

## BILINGUISMO OU IMITAÇÃO DE UM NATIVO?: UMA ANÁLISE DE VÍDEOS PRODUZIDOS POR "PROFESSORES DE INGLÊS" A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA E DECOLONIAL

BILINGUALISM OR IMITATION OF A NATIVE SPEAKER?: AN  
ANALYSIS OF VIDEOS PRODUCED BY "TEACHERS OF  
ENGLISH" FROM A HOLISTIC AND DECOLONIAL  
PERSPECTIVE

Vinícius José Barbosa Monteiro (UFAPE)   
0009-0000-0236-7154

Joelton Duarte-de-Santana (UFAPE)   
0000-0002-2952-3724

Como citar: MONTEIRO, V. J. B.; DUARTE-DE-SANTANA, J. Bilinguismo ou imitação de um nativo? uma análise de vídeos produzidos por "professores de inglês" a partir de uma perspectiva holística e decolonial. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 14, n. 1, p. 1-32, jan.-abr. 2025.

doi: 10.47295/mren.v14i1.1646  
recebido em 15/04/2024 – aprovado em 20/02/2025



## Resumo

Este artigo<sup>1</sup> analisa vídeos produzidos por nativos norte-americanos de língua inglesa que, ao se autointitularem professores de inglês, propõem-se a ensinar inglês no YouTube. Os dados da análise proposta neste estudo resultam de excertos de transcrições de três vídeos, nos quais esses “professores”, que não possuem, necessariamente, conhecimentos teóricos adequados e formação acadêmica necessária para o exercício da profissão docente que “ser professor de inglês exige” (Cordeiro e Duarte-de-Santana, 2021), apresentam o nativo de língua inglesa, ou seja, eles mesmos, como o centro do processo de aprendizagem de uma segunda língua (L2) e, portanto, modelo a ser seguido/imitado. Assim, ao longo deste artigo, aventamos sobre o Bilinguismo e o Biculturalismo (Grosjean, 2008, 2013); a Desestrangeirização da Língua Inglesa (Anjos, 2019a); o Preconceito Linguístico (Bagno, 2000); bem como sobre a Decolonialidade (Machado, Delfino e Rodrigues, 2021; Alvarado, Lozada, 2016; Mignolo; Walsh, 2018) enquanto perspectivas teóricas válidas para se repensar os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade. A partir das análises realizadas (Bardin, 1977; Moraes, 1999) foi possível observar que a não-formação acadêmico-profissional desses nativos norte-americanos, os quais se autodenominam “professores de inglês”, contribui para a reprodução de crenças (Barcelos, 2006) acerca da aprendizagem da língua inglesa, a exemplo daquela que sugere que um aprendiz ou usuário de uma segunda língua deva ser a imitação ou sombra de um falante nativo (Cook, 2013).

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Preconceito Linguístico. Decolonialidade. Desestrangeirização.

## Abstract

This paper analyzes videos produced by North American English native speakers, who commit to teaching English on YouTube as they address themselves as English language teachers. The data associated with the analysis hereby presented consist of excerpts of transcriptions from three videos, in which these “teachers of English”, who happen to be native speakers, do not necessarily have the “adequate theoretical knowledge, necessary training or mandatory degree for being a teacher of English (Cordeiro e Duarte-de-Santana, 2021). These “English teachers” present the native speaker, that means, themselves, as the center of the English learning process, and ultimately as the pattern to be followed/imitated. For this reason, we discuss about Bilingualism and Biculturalism (Grosjean, 2008, 2013); Deforeignization of the English language (Anjos, 2019a); Linguistic Prejudice (Bagno, 2000); as well as Decoloniality (Machado, Delfino & Rodrigues, 2021; Alvarado, Lozada, 2016; Mignolo; Walsh, 2018) as valid theoretical framework to rethink English language teaching and learning processes in the contemporaneity. From the analyses carried out (Bardin, 1977; Moraes, 1999), it was possible to observe that the non-training of these “professionals”, who addresses themselves as “teachers of English”, in addition to the lack of an adequate degree for being a teacher of English, contributes to the reproduction of certain beliefs (Barcelos, 2006) about English learning, such as the one that suggests that a learner or second language user should be either the imitation or the shadow of a native speaker (Cook, 2013).

**Keywords** Bilingualism. Linguistic Prejudice. Decoloniality. Deforeignization.

---

<sup>1</sup>O presente artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso de um dos seus autores.

## INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, muito tem sido discutido sobre educação bilíngue e bilinguismo nos contextos educacionais institucionais e não-institucionais da sociedade contemporânea e, a partir de algumas dessas discussões, o falante nativo tem sido, recorrentemente, colocado como modelo de usuário a ser alcançado por aquele que deseja aprender uma língua além da sua língua materna.

Entretanto, estudos sobre o bilinguismo tem sugerido, de acordo com Grosjean (2008; 2013), que um bilíngue não seria resultado da junção de dois monolíngues em um único indivíduo, mas sim, alguém capaz de utilizar regularmente duas ou mais línguas em seu cotidiano, não importando, necessariamente, o grau de proficiência atingido em sua segunda língua, por exemplo.

Assim sendo, o objetivo de alguém que estivesse submetido à aprendizagem de uma segunda língua (L2) seria, nos termos de Dell Hymes (1972 *apud* Menezes, 2012), atingir um determinado grau de competência comunicativa nessa língua, de modo a atender demandas sociais e institucionais específicas, e não tornar-se, necessariamente, um nativo dessa mesma língua.

Atualmente, com o avanço da globalização e, conseqüentemente, popularização da *internet*, é possível ter acesso a uma maior quantidade de conteúdos produzidos em diversos países ao redor do mundo. Utilizando-se do advento da *internet* e do *Youtube*, nativos de língua inglesa têm produzido vídeos com dicas; videoaulas; bem como divulgado e vendido livros e cursos que têm como foco a aprendizagem de línguas. Contudo, muitos desses vídeos produzidos por esses nativos coloca-os como o centro do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, modelo a ser seguido ou imitado por aquele que deseja(ria) aprender uma segunda língua.

Nesta feita, frases como: “fale inglês como um nativo!” ou “formas de soar como um nativo!” têm sido utilizadas como *thumbnails*<sup>2</sup> e títulos de vídeos desses nativos, os quais têm, cada vez mais, se popularizado pelo “suposto ensino de inglês”.

Contudo, um potencial problema em relação ao processo de ensino de língua inglesa vem à tona, justamente por alguns desses “professores” não possuírem a formação necessária para exercer a profissão que ser um professor de língua inglesa exige, como por exemplo, a

---

<sup>2</sup> Imagem em miniatura clicável geralmente utilizada nas capas dos vídeos do *YouTube* com o intuito de chamar a atenção de quem está navegando pela plataforma.

licenciatura em Letras Inglês ou Licenciatura em Português-Inglês (ou suas equivalências no exterior *TESOL*, *TEFL*, *TESL* e *Bilingual Education*). Como consequência, alguns desses “professores nativos” sugerem, por meio de seus vídeos, que o inglês ideal seria o do nativo de língua inglesa, mais precisamente daqueles residentes em países hegemônicos socioeconomicamente<sup>3</sup>, ou seja, aquele inglês falado por eles mesmos.

Em meio a tal empreendimento, surgem visões e comparações do aprendiz de língua inglesa em relação ao nativo<sup>4</sup>, comparações essas que podem frustrar o aprendiz brasileiro durante o processo de aprendizagem, conforme aventado por Anjos (2019a).

Assim sendo, a partir de uma perspectiva decolonial (Mignolo; Walsh, 2018), de uma visão desterritorial da língua inglesa (Anjos, 2019a; 2019b) e sob os olhares da multicompetência (Cook, 2013) somada a uma visão holística do bilinguismo (Grosjean, 2008; 2013), o presente artigo analisou vídeos produzidos por *youtubers* norte-americanos, os quais têm o inglês como língua nativa. Estes *youtubers* dão aulas sob forma de dicas de “como aprender ou falar a língua inglesa”, à medida que sugerem o nativo, ou seja, eles mesmos, como modelo de usuário ideal de língua, ao passo que reproduzem uma visão colonial ou colonialista, às vezes preconceituosa, sobre a aprendizagem de uma segunda língua, em virtude do fato de muitos deles habitarem em países considerados hegemônicos socioeconomicamente.

Em vista disso, a contribuição deste artigo consiste em refletir sobre em que medida tais vídeos podem apresentar visões hegemônicas, colonialistas, preconceituosas e excludentes sobre o que venha a ser aprender e utilizar uma segunda língua; e, em que medida tais visões podem ser adotadas ou se fazerem presentes em salas de aula de língua inglesa, inclusive no contexto universitário, de modo a impactar a própria formação do professor de inglês.

A reflexão que propomos a partir deste artigo, a qual está fundamentada nos pressupostos da Linguística Aplicada (Menezes, 2012), mais precisamente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa e formação docente, foi organizada em seções teóricas, somadas às de Introdução, Aspectos Metodológicos, Considerações Finais e Referências, cujos autores e assunções teóricas versam, respectivamente, sobre: o conceito de bilinguismo e as crenças sobre o indivíduo bilíngue; o bilinguismo e o biculturalismo; o mito do professor nativo; o preconceito linguístico na aprendizagem de língua inglesa; a internet e a

---

<sup>3</sup>A partir do recorte apresentado nesta pesquisa, entendemos que, a depender do contexto sociolinguístico, nem todo falante nativo de língua inglesa seria considerado um “ideal” linguístico. De acordo com Horobin (2016, p.144) existiriam variantes da língua inglesa, que gozariam de maior ou menor prestígio, ainda que dentro de um construto ou perspectiva de língua inglesa como língua nativa ou oficial. Nas palavras do referido autor, existiriam países de menor prestígio hegemônico socioeconomicamente, os quais, mesmo tendo o inglês como L1 ou língua oficial, não gozariam de tal prestígio e, tampouco, teriam os seus falantes considerados como “ideais linguísticos” ou modelo a ser seguido, a exemplo do inglês falado na Índia; ou até mesmo das variantes “*Spanglish*” e “*Black English*” em determinadas regiões e estados dos Estados Unidos e Inglaterra.

<sup>4</sup>Ao longo deste estudo, ao referirmo-nos ao falante nativo, fazemos menção aquele que reside em países hegemônicos e, que, por conseguinte, gozam de prestígio socioeconômico, tendo, assim, a capacidade de dominar as relações internacionais e influenciar a economia, a política e a cultura de forma global.

