprendendo para poder ensinar, me sua maioria, então **eu não acho justo ou até certo que apenas nativos tenham oportunidade.***

**Excerto 74 – (graduando)**

*Não, porque a gente como estudante **de Letras, que faz Espanhol** a gente se dedica pra ter a mesma possibilidade de se empregar, então acho desnecessário, só porque aquela pessoa é nativa, descartar aquela pessoa.*

Acreditamos que esse questionamento é um ponto que toca especialmente os graduados, uma vez que eles são, em sua maioria, os que estão em sala de aula, em exercício. Eles foram os que tiveram grande parte de sua vida dedicada ao estudo da língua espanhola, bem como das metodologias, da literatura, da fonética e fonologia, didática e diversos outros conhecimentos para poderem estar em sala de aula. Nesse

aspecto, eu enquanto docente também me coloco, pois ao olhar para minha trajetória enquanto aprendiz e enquanto professor é como um filme, no qual é possível enxergar muitas vivências, erros, acertos, aprendizados para poder exercer bem a profissão. Sendo assim, percebemos na fala dos graduados, um sentimento, ao qual também compartilhamos, de desmerecimento não apenas ao nosso preparo de anos, como também a nossa capacidade de formar alunos competentes de forma integral na língua alvo.

Isso posto, alguns dos graduados advogam pela mescla de profissionais, no sentido de que todos tenham espaço, não nativos e nativos (com formação). Alguns enxergam essa problemática como um aspecto que toca em questões de preconceito linguístico e como uma estratégia de marketing não apenas para a escola, como já havíamos mencionado, mas também para o próprio construto ideal do nativo como o que detém o sotaque perfeito. Outros enxergam que a contratação de professores nativos passa por cima de questões de formação, isto é, eles compreendem que se o nativo contratado não possui formação na área, serão desconsideradas metodologias de ensino, questões relacionadas à variação linguística e sendo também um risco para o próprio aluno que estaria perdendo em outros sentidos. Assim como mencionado por eles, os professores não nativos que falam a mesma língua que o estudante consegue prever e trabalhar algumas das dificuldades que esse aluno possui. Finalmente, eles também enxergam como uma forma de exclusão dos professores brasileiros que passam anos se preparando. As ideias citadas estão contidas nos excertos abaixo:

**Excerto 75 – Liz (graduada)**

*Eu enxergo que essas instituições precisam ter cuidado no objetivo final delas, pois quando elas priorizam os nativos, elas estão tendo como prioridade só a pronúncia, se for pesar outros fatores talvez a escolha de pessoas só nativas não fosse o ideal [...] eu entendo que o ideal seria mesclar, ter professores diversos.*

**Excerto 76 – Priscila (graduada)**

*Eu acredito que é falta de conhecimento mesmo, nós professores vamos saber ensinar, muito melhor do que um nativo, **a gente sabe as dificuldades para chegar nessa proficiência**, acredito que quando o pessoal escolhe um nativo, invés de um próprio brasileiro formado falta conhecimento, **é uma questão de preconceito linguístico**. Eu vejo isso muito como um Marketing: vou aprender com um nativo, então vou aprender*

*perfeitamente porque estou tendo contato com aquela língua, né? A gente sabe que não é, eu acredito que nós estamos muito mais preparados do que um nativo.*

**Excerto 77 – Alex (graduado)**

*Eu acho que não é legal, porque o nativo não vai ter noção da metodologia de ensino, quem é formado no idioma está sendo formado com competências para o ensino, então eu acho que esse é um ponto negativo.*

**Excerto 78 – Maria 1 (graduada)**

*Eu sou totalmente contra, assim, um nativo tem seu lado positivo até certo ponto, mas as vezes um nativo se acha muito por ser nativo, ele tá ali ensinando e esquece de levar em consideração as variações linguísticas... as vezes o nativo fica só naquele mundo [...] então ser nativo não é suficiente [...] pra você ser professor, tem limite, você precisa além de saber ensinar, tem que saber o idioma do lugar onde você tá ensinando e outra coisa, a gente sabe o processo que a gente sofreu pra aprender aquele idioma.*

**Excerto 79- Maria 2 (graduada)**

*Eu me sinto muito vergonhosa, como pode né? querer só nativos para a escola, quando coloca só nativo exclui os professores brasileiros.*

**Excerto 80 – Sara (graduada)**

*Uma coisa é eu ter metodologia para ensinar a língua, outra coisa é eu falar a língua [...] o fato de falar a língua materna não quer dizer que eu tenho habilidade para ensiná-la [...] eu acho que é um risco muito grande, o fato de você apenas ser falante nativo, você ser enviado para a sala de aula...não é somente ouvir um falante nativo.*

Na última pergunta que realizamos, relacionada ao primeiro bloco que tratava mais especificamente sobre o ensino de pronúncia e o processo de ensino-aprendizagem em geral, solicitamos que os participantes refletissem sobre o que se deveria, portanto, ser ensinado aos estudantes em termos de pronúncia. Lhes deixamos livres também para que pensassem sobre o lugar da pronúncia e como trabalhá-la numa aula de língua

estrangeira. Sobre esse ponto, os graduandos destacam a necessidade de trabalhar a pronúncia na sala de aula, no entanto destacam que esse não deveria ser o único aspecto abordado, pois em sua visão deveria se fazer um trabalho que envolvesse outros elementos como a gramática, a literatura *etc.* Alguns pontuam, inclusive, a necessidade de trabalhá-la em todas as aulas, como forma de corrigir os erros dos discentes para que eles se desenvolvam no idioma. No entanto, não conseguimos identificar por parte dos participantes graduandos como eles desenvolveriam mais especificamente este trabalho, salvo uma das participantes que menciona que um bom momento para realizar essa abordagem seria na prática da leitura, quando o professor percebesse algum desvio. Talvez o fato de que estejam em níveis iniciais seja um ponto que os tenha de alguma forma limitado no desenvolvimento de suas respostas, dado que muitos ainda não tiveram experiência com o ensino. Assim, os aspectos abordados encontram-se nos excertos abaixo

**Excerto 81 – Ana (graduanda)**

*Eu acho que deveria **entrar em conjunto com as outras áreas, né? Com a gramática, com a literatura**, mas não deixar ser escanteado, eu acho que deveria ser priorizado.*

**Excerto 82 – Nanda (graduanda)**

*Eu acho que a gente deve tá sempre de olho na pronúncia pra que o aluno possa estar falando corretamente, né? Não falando wow, super bem, mas tá falando corretamente, porque espanhol e português são diferentes, têm sim semelhanças, mas o aluno tem que ter essa noção de que têm sons no português que não tem no espanhol. Então, eu acho que **toda aula sim deveria trabalhar a pronúncia**, mas não de uma forma prioritária, sei lá num momento que um aluno tiver lendo um texto, se o professor perceber que tem uma pronúncia assim é realmente necessário falar sobre. Ele pode ir lá falar sobre essa pronúncia e sobre esse som, então **eu acho que não deve deixar passar algum erro de pronúncia [...]***

**Excerto 83 – Jorge Campos (graduando)**

*Eu acho tão importante quanto a escrita. Então, eu acho que **dever ser trabalho sim em todas as aulas**, ter um trabalho estabelecido, mesmo que tenha um tempo curto, mas sim deve ser trabalhado.*

Na opinião de alguns dos graduados, o ensino de pronúncia também é algo primordial, porém pontuam que na realidade da educação básica se configura como algo difícil de ser trabalho devido ao próprio contexto. Alguns deixam claro inclusive como realizam esse trabalho, sublinhando que quando notam um equívoco por parte do alunado, eles anotam e reservam um momento da aula para falar a respeito. Alguns informantes também chamam atenção para o fato que dependendo da forma como se trabalha a pronúncia, melhor dito, a correção da pronúncia, isso pode ser um fato que gere desmotivação por parte dos discentes. Sendo assim, pontuam que existem formas indiretas de realizar este trabalho, como dar ênfase a algumas palavras num texto, numa música *etc.* Notamos também que alguns deles revelam que, apesar de considerarem a pronúncia como algo importante, não a têm como o foco de sua aula e tampouco planejam suas aulas pensando no trabalho deste elemento. Uns colocam o trabalho da pronúncia como uma estratégia de correção e que ela deve estar unida a outras habilidades. Vejamos os trechos de fala abaixo:

