

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do mito do
falante nativo: Emoções e vulnerabilidade emocional**

Fernanda Vieira Géa
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

FERNANDA VIEIRA GÉA

**Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do mito do
falante nativo: Emoções e vulnerabilidade emocional**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana M. Ferreira Barcelos

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G292c
2026

Géa, Fernanda Vieira, 1986-

Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do mito do falante nativo: emoções e vulnerabilidade emocional / Fernanda Vieira Géa. – Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (103 f.): il.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras, 2026.

Referências bibliográficas: f. 79-87.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.258>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Falantes da língua de herança. 3. Crença e dúvida. 4. Emoções. 5. Vulnerabilidade (Traço da personalidade) . I. Barcelos, Ana Maria Ferreira, 1966-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

FERNANDA VIEIRA GÉA

Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do mito do falante nativo: Emoções e vulnerabilidade emocional

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de março de 2026.

Assentimento:

Fernanda Vieira Géa
Autora

Ana Maria Ferreira Barcelos
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 26/05/2026 às 15:29:15 e pela orientadora em 27/05/2026 às 03:51:27. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **4JL4.8NTD.S167** e clique no botão 'Validar documento'.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora, por me concederem as condições necessárias para a realização deste sonho e pelo amparo constante ao longo dessa trajetória. Sou profundamente grata à minha família, em especial à minha filha, Olivia, cuja presença jamais representou uma limitação, mas se constituiu como fonte permanente de inspiração, força e motivação.

À nossa matriarca, vó Tita, agradeço pelo exemplo de ética, cuidado e afeto. À minha mãe, meu porto seguro em todos os momentos, por todo o amor sempre transformado em refeições deliciosas e cuidado com a nossa princesa. Às minhas tias e tios, pelo apoio cotidiano, pelas orações, cuidado e generosidade. Dentre elas, registro um agradecimento especial à minha tia e madrinha, que sempre zelou por minha trajetória acadêmica e me orientou sobre o processo de seleção da pós-graduação na UFV com paciência e encorajamento.

Às minhas primas e primos, agradeço pelo apoio constante ao longo desse percurso. À Naty, pela ajuda prática com questões tecnológicas; à Thaís, pelo exemplo acadêmico e pelo presente mais precioso, meu afilhado Matheus; ao Marcilinho e à Stefany, por compartilharem comigo os desafios e conquistas do mestrado. De modo muito especial, agradeço à minha prima Rhayssa, madrinha da Olivia, por dividir comigo os cuidados da maternidade, e ao tio Arthur, pelo amor genuíno dedicado à minha filha.

Ao meu pai, agradeço pelo exemplo de profissional e por me permitir melhor tranquilidade financeira para dedicar-me aos estudos. À minha irmã, pelo apoio constante e pelo cuidado atento com a Olivia. À minha avó Cléia, pelo exemplo de docência, e a toda a minha família paterna, agradeço pelo incentivo contínuo mesmo de longe.

Agradeço aos professores e servidores da Universidade Federal de Viçosa que contribuíram para minha formação acadêmica. Aos amigos e amigas, agradeço pela compreensão diante das ausências impostas pelo mestrado. Em especial, às minhas amigas Laila, Carol, Mê e Ana Eliza, pelo apoio afetivo, pela escuta e pela parceria que tornaram esse percurso mais leve.