"comercialização" de "professores" nativos; e, por fim, o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial.

Destarte, o estudo aqui proposto tenciona convidar aprendizes de uma segunda língua, neste contexto, aprendizes de língua inglesa, a resignificarem o que entendem por aprendizagem desta língua; e, que ser competente linguisticamente não consiste em imitar<sup>5</sup> ou, tampouco, ser a sombra de um nativo, de modo que, enquanto aprendizes e bilíngues, precisem prescindir de traços culturais que lhe são caros ou, até mesmo, problematizar suas identidades culturais e, ou nacionalidades.

## BILINGUISMO OU IMITAÇÃO DE UM NATIVO?

Recentemente, o ensino de língua inglesa tem sido amplamente discutido ao redor do mundo, pois a partir da expansão do império britânico (1700-1900), período conhecido como *Late Modern English*, o inglês tornou-se uma língua global, ou seja, uma língua falada por habitantes de diversos países ao redor do mundo. Por esse motivo, não "existiria", em tese, um "proprietário" dessa língua. Isto devido ao fato de que essa língua ganharia, entre vários status, o de língua estrangeira, segunda língua e língua franca, conforme sugere Horobin, (2016, p.139). Dessa maneira, embora existam países que possuam o inglês como primeira língua (língua materna), essa língua também seria falada por milhares de pessoas com diferentes status e propósitos sociocomunicativos.

Ao longo deste artigo, adotaremos o *status* de língua inglesa como segunda língua (L2) para tratar do inglês enquanto instrumento de comunicação e importante aspecto da cultura e identidade cultural, inclusive, fora de ambientes escolares e com propósitos e demandas (socio)comunicativas que vão além das acadêmicas.

Por esse motivo, faz-se necessário uma breve definição sobre o que entendemos e assumimos, neste estudo, como segunda língua (L2), termo que, segundo Spinassé (2006), refere-se a uma não-primeira-língua, que é aprendida sob a necessidade de comunicação e integração social. Tal status contemplaria o aspecto comunicativo da língua inglesa e iria ao encontro dos estudos sobre bilinguismo propostos por Grosjean (2008; 2013), os quais sugerem que o indivíduo bilíngue tenha duas ou mais línguas, a saber, sua L1 (língua materna) e a sua L2 (segunda língua), nesse caso o inglês.

---

<sup>5</sup>O Dicionário Oxford (2022) define imitar como "tomar ou seguir como modelo"; "copiar a fala ou os maneirismos de alguém especialmente com efeito cômico"; e, "copiar ou simular". A este estudo, interessa a definição de imitação como "tomar ou seguir como modelo".

Como consequência do uso do inglês como segunda língua; língua estrangeira; língua adicional e língua franca, por exemplo, o bilinguismo tem se tornado um tema recorrente em discussões sobre a aprendizagem de língua inglesa. No entanto, algumas visões acerca do indivíduo bilíngue são apresentadas equivocadamente, tal como afirma o autor Anjos (2019a, p. 31):

Ainda existem espaços onde se fomentam, de maneira equivocada, a busca pela identidade do outro, a emulação da cultura alvo, a imitação perfeita do sotaque nativo, dos falantes das culturas hegemônicas. Tais ações são consolidadas através de livros didáticos, docentes e programas de cursos, que reverberam abordagens que favorecem os falantes nativos da cultura alvo.

Logo, a este estudo, cabe a ressalva de que um bilíngue não precisa(ria) imitar um falante nativo para ser considerado proficiente linguisticamente e nem, tampouco, deve ser descrito a partir da ideia de que ele resultaria da junção de dois monolíngues em um único indivíduo, pois o bilíngue é aquele que utiliza regularmente duas línguas em seu cotidiano para atender demandas institucionais e, ou sociais (Grosjean, 2008, p. 10), não importando, necessariamente, o grau de proficiência em sua segunda língua (Cook, 2013, p. 47).

De acordo com Grosjean (2008; 2013) e Cook (1999; 2013), nativos de uma determinada língua (muitas vezes monolíngues) são utilizados como padrão a ser alcançado por uma pessoa que deseja aprender uma segunda língua. Entretanto, utilizar esses padrões que colocam o nativo como dominante ou dono de uma determinada língua, e modelo a ser seguido ou imitado por alguém que está aprendendo uma L2, seria um equívoco, pois, muito provavelmente, o aprendiz gostaria apenas de aprender uma L2 para atender demandas (socio)comunicativas específicas, e não ser (confundido) como um nativo dessa língua ou uma imitação (im)perfeita dele.

De acordo com Anjos (2019b, p. 59), alguns aprendizes de língua inglesa sofrem com os efeitos comparativos com os falantes nativos e sentem-se constrangidos ao utilizar a língua. Uma das causas, ainda segundo este autor, é que muitos contextos de aprendizagem fomentam a noção de que os aprendizes devem alcançar o padrão falado pelos falantes nativos de língua inglesa.

Essas comparações de alguém que está aprendendo uma segunda língua com um nativo, por exemplo, podem frustrar o aprendiz e impedir seu desenvolvimento linguístico, uma vez que são utilizados padrões linguísticos praticamente inalcançáveis para determinar se alguém é (ou seria) bilíngue ou fluente (Anjos, 2019a, p. 55).

Dessa maneira, o fenômeno do bilinguismo deve ser visto a partir de uma perspectiva holística, na qual o bilíngue não é entendido ou descrito como a soma de dois monolíngues

completos ou incompletos, mas alguém completo (não fracionado) e que é suficiente e capaz de atender demandas comunicativas em diferentes contextos discursivos (Grosjean, 2008, p. 10).

## BILINGUISMO E BICULTURALISMO

A cultura pode ser concebida como algo que é aprendido e perpassado pelas gerações por meio de costumes, crenças, tradições entre outros aspectos, que variam de acordo com o ambiente social em que o indivíduo está inserido (Whiten *et al.*, 2011).

Assim sendo, a língua como também é aprendida e passada de geração em geração, também, faria vez de um importante aspecto cultural. No entanto, não é porque alguém fala ou utiliza duas línguas que essa pessoa é, obrigatoriamente, bicultural, pois, segundo Megale (2005), ela precisaria se identificar culturalmente com um outro grupo cultural para ser considerada um bilíngue bicultural.

Outrossim, Coelho e Mesquita (2013, p. 28) dizem que “a cultura é o instrumento que permite a inserção do indivíduo no meio social, pois ela o instrumentaliza a conviver socialmente e a adotar padrões de comportamento aceitos por seu grupo social”. Dessa forma, é perfeitamente normal que alguém, que esteja aprendendo uma segunda língua, adote alguns comportamentos para se inserir socialmente em um determinado grupo social (principalmente, quando está em outro país). No entanto, o que não podemos sugerir é que um indivíduo precise negar sua identidade cultural ou imitar um nativo, linguística ou culturalmente, para ser considerado bilíngue e (ou) bicultural.

Segundo Tajfel (1974 *apud* Megale, 2005), a identidade cultural resulta do conhecimento que um indivíduo tem acerca do pertencimento a um ou diversos grupos sociais, incluindo os valores afetivos inerentes a esse senso de pertencimento. Em sendo assim, o pensamento de falar e se comportar como um nativo pode resultar em um bilinguismo descultural, no qual o indivíduo abre mão de sua identidade cultural para atender aos padrões culturais de outro grupo, mas falha ao adotar esses aspectos culturais do grupo falante da língua-alvo (Megale, 2005, p. 98).

Em decorrência dessa “necessidade” de ser como um nativo linguística e culturalmente, de acordo com Anjos (2019a, p. 55), temos:

Ao usar uma língua, qualquer falante almeja comunicar e acaba por expressar a sua identidade. Mas muitos falantes ainda se sentem constrangidos, receosos em usar uma nova língua, porque temem ser comparados ao falante ideal, cartesianamente construído, perfeito, que não foge às regras. Muitos aprendizes

ainda seguem a rota errada, porque pensam que para falar bem uma língua nova, devem imitar o nativo.

Ou seja, conforme a visão do referido autor, um dos aspectos negativos dessas comparações com os nativos é que os aprendizes, neste contexto, bilíngues, sentem-se constrangidos ao utilizar a língua justamente por não se sentirem tão capazes quanto um nativo.

Neste sentido, em meio a presente reflexão sobre língua, cultura e identidade cultural, em conformidade com o pensamento de Alvarado e Lozada (2016), acreditamos que os professores de língua inglesa sejam responsáveis não apenas por apresentar aspectos culturais, políticos e educacionais, por meio da língua em questão, mas também por fazer com que esses indivíduos possam reconhecer suas próprias identidades culturais por meio de construções colaborativas utilizando a língua sendo aprendida, por exemplo.

Assim, a partir da adoção desse pensamento em relação ao ensino de língua inglesa, nenhuma cultura, língua ou povo deveria ser visto como superior, mas todos seriam devidamente valorizados e respeitados durante os processos de ensino e aprendizagem.

## O MITO DO PROFESSOR NATIVO

Ao longo dos anos, o papel exercido pelo falante nativo no ensino de línguas e a pesquisa de aquisição de segunda língua (ASL) tornaram-se uma fonte de preocupação para a comunidade linguística, pois alguns linguistas têm visto tal questão, em termos políticos, como exercício de poder e status (Halliday, 1994 *apud* Cook, 1999). Destarte, frases de propagandas como: “*fale inglês como um falante nativo*” mostram o nativo sendo colocado como padrão a ser seguido e modelo a ser imitado pelo aprendiz de uma segunda língua, pois o nativo tem sido apresentado como alguém que conhece(ria) a língua “perfeitamente”.

De acordo com Machado, Delfino e Rodrigues (2021), o falante de inglês nativo tem sido visto como alguém com domínio sobre a língua correta, assim, os não-nativos que quisessem aprender a língua deveriam eliminar o seu sotaque e imitar ao máximo esses falantes idealizados. Por consequência desse tipo de pensamento, um professor nativo de língua inglesa também é tido, muitas vezes, como alguém mais capacitado em relação ao ensino da língua, pois ele possuiria, em tese, “um conhecimento ideal da língua”.

Entretanto, uma problemática em relação a esse tipo de percepção é que não há uma reflexão a respeito de fatores linguísticos e culturais quando se adota esse tipo de visão, inclusive não há reflexão sobre esses profissionais de ensino.