**Excerto 84 – Liz (graduada)**

*Eu vejo a questão da pronúncia como algo que não pode faltar no ensino, eu vejo que no meu dia a dia como o professor...o medo que eu acho é atrelar ela a outras habilidades, unir com outras habilidades...a forma como eu isso é usando as outras habilidades para que ele não fique perdido.*

**Excerto 85 – Priscila (graduada)**

*Eu não trabalho especificamente a questão da pronúncia. Eu trabalho quando eu abordo a leitura, que chamo a atenção, mas não é uma das coisas que eu priorizo, toda aula só trabalha isso, mas sempre pincelo, pois acho que pra haver boa comunicação, ela faz parte sim.*

**Excerto 86 – Alex (graduado)**

*Eu acredito que o aluno deve conhecer a pronúncia do espanhol e a pronúncia de várias regiões, mas é importante eles conhecerem, porém a gente sabe que na nossa realidade, não é possível focar, trabalhar muito, mas é importante deixar um espaço reservado para esse momento.*

**Excerto 87 – Maria 1 (graduada)**

*Nenhuma habilidade funciona só, **uma acredito que auxilia a outra**, eu particularmente trabalho bastante pronúncia, não saberia dizer em porcentagem, mas principalmente nos níveis mais básicos eu trabalho quase todas as aulas e no intermediário a gente entra com outra forma de pronúncia, aulas de conversação. **Ele [o aluno] fala e quando ele se equivoca em algumas palavras, eu to ali avaliando, eu anoto e trabalho a pronúncia, a pronúncia pelo menos nas minhas aulas ta bem dentro, até mais que a escrita.***

**Excerto 87 – PG (graduada)**

*Depende muito do grupo que você trabalha, se é presencial ou particular, nas escola acho que você pode reservar um momento e no final da aula você pode trabalhar isso...**as vezes a correção da pronúncia pode gerar até uma desmotivação**, acho que você pode trabalhar a pronúncia sempre, num texto, numa música, trabalhar uma palavra que você sabe que ele precisa melhorar. Alguns materiais eles trazem essa parte no final.*

**Excerto 87 – Sara (graduada)**

*[...] A pronúncia é importante **como forma de correção, para ajustar o que é tal língua e tal língua**. Eu acho que não precisa ser tão rigoroso, mas tem que se ajustar ao que **é uma pronúncia correta** [...]*

Considerando tudo o que foi dito até aqui, encerramos a primeira parte deste capítulo chegando às seguintes considerações: ambos os grupos de forma geral são conscientes da importância e do trabalho com a variação linguística, pois acreditam ser uma característica bem marcante na língua espanhola, tendo em vista a diversidade de sotaques neste idioma. Algumas das crenças apresentadas, principalmente pelos graduados, com relação ao ensino da pronúncia/oralidade estão associadas não apenas a sua formação no curso de Letras, mas também ao contexto em que atuam, no qual encontram desafios como: salas grandes, pouco tempo, falta de recursos, entre outros. Em ambos os grupos, percebemos uma compreensão da pronúncia como algo limitado aos aspectos segmentais, fazendo poucas vezes referências à entonação, melodia, ritmo e outros aspectos suprasegmentais. Percebemos que alguns consideram o ensino da pronúncia como algo extremamente importante, ao passo que outros, como algo

secundário. Os que o consideram importante também chamam atenção para que esse trabalho aconteça em harmonia com outros aspectos do idioma, uns enxergam o ensino de pronúncia como sinônimo de correção fonética e outros alegam que quando a correção ocorre de forma corrente pode levar os alunos a se desmotivarem.

Ainda sobre essa temática, notamos que os graduados, por estarem inseridos no contexto de sala de aula e do ensino, conseguem desenvolver melhor ideias relativas ao ensino de pronúncia, enquanto os graduandos reconhecem a sua importância, porém não detalham muito como se daria esse trabalho. Finalmente, destacamos também que para o desenvolvimento da pronúncia ambos os grupos colocam como técnicas mais eficazes as de ouvir e de repetir, considerando que foram técnicas que eles mesmos usaram para aprender o idioma ou que utilizam em suas aulas, notando resultados positivos.

Com respeito às perguntas que estavam mais associadas ao bloco das crenças sobre o mito da natividade, notamos que os graduandos apresentaram maior tolerância, inclusive na forma como discorrem sobre o assunto. Isso se deu, devido ao fato de que eles se veem nos estudantes que estão começando a aprender e, portanto, apresentam atitudes mais positivas também em suas respostas na entrevista. Apesar da empatia maior que percebemos por parte dos graduandos com relação aos falantes não nativos, no grupo deles e no dos graduados, identificamos também aqueles que alegam que o sotaque do outro na língua estrangeira, muitas vezes, despertam sentimentos como o de estranheza, incomodo, confusão e até vergonha, mesmo muitas vezes reconhecendo que eles também possuem as mesmas dificuldades. Percebemos em ambos os grupos também que a ideia de falar bem para eles está muito associada aos conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade, embora tais conceitos não sejam ainda tão claros para eles, mas em suas falas observamos evidências disso. No entanto, notamos também que existem estudantes que entendem que falar bem está mais associado ao conhecimento gramatical, fonético e lexical.

Muitos revelaram que de fato possuem o desejo de falar como um nativo, inclusive para serem bons profissionais e muitas vezes enxergam de forma indissociável a ideia de falar bem e falar como um nativo. Por outro lado, identificamos também uma boa parte, em ambos os grupos, que alegam não ter isso como um objetivo, tendo em vista que isso seria algo impossível, considerando que no espanhol existem muitos nativos e que o nosso sotaque é a nossa marca, revelando assim o olhar que possuem para a ideia de identidade linguística.

Nos chamou a atenção, ainda, que o curso de Letras-Espanhol influenciou bastante na construção ou desconstrução das crenças de alguns participantes, pois alguns deles fazem menção, principalmente, as aulas de Linguística e que também as crenças e as ações de seus professores influenciaram também nas suas. Outro aspecto que ficou bastante patente ainda na análise que realizamos está relacionado com o posicionamento de nossos participantes com relação à contratação apenas de professores nativos. Independente das crenças que possuam ou da forma como idealizem o falante nativo, pudemos ver que todos se posicionaram de forma contrária a isso, tendo em vista que é algo que afetaria a sua profissão e a sua credibilidade também enquanto profissional, algo que ficou ainda mais evidente por parte dos graduados.

Por último, destacamos, assim como em Barcelos (2007), que as crenças possuem um caráter dinâmico, pois nas falas de nossos informantes foi algo que ficou bastante perceptível, dado que eles apresentaram crenças que possuíam antes da graduação, durante a graduação e depois da graduação (no caso dos graduados). Tais crenças foram sofrendo influências, foram se reinventando, gerando outras e algumas mais centrais sendo mantidas. Portanto, a partir de agora, passamos para a próxima seção desse capítulo, na qual trabalharemos os resultados do método direto como forma de dar continuidade e validação aos aspectos que estivemos discutindo até o momento.