Por fim, registro meu sincero agradecimento à minha orientadora, Ana

Maria Ferreira Barcelos, pelo acolhimento nos momentos de maior dificuldade, pela postura ética e sensível, e por ser referência não apenas como educadora, mas também como pessoa. Agradeço pelos ensinamentos conduzidos com paciência, rigor e generosidade. Aos colegas Ana Luiza e Pamela e Keven, agradeço pelo apoio mútuo, e aos integrantes do GPLA, pelos debates e aprendizados que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e pessoal.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

GÉA, Fernanda Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2026. **Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do mito do falante nativo: Emoções e vulnerabilidade emocional.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Esta dissertação investiga as crenças, emoções e vulnerabilidades emocionais de professores de inglês não nativos em formação inicial em relação ao mito do falante nativo. Ancorado em uma perspectiva pós-estruturalista da Linguística Aplicada, o estudo compreende língua, identidade e ensino como construções sociais, discursivas e historicamente situadas (Benesch, 2012). O referencial teórico dialoga com estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, entendidas como fenômenos dinâmicos e socialmente construídos (Barcelos, 2006), e sobre emoções, concebidas como práticas discursivas e sociopolíticas atravessadas por relações de poder (Boler, 1999; Zembylas, 2005). A noção de vulnerabilidade emocional é mobilizada para compreender processos de exposição e deslegitimação simbólica vivenciados por professores em formação (Lasky, 2005), articulando-se às críticas ao native speakerism, entendido como uma ideologia que associa competência linguística, autoridade pedagógica e valor profissional à natividade, sustentando hierarquias no campo do ensino de línguas (Holliday, 2005; 2017). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativista e foi desenvolvida com professores de inglês não nativos em formação inicial em uma universidade federal do interior de Minas Gerais. Os dados foram gerados por meio de questionários abertos, narrativas escritas e entrevistas semiestruturadas e analisados à luz da análise de conteúdo, buscando identificar regularidades temáticas relacionadas às crenças, emoções e experiências profissionais dos participantes. Os resultados indicam que, embora os participantes demonstrem uma consciência crítica alinhada às concepções do inglês como língua franca (Siqueira, 2018), suas trajetórias formativas e inserção no mercado de trabalho continuam sendo fortemente marcadas por práticas que reforçam o prestígio do falante nativo, em consonância com lógicas neoliberais do ensino de línguas (Curran; Jenks, 2023). Nesse contexto, emergem emoções como insegurança, ansiedade e sentimentos de desvalorização profissional, configurando vulnerabilidades emocionais que impactam a construção da identidade docente. Os resultados apontam para a necessidade de uma formação de professores que integre criticamente dimensões teóricas, emocionais e políticas do ensino de inglês, de modo a problematizar e enfrentar o mito do falante nativo.

Palavras-chave: mito do falante nativo crenças; emoções; vulnerabilidade emocional; formação de professores.

ABSTRACT

GÉA, Fernanda Vieira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2026. **Beliefs of pre-service english teachers about the native speaker myth: Emotions and emotional vulnerability.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

This dissertation investigates the beliefs, emotions, and emotional vulnerabilities of non-native English pre-service teachers in relation to the native speaker myth. Grounded in a post-structuralist perspective within Applied Linguistics, the study understands language, identity, and teaching as social, discursive, and historically situated constructions (Benesch, 2012). The theoretical framework engages with studies on beliefs in language teaching and learning, conceived as dynamic and socially constructed phenomena (Barcelos, 2006), and with studies on emotions, understood as discursive and sociopolitical practices shaped by power relations (Boler, 1999; Zembylas, 2005). The notion of emotional vulnerability is mobilized to examine processes of exposure and symbolic delegitimization experienced by pre-service teachers (Lasky, 2005), and is articulated with critiques of native speakerism, understood as an ideology that associates linguistic competence, pedagogical authority, and professional value with nativeness, thereby sustaining hierarchies in the field of language education (Holliday, 2005; 2017). The study adopts a qualitative and interpretive approach and was conducted with non-native English pre-service teachers at a federal university in the interior of Minas Gerais, Brazil. The data were generated through open-ended questionnaires, written narratives, and semi-structured interviews and analyzed using content analysis, with the aim of identifying thematic regularities related to participants' beliefs, emotions, and professional experiences. The results indicate that, although participants demonstrate critical awareness aligned with conceptions of English as a lingua franca (Siqueira, 2018), their educational trajectories and entry into the job market continue to be strongly shaped by practices that reinforce the prestige of the native speaker, in line with neoliberal logics in language education (Curran; Jenks, 2023). In this context, emotions such as insecurity, anxiety, and feelings of professional devaluation emerge, constituting emotional vulnerabilities that affect the construction of teacher identity. The findings point to the need for teacher education programs that critically integrate theoretical, emotional, and political dimensions of English language teaching in order to problematize and challenge the native speaker myth.