Em vista disso, estão cada vez mais surgindo pessoas que não são, de fato, professores (pois não possuem uma formação adequada para exercer tal função), mas, por serem nativos da língua inglesa, os quais, em algum momento de suas vidas, aprenderam português, têm sido, muitas vezes, vistos como profissionais ideais para aqueles que desejam alcançar a fluência na língua-alvo.

Essas situações implicam à discussão da necessidade ou não de uma formação específica para atuar como professor (de línguas), pois, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 2020, p. 43).

Assim sendo, a própria legislação, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, reconhece a necessidade de uma formação adequada para atuar na educação básica, ou seja, desde o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) até o Ensino Médio.

Além disso, segundo Cordeiro e Duarte-de-Santana (2021, p. 1643) "ser professor de língua inglesa não é um 'dom', mas sim uma profissão instrumentalizada e regulamentada, que, por sua vez, exige, por parte do profissional, uma formação adequada, bem como conhecimentos específicos". Logo, não é porque alguém é nativo de uma determinada língua ou residiu em outro país, cuja língua-alvo é oficial, que, inevitavelmente, está(ria) apto a exercer a docência. Fica evidente, portanto, que ser professor de língua inglesa é mais do que apenas saber (ou "dominar") esta língua, pois, conforme Jalago (2008), para que alguém se torne professor, é necessário ter acesso a conhecimentos que só são possíveis de serem obtidos através de uma formação em um curso superior para esta área de atuação.

Não obstante, alguns nativos de língua inglesa têm atuado e sido contratados por cursos de idiomas para ministrar aulas de inglês, mesmo sem possuírem formação adequada ou certificação específica para exercer tal função. Todavia, é importante salientar que os profissionais aos quais nos referimos, ao longo deste artigo, não necessariamente estão atuando como professores de língua inglesa em salas de aula da educação básica ou de curso de idiomas, mas, ainda assim, consideram-se, à medida que se autointitulam, professores de língua inglesa, inclusive comercializando (seus) produtos sobre o ensino e a aprendizagem de inglês (na *internet*) utilizando como *slogan*, ou "frase de efeito", justamente, o fato de serem nativos.

Diante disto, inferimos que esses nativos de língua inglesa, provavelmente, não possuam determinados conhecimentos, tais como aqueles associados à Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento ou aqueles relacionados à Linguística e ao Ensino, cuja função é

oferecer ao graduando em Letras (Inglês ou Português-Inglês) determinados conhecimentos que serão primordiais para o exercício da profissão que é ser professor. Ademais, mesmo os conhecimentos relacionados à Educação, como as próprias leis e diretrizes, que regulamentam e atribuem o objetivo de se ensinar uma língua, o curso de licenciatura plena em Letras, por exemplo, é capaz de oferecer.

Sendo assim, esses nativos, os quais se autodenominam professores, muitas vezes, apenas reproduzem uma metodologia de ensino baseada em suas crenças, de acordo com o que é sugerido por Barcelos (2006), a partir das quais assumem como objetivo fazer com que seus clientes ou alunos sejam imitadores deles mesmos (professores nativos).

## PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

O preconceito linguístico pode ser compreendido como prejulgamento de inferioridade ou inadequação sobre uma determinada variante da língua. Segundo Bagno (2000, p. 28), esse tipo de preconceito é decorrente, na maioria das vezes, de preconceitos sociais. Assim, determinadas variantes possuiriam mais prestígio do que outras em virtude de fatores socioeconômicos.

Em relação à aprendizagem de inglês não seria diferente, pois tem sido crescente a visão do senso comum de que haveria uma determinada variante do inglês melhor do que outra ou que um brasileiro não falaria inglês tão bem quanto um nativo de língua inglesa. Corroborando essa visão, Machado, Delfino e Rodrigues (2021, p. 118) dizem que os aprendizes de língua inglesa sofrem preconceito linguístico, pois falam de maneira diferente daquela que um nativo de língua inglesa falaria. Dessa maneira, ao conduzir essa pesquisa, percebemos que o falante nativo tem ainda sido utilizado como modelo de “usuário ideal de língua” e aquele que não falar igual ou semelhante a ele pode sofrer (ou estar sujeito ao) preconceito linguístico.

De acordo com Bagno (2000, p. 30), muitos brasileiros sofrem preconceito em relação à aprendizagem de outras línguas, sobretudo, partindo daqueles que defendem a ideia de que para aprender uma segunda língua seja necessário aproximar-se da língua falada pelos países europeus, ou seja, o “ideal” linguístico. Essa ideia de assumir um nativo como ideal, como dito anteriormente, é refutada por Cook (2013, p.50), uma vez que, nas palavras do referido autor, não deveríamos utilizar o nativo (muitas vezes monolíngue) como parâmetro para aprendizagem de uma (segunda) língua, posto o objetivo de ensiná-la estar associado à iniciativa de formar usuários de L2 competentes, e não imitadores ou sombras (perfeitas ou imperfeitas) de nativos.

Conforme sugerido por Almeida (2011), a ideologia dominante (hegemônica) nasce socialmente da base econômica, ela é cultivada e cultuada na superestrutura. Assim sendo,

trazendo para o campo linguístico, a colocação de nativos de língua inglesa (principalmente, daqueles residentes em países hegemônicos socioeconomicamente como Estados Unidos e Reino Unido) como parâmetro para a aprendizagem de língua inglesa é baseada, muitas vezes, em uma crença hegemônica acerca da língua, na qual os valores político-econômicos são colocados indiretamente para definição de padrões linguísticos.

Na *internet*, o preconceito linguístico em relação à língua inglesa pode ser visto a partir dos títulos de vídeos e *thumbnails* no *YouTube* como: “Erros comuns de brasileiros”, “Erro que denuncia que você é brasileiro” ou “evite este erro para não soar como brasileiro”. Assim, esses tipos de vídeos apresentam um manual de “como não ser quem você é”, para parecer, linguística e culturalmente, com o outro (um nativo).

No entanto, acreditamos, à medida que sugerimos a partir do presente estudo, que quem está aprendendo inglês deva ser visto a partir dos olhares da multicompetência, nos quais o bilíngue não é concebido ou compreendido como alguém linguisticamente inferior, mas como alguém proficiente, e comunicativamente competente, que atende às demandas comunicativas dos contextos de uso de e em cada uma de suas línguas, conforme sugerido por Cook (2013).

Assim, faz-se necessário definir qual seria o foco de um ensino com base na multicompetência. De acordo com Cook (2013, p. 49):

A multicompetência sugere que o ensino de língua deveria ter por objetivo criar usuários de L2 capazes de se comunicar, não falantes nativos. Assim sendo, os estudantes preservam suas próprias identidades como sendo de sua própria cultura, mas adquirem habilidades valiosas para conversar com pessoas de outras culturas. Em vez de imitar falantes nativos, o que conta é a capacidade de usar a segunda língua propositalmente por suas próprias razões, seja para falantes nativos ou outros usuários de L2.

Neste sentido, seria-nos lícito sugerir que a perspectiva da multicompetência corroboraria, ao prezar por aspectos como a valorização da identidade cultural, o ensino de língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial, uma vez que a decolonialidade denota modos de pensar, saber, ser e fazer que implicam reconhecer e desfazer as estruturas hierárquicas de raça, gênero, heteropatriarcado e classe que continuam a controlar a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento, estruturas claramente entrelaçadas e constitutivas do capitalismo global e da modernidade ocidental (Mignolo; Walsh, 2018, p. 17).

Destarte, o pensamento de que o nativo de língua inglesa é o modelo de usuário ideal é equivocado e resulta em uma espécie de barreira psicológica, que dificulta a aprendizagem de uma segunda língua, esta que advém, muitas vezes, do medo de errar, sentimento de inadequação e inferioridade, conforme apregoado por Anjos (2019b).

## A INTERNET E A “COMERCIALIZAÇÃO” DE “PROFESSORES” NATIVOS

Recentemente, as redes sociais e a *internet* têm feito parte da realidade social, comunicacional e cultural de grande parte da população mundial. Como consequência do uso dessas ferramentas e plataformas, conteúdos educativos e instrucionais conseguiram ganhar espaço nesses ambientes, a exemplo do *YouTube* e de outras plataformas, que podem servir como suporte de aprendizagem, inclusive de uma segunda língua.

Além disso, importa-nos mencionar que em meio a tal advento, é possível observar o surgimento de plataformas de venda de conteúdos, como a *Hotmart*, que permitem que plataformas como *Youtube*, além de um meio de divulgação, sejam assumidas como uma fonte de monetização<sup>6</sup>.

De acordo com Batista (2020), o *YouTube* surge em 2005 como o maior site de armazenamento e compartilhamento de vídeos da *web*. Utilizando-se dessa plataforma, os criadores de conteúdo (*youtubers*) surgem e ganham notoriedade, pois podem produzir conteúdo de maneira independente e monetizar a partir dos seus canais.

Menezes (2012) sugere ainda que o *YouTube* é uma ótima fonte de material para ensino e aprendizagem de inglês, pois a plataforma contém aulas, trechos de filmes, programas de TV entre outros conteúdos em língua inglesa, que podem auxiliar os aprendizes dessa língua. Partindo do pressuposto de que a *internet* permite atualização, informação, experiências de aprendizagem e colaboração em qualquer lugar e a qualquer hora, o *YouTube* tem possibilitado, cada vez mais, diferentes e diversas formas de práticas sociais associadas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, inclusive da língua inglesa.

Nesta feita, diante da possibilidade de ensino e evidente capacidade de projeção nacional a partir do *YouTube*, surgiram vários “professores” nativos de língua inglesa, os quais ensinam, analisam, dão dicas e vendem cursos e livros de inglês na *internet*.

Segundo Bagno (2000, p. 78), “se nosso comércio está repleto de nomes em inglês é porque os comerciantes e as indústrias sabem que isso atrai mais o público, que qualquer produto com aparência de estrangeiro tem maior aceitação por parte do consumidor”. Em relação ao professor “estrangeiro” não seria diferente, pois ele possui maior aceitação por parte do comércio que o ensino de línguas tem se tornado.

Um pensamento que vai ao encontro desse é o de Anjos (2019), pois segundo o autor, “há uma indústria poderosa que ainda vende essa visão de que o bom falante é o nativo da

---

<sup>6</sup>Neste contexto, monetizar consistiria em ganhar dinheiro com a *Internet* por meio da quantidade de visualizações de vídeos produzidos e propagandas a eles vinculadas.

língua-alvo" (2019a, p. 32). Ou seja, o que há, na verdade, é uma comercialização de uma visão "ideal" do indivíduo bilíngue, pois essa "idealização" do nativo, direta ou indiretamente, acaba potencializando a indústria que vende cursos e materiais de aprendizagem de língua inglesa.