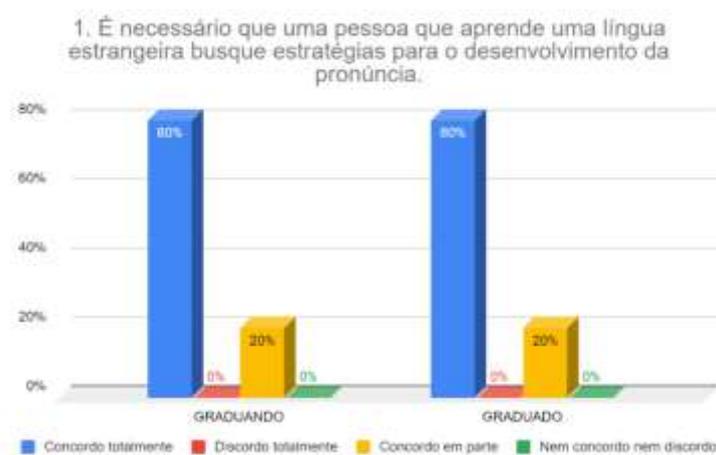
#### **4.1 Afirmações diretas sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas e do falante nativo como modelo ideal**

Nesta seção apresentamos as respostas obtidas a partir do último instrumento utilizado para medir as atitudes dos grupos investigados. Assim como detalhado na metodologia deste estudo, esse instrumento foi baseado no método direto, que é uma ferramenta geralmente usada em pesquisas de atitudes linguísticas. Nela apresentamos uma série de afirmações em que os informantes manifestam seu grau de concordância ou discordância conforme as suas crenças e visões a respeito do que está sendo abordado considerando as categorias “concordo totalmente”, “discordo”, “concordo em parte” e “nem concordo nem discordo”. Relembramos que as referidas afirmações dialogaram diretamente com as perguntas da entrevista, porém não veremos de forma individualizada como na análise anterior as respostas submetidas, mas poderemos ter uma noção do posicionamento de cada grupo a respeito dos assuntos abordados. A seguir, seguindo a mesma lógica que usamos para analisar os gráficos do método indireto, exibimos

inicialmente os gráficos, tecemos alguns comentários sobre a afirmação e então analisamos os percentuais apresentados por cada grupo.

A primeira afirmação estava relacionada à compreensão de nossos informantes a respeito da importância do uso de estratégias para colaborar no desenvolvimento da pronúncia. Os resultados obtidos pelo gráfico 7 demonstram que ambos os grupos apresentaram um posicionamento similar, uma vez que mais da metade deles concordaram completamente com a afirmação apresentada. Isso pode indicar que a grande maioria considera muito importante que o estudante se valha de técnicas para aprimorar a forma como se expressa na língua estrangeira, algo que ficou bastante evidente nos dados obtidos pelos instrumentos anteriores, em que eles foram indicando que em maior ou menor medida esse é um aspecto relevante para ser levado em consideração.

**Gráfico 7: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 1)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Uma das grandes críticas que inclusive observamos por parte de alguns informantes no momento da entrevista refere-se ao fato das pessoas se apegarem bastante à “facilidade” que pode indicar o fato da língua espanhola e portuguesa serem muito parecidas. Em nossa experiência enquanto docente é muito comum observar inclusive certo desmerecimento por parte de algumas pessoas com relação ao aprendizado do espanhol, que por ter um tronco em comum com o português leva à construção da crença de que não precisa ser estudada. Partindo disso, apresentamos como segunda afirmação a ideia da importância de se estudar questões referentes à oralidade e pronúncia, apesar das

semelhanças entre ambas as línguas. Os resultados, conforme observado pelo gráfico 8, demonstram que todos os participantes concordaram completamente com a afirmação, o que indica que o fato de serem línguas parecidas não invalida a necessidade de estudo e de ter atenção a questões de pronúncia.

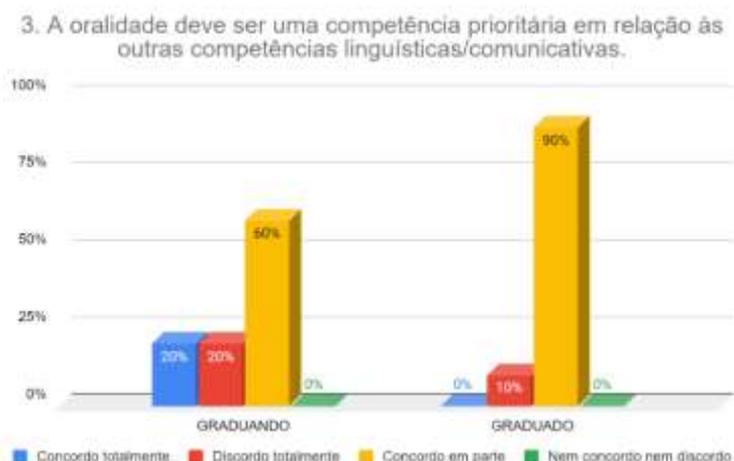
**Gráfico 8: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 2)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

No instrumento anterior foi possível observar que as respostas dadas às perguntas da entrevista mostraram que o grau de prioridade de relevância dos aspectos referentes à pronúncia variou bastante de informante para informante. Esse não foi um aspecto que nos permitiu dividir a opinião do grupo 1 e 2, mas algo que dentro de cada grupo variou de acordo com as crenças individuais. Sendo assim, alguns participantes afirmaram ser o trabalho com a pronúncia/oralidade algo extremamente necessário e prioritário, enquanto houve aqueles que consideraram que deveria estar unidos ao trabalho com outras habilidades e outros que afirmaram não ser algo que costuma abordar muito em suas aulas, por exemplo, no caso dos graduados. O gráfico 9 indica que essa foi uma afirmação que de fato dividiu opiniões, sendo que 90% dos graduados indicaram que concordam em parte, enquanto que o percentual para os graduandos foi de 60% para a mesma alternativa. 20% dos graduandos e apenas 10% dos graduados discordaram da afirmativa. Entretanto, em geral, percebemos que a partir do resultado há uma tendência a se considerar como uma competência comunicativa que sim deve ter um espaço prioritário por ambos os grupos.

**Gráfico 9: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 3)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os resultados do gráfico 10 confirmam dados que já havíamos comentado na análise dos instrumentos anteriores, porém que, ao mesmo tempo, refutariam a hipótese inicial que havíamos apresentado para este estudo. Os dados aos quais nos referimos dizem respeito ao fato de que os graduados investigados efetivamente tendem a acreditar que os aprendizes precisam desenvolver uma pronúncia parecida ao de um falante nativo, conforme observamos no gráfico. Nele, percebemos que 70% dos graduados consideraram que concordam em parte com a afirmativa, enquanto metade dos graduandos tiveram o mesmo posicionamento e 40% parecem não ter uma opinião formada a respeito do assunto.

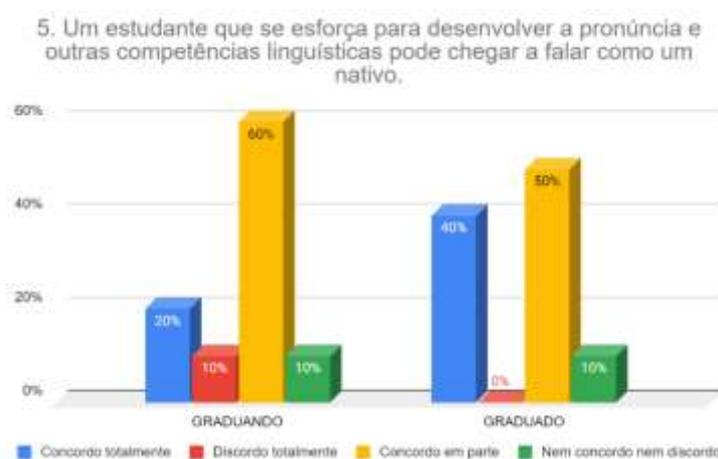
**Gráfico 10: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 4)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

No entanto, ambos os grupos parecem acreditar que é possível, sim, falar como um nativo quando o aprendiz se esforça para esse propósito. A respeito disso, as respostas se aproximaram na opção “concordo em parte”, na qual o percentual para os graduandos foi de 60% e para os graduados de 50%. Entretanto, notamos que 40% dos graduados acreditam mais concretamente nesta afirmação, sendo o percentual para os graduandos que indicaram concordar completamente foi de 20%. Os resultados obtidos até aqui demonstram que independente de terem o desejo ou não de falar como um nativo, os grupos estão mais propensos a acreditarem que um não nativo pode desenvolver uma pronúncia *native-like*, sendo esta uma crença baseada em experiências observadas por eles mesmos durante sua trajetória estudando a língua, dado que nas entrevistas, eles mencionam, por exemplo, a cantora brasileira Anitta, a qual em seu ponto de vista conseguiu alcançar até certo ponto tal objetivo.