Keywords: native speaker myth; beliefs; emotions; emotional vulnerability; teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos participantes	38
Quadro 2 - Informações sobre a coleta de dados	40
Quadro 3 - Respostas ao questionário sobre a superioridade do professor falante nativo	51
Quadro 4 - Emoções dos participantes em relação ao FN	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
FN	Falante Nativo
FNN	Falante Não Nativo
ILF	Inglês como Língua Franca
PFN	Professor Falante Nativo
PFNN	Professor Falante Não Nativo
FLTA	<i>Foreign Language Teaching Anxiety</i> - Ansiedade no ensino de línguas estrangeiras
VE	Vulnerabilidade Emocional
E	Entrevista
Q	Questionário
LA	Linguística Aplicada
NE	Narrativa Escrita
NO	Narrativa Oral
TESOL	<i>Teaching English to Speakers of Other Languages</i> ou Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas
BAAL	<i>British Association for Applied Linguistics</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURALISTA DAS EMOÇÕES	17
2.2 VULNERABILIDADE EMOCIONAL: CONCEITO, HISTÓRICO E IMPORTÂNCIA	19
2.2.1 VULNERABILIDADE ABERTA OU PROTETORA	21
2.2.2 PESQUISAS SOBRE VULNERABILIDADE EMOCIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	22
2.3 O CONCEITO DE CRENÇAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	24
2.4 EMOÇÕES.....	28
2.4.1 RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E EMOÇÕES	30
2.5 FALANTE NATIVO: DEFINIÇÕES, CRÍTICAS E O MITO	31
2.5.1 DEFINIÇÕES NATURALISTAS DO FN E SUAS LIMITAÇÕES.....	32
2.5.2 ABORDAGENS SOCIOCULTURAIS E CRÍTICAS CONTEMPORÂNEAS AO CONCEITO	33
2.5.3 <i>NATIVE-SPEAKERISM</i> : IDEOLOGIA, PODER E COLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS	34
3 METODOLOGIA.....	37
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES	37
3.2 POSICIONALIDADE DA PESQUISADORA	39
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
3.3.1 QUESTIONÁRIOS	41
3.3.2 NARRATIVAS ESCRITAS.....	42
3.3.3 ENTREVISTAS.....	43
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	44
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
4.1 PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRIMEIROS CONTATOS COM O MITO DO FALANTE NATIVO.....	46
4.1.1 TRAJETÓRIAS CONSTRUÍDAS NA ESCOLA PÚBLICA, AUTODIDATISMO E DESIGUALDADE DE ACESSO	49
4.2 CRENÇAS SOBRE O MITO DO FALANTE NATIVO: ENTRE DISCURSO CRÍTICO E CRENÇAS EM USO.....	50
4.2.1 CRENÇAS DECLARADAS NO QUESTIONÁRIO: REJEIÇÃO EXPLÍCITA DO MITO	51
4.2.2 TENSÕES ENTRE CRENÇAS DECLARADAS E CRENÇAS EMERGENTES.....	52
4.2.3 O FALANTE NATIVO COMO MODELO DE LEGITIMIDADE LINGÜÍSTICA E AUTENTICIDADE CULTURAL	55
4.2.4 O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA PROBLEMATIZAÇÃO DO MITO DO FALANTE NATIVO	56
4.3 EMOÇÕES RECORRENTES: INSEGURANÇA, ANSIEDADE, FRUSTRAÇÃO E TRISTEZA	59
4.3.1 VULNERABILIDADE EMOCIONAL (VE) NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	61
4.3.2 MERCADO DE TRABALHO, PRESTÍGIO SIMBÓLICO E VALORIZAÇÃO ESTRUTURAL DO FALANTE NATIVO	63
4.3.3 RESISTÊNCIA, AGÊNCIA EMOCIONAL E RECONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA PROFISSIONAL	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69