No entanto, ao propormos o presente estudo, entendemos que seja necessária uma mudança de paradigma quanto ao ensino da língua inglesa, incluindo a exposição dos aprendizes a diferentes variedades da língua, por exemplo.

Discussões dessa natureza precisam ganhar forças, de modo que as possibilitem não apenas alcançar as páginas dos livros didáticos e dos currículos escolares, mas, sobretudo, ultrapassá-las, para que outras propostas possam contribuir para a reorientação do ensino e da aprendizagem de língua inglesa.

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Em 2021, segundo Pinheiro (2022), um jovem fluente em inglês, capacitado para o exercício de uma função em um *call center* nos Estados Unidos, foi demitido. O motivo da sua demissão foi porque alguns clientes tinham preconceito em relação ao seu sotaque e até o insultavam por conta disso. Diante dessa situação e das próprias experiências com esse tipo de preconceito, três amigos do jovem que eram universitários de engenharia, também estrangeiros, que estavam nos Estados Unidos, desenvolveram um *software* que tinha como intuito fazer com que o sotaque do seu usuário (aprendiz em potencial) ficasse parecido com um sotaque nativo norte-americano.

O *software* em questão fora desenvolvido, segundo Pinheiro (2022, n. p.), a partir da premissa de que ele facilitaria a comunicação e, assim, pessoas não-nativas poderiam se comunicar mais livremente sem medo de julgamentos.

A premissa de que um *software* seria capaz de solucionar um "problema" (socio)linguístico, mais precisamente aquele relacionado a uma determinada variante da língua inglesa (ou sotaque), motivada por uma pretensa possibilidade de comunicação livre e isenta de julgamentos e preconceitos, faz com que percebamos o quão necessária e importante se faz a desconstrução de uma perspectiva hegemônica sobre o que seja língua e, por conseguinte, comunicar-se.

Logo, tal desconstrução e, conseqüente, reorientação dos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa podem acontecer por meio de uma perspectiva decolonial de ensino de inglês, por exemplo. Isto, visto que, muitos dos contextos de aprendizagem de língua inglesa tendem, na maioria das vezes, a apresentar uma língua que possui um prestígio diante

da sociedade que a fala, sobretudo aquelas oriundas de países considerados potências hegemônicas.

Nesta feita, a partir de uma perspectiva decolonial de pensar a língua, professores pode(ria)m mostrar que a língua inglesa, atualmente, não é usada apenas por nativos e, portanto, seus alunos não precisa(ria)m e nem deve(ria)m assumi-los como modelos ou usuários ideais linguística e, ou culturalmente.

Assim sendo, consideramos uma perspectiva decolonial de pensar e ensinar uma determinada língua, aquela que assume um papel de enfrentamento crítico sobre toda e qualquer exclusão que seja consequência de uma visão colonial sobre a língua, essa visão colonial, por sua vez, estaria baseada na prevalência de superioridade e imposição de padrões linguísticos hegemônicos, conforme nos adverte Mota Neto (2016 *apud* Moreira Júnior, 2021).

Alvarado e Lozada (2016, p. 72) dizem que o ensino de língua a partir de uma perspectiva decolonial é necessário, pois valoriza o aprendiz e suas necessidades sociocomunicativas. Esse ensino com base em uma perspectiva decolonial seria, portanto, um ensino que consideraria as reais necessidades do aprendiz de acordo com os diferentes contextos que ele está inserido. Assim sendo, nas aulas de língua inglesa, por exemplo, deveriam ser incentivados a livre expressão dos estudantes e discussões acerca de aspectos culturais, identidade social, aspectos políticos e históricos (Alvarado, Lozada, 2016, p. 78).

Anjos (2019a, p.51) corrobora a opinião das referidas autoras acerca da necessidade de um ensino de língua a partir da decolonialidade, pois segundo o autor, é necessário que se abra espaço para a discussão das identidades, conscientizar os aprendizes que não precisam almejar ser o outro, o falante nativo, que a sua subjetividade nacional pode e deve ser mantida, sobretudo quando se trata da aprendizagem de uma dada língua em contextos, e a partir de, perspectivas, locais.

Outrossim, conforme o pensamento de Alvarado e Lozada (2016, p. 79), temos:

Quando professores se questionam a respeito de qual tipo de instrução faz, de fato, a diferença, é necessário conhecer as características dos contextos em que os estudantes estão inseridos e suas necessidades e interesses, para que assim, os docentes possam basear seus objetivos e respectivos resultados para os guiar acerca das mudanças necessárias para construção de um currículo coerente com a realidade dos alunos.

Diante disso, sob o viés de uma pedagogia decolonial de ensino e aprendizagem de língua inglesa, reforçamos a importância de se considerar o contexto cultural em que os estudantes dessa língua estão inseridos, justamente para uma valorização de aspectos que vão além dos linguísticos, como é o caso das crenças e dos costumes de um determinado local ou

região, pois quando os alunos estão em um ambiente onde se sentem incluídos e valorizados, o processo de aprendizagem de uma segunda língua tende a ser mais intuitivo e eficaz.

Somado a isso, a partir da perspectiva da multicompetência, segundo os pressupostos de Cook (2013, p. 52), os professores de língua pode(ria)m ajudar os seus alunos a se enxergarem como indivíduos competentes, que possuem habilidades em uma L2, em vez de se enxergarem como um fracasso ao utilizarem o nativo de uma determinada língua como parâmetro.

Portanto, entendemos que seja papel do professor de língua inglesa organizar suas práticas pedagógicas a partir de um ensino que leve em consideração as reais necessidades comunicativas e sociais dos estudantes, permitindo-lhes uma maior participação, à medida que, inclusive, ressignifica a perspectiva colonial há muito tempo imposta sobre a língua sendo ensinada e, conseqüentemente, aprendida (Alvarado, Lozada, 2016, p.79).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo surge da necessidade de se discutir sobre o fenômeno do bilinguismo e do ensino e aprendizagem de língua inglesa a partir de uma perspectiva decolonial, a qual seja capaz de considerar o bilíngue de maneira holística, não o dissociando de sua cultura e identidade cultural, à medida que também entende que ambas as línguas de um bilíngue são utilizadas, regularmente, para atender demandas sociais e institucionais, e não para torná-lo a soma de dois monolíngues ou a sombra perfeita ou imperfeita de um nativo (Cook, 2013, p. 51).

Assim, levando em consideração a perspectiva holística de bilinguismo (Grosjean, 2008; 2013), bem como a visão decolonial e desterritorial de ensino e aprendizagem de língua inglesa (Alvarado e Lozada, 2016; Anjos, 2019), selecionamos três (03) vídeos de “professores” nativos norte-americanos de língua inglesa, que dão “aulas” (dicas), no *YouTube*, sobre a aprendizagem da língua inglesa, ainda que não possuam, necessariamente, uma formação acadêmico-profissional adequada para o exercício pleno desta profissão. Estes nativos acabam reproduzindo, ao longo de seus vídeos, em maior ou menor grau, a crença<sup>7</sup> de que o nativo de língua inglesa, ou seja, eles mesmos, deva ser o padrão a ser alcançado ou o modelo a ser seguido (imitado) durante a aprendizagem dessa língua-alvo.

Dois dos vídeos que integram a análise de dados deste estudo advêm do canal do *YouTube* “*SmallAdvantages*”, de Gavin Roy. O terceiro, por sua vez, advêm do canal “*Scott Lowe*”.

---

<sup>7</sup>Segundo Barcelos (2006), crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação.

Os *youtubers* em questão, responsáveis por ambos os canais mencionados, são nativos norte-americanos de língua inglesa e falam português brasileiro.

A escolha do canal (e vídeos) de Gavin Roy, em particular, deu-se em virtude do seu amplo alcance no *YouTube* e conseqüente propagação e veiculação de seus vídeos entre as redes sociais: *Instagram*, *Facebook* e *X (Twitter)*, graças a um inteligente e poderoso *marketing*. O referido *youtuber* possui mais de 2 milhões e meio de seguidores, somando mais de 120 milhões de visualizações na plataforma. Todos esses números permitiram que Gavin Roy ganhasse bastante notoriedade e, conseqüentemente, participasse de *talk shows* bastante relevantes no Brasil, a exemplo do “The Noite com Danilo Gentili”.

O canal de Scott Lowe, por conseguinte, foi escolhido, igualmente, devido ao seu alcance na plataforma (*YouTube*). Possuindo mais de 140 mil seguidores e por participar, colaborando, de outros canais do *YouTube*, sendo um deles o *SmallAdvantages* de Gavin Roy, Scott Lowe reúne, em seu canal, mais de 2 milhões e meio de visualizações.

Isto posto, importa-nos mencionar que a análise dos vídeos em questão deu-se a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, visto que este tipo de análise, segundo Moraes (1999), é conduzida a partir de descrições sistemáticas e qualitativas, ajudando a reinterpretar mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum. Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo consiste em uma análise que visa à obtenção de descrição do conteúdo de material oriundo de comunicação verbal (ou não), que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e, ou recepção destes materiais.

Sendo assim, os vídeos selecionados para análise contida neste estudo, assim o são para auxiliar-nos a melhor compreender se, de que maneira e extensão (proporção) os preconceitos e crenças sobre o ensino de língua inglesa podem impactar aprendizes e, ou professores (em formação) dessa língua.

Também, objetivamos entender, a partir da análise dos vídeos dos canais mencionados, em que medida, visões preconceituosas e colonialistas sobre o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua podem ou não estar associadas à falta de uma formação acadêmico-profissional necessária e adequada por parte desses “professores”<sup>8</sup>.

Nesta feita, propomo-nos a compreender, inclusive, se crenças como a de que “falantes nativos residentes em países (e, ou regiões) hegemônicos socioeconomicamente seriam os falantes ideais de uma determinada língua e, portanto, deveriam ser imitados”; e, que “um brasileiro, para falar bem uma língua, precisaria imitar ou emular ao máximo o falante nativo

---

<sup>8</sup>Embora pesquisas e buscas associadas, respectivamente, às formações acadêmicas de Gavin Roy e Scott Lowe tenham sido realizadas, nenhum dado referente à certificação associada à docência de língua inglesa, por parte de ambos os *youtubers*, foi encontrada.

dessa língua, assumindo-o como ideal linguístico”; estão presentes (ou são propagadas) pelos criadores responsáveis pelos vídeos analisados. Tencionamos investigar, ainda, se eles (*youtubers*), ao se autointitularem professores de inglês, ao produzirem seus vídeos (dicas), recorrem a conhecimentos teórico-metodológicos ou didático-pedagógicos, necessários ao exercício da docência de língua inglesa.