**Gráfico 11: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 5)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Para a afirmação 6, como podemos observar no gráfico 12, percebemos uma tendência maior por parte dos graduados de considerar que ter uma pronúncia próxima ao de nativo pode trazer benefícios ao falante, como o de ser respeitado na língua onde o idioma é falado pela maioria da população. 60% dos graduados indicaram que concordam com a afirmação levantada, no entanto percebemos que não é um ponto consensual dentro deste grupo, dado que 30% indicaram discordar completamente da afirmativa. Nenhum

informante dentro deste grupo indicou a opção “nem concordo nem discordo”, algo que pode indicar que todos têm uma opinião mais ou menos formada a respeito do assunto em questão, diferentemente dos graduandos, os quais um pequeno percentual considerou a referida opção. Em geral, nesse grupo, também observamos que eles parecem ter um posicionamento mais favorável à afirmativa, porém não é um ponto que indicaram concordar completamente em sua maioria.

**Gráfico 12: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 6)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Apesar de observamos uma exigência maior por parte dos graduados com respeito à necessidade de se expressar como um nativo em comparação com os graduandos, percebemos que para a afirmativa sobre professores que possuem um sotaque mais próximo de um nativo terem mais chances de serem contratados, 80% dos graduandos indicaram concordar completamente com essa afirmação. Isso demonstra que esse grupo também apresenta certa exigência quanto ao sotaque. Os graduados, entretanto mantêm um posicionamento muito parecido, inclusive, semelhante as respostas que eles atribuíram anteriormente, uma vez que o percentual dos que marcaram a opção “concordo completamente” foi de 70%, assemelhando-se ao primeiro grupo. Sendo assim, podemos perceber que as crenças e atitudes dos aprendizes graduados e graduandos até aqui indicam que o sotaque nativo possui uma maior credibilidade em diferentes contextos, tais como no respeito e aceitação social e no universo laboral. O gráfico 13 apresenta os percentuais que comentamos de forma mais detalhada.

**Gráfico 13: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 7)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Outro tópico que abordamos neste instrumento e que já foi comentado em outros momentos dessa pesquisa diz a respeito à influência da LM na LE e os prejuízos que isso pode indicar à comunicação, entendida nos termos da inteligibilidade e compreensibilidade. Sobre essa afirmação, a opção “concordo completamente” recebeu por parte dos graduados um perceptual de 70% e de 50% pelos graduandos, novamente os dados apontam a exigência que os graduados possuem com relação ao desenvolvimento de uma pronúncia mais “isenta” de marcas da LM, os graduandos, por sua vez, apesar de mais tolerantes, também consideram isso um aspecto importante.

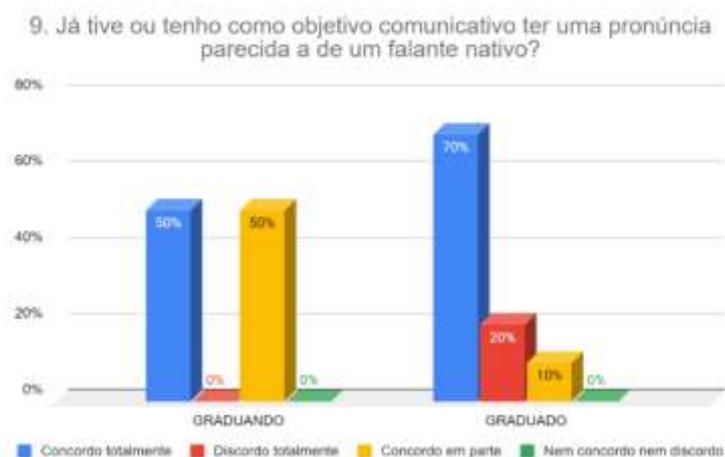
**Gráfico 14: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 8)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Quanto ao fato de ter tido em algum momento o desejo/objetivo de se expressar como um nativo, notamos que 70% dos graduados concordaram completamente com a afirmativa. No entanto, há um percentual, ainda que baixo, de informantes que discordaram completamente da afirmativa e que concordaram em parte, algo que demonstra, conforme apresentaram também na entrevista, que alguns se preocupavam muito mais por atingir propósitos comunicativos do que por se expressar como um nativo. Talvez isso possa indicar também que exista uma exigência muito maior com relação ao sotaque do outro do que necessariamente do que com o seu próprio modo de falar. No grupo dos graduandos metade concordou completamente e a outra metade em parte, isso pode indicar provavelmente que todos desse grupo em algum momento sentiram esse desejo na sua trajetória de aprendizagem.

**Gráfico 15: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 9)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Finalmente, a última afirmativa teve o objetivo de que eles avaliassem o seu próprio modo de falar na língua estrangeira em comparação ao do nativo, isto é, se eles acreditam que falam parecido a um falante nativo. Os percentuais se aproximaram entre ambos os grupos, mas podemos inferir que o percentual para a opção “concordo em parte” pode significar que apesar de que acreditem que possuem uma boa pronúncia na língua estrangeira, eles reconhecem que existem aspectos relacionados a forma como se expressam que precisam ser melhor trabalhados, ou seja, ainda existem competências que

precisam ser desenvolvidas e aprimoradas no que diz respeito a forma como eles se expressam na língua estrangeira.

**Gráfico 16: Opiniões dos participantes sobre as afirmações diretas sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o mito da natividade (afirmação 10)**



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Posto isso, encerramos o presente capítulo, no qual inicialmente fizemos uma análise detalhada das respostas dos informantes a entrevista que abordou questões referentes: (1) ao ensino e aprendizagem de pronúncia; (2) as crenças sobre o falar nativo, principalmente como um construto teórico ideal e; (3) a forma como eles enxergavam todas essas questões a partir de sua própria realidade enquanto aprendizes em níveis iniciais e docentes em exercício. Posteriormente, apresentamos, como forma de acrescentar e validar os dados anteriores, afirmações que trataram sobre a mesma temática, que em certa medida dialogaram com as respostas atribuídas tanto ao método indireto, quanto à entrevista. Foi possível coletar através de percentuais e informações concretas, as crenças e atitudes do grupo investigado sobre o mito da natividade e outras questões referentes ao ensino. Sendo assim, passamos às nossas considerações finais considerando todos os dados que coletamos até aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas palavras finais a respeito do estudo que realizamos, retomaremos os pontos que abordamos ao longo dos capítulos, como forma de resumir e relembrar alguns dos aspectos mais importantes da pesquisa. Posteriormente, traremos algumas implicações para o universo escolar como forma de refletir como a temática em questão relaciona-se com o contexto pedagógico. Finalmente, traremos alguns encaminhamentos para estudos futuros, ressaltando alguns aspectos que não puderam ser abrangidos nesta investigação, uma vez que reconhecemos que muitas outras perspectivas poderiam ter sido adotadas para realizar esse estudo, porém que não foram possíveis de serem contempladas.

Isso posto, retomamos inicialmente a discussão feita na introdução deste trabalho, na qual falávamos sobre as estratégias adotadas por muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira para desenvolver sua oralidade. Situamos o conceito de oralidade, que deve ser entendido de forma mais ampla que pronúncia e destacamos o fato de muitos alunos possuírem um modelo para se desenvolver no idioma alvo. Partindo disso, problematizamos a ideia de “falante nativo” como uma construção teórica ideal que existe na mentalidade das pessoas e que é muitas vezes bastante cobiçada, ou seja, as pessoas possuem geralmente o desejo de se espelhar nesta figura quando se expressam oralmente.