5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	69
5.1.1 CRENÇAS SOBRE O MITO DO FALANTE NATIVO	69
5.1.2 EMOÇÕES VIVENCIADAS EM RELAÇÃO AO MITO DO FALANTE NATIVO	72
5.1.3 VULNERABILIDADES EMOCIONAIS FRENTE AO MITO DO FALANTE NATIVO	73
5.2 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	74
5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	75
5.4 SÍNTESE FINAL	76
 <u>REFERÊNCIAS.....</u>	 <u>79</u>
 <u>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</u>	 <u>88</u>
 <u>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</u>	 <u>90</u>
 <u>ANEXO C – QUESTIONÁRIO <i>NATIVE-SPEAKERISM</i>.....</u>	 <u>94</u>
 <u>ANEXO D – ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA.....</u>	 <u>99</u>
 <u>ANEXO E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</u>	 <u>102</u>

1 INTRODUÇÃO

Segundo Holliday (2005), o mito do falante nativo, ou *native-speakerism*, constitui uma das ideologias mais persistentes no campo do ensino de línguas. Pioneiros nesse debate, Holliday com suas pesquisas sobre o tema, e Phillipson (1992), com sua obra sobre imperialismo linguístico, contribuíram para esclarecer e desmistificar a construção ideológica do falante nativo (FN) como ideal e superior. No Brasil, autores como Siqueira (2005, 2018), Alves e Siqueira (2020) e Moita Lopes (2002, 2008), também vêm problematizando a naturalização dessa visão e defendendo perspectivas mais plurais do inglês, em consonância com seu uso como língua franca.

Phillipson (1992) argumenta que esse mito, que ele denomina *native speaker fallacy*, se ancora na crença de que o falante nativo detém um conhecimento linguístico “puro”, “autêntico” e, portanto, superior ao do falante não nativo (FNN). O autor ainda problematiza essa falácia por um viés político, ao afirmar que, implícita no mito do falante nativo, está a questão de poder e controle. A crença na superioridade do FN serve, sobretudo, aos interesses do “Centro” e prejudica os da “Periferia”. Esses termos, de alguma sorte, emergem de uma alusão ao modelo de Kachru (1982, 1985) que sugere que a difusão do inglês pelo mundo está dividida em três diferentes círculos: o círculo interno, externo e em extensão. O interno se refere a países tradicionais, ou de centro, onde o inglês é a língua nativa como a Inglaterra, EUA, Canadá, Nova Zelândia e Austrália, o externo a países que possuem uma grande comunidade que partilha do inglês como em Cingapura ou Filipinas e o círculo em expansão inclui os países em que o inglês é considerado uma língua estrangeira (ou ILE) como o Brasil, Chile, Holanda.

Nesse sentido, de acordo com Silva e Rodrigues (2023), as noções de “centro” e “periferia” nos tempos atuais não devem ser compreendidas apenas como lugares fixos, associados, respectivamente, à riqueza/proximidade e à pobreza/distância. No urbano contemporâneo, esses conceitos tornam-se relativos e dependem dos critérios e das escalas de análise, pois novas centralidades podem surgir em espaços antes considerados periféricos, ao mesmo tempo em que desigualdades e hierarquias socioespaciais continuam sendo reproduzidas. Assim, o “centro” pode ser entendido como o espaço de maior concentração de fluxos, infraestrutura, serviços, consumo, poder econômico e simbólico, enquanto a “periferia” corresponde aos espaços incorporados de forma desigual à dinâmica urbana, muitas vezes marcados por menor acesso a bens, mobilidade, infraestrutura e reconhecimento social. No entanto, como destacam Silva e Rodrigues (2023), a expansão de novos equipamentos urbanos

para as periferias não elimina a lógica centro-periferia, mas a torna mais complexa, exigindo que essa relação seja analisada em múltiplas escalas e a partir de diferentes formações socioespaciais.