Por este motivo, a pesquisa conduzida assumiu caráter qualitativo, uma vez que, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa preocupa-se em conhecer e elucidar os detalhes e características que fazem parte do problema. Logo, nas palavras dos referidos autores, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a qualidade das informações obtidas e com a profundidade das explicações propostas mediante a descrição do fenômeno analisado.

Quanto ao método de coleta e obtenção de dados, empregamos o método direto, posto termos selecionado vídeos que estão sob domínio público (disponíveis no *YouTube*), o que também torna a nossa pesquisa uma análise de materiais ou documental. Segundo Silveira e Córdova (2009, p.28), esse tipo de análise foca na descrição de conteúdos já existentes, esteja o material para análise disponível em livros, artigos, fotos, vídeos, documentos ou relatórios arquivados.

Desta maneira, apresentamos a seguir, a análise das transcrições dos trechos dos vídeos selecionados para que, então, seja-nos possível realizar as reflexões e considerações que julgamos relevantes e pertinentes ao fenômeno e objeto de estudo elencados.

## **BILINGUISMO OU IMITAÇÃO DE UM NATIVO? UMA ANÁLISE DE VÍDEOS PRODUZIDOS POR “PROFESSORES DE INGLÊS” A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HOLÍSTICA E DECOLONIAL**

Conforme vimos discutindo ao longo deste artigo, é necessário que reflitamos sobre os conceitos de bilinguismo, multicompetência, desestrangeirização da língua inglesa e perspectivas decoloniais de ensino para que, a partir disso, possamos analisar os impactos que as comparações entre nativos e não-nativos, além da adoção de um discurso hegemônico, o qual associa o objetivo de aprender uma segunda língua a ser ou parecer um nativo, podem causar nos processos de ensino e aprendizagem de inglês e no indivíduo que está aprendendo essa língua.

Enquanto prática possível, acreditamos, à medida que sugerimos, que tal reflexão possa acontecer, principalmente, nas salas de aula dos cursos de licenciatura em Letras (Inglês e Português-Inglês) e em contextos de formação acadêmica do profissional de língua inglesa.

É importante, então, que haja uma reflexão acerca do papel da formação de professores de inglês, pois essa formação permite que profissionais de línguas disponham de conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos, segundo Jalagó (2008), que os permitam lidar com as mais diferentes demandas sociais e institucionais, além das necessidades (socio)comunicativas, que o contexto educacional de sala de aula de uma segunda língua e aprendizes de inglês podem exigir ou impor.

Importa mencionar que o objetivo deste estudo não é problematizar o nativo enquanto professor, pelo contrário, o nativo pode ser um excelente professor, assim como um não-nativo. No entanto, a formação acadêmico-profissional adequada é essencial para todas as áreas, a docência é uma delas, até mesmo para que não sejam reproduzidos preconceitos linguísticos ou perpetuadas crenças equivocadas acerca da língua sendo ensinada (inglês), bem como sobre sua aprendizagem.

Assim, nesta seção, refletimos sobre os impactos que a problematização da nacionalidade e das identidades dos aprendizes, para quem os vídeos produzidos são destinados, por parte desses “professores de inglês”, pode causar. Acreditamos que esses impactos possam resvalar não apenas nos contextos de formação de professores de língua inglesa, mas também e principalmente, no que diz respeito à perpetuação de crenças e mitos sobre o que seja o bilinguismo, quem seja o indivíduo bilíngue e qual seja o verdadeiro objetivo da aprendizagem de uma segunda língua (língua inglesa).

Nesta feita, iniciamos a análise de dados deste estudo com o vídeo intitulado: “27 maiores erros ao falar inglês” do canal *SmallAdvantages*, cujo trecho transcrito é apresentado no quadro 01. Importa mencionar que o intuito do vídeo, estabelecido pelo “professor” que o produziu, é apresentar os erros mais comuns cometidos por pessoas ao falarem inglês, além de possíveis soluções para evitá-los durante o uso da língua-alvo em questão.

Quadro 01. Transcrição do Vídeo “27 Maiores erros ao falar inglês”<sup>9</sup>.

|    |   |
|----|---|
| 01 | Começando no passado com a pronúncia de “ed”. Que normalmente em verbos regulares,                    |
| 02 | em verbos regulares é como a gente coloca no passado “hate” vira “hated”, “like” vira liked,          |
| 03 | love vira loved. O erro que eu ouço é <i>brasileiro</i> pronunciando todos esses “ed” no final igual. |
| 04 | Então, talvez <i>brasileiro iniciante</i> iria falar aqui: “HatED”, likED e lovED, mas é              |
| 05 | somente “hated” que tem 2 sílabas, os outros têm somente uma sílaba: HatED”, likED,                   |
| 06 | lovED, então a pronúncia certa, <i>escute o nativo</i> , escute bem: Hated, liked, loved.             |
| 07 | A regra geral é simples, é só <i>sentir a sensação na boca</i> .                                      |

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos o trecho transcrito, mais precisamente a passagem da linha 03 do quadro 01, “O erro que eu ouço é *brasileiro*”, ao se referir à pronúncia do “ED” em verbos regulares da língua inglesa, percebemos que Gavin<sup>10</sup> parece não compreender ou até mesmo não considerar que a pronúncia vozeada do “ed” no final das palavras, trata-se de uma inadequação linguística no campo fonológico, não necessariamente um erro, pois, provavelmente, os interlocutores, ao ouvirem os verbos pronunciados, segundo ele como “*erro de brasileiro*”, seriam capazes de compreender a mensagem proposta, por meio do próprio contexto comunicativo, sem que houvesse, necessariamente, dificuldade de interação entre os envolvidos nesta demanda sociocomunicativa.

Diante da possibilidade dessa provável compreensão por parte dos interlocutores, conforme sugerido no parágrafo anterior, julgamos importante definir, principalmente em se tratando de um contexto de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, a diferença entre compreensibilidade e inteligibilidade.

Segundo Chan (2021), a inteligibilidade refere-se à decodificação acústico-fonética do enunciado, enquanto a compreensibilidade diz respeito à reconstrução do significado da mensagem. Em outras palavras, segundo o referido autor, a inteligibilidade aconteceria quando houvesse um reconhecimento das palavras ou enunciados por meio da pronúncia, já a compreensibilidade aconteceria quando houvesse facilidade no reconhecimento de uma palavra ou enunciado por meio da inteligibilidade ou por meio do próprio contexto sociocomunicativo.

Sendo assim, por mais que “não houvesse” inteligibilidade quando alguém escutasse “HatED”, likED e lovED”, linha 04, com uma “pronúncia abrasileirada”, de acordo com a visão de

<sup>9</sup>Minutagem exata do trecho analisado: 6:54-7:54.

<sup>10</sup>Youtuber responsável pelo vídeo analisado e, mais precisamente, pelo canal *SmallAdvantages*, Gavin Roy tem um doutorado (PhD em meteorologia) e decidiu seguir carreira ensinando inglês no YouTube, mas não possui nenhum diploma de licenciatura em Letras ou ESL, EFL, ESOL ou *Bilingual Education*, formações acadêmicas mais comuns, que habilitam professores de línguas (segunda, estrangeira ou adicional) fora do Brasil (EUA), por exemplo, a exercerem essa profissão.

Gavin, provavelmente haveria compreensibilidade, pois, por meio do contexto (socio)comunicativo, o interlocutor poderia compreender com facilidade o que foi escutado a partir da reconstrução da mensagem.

Ademais, Gavin associa o suposto erro à nacionalidade do falante, essa situação reforça os parâmetros hegemônicos acerca da aprendizagem de uma segunda língua, conforme salientado por Almeida (2011). Diante disso, pode-se dizer que há um preconceito linguístico, principalmente, quando se associa o erro à nacionalidade, pois segundo Bagno (2000) a noção de erro na língua está ligada aos padrões linguísticos hegemônicos, ou seja, não é o erro em si, mas a origem de quem comete o erro.

Ainda, na linha 04, Gavin retoma: “*brasileiro* iniciante iria falar aqui: ‘HatED’, ‘likED’ e ‘lovED’”, mas ele não apresenta uma explicação sobre o “porquê” de as pessoas cometerem esse erro, atribuindo apenas o suposto erro à origem do falante. Neste sentido, julgamos importante mencionar que durante a aprendizagem de uma determinada língua existem características da língua materna (L1) que podem ser transferidas para a segunda língua (L2) por meio do processo de transferência linguística, conforme nos explica Almeida (2001).

Assim sendo, as pessoas que estão aprendendo uma segunda língua podem recorrer, adotar ou retomar características ou traços inerentes às suas línguas maternas. Nesse caso especificamente, “os brasileiros” pronunciam “LovED” porque, na língua portuguesa, todas as sílabas necessitam, pelo menos, de uma vogal e essa vogal precisa ser pronunciada. Enquanto que, na língua inglesa, a pronúncia do “ed” no final das palavras dependerá da última consoante, isto é, se a última consoante for vozeada ou desvozeada, isso poderá mudar a pronúncia do “ed” no final dessas palavras.

Dessa maneira, Gavin não explica o motivo do suposto erro, apenas o atribui à nacionalidade de quem a fala, o que pode ser considerado como preconceito linguístico, nos termos de Bagno (2000).

Assim, na linha 06, Gavin Roy sugere: “então a pronúncia certa, *escute o nativo*, escute bem: Hated, liked, loved”. Ao dar ênfase à frase: “*escute o nativo*”, Gavin sugere que o padrão a ser seguido por aquele que está assistindo ao seu vídeo, e conseqüentemente aprendendo a língua inglesa, seja ele mesmo, um nativo. Conseqüentemente, por meio da “pronúncia certa”, ele reforça o estereótipo do padrão linguístico de que quem possui a “pronúncia certa” é, justamente, o nativo, o que é criticado por Machado, Delfino e Rodrigues (2021), à medida em que compele o aprendiz a imitá-lo,

Esse tipo de pensamento, o qual induz o aprendiz à imitação de um falante nativo, além de inadequado, também, é equivocado, pois, quando recorremos à perspectiva da multicompetência (Cook, 2013), entendemos que o objetivo do ensino de L2 é preparar aprendizes de L2 comunicativamente competentes, não transformá-los em nativos. Logo, a

cultura e a identidade cultural do aprendiz, a partir desta perspectiva, deve(ria) ser valorizada. No entanto, o que acontece é justamente o oposto, pois há nesse vídeo a problematização da nacionalidade e a colocação do aprendiz em um lugar de inferioridade perante o nativo de língua inglesa.