Além disso, tratamos também a respeito da língua espanhola no Brasil e no mundo, reivindicando o seu status de língua franca, que muitas vezes é apenas atribuído ao inglês, e assim, comentamos sobre o impacto que essa língua possui no contexto brasileiro, uma vez que se trata de um país cercado por outros países hispano falantes. Apesar de sua evidente importância, mostramos que no Brasil a disciplina da Língua Espanhola passou e passa por um processo de resistência, devido às constantes ameaças de retirá-la do currículo, algo que em parte foi concretizado com a medida provisória de 2016. Ao refletir sobre isso, trouxemos o nosso olhar para o ensino da língua nas escolas, em que fizemos menção ao tradicionalismo usado por muitos professores para ensinar a língua e a importância dada por parte dos estudantes quanto ao desenvolvimento de sua oralidade, na qual se criam, muitas vezes, expectativas pouco realistas que podem ser bastante prejudiciais ao seu próprio aprendizado.

Sendo assim, mencionamos que nesse conjunto de expectativas criadas sobre como uma pessoa deve se expressar na LE existe um caminho repleto de crenças e atitudes que vão passando por um processo de modificação conforme as experiências dos

estudantes e dos professores. Portanto, se faz muito necessário compreendê-las para podermos refletir sobre nossas ações enquanto professores de língua estrangeira em sala de aula e para problematizar essa construção do falante nativo como um mito que muitas pessoas se apegam visando falar bem no idioma alvo. Neste capítulo, além de apresentar a relevância de nossa pesquisa, apresentamos também os nossos objetivos e a hipótese. No tocante às hipóteses, observamos a partir dos resultados que obtivemos que elas não puderam ser comprovadas integralmente, principalmente pelo fato de que acreditávamos que os graduandos seriam os que mais se apoiariam na crença do mito do falante nativo e os graduados seriam menos favoráveis a esta crença. No entanto, com o estudo que realizamos pudemos perceber que houve uma tendência contrária, embora ambos os grupos em certa medida apresentassem de alguma forma um certo apego ao referido mito.

No capítulo 1, discutimos o conceito de atitudes linguísticas e o conceito de crenças, refletindo sobre como essas atitudes e essas crenças estão relacionadas à ideia do que é falar bem ou mal em uma LE, repleto de juízos de valores e de avaliações sobre si e sobre o outro sobre o que é um falar bonito, um falar feio, agradável, fluido, estando a inteligibilidade e compreensibilidade como ferramentas para alcançar a comunicação em um segundo plano. Para tanto, pontuamos que o grande problema dessas atitudes e da construção de determinadas crenças se dá quando o aprendiz desenvolve uma postura discriminatória sobre o falar do outro ou até mesmo sobre o seu, inclusive, provocando que ele queira mudar a forma como se expressa, se ver livre das influências que o define como um falante estrangeiro e quando cria uma idealização sobre o falar do outro (do nativo) como o ideal. Sobre isso, apontamos algumas das consequências ao falante a partir de atitudes negativas, tais como problemas em contextos laborais ou em outras situações que requeiram a interação social, para tanto, apresentamos alguns exemplos a partir de estudos que ilustram o que estamos falando. Por último, detalhamos seis conceitos que estão associados às atitudes linguísticas conforme Garrett (2010), a saber: hábitos, valores, crenças, opiniões, estereótipos sociais e ideologias.

Ainda neste capítulo discorremos sobre o conceito de crenças, componente cognitivo inserido dentro das atitudes, visando trazer uma reflexão sobre como elas podem impactar o processo de ensino aprendizagem de línguas. Pudemos observar que as crenças estão associadas ao trabalho e à formação docente, à autonomia ao aprender uma língua, metodologias e abordagens usadas em uma sala de aula, às estratégias, expectativas e emoções no processo de aprendizagem, entre outros. Destacamos a importância do estudo do referido conceito, pois a partir dele é possível obter muitas

informações sobre a maneira como professor enxerga o seu próprio trabalho e como o estudante pode ser influenciado pelas crenças do professor, bem como outros aspectos relacionados ao ensino. Apoiando-nos em Barcelos (2004), consideramos relevante também estudar as crenças, pois elas influenciam nas estratégias de aprendizagem dos estudantes e como eles as articulam, em questões de ansiedade ao aprender a LE, e sua autonomia nesse processo e o conflito que pode ser gerado entre as crenças dos docentes e dos alunos, que em muitos casos podem trazer prejuízos ao aprendizado. Sublinhamos, também, que as crenças possuem um caráter dinâmico que, conforme Barcelos (2007) provoca dúvidas e incertezas e que elas podem ser centrais, quando são mais difíceis de serem modificadas e periféricas, quando são mudadas mais facilmente.

Concluimos este capítulo falando a respeito do mito da natividade e sobre os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade. Ao tratar sobre o assunto, trouxemos à tona a ideia de “apoteose do falante nativo”, cunhada por Rajagopalan (1998), a qual faz com que o nativo seja visto como grande detentor do conhecimento de sua língua e como uma falante que é isento de erros, corroborando, assim para que ele seja idealizado e cobiçado por muitos aprendizados que criam o desejo de se expressar como ele. Sendo assim, destacamos a necessidade de se repensar o ensino aprendizagem de LEs buscando afastar-nos da ideia de falar o idioma como a cópia fiel de um nativo. Posteriormente, realizamos uma reflexão sobre os conceitos de inteligibilidade e compreensibilidade como forma de pensar e estabelecer prioridades no desenvolvimento da competência comunicativa para os estudantes que aprendem uma LE.

No capítulo 2, abordamos os procedimentos metodológicos utilizados para este estudo, em que situamos a pesquisa como qualitativa, bibliográfica e de campo, detalhando mais especificamente as características de um estudo qualitativo. Tratamos sobre como se deu a seleção e como os participantes foram organizados, sobre o perfil desses participantes, os métodos que foram utilizados e por fim, ressaltamos o método direto e indireto, descrevendo finalmente os instrumentos e as etapas da pesquisa.

No capítulo 3, o qual foi dedicado a trabalhar as avaliações e julgamentos dos informantes com relação a um conjunto de áudios que escutaram de brasileiros falando em espanhol, discutimos inicialmente sobre a ideia de imperialismo linguístico como um conceito relacionado ao prestígio e a concepção de que existe uma competência linguística perfeita, muitas vezes associada ao falante nativo que precisa ser seguida para que um falante possa ser considerado competente no idioma em questão. Trouxemos, a partir das reflexões de Phillipson (1992), algumas críticas à concepção do nativo como o

professor ideal para ensinar uma LE e a inferiorização de professores não nativos por seus empregadores, podendo reverberar também em suas práticas em sala de aula. Posteriormente, coletamos as respostas dos participantes, as quais geraram um gráfico que trouxe bastante informação a respeito da postura dos graduandos e graduados numa escala de 1 a 5 sobre como avaliam o sotaque de seus pares se expressando em espanhol. Para tanto, utilizamos os atributos: Feio/Bonito, Estranho/Natural, Baixa Proficiência/Proficiente, Desagradável/Agradável, Pouco compreensível/Muito compreensível e Distante de um falar nativo/Próximo de um falar nativo. A partir dos dados coletados, percebemos que houve uma tendência por parte de ambos os grupos de avaliarem falantes em níveis básicos de maneira mais negativa, sendo essa postura mais evidente por parte dos graduados. Por outro lado, percebemos que os falantes em níveis avançados foram avaliados de forma mais positiva, principalmente pelos graduandos. Com relação aos falantes em níveis intermediários, as respostas variaram bastante, mas eles também foram melhor avaliados pelos graduandos do que pelos graduados.