Essa crença na superioridade do FN acaba criando uma dependência ideológica e estrutural que se manifesta também em dimensões econômicas, na medida em que professores falantes nativos (PFN) e materiais didáticos produzidos nos chamados países centrais, Estados Unidos e Inglaterra, são vistos como necessários para implementar um sistema baseado nesse princípio.

Embora essa concepção de superioridade do FN venha sendo amplamente questionada (Houghton, 2020; Agudo, 2017; Suzuki e Crowther, 2025; Yawan e Marhamah, 2024, entre outros), ela continua a exercer forte influência sobre práticas pedagógicas e identidades profissionais. No contexto brasileiro, por exemplo, tais ideologias linguísticas se manifestam de maneira particularmente complexa. Professores em formação inicial, muitas vezes com trajetórias marcadas por limitações de acesso a experiências diversificadas de aprendizagem da língua inglesa, podem desenvolver crenças que associam a ideia de um inglês legítimo exclusivamente àquele falado por nativos “dominantes”, que são aqueles com fenótipos que se aproximam mais da origem branca caucasiana. Como apontam Rajagopalan (2005) e Siqueira (2011), essas visões estão ligadas a relações de poder e ideologias linguísticas que reforçam desigualdades, legitimando certas identidades em detrimento de outras. Nesse sentido, o mito do falante nativo não se restringe ao domínio linguístico, mas repercute também em dimensões sociais, emocionais e identitárias, afetando diretamente professores falantes não nativos (PFNN) e docentes em formação.

Barcelos (2004, 2015) contribui de maneira fundamental para compreender esse processo ao articular o estudo das crenças e das emoções na formação docente. Para a autora, crenças não são meras representações cognitivas e estáticas, mas práticas sociais e históricas, que se constroem e se transformam a partir de experiências, emoções e contextos. Nessa perspectiva, ao lidar com o mito do falante nativo, professores em formação não apenas manifestam crenças sobre proficiência ou legitimidade, mas também vivenciam emoções como insegurança, ansiedade, frustração ou, em alguns casos, desenvolvem confiança e empoderamento. É justamente nessa articulação entre crenças e emoções que podem emergir vulnerabilidades emocionais, entendidas aqui como momentos em que a autoconfiança e a identidade profissional do futuro docente são tensionadas ou colocadas em dúvida diante da ideologia do FN.

É nesse panorama que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo geral é investigar as crenças e emoções de PFNN em formação inicial, de um curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública em Minas Gerais, sobre o mito do falante nativo, identificando se, e como se manifestam vulnerabilidades emocionais diante desse mito.

Para alcançar esse propósito, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as crenças de professores de inglês não nativos em formação inicial sobre o mito do falante nativo;
- b) mapear as emoções vivenciadas por esses professores em relação ao mito do falante nativo;
- c) investigar e compreender possíveis vulnerabilidades emocionais desses professores diante desse mito.

A relevância deste estudo se justifica por três aspectos principais. Em primeiro lugar, pelas consequências do mito do falante nativo na trajetória de professores falantes não nativos (PFNN), que podem internalizar sentimentos de inferioridade e insegurança, com impactos diretos sobre sua identidade profissional e emocional (Barcelos, 2004, 2015).

Em segundo lugar, pela escassez de pesquisas no Brasil que investiguem, de maneira articulada, as relações entre crenças, emoções e vulnerabilidades de professores em formação inicial diante desse mito, apesar de sua ampla problematização em contextos internacionais (Braine, 1999; Medgyes, 1994; Llurda, 2005; Holliday, 