Ainda, sobre o vídeo “27 maiores erros ao falar inglês”, na linha 07, Gavin diz: “A regra geral é simples, é só sentir a *sensação na boca*”. Esse comentário de Gavin parece revelar, por exemplo, o seu desconhecimento de aspectos linguísticos importantes relacionados e associados aos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, como aqueles referentes à fonética e à fonologia do inglês. Isto se deve ao fato de Gavin, particularmente, recorrer a uma experiência pessoal (e, talvez, individual) com a sua língua materna para tentar descrever um processo que, preferencialmente, exigiria conhecimentos teórico-metodológicos (acerca da língua-alvo) para que pudesse ser ensinado (mediado) e, conseqüentemente, consolidado. Deste modo, inferimos que para um aprendiz de língua inglesa, a informação ou instrução: “basta sentir a sensação na boca” possa não ser tão clara, assimilável, autoevidente ou acurada.

Entendemos que essa pretensa “simplificação” do processo de aprendizagem, e conseqüente “regras” das gramáticas internalizadas das línguas naturais, não apenas não ajuda, de maneira didática e elucidativa, quem está aprendendo, como coloca o aprendiz em um patamar que lhe pode ser prejudicial, uma vez que, enquanto não-nativo, ele não irá, necessariamente, sentir na boca a sensação que estaria, por sua vez, associada à necessidade de deixar o fonema vozeado ou desvozeado. Deste modo, ao sugerir a expressão “sensação na boca”, Gavin Roy não apenas não explica, mas tira do brasileiro aprendiz, inicialmente, pelo menos, toda a possibilidade de produzir o que ele, enquanto “professor”, durante o trecho do vídeo sob análise, havia se proposto.

Em vista disso, apesar Gavin dizer que “a regra geral é simples”, percebemos que ele, aparentemente, não possui conhecimento, por exemplo, dos tipos de sons e zonas de articulação referentes ao alfabeto fonético-fonológico da língua inglesa, de modo que o permita explicar, de forma teórica e, ou didática, os possíveis sons do “ED” no final das palavras em inglês. Ademais, segundo Roach (2009), quando se fala sobre os sons das consoantes em inglês, deve-se levar em consideração três aspectos: o vozeamento, o lugar de articulação e o modo de articulação. Dessa maneira, entendemos que o simples fato dele poder falar que, dependendo do vozeamento ou não da última sílaba, esse “ED” poderia influenciar na mudança da pronúncia, indicaria, por exemplo, o mínimo de informação e formação na área de atuação, a saber, ensino e aprendizagem de segunda língua - língua inglesa - TESL, TESOL, TEFL, Bilingual Education.

Gavin traz, assim, uma conceituação (contextualização) incipiente e, talvez, ineficiente, sobre “a correta pronúncia do ‘ED’”, pois quem está assistindo ao seu vídeo pode se questionar: “que sensação na boca seria essa?”, ou seja, a explicação de Gavin sobre esse “fenômeno

linguístico”, enquanto falante nativo do inglês, acaba sendo insuficiente por sua inadequação, o que demonstra e ratifica a importância da formação em uma licenciatura em Letras Inglês ou Português-Inglês para que, só assim, o profissional de línguas esteja habilitado a atuar em contextos institucionais ou não-institucionais de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Aqui, cabe, inclusive, a ressalva de que ser professor “não é um dom”, mas sim uma profissão e, portanto, deve ser tratada como tal. Nesta feita, não é porque alguém sabe ou fala uma determinada língua (por ser nativo residente em um país ou região hegemônica socioeconomicamente), que isso o habilitará, necessariamente, ao exercício de sua docência, de modo que passe a ser considerado professor. Ser professor de uma língua, segundo Cordeiro e Duarte-de-Santana (2021), vai muito além de sabê-la ou conhecê-la.

Os outros dois vídeos selecionados, cujos trechos transcritos são apresentados nos quadros 02 e 03, respectivamente, também apresentam dicas de uso do inglês e têm como público-alvo brasileiros que estão aprendendo a língua inglesa como segunda língua.

Diante disso, analisaremos como algumas dessas dicas podem apresentar crenças equivocadas acerca da aprendizagem da língua inglesa ao mesmo tempo em que discutimos e investigamos, ao longo de cada trecho transcrito, em que medida, as explicações propostas pelos “professores de inglês” dos vídeos analisados podem ou não ser adequadas para o conteúdo e objetivo por eles propostos.

A seguir, temos um trecho do vídeo intitulado: “Pare de falar *I’m fine*” do canal do YouTube Scott Lowe.

Quadro 02. Transcrição do Vídeo “Pare de falar *I’m fine*”<sup>11</sup>.

|    |   |
|----|---|
| 01 | Não é errado falar “ <i>I’m fine</i> ”, só que tem um jeito muito melhor, mais natural, <i>mais nativo</i>        |
| 02 | de responder [...] Se você tá bem, responde: “ <i>I’m Good</i> ”, <i>para a gente soa muito melhor,</i>           |
| 03 | muito mais natural. Ou, se quiser <i>parecer mais gringo</i> ainda, você pode falar: “ <i>Pretty good</i> ”,      |
| 04 | <i>fluência nível hard</i> , mano. “ <i>Hey, How are you?</i> ”, “ <i>Pretty good!</i> ”. Mano, se você responder |
| 05 | com “ <i>Pretty good</i> ” e depois dizer (sic) que é <i>estrangeiro</i> , eu não vou acreditar não, não tem      |
| 06 | <i>como, velho, você nasceu nos Estados Unidos, seu gringo.</i>   |

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos o que é dito por Scott Lowe<sup>12</sup> nas linhas 01 e 02, nas quais ele sugere: “jeito muito melhor, mais natural, *mais nativo* de responder” que “para a gente soa muito melhor”,

<sup>11</sup> Minutagem exata do trecho analisado: 1:16-1:23 e 02:30-02:58, respectivamente.

<sup>12</sup> Scott Lowe é o *youtuber* responsável pelo canal Scott Lowe. Assim como Gavin Roy, Scott Lowe não possui um diploma de licenciatura em Letras (ESL, EFL, ESOL ou, ainda, Bilingual Education) e apenas utiliza a sua experiência

percebemos que o padrão linguístico para determinação daquilo que é melhor e mais natural assumido por ele é justamente o nativo de língua inglesa. Scott começa, na linha 01, falando que não é errado falar "*I'm fine!*" quando alguém perguntar "*How are you?*", mas ele considera um jeito não nativo de falar e apresenta "soluções" que auxiliem um aprendiz a "parecer mais gringo" (linha 03) e, conseqüentemente, soar melhor para eles (a gente), ou seja, para os nativos.

Logo, é possível perceber que o intuito do seu vídeo ("aula/dica") não é, necessariamente, focar na comunicação propriamente dita, e nem, tampouco no desenvolvimento da competência comunicativa, mas a "sugestão" do aprendiz como um imitador, cujo objetivo seria parecer ao máximo com um nativo de língua inglesa (um gringo). Essa visão, por exemplo, desconsidera completamente a perspectiva da multicompetência (Cook, 2013), a qual considera, por sua vez, a comunicação como o foco da aprendizagem de uma L2 à medida que sugere que o aprendiz não precisa imitar um nativo para ser comunicativamente competente. Além disso, a perspectiva da multicompetência valoriza objetivos, contextos de aprendizagem e os aspectos socioculturais do aprendiz.

No ensino de língua inglesa, por muitos anos, segundo Rajagopalan (2009), o falante nativo foi visto como um modelo exemplar de uso da língua, mas como esse padrão é inalcançável, surge a ideia do falante "quase-nativo". Entretanto, essa ideia é inadequada e ultrapassada, pois partindo do pressuposto da competência comunicativa, o importante, durante o uso de uma segunda língua, seria atender às demandas (socio)comunicativas de maneira satisfatória (Dell Hymes, 1972 apud Menezes, 2012). Dessa forma, se alguém responder a pergunta: "*How are you?*" com "*I'm fine!*", essa pessoa está respondendo adequadamente a pergunta que lhe fora proposta diante daquele contexto (socio)comunicativo, não precisando, necessariamente, fazer as supostas escolhas lexicais dos nativos para receber um status de "quase-nativo".

Nas linhas 03, 04 e 05, Scott Lowe apresenta uma resposta para o "*How are you?*" que seria mais natural (*mais nativa*), segundo ele: "se quiser para parecer mais *gringo* ainda, você pode falar": "*Pretty good*", "*fluência nível hard, mano*". O conceito de fluência de Scott Lowe diz respeito exclusivamente à seleção lexical, mas vemos que o conceito de fluência adotado por Scott Lowe não seria o mais adequado, pelo menos no que diz respeito a contextos formais e institucionais de aprendizagem de língua inglesa. De acordo com Segalowitz (2010, p. 74), uma das definições de fluência seria a habilidade de utilizar uma língua de maneira rápida (e com confiança), sem hesitações, excessos de pausas, falsos inícios e recomeços que pudessem vir a causar "barreiras" capazes de dificultar a comunicação.

---

com sua língua materna, enquanto falante nativo da língua inglesa e aprendiz da língua portuguesa, para ministrar aulas de inglês no *YouTube*.

Assim sendo, percebemos que o conceito de “fluência nível *hard*” mencionado por Scott, na linha 04, não seria o mais adequado, pois ele utiliza apenas o potencial repertório lexical de um aprendiz como parâmetro para sua definição de fluência e pouco valoriza o aspecto comunicativo da língua, pois ele mesmo diz que não está errado utilizar “*I’m fine!*”, até porque, em alguns contextos linguísticos, seria mais adequado a sua utilização. Assim sendo, a utilização de “*I’m fine!*”, em vez de “*I’m good*” e “*I’m pretty good*”, mesmo assumindo implicações pragmáticas diferentes em alguns contextos de uso real da língua, seria capaz de atender, sim, nos termos de Segalowitz (2010), ao conceito de fluência concernente aquele contexto e demanda (socio)comunicativos.