No capítulo 4, intitulado “Expectativa versus realidade: o sotaque do outro refletido no meu”, realizamos uma análise das respostas dos graduandos e graduados às nove perguntas que utilizamos para coletar informações sobre como eles enxergavam o ensino aprendizagem de línguas, o desenvolvimento da oralidade/pronúncia e o mito da natividade. Analisando as respostas dos participantes da pesquisa pudemos notar que a maioria dos estudantes são conscientes sobre a importância da consideração e do trabalho com a variação linguística, que também consideram a importância de se trabalhar a pronúncia, no entanto, alguns alegam ser isso algo secundário. Muitos estudantes acreditam que é necessário falar como um nativo, outros falam que tinham essa crença, mas que foram mudando de opinião conforme o tempo. Os graduandos parecem ter um posicionamento mais tolerante com relação à interlíngua, uma vez que eles indicam que se enxergam no estudante que está aprendendo e que, portanto, isso faz parte do processo. Percebemos que as crenças dos professores podem influenciar nas dos alunos, que os alunos possuem crenças antes, durante e depois da graduação, reforçando o que Barcelos falava a respeito do caráter dinâmico das crenças. Para alguns aprendizes falar bem é sinônimo de falar como um nativo, porém os participantes são contrários ao preconceito de alguns centros de idiomas que apenas contratam nativos. Esses são apenas alguns pontos que retomamos sobre o referido capítulo, mas destacamos que outros aspectos também foram identificados.

Ainda no capítulo 4, reservamos uma seção para tratar sobre as respostas que os informantes atribuíram às afirmações diretas que se aproximaram bastante das perguntas da entrevista. Nelas, os participantes expressaram seu grau de concordância sobre vários questionamentos sobre ensino de aprendizagem de línguas, pronúncia e oralidade e sobre o nativo como modelo ideal. Algumas das respostas dialogaram com as crenças coletadas na entrevista, tais como o fato de considerarem muito importante se valer de técnicas para aprender uma LE e desenvolver a pronúncia, apesar do espanhol e o português serem línguas parecidas, alguns consideram ser este um trabalho prioritário. Outros consideraram que não, os graduados parecem acreditar mais que falar como nativo pode trazer benefícios aos falantes e parecem ser mais exigentes com relação ao desenvolvimento de uma pronúncia sem muitas marcas da LM. No entanto, alguns graduandos também consideram esse ser um aspecto que deve ser levado em conta. Também considerar que ter um sotaque próximo ao de um nativo traz uma maior credibilidade em diferentes contextos, entre outros aspectos mais que favorecem e fortificam o mito da natividade.

Posto isso, passamos nesse momento para as implicações para o ensino, entre as quais analisaremos como tudo o que foi discutido até aqui pode ser trabalhado em nossas salas de aula, embora algumas destas ideias também tenham sido apresentadas em várias partes da pesquisa conforme as seções e capítulos anteriores.

### **Implicações pedagógicas**

Após uma longa análise e discussão sobre questões de cunho teórico e sobre as atitudes e crenças dos participantes da pesquisa, finalmente podemos abrir um espaço para refletir sobre como isso reverbera no ensino, isto é, em nossa prática docente como professores de uma língua estrangeira, na qual a ideia de falante nativo é tão complexa quanto a convivência das variedades existentes no idioma. Para pensar sobre o mito da natividade no universo pedagógico é preciso levar em consideração que existem duas perspectivas principais: a do professor e a do estudante. Com relação ao professor, podemos dizer que ele é um agente fundamental no processo de reforçar ou de desconstruir esse mito nos estudantes. As suas ações em sala de aula, como ele explora a questão da variação linguística, a forma como ele corrige seus alunos, a relevância que ele dá ao trabalho com a pronúncia e oralidade e como esses componentes são abordados diz muito a respeito do imaginário que será criado no momento de ministrar suas aulas.

Precisamos levar em conta também que a reflexão que o docente possui a respeito da temática em questão é o resultado de suas vivências anteriores ao ensino, dito de outra forma, é o resultado da formação que ele teve antes de tornar-se professor. Se essa formação reforçou uma visão de língua estrutural, com foco na correção, sem saber como administrar os erros dos alunos, é muito provável que ele reproduza algumas destas ações em sua sala de aula. Além disso, é resultado também de suas próprias experiências como aprendizes do idioma e como os seus professores trabalhavam essas questões. Portanto, é necessário que, desde a formação inicial, o professor seja preparado para saber como lidar com o desenvolvimento de habilidades orais.

Nesse sentido, é necessário que se tenha conhecimentos teóricos, mas também conhecimentos metodológicos sobre como trabalhar o erro, como fomentar a autonomia do seu aprendiz através de atividades que estimulem a proatividade, despertem a sua curiosidade e que desconstruam não apenas a noção do falante ideal como também da variedade ideal. Assim, percebemos que o papel do professor consiste num trabalho muito complexo, que precisa ser replanejado e repensado sempre, uma vez que vivemos numa sociedade instável, na qual as línguas vão se expandindo, rompendo as fronteiras de seus países e, assim como a língua espanhola, se tornam línguas de abrangência mundial. Levando isso em conta, trazemos à tona alguns pontos que consideramos importantes para as ações do professor de língua espanhola tendo em vista a temática que estamos abordando, tais pontos referem-se a reflexões e recomendações que são fruto de nossa experiência como professor de língua estrangeira sobre maneiras de se trabalhar questões referentes à pronúncia e oralidade. Desse modo, acreditamos que seja importante que o docente:

- Mostre caminhos e possibilidades quanto ao desenvolvimento das habilidades orais, no sentido de técnicas e estratégias que eles podem adotar para aperfeiçoar a sua oralidade em língua espanhola;
- Abra espaço em suas aulas para fazer uma reflexão sobre a existência do mito da natividade e o problematize, bem como discuta a ideia de propriedade, a qual falávamos em capítulos anteriores;
- Compreenda e oriente seus estudantes de acordo com os seus propósitos individuais;
- Entenda o erro do aluno como uma oportunidade para otimizar o aprendizado e para o desenvolvimento da autocorreção;

- Estimule a autonomia dos estudantes, a partir de atividades e práticas que levem os discentes a querer conhecer outras formas de falar, outras variedades;
- Considere as crenças que os estudantes trazem e as redirecionem em favor da busca pela inteligibilidade e da compreensibilidade, isto é, que priorize a comunicação;
- Chame atenção para questões segmentais e suprasegmentais no idioma estrangeiro, para que os estudantes possam compreender a musicalidade da língua estrangeira que em muitos aspectos difere da língua materna;
- Vá além dos áudios do livro didático, buscando apresentar formas de falar autênticas para mostrar aos alunos como a língua funciona na prática, em diferentes contextos, por diferentes falantes.
- Instigue o seu aprendiz a desenvolver suas habilidades orais, sem que para isso ele seja ensinado que precisa perder a sua identidade ou a se parecer com um falante nativo;
- Motive seus estudantes a se expressarem com segurança, confiança, sabendo adaptar a sua forma de se expressar aos diferentes contextos comunicativos, isto é, situações formais, informais, entre amigos, ambiente de trabalho *etc.*

Nos resta, portanto, tratar ainda sobre a perspectiva do estudante com respeito ao mito do falante nativo, na qual, é necessário pontuar que esse é um ponto que toca diretamente em questões de autoestima, pois muitas vezes, o estudante idealiza uma forma de falar e se frustra por perceber que não foi possível alcançá-la. Nesse sentido, acreditamos que a essência do problema reside na primeira etapa do processo, a idealização, isto é, a construção do desejo de se chegar a falar como outro. Sabemos que parte disso, está muito associado a uma imagem que se criou socialmente de que falar como um nativo é um requisito para ter melhores oportunidades, ser mais admirado pelos seus iguais e pelo próprio nativo, mas sabemos também que esse não é o objetivo principal da aprendizagem de línguas. Sendo assim, é necessário também que o estudante esteja disposto a repensar algumas de suas crenças sobre o que é aprender um idioma, o que é se comunicar bem *etc.* Como havíamos dito, consideramos a importância do desenvolvimento da oralidade, porém não acreditamos que o objetivo seja mimetizar exatamente a forma com falantes de língua espanhola se expressam. Também acreditamos que o estudante não deve se sentir inferior por não ter alcançado uma fala próxima a de um nativo, pois como apresentado inclusive pelos participantes da pesquisa, não somos

nativos de língua espanhola, somos brasileiros falantes de língua espanhola que possuem uma identidade própria e características peculiares que não precisam ser modificadas em favor de uma exigência social idealizada. Posto isso, o estudante não pode esquecer que o seu papel em seu aprendizado também é muito importante, no desenvolvimento de sua autonomia, na busca por conhecer as possibilidades existentes no idioma, no aperfeiçoamento de suas habilidades orais, na reivindicação de sua parte como sujeitos da língua, mesmo que não seja sua língua nativa etc. Portanto, como forma de responder à pergunta que consta no título deste trabalho “Nativo de onde?” poderíamos dizer que o nativo enquanto falante real, que possui uma variedade característica, que também comete erros, que é responsável pela dinamicidade da língua está presente em vários países, em várias cidades, estados, lugares, possui várias idades, gêneros, etnias, enfim ele não é um único falante e muito menos o falante perfeito.

### **Encaminhamento para futuros estudos**

O presente estudo que se tratou de uma investigação com dois grupos relacionados diretamente com o universo da língua espanhola como língua estrangeira, a saber graduados e graduandos no curso de licenciatura em língua espanhola da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscou compreender as crenças e as atitudes dessas informações com relação ao mito da natividade. Assim, pontuamos que na produção de uma investigação geralmente o pesquisador deve fazer uma série de escolhas para cumprir os objetivos propostos, dessa maneira, enfatizamos que apesar de termos selecionados os dois grupos em questão, a pesquisa também poderia ter sido realizada de outras maneiras. Uma possibilidade de realizar esta investigação seria usar como participantes além de pessoas dentro da área (professores de espanhol e estudantes do curso), informantes de outros contextos não estando relacionados ao ensino da língua, por exemplo. Acreditamos que poderíamos identificar a partir deste estudo ainda mais diferenças, uma vez que muitas vezes pela própria ausência da experiência com as disciplinas que lidam diretamente com esta temática, essas pessoas de outros contextos que falam a língua podem apresentar crenças e atitudes que revelam de forma mais concreta a forma como a sociedade em geral compreende a referida problemática. Consideramos também que outras possibilidades de pesquisa seriam investigar as atitudes de falantes brasileiros em relação a forma como se expressam os falantes de língua espanhola, ou seja, ao sotaque estrangeiro ou ainda fazer uma comparação sobre suas atitudes com relação ao sotaque

anglofalante e hispanofalantes, uma vez que parece haver uma tendência dos brasileiros a avaliar pessoas anglofalantes se expressando em português de forma mais positiva. Para tanto, concluímos nossa pesquisa pontuando que são muitos os desdobramentos possíveis para investigações sobre crenças e atitudes; no entanto, acreditamos que todas elas possuem em comum a necessidade de se repensar posicionamentos sociais problemáticos para que as pessoas tenham direito a se expressar sem que para isso sejam vítimas de discriminações em suas relações interpessoais e mantendo as marcas de sua origem que é um aspecto que as tornam sujeitos singulares.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.; HEITOR-SAMPAIO, G. **Percepções de professores de língua inglesa em relação ao mito do falante nativo: um estudo de crenças.** In: II Congresso Internacional da ABRAPUI, 2009, São José do Rio Preto / SP. Anais do II Congresso Internacional da ABRAPUI, 2009. p. 1-28
- ALBUQUERQUE, J. I. A. DE; ALVES, U. K. Os construtos de “inteligibilidade” e “compreensibilidade” em dados do português brasileiro como língua adicional: um olhar via sistemas dinâmicos complexos. **Signótica**, v. 32, 5 maio 2020.
- ANGELUCCI, T. C.; POZZO, M. I. Enseñanza de lenguas y el mito del hablante nativo. **Pro-Posições**, v. 32, 2021.
- APPOLINÁRIO. **Metodologia da ciência filosofia e prática da pesquisa.** [s.l.] São Paulo: Thomson, 2012.
- ÁVILA, A. P. DE. As crenças em linguística aplicada e os aspectos da relação crença-ação. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, 15 jul. 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico.** 56<sup>a</sup>. ed. rev. e aum. São Paulo: **Parábola** editorial, 2015. 352 p.
- BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado-da-arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109–138, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BOTASSINI, J. O. M. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a sociolinguística. **Signum Estudos da Linguagem**, v. 18, n. 1, p. 102, 2015.
- BETTONI, M.; RIZZI, P. Compreensibilidade e percepções de brasileiros sobre o estudo da pronúncia do inglês. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 73, n. 1, p. 363–390, 31 jan. 2020.
- CARDOSO, D. Atitudes Linguísticas e Avaliações Subjetivas de Alguns Dialetoes Brasileiros. **Blucher**, São Paulo, 2015.
- CARVALHO, M. P.; ROCHA, P. G. O Teu Sotaque É Bonito Ou Feio? Um Estudo Sobre Crenças E Atitudes Linguísticas De Alunos Do Ensino Médio Do Ifms De Nova Andradina/Ms. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, p. 11, 2020.

CRUZ, N. C. Terminologies, and definitions in the use of intelligibility: state-of-the-art. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 7, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 149-159

DAHER, M. D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: **Revista Hispanista**. nº 27. Niteroi. 2006. p. 7.

JENKINS, J. Phonology of English as an International language: new models, new norms, new goals. Oxford: **Oxford University Pres**, 2000. 258 p.

JOANA, M.; NUNO VERDIAL SOARES. **Quadro Europeu Comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**, 2001.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LEITE, C. M. B. Estereótipos sociais e suas implicações para os estudos sociolinguísticos (Social stereotypes and their implications for sociolinguistic studies). **Estudos da língua(gem)**, v. 9, n. 1, p. 91, 2011.

LOPES, R. S.; BERNARDON, M. Devo Falar Inglês Como Um Nativo? Concepções Sobre Ensino/Aprendizagem Da Pronúncia Em Língua Inglesa. **Revista Expectativa**, [S. L.], V. 16, N. 1, P. 20–35, 2017.

LOPES, L. **A variação linguística sob o olhar da percepção: da categorização ao julgamento de atitudes**. João Pessoa. 2012

LOUREIRO, A. P. **Aprender inglês como segunda língua - A importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado**. 2013. 136. Dissertação (Mestrado)- Ciências da educação. Mestrado em Ciências da educação, ULHT, Lisboa, 2013.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4ª. ed. rev. e atual. Barcelona: Editorial Ariel, 1998. 407 p.

NOGUEIRA-ISSN, L. C. R. 3. **A Implantação do Espanhol na Grade Curricular das Escolas Públicas Brasileiras: Um Desafio com Prazo**. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/97-a-implantacao-do-espanhol-na-grade-curricular-das-escolas-publicas-brasileiras-um-desafio-com-prazo>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

OLIVEIRA, D. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos**. 2018. 175. Dissertação (Mestrado)- Letras. Programa de Pós-graduação em língua e cultura, UFBA, Salvador, 2018.

PAULINO, L. S. **A lei 11.191/2018 e o seu processo de criação a partir de uma análise político-linguística**. 2021. 165. Dissertação (Mestrado)- Linguística. Programa de Pós-graduação em linguística, UFPB, João Pessoa, 2018.

PETERSON, E. **Making sense of “Bad English”: an introduction to language attitudes and ideologies**. London; New York: Routledge, 2020.

PONTES, C. S.; SIQUEIRA, S. O translingualismo como política linguística: em defesa do espanhol como língua franca. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 267–289, 2020.

RAJAGOPALAN, K. “O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?” In: **Signorini, Inês (org.) Língua (gem) e identidade**. Campinas, Mercado de Letras, 1998 pp. 21-46.

ROSA FILHO, J. A.; VOLPATO, M.; GIL, G. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. In: **Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos**. [s.l.] Editora Blucher, 2016. p. 225–244.

SAMPIERI H. R; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México, D.F.: Mcgraw-Hill Education, 2014.

SELINKER, L. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-231. 1972.

SENEFONTE, F. H. R. Atitudes linguísticas em relação ao falante não-nativo nos Estados Unidos. **Entretextos**, v. 16, n. 1, p. 99, 2016.