Ademais, nas linhas 05 e 06, Scott Lowe reforça que se alguém falar “*Pretty good*” vai ser considerado um nativo: “*você nasceu nos Estados Unidos, seu gringo*”. Sendo assim, o objetivo de utilizar uma determinada expressão, em detrimento de uma outra, seria ser confundido com um nativo, levando o aprendiz a esconder, conseqüentemente, a sua nacionalidade, e não, necessariamente, atingir algum nível de competência comunicativa.

Sob uma perspectiva decolonial de ensino de língua, por exemplo, tal iniciativa seria compreendida como algo inconcebível, pois, a partir dessa perspectiva, os estudantes são estimulados a preservar características culturais e valorizar aspectos dos seus próprios países, como suas próprias línguas e identidades culturais, segundo propõem Alvarado e Lozada (2016).

Por fim, temos a transcrição de um trecho do vídeo intitulado “17 jeitos de desenrolar o seu inglês” do canal do YouTube *SmallAdvantages*.

Quadro 03. Transcrição do Vídeo “17 jeitos de desenrolar o seu inglês<sup>13</sup>”.

|    |   |
|----|---|
| 01 | Gente, esse negócio de pronunciar “r” como “h”, meu Deus, como eu estranhei quando              |
| 02 | eu aprendi no português que acontece tipo:[h]io de janeiro, [h]estaurant - [h’estərɔnt], invés  |
| 03 | de [r]estaurant - [r’estərɔnt]. Porque no inglês com “r” no começo é sempre, eu acho, [r],      |
| 04 | restaurante, Rio de Janeiro, no inglês seria “january river”, talvez. Estranhei, mas é um fato  |
| 05 | da vida, ainda cometo erro nesse negocinho no português e também eu vejo esse erro muito        |
| 06 | <i>com brasileiros que falam inglês muito bem</i> , por exemplo, eu tenho um amigo gaúcho que   |
| 07 | <i>morou aqui nos Estados Unidos</i> por um ano e acabou sendo completamente fluente no inglês, |
| 08 | mas, de vez em quando, ele ainda cometa esse erro. Eu me lembro de algum momento quando         |
| 09 | ele falou: “remember” tipo I don’t [h]emember”, invés de “I don’t [r]emember”. É um erro        |

<sup>13</sup> Minutagem exata do trecho analisado 3:56-5:05.

|    |   |
|----|---|
| 10 | muito fácil de cometer, só prestar atenção nisso porque soa muito, muito estranho, coisa          |
| 11 | <i>extraterrestre para nós nativos de língua inglesa</i> que alguém iria pronunciar "r" como "h". |

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos o trecho transcrito, percebemos que Gavin Roy, *youtuber* responsável pelo canal *SmallAdvantages*, comete uma confusão entre o que seja um fonema e uma letra, conforme é possível observar na linha 01. Note que quando ele diz: "esse negócio de pronunciar 'r' como 'h'", ele utiliza as letras do alfabeto, em língua inglesa, para se referir aos sons que a elas seriam equivalentes na língua portuguesa. Assim, ele associa à letra [r] à sua pronúncia ou som, nesse caso, o "r", que seria retroflexo ao "h" aspirado, equivalente à sua pronúncia típica no início das sílabas das palavras em língua portuguesa<sup>14</sup>.

Diante disso, percebe-se que tanto na linha 01 quanto nas linhas 02 e 03, Gavin diz que acha estranho brasileiro pronunciar "r" como "h", mas, na verdade, é que na língua portuguesa a letra "r" pode ter a representação fonética tanto de [r] quanto de [h] na língua inglesa, esse provavelmente seja o motivo da troca entre os fonemas quando o brasileiro fala [him'embə] em vez de [rim'embə]. No entanto, por aparentar não possuir conhecimento acerca da fonética e fonologia da língua portuguesa e, também, da língua inglesa, Gavin refere-se aos fonemas como letras e não diz qual a provável razão pela qual "um brasileiro" comete(ria) esse "erro", além de não diferenciar um som retroflexo [r] de um aspirado [h].

Ainda na linha 03, Gavin diz: "Porque no inglês com 'r' no começo é sempre, eu acho, [r], restaurante". Desse modo, além de utilizar letras como equivalentes a sons, como dito anteriormente, Gavin Roy, em vez de dizer que em início de palavras o "r" será sempre retroflexo, ele usa a letra como sendo respectiva ao seu som na língua inglesa. Isto pode parecer óbvio e evidente para ele que é nativo, mas, não necessariamente, para um aprendiz. Isto porque, a pronúncia do "h" em língua portuguesa, em começo de palavras é sempre mudo (não pronunciado), por exemplo: hora, humano e hotel. Dessa forma, quando Gavin diz que é estranho alguém pronunciar "r" como "h", ele demonstra não compreender esse aspecto da língua portuguesa. Assim, para ele, enquanto nativo norte-americano, tal ocorrência pode até fazer sentido, mas para brasileiros aprendizes da língua inglesa, não.

Em seguida, na linha 06, Gavin relaciona o suposto erro à nacionalidade do falante de L2: "vejo esse erro com *brasileiros* que falam inglês muito bem". No entanto, a problematização da

<sup>14</sup>Mediante tal ocorrência, acreditamos ser necessária uma diferenciação entre fonema e letra. Segundo Terra (2021), fonema é uma unidade sonora mínima que possui a propriedade de estabelecer distinção entre os vocábulos de uma língua e letras são representações gráficas dos fonemas dentro das línguas. Sendo assim, palavras em língua inglesa, como "taxi" seriam transcritas foneticamente, como [t'æksi], ou seja, quatro letras e cinco fonemas.

nacionalidade por meio da associação ao suposto erro demonstra o preconceito linguístico em relação à aprendizagem de língua inglesa, segundo assevera Bagno (2000). Isto porque, sugerimos que não apenas os brasileiros cometeriam esse “erro”, ainda que seus vídeos sejam a eles direcionados enquanto público-alvo. Muito latinos tendem, igualmente, a pronunciar esse som (“r” com som de “h”) de forma parecida em virtude da origem latina dessas línguas (Horobin, 2016) e consequente transferência linguística (Almeida, 2001), ou seja, quando traços da sua L1 são transferidos para sua L2.

Por conseguinte, nas linhas 06 e 07, Gavin reforça padrões hegemônicos quando ele diz: “tenho um amigo gaúcho que morou aqui nos Estados Unidos por um ano e acabou sendo completamente fluente no inglês”. Esse tipo de comentário apenas reforça o mito de que para falar uma segunda língua (ou até mesmo uma língua estrangeira, por exemplo) bem, é necessário que o aprendiz precise passar um tempo em algum país (morar fora), geralmente hegemônico socioeconomicamente, que tenha essa língua como língua nativa e, conseqüentemente, oficial, o que, segundo Almeida (2011), reforça o estereótipo colonial(ista) de países economicamente desenvolvidos como os Estados Unidos e a Inglaterra.

Nas linhas 09, 10 e 11, Gavin Roy fala que erros como dizer [him’embə] em vez de [rim’embə] é algo que “soa estranho, coisa extraterrestre para *nós nativos* de língua inglesa”. Novamente, Gavin coloca o nativo como centro da aprendizagem de uma segunda língua, o que é amplamente criticado por autores como Cook (2013), Grosjean (2008; 2013) e Anjos (2019a, 2019b), pois ao aprender a língua inglesa dentro de vários status que a língua possui, quais sejam, de língua estrangeira, língua adicional, língua estrangeira ou língua franca, o aprendiz não vai falar, obrigatoriamente, apenas com nativos de língua inglesa.

Quando Gavin diz, na linha 10, que “soa estranho”, ele não se refere à compreensão do que é dito (compreensibilidade), mas, apenas ao fato da pronúncia ser diferente da pronúncia de um nativo de língua inglesa (inteligibilidade), que não necessariamente seria um problema, caso houvesse compreensão daquilo que foi dito.

Além disso, na linha 11, ele utiliza um adjetivo exagerado como “extraterrestre” para enfatizar o suposto erro, ou inadequação, do aprendiz. Gavin considera essa inadequação fonética como algo absurdo. No entanto, essa inadequação provavelmente não comprometeria a comunicação entre os interlocutores, visto que, ainda que não houvesse inteligibilidade por meio de uma “pronúncia nativa”, haveria compreensibilidade, de acordo com Chan (2021) por meio do próprio contexto (socio)comunicativo.

Ao concluir esta seção de análise de dados, julgamos importante a ressalva de que os falantes de uma L2 têm características das suas línguas maternas que são ou podem ser transferidas da sua L1 para sua L2, por meio do processo de transferência linguística, na qual particularidades como sotaque e léxico podem ser transferidos ou receber influência de uma das

línguas de um bilíngue, por exemplo. Logo, esse é um processo natural associado à aprendizagem de uma outra língua, não sendo, portanto, uma “coisa extraterrestre”, como Gavin Roy enfatiza nas linhas 10 e 11.

De mais a mais, compreendemos que, para ensinar a pronúncia – fonética e fonologia de uma língua – sejam necessários conhecimentos específicos, adquiridos academicamente, não em “sensações na boca” e, ou impressões sugeridas exclusivamente por nativos em sua língua materna (nativa), a exemplo da sugestão de que brasileiros pronunciam “r” com som de “h”. Esse conhecimento acerca da fonética e fonologia de uma língua, por exemplo, integra um dos componentes curriculares de grande maioria dos cursos de licenciatura em Letras (Inglês ou Português-Inglês), o que ratifica a importância da formação acadêmico-profissional adequada para a docência de línguas (língua inglesa), conforme sugerido por Cordeiro e Duarte-de-Santana (2021), e que o nativo, por mais que saiba uma determinada língua, não significa que saberá ensiná-la ou estará devidamente habilitado para exercer tal função.

Neste sentido, propusemo-nos, a partir deste artigo, levantar uma discussão, ainda que tímida, acerca do fato que a disseminação do inglês enquanto uma língua global tem promovido o entendimento de que existam novos usuários e “proprietários” dessa língua. Em sendo assim, segundo nos adverte Anjos (2019a, p. 20), o falante nativo, criatura enigmática, tem sido (e precisa ser) tirado da posição de único que tem a custódia da língua, com direito a ditar padrões e prescrever normas.