SILVA, H. C. DA; AGUILERA, V. DE A. O Poder De Uma Diferença: Um Estudo Sobre Crenças E Atitudes Linguísticas. **Alfa Revista de Linguística** (São José do Rio Preto), v. 58, n. 3, p. 703–723, 2014.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 62, 2017.

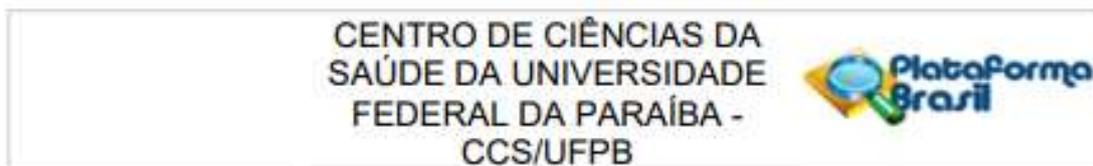
SMITH, L. E.; NELSON, C. L. International intelligibility of English: directions and resources. **World Englishes**, v. 4, n. 3, p. 333–342, nov. 1985.

SOUTO, M. V. L et al.. Conceitos de Língua Estrangeira, Língua Segunda, Língua Adicional, Língua de Herança, Língua Franca e Língua Transnacional. In **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 60, p. 890-901, set. 2014.

SOUZA, C. A. A.; GOMES, A. S. Analisando as crenças e atitudes linguísticas de professores brasileiros de espanhol em formação inicial. In **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Salvador, v. 16, n. 34, p. 15–33, 2022

## ANEXOS

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-ESPANHOL COM RELAÇÃO AO MITO DA NATIVIDADE SOB O VIÉS SOCIOLINGUÍSTICO

**Pesquisador:** Luan da Silva Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 57603522.3.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.440.183

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma dissertação de mestrado do aluno LUAN DA SILVA SANTOS, do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PROLING, sob a orientação do Prof. Rubens Lucena.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa. Com abordagem qualitativa, realizada com um número relativamente pequeno de informantes e podendo apresentar alguns dados numéricos no que diz respeito ao quantitativo de estudantes que se aproximam ou se afastam do mito da natividade. No que se refere aos procedimentos, será realizada uma pesquisa bibliográfica, devido ao levantamento de obras e autores para explicar os conceitos trabalhados. Além disso, será feita uma pesquisa de campo, dado que será observado se o curso de graduação tem influências no processo de mudanças de crenças e atitudes com relação à busca pelo falar nativo.

**Objetivo da Pesquisa:****2.1 Geral**

Compreender as crenças e atitudes linguísticas de graduandos e graduados nos curso de Letras-Espanhol com relação ao mito da natividade, isto é, em que medida os participantes

da pesquisa se aproximam ou se distanciam desse mito, entender em que medida o curso contribui na construção e/ou desconstrução dessas crenças e atitudes e refletir sobre as implicações pedagógicas para o ensino da língua espanhola num nível macro e no ensino de

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.440.183

pronúncia de forma mais específica.

## 2.2 Específicos

Compreender como falantes de espanhol se posicionam com relação à influência da língua materna na LE e como se posicionam diante dos conceitos de sotaque nativo e não nativo;

Verificar em que medida estes estudantes são mais ou menos favoráveis ao mito da natividade e se isso pode ser atribuído a sua condição de estudantes recém-ingressados no curso ou ao fato de já tê-lo concluído;

Discutir de que forma essas atitudes podem influenciar positiva ou negativamente no seu processo de aprendizagem e suas ações como professores de língua estrangeira em suas aulas.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Invasão de privacidade; Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; Interferência na vida e na rotina dos sujeitos.

Providências e cautelas que podem ser adotadas frente aos riscos / danos:

- Garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- Assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Benefícios:

Identificar como as crenças e atitudes influenciam no aprendizado de línguas estrangeiras para encontrar formas que otimizem esse ensino.

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta está adequadamente elaborada e permitiu tecer julgamentos concernentes aos aspectos éticos/metodológicos envolvidos, conforme diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS, MS.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.440.183

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos que foram apresentados possibilitaram adequada avaliação no que se refere aos aspectos éticos e metodológicos.

**Recomendações:**

(O)A pesquisador(a) responsável e demais colaboradores, MANTENHAM A METODOLOGIA PROPOSTA E APROVADA PELO CEP-CCS

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando que o(a) pesquisador(a) atendeu adequadamente às recomendações feitas por este Colegiado em parecer anterior a este, e que o estudo apresenta viabilidade ética e metodológica, estando em consonância com as diretrizes contidas na Resolução 466/2012, do CNS/MS, somos favoráveis ao desenvolvimento da investigação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1924825.pdf	08/05/2022 11:30:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMESTRADO.pdf	08/05/2022 11:29:15	Luan da Silva Santos	Aceito
Declaração de concordância	CERTIDAOCOLEGIADO.pdf	08/05/2022 11:26:33	Luan da Silva Santos	Aceito
Outros	CARTEANUENCIA.pdf	08/05/2022 11:25:42	Luan da Silva Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	08/05/2022 11:24:43	Luan da Silva Santos	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
 UF: PB Município: JOAO PESSOA  
 Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/05/2022 11:24:43	Luan da Silva Santos	Aceito
Outros	Instrumentos_pesquisa.pdf	06/04/2022 09:48:18	Luan da Silva Santos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/04/2022 09:44:11	Luan da Silva Santos	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 31 de Maio de 2022

---

**Assinado por:****Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))**

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- Instrumento 2. Roteiro de perguntas para a entrevista

**Nome:** \_\_\_\_\_

1. Como você enxerga a relação entre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e o desenvolvimento da pronúncia?
2. Você considera importante o uso de técnicas para melhorar a pronúncia? Por quê? Você faz uso dessas técnicas? Quais?
3. O que significa para você se comunicar bem em uma língua estrangeira?
4. Você considera que para um estudante ou professor da área de línguas estrangeiras é necessário desenvolver um sotaque semelhante ao de um falante nativo? Por quê?
5. Você tem ou já teve em algum momento o desejo de falar como um nativo? Justifique!
6. Você acredita que um falante que possui muitas marcas da sua língua materna ao falar a língua estrangeira pode encontrar dificuldades no âmbito acadêmico, social ou laboral? Quais?
7. Como você se sente ao ouvir um falante brasileiro com muitas marcas de português?
8. Como você se posiciona diante das instituições de ensino brasileiras que apenas contratam falantes nativos?
9. Como futuro professor de língua estrangeira ou como professor em exercício, o que de fato deve ser dito e ensinado aos estudantes em sua visão em termos de pronúncia?

**APÊNDICE B - Instrumento 3- Método Direto**

- 1) É necessário que uma pessoa que aprende uma língua estrangeira busque estratégias para o desenvolvimento da pronúncia.
- 2) O estudo e o trabalho com a pronúncia/oralidade deve ser levado em conta mesmo sendo o espanhol uma língua muito parecida com o português.
- 3) O desenvolvimento da oralidade deve ser uma competência prioritária em relação às outras competências linguísticas/comunicativas.
- 4) Ao desenvolver a pronúncia numa língua estrangeira é necessário que ela se assemelhe a de um falante nativo do idioma alvo.
- 5) Um estudante que se esforça para desenvolver a pronúncia e outras competências linguísticas pode chegar a falar como um nativo.
- 6) Uma pessoa que desenvolve uma pronúncia mais próxima a de um falante nativo tem mais chances de ser mais respeitada em seu país e em países onde o idioma alvo é a primeira língua.
- 7) No contexto das escolas brasileiras de língua um falante que tenha uma pronúncia muito parecida a de um falante nativo tem mais chances de ser contratado.
- 8) Características muito acentuadas da língua materna podem prejudicar a comunicação na língua estrangeira.
- 9) Já tive ou tenho como objetivo comunicativo ter uma pronúncia parecida a de um falante nativo.
- 10) Meu sotaque na língua estrangeira se assemelha à maneira como se expressa um nativo de um dos países que falam a língua espanhola