A partir de uma perspectiva de ensino de língua inglesa decolonial (Mignolo; Walsh, 2018), associada à concepção de multicompetência (Cook, 2013), sugerimos, então, que diante e durante os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, seja possível pensar e priorizar o conhecimento local, as culturas e as necessidades educacionais presentes em cada contexto de ensino em detrimento das influências ocidentais inerentes ao uso do inglês nativo como um modelo idealizado para o seu uso.

Assim, com o inglês seguindo uma rota de desterritorialização, sendo cada vez mais usado por novos falantes não-nativos (do que por nativos), compreendemos, a partir das palavras de Anjos (2019a, p. 22), que o caminho está aberto para tornar essa língua cada vez mais próxima desses novos falantes (e aprendizes).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de formação acadêmico-profissional adequada para o ensino de inglês tem resultado no surgimento de *youtubers*, nativos da língua inglesa, que se autodenominam “professores” desta língua e que acabam por comercializá-la à medida que disseminam

preconceitos, reproduzem crenças equivocadas sobre sua aprendizagem e problematizam culturas e identidades culturais dos aprendizes em potencial. Tais preconceitos e crenças têm, cada vez mais (e ainda), adentrado as salas de aula de língua inglesa e contextos de formação docente, levando, direta ou indiretamente, aprendizes e professores em formação a se sentirem intimidados e frustrados por não serem, não parecerem ou não soarem com um nativo, conforme reflete Anjos (2019a).

Portanto, diante das discussões apresentadas ao longo deste estudo, das reflexões propostas e das análises conduzidas a partir das transcrições dos vídeos selecionados, acreditamos que seja possível sugerir que a não-formação e, conseqüente, falta de conhecimento de áreas específicas de formação do curso de licenciatura em Letras (Inglês ou Português-Inglês), por exemplo, como aquelas referentes à Fonética, Fonologia, Sociolinguística e Estudos Culturais (apenas para citar alguns), seja capaz de comprometer o processo de ensino (e aprendizagem) de língua inglesa por parte dos “profissionais” analisados.

Isto se deve ao fato de que os “professores” nativos de inglês (*youtubers*) não conseguem explicar de maneira teórico-metodológica e, ou didático-pedagógica adequada os fenômenos associados à língua sendo ensinada, os quais, na maioria das vezes, acabam sendo apontados como erros resultantes de brasileiros, ou seja, de não-nativos, que, por conseguinte, têm sua nacionalidade problematizada.

Além disso, esses “pretensos” professores colocam as produções dos aprendizes de língua inglesa como algo inapropriado e deslocado, simplesmente por não serem nativos e, ou residirem em países ou regiões consideradas hegemônicas socioeconomicamente. Como consequência disso, alguns desses profissionais reproduzem, por falta de uma visão holística de bilinguismo (Grosjean, 2008; 2013) e decolonial de ensino de língua (Mignolo; Walsh, 2018; Anjos, 2019), por exemplo, a crença de que um aprendiz ou usuário de uma segunda língua deva ser a imitação ou sombra de um nativo (Cook, 2013).

A reprodução do discurso hegemônico e preconceituoso baseado em crenças que prejudicam aqueles que desejam aprender uma segunda língua, a exemplo do estímulo à emulação de um falante nativo, ignora a premissa de que pessoas aprendem inglês por motivos e para atender demandas (socio)comunicativas diferentes, e não para se tornarem nativas desta língua.

Assim, tais “profissionais” acabam, equivocadamente, associando erros e inadequações à nacionalidade do aprendiz, o que pode causar impactos nos contextos de sala de aula de língua inglesa e de formação de professores de inglês, além de perpetuar a crença de que para se aprender inglês seja necessário ter morado fora e, ou imitar um nativo, o que acarreta, por conseguinte, na ideia equivocada de que para ser bilíngue, seja necessário ter a proficiência de

um nativo monolíngue, como se o bilíngue fosse resultado da soma de dois monolíngues, para ser considerado como tal, diferentemente, do que é sugerido por Grosjean (2008; 2013).

Importa mais uma vez, e a fim de concluir, salientarmos que não foi objetivo desta pesquisa problematizar o nativo como professor de inglês, mas sim discutir acerca da importância da formação adequada para o exercício da profissão do ensino de língua inglesa, e, assim, possibilitar que os alunos (inclusive graduandos em Letras) sintam-se livres para se considerarem bilíngues, competentes comunicativamente, e demonstrarem aspectos culturais e identitários que são inerentes aos seus países de origem sem se preocuparem com preconceitos linguísticos fundamentados em crenças equivocadas acerca de suas línguas e suas identidades culturais.

Destarte, é fundamental que pensemos a desestrangeirização da língua inglesa como política linguística, para que os modos de falar a língua inglesa sejam reconhecidos e legitimados, e as gerações futuras possam aprender inglês com seus respectivos toques locais, sem problematizar suas identidades socioculturais (Anjos, 2019a, p.24).

Neste sentido, concluímos este estudo sugerindo, assim como o faz Walsh (2013, p.67), que decolonizar os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa (bem como as práticas e os processos formativos a eles relacionados) seja um processo contínuo de reflexão, o qual envolve tomadas de decisão, além da consciência das necessidades dos alunos e do contexto no qual estão inseridos. Isto porque, segundo admoestado pela referida autora, "a decolonialidade não é uma teoria a ser seguida, mas um projeto a ser executado".

---

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, A. J. F. S. de. Cultura Política e Hegemonia. IV *Encontro da Compolítica*, 2011, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. p. 1-20.

ALMEIDA, J.M.P. *A transferência linguística e a tradução. Barreira à tradução ou eficaz solução comunicativa*. 2001. 115 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2001.

ALVARADO, A. M. A.. LOZADA, Geidy Yohana León. Decolonizing Language Teachers' Teaching English Practices through a Postmethod Pedagogy. *Enletawa Journal*, Colombia, v.9, n.1, p.441-462, 2016.

ANJOS, F. A. *Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019a.

ANJOS, F. A. Ensinar e aprender inglês e a descentralização do falante nativo. *Rev. EntreLinguas*, Araraquara, v. 5, n. 1, p. 57-62, 2019b.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: edições Loyola, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. HH. (Org). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

BATISTA, F. de F. *Youtube como ambiente virtual de ensino virtual de ensino e aprendizagem: Características de aulas-livres de espanhol*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. 4. ed. - Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CHAN, V. Factors Influencing Intelligibility and Comprehensibility: A Critical Review of Research on Second Language English Speakers. *Journal of English Learner Education*, Hong Kong, v. 12, n.6, p. 1-30, 2021.

COELHO, L. P.; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Revista Entreletras*, Araguaia, v. 4, n.1, p. 24-34, 2013.

COOK, V. What are the goals of language teaching. *Iranian Journal Of Language Teaching Research*, United Kingdom, v. 1, n. 1, p. 44-56, 2013.

COOK, V. Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. University of Essex. *TESOL QUARTERLY* Vol. 33, No. 2, Summer, p.185-209, 1999.

CORDEIRO, R. DUARTE-DE-SANTANA, J. As crenças dos alunos do curso de Letras Português-Inglês da UFAPE sobre o Bilinguismo e o status de língua inglesa em sua formação acadêmica. *Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 10, n. 4, p. 1629-1651, 2021.

DICIONÁRIO Oxford. *Advanced Learner's Dictionary*. Oxford, Oxford University Press, 2022.

GROSJEAN, F. A Wholistic view of Bilingualism. In: GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008. p. 09-30.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. In: F. Grosjean & P. Li (Org.), *The psycholinguistics of bilingualism*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013. p. 05-25.

HOROBIN, S. *How English Became English: A Short History of a Global Language*. Oxford, Oxford University Press, 2016.

IALAGO, A. M.; DURAN, Marília Claret G. Formação de professores de inglês no Brasil. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba, v.8, p. 55-70, 2008.

MACHADO, F. F.; DELFINO, M. S. L.; RODRIGUES, C. O. Olhares decoloniais para o ensino de inglês. *Revista Primeira Escrita*, Aquidauana, v.8, n. 1, p. 115-129, 2021.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue - discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. v. 3, n. 5, 2005.

MENEZES, V. *Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MIGNOLO, W.; WALSH, K. *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da covid-19. *Revista Humanidades & Inovação*, Alagoas, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.

PINHEIRO, D. *O app que altera qualquer sotaque para o de um branco norte-americano*. UOL, 2022. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/colunas/daniela-pinheiro/2022/08/27/o-app-que-altera-qualquer-sotaque-para-o-de-um-branco-norte-americano.htm>. Acesso em 23 de Ago. 2022.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFGM, Minas Gerais, v.1, p. 97-107, 2009.

ROACH, P. *English Phonetics and Phonology: A practical course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

TERRA, E. *Minigramática Ernani Terra*. São Paulo: Scipione, 2021.

SEGALOWITZ, N. *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. *A pesquisa científica: Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, n. 1, p. 01-10, nov. 2006.

WALSH, C. 2013. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In.: C. Walsh (ed), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala, pp. 23-68.

WHITEN, A. HINDE, R. A.; LALAND, K. N. STRINGER, C. B. Introduction: Cultural involves. *The Royal Society*, United Kingdom, V. 366, n. 1567, p. 938-948, 2011.

## AUTORIA

**Vinícius José Barbosa Monteiro** é graduado em Letras, Português e Inglês, pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Atuou como membro no Grupo de Estudos sobre Bilinguismo: Ensino, Aprendizagem, Cognição e Processamento - GESB (CNPQ). Possui interesse pelas áreas de linguística aplicada; sociolinguística; bilinguismo; decolonialidade; métodos e abordagens de ensino de língua inglesa e metodologias ativas associadas ao ensino de língua inglesa.

**Joelton Duarte-de-Santana** é professor adjunto da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e líder do Grupo de Estudos sobre Bilinguismo (CNPQ - Lattes). Possui Pós-Doutorado em Estudos em Linguística Aplicada - Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN; Doutorado em Linguística - Aquisição de Linguagem e Processamento Linguístico pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com estágio doutoral (doutorado sanduíche) realizado na City University of New York - CUNY - Queens College em Nova Iorque - EUA; Mestrado em Linguística - Linguagem, Cognição e Sentido também pelo PROLING - UFPB; e, Graduação em Letras - Português e Inglês - pela Universidade de Pernambuco - UPE - Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata - FFPNM - Campus Mata Norte. Atualmente, cursa Pós-Doutorado em Linguística Aplicada a Contextos de Formação - Ensino e Formação de Professores de Línguas e de Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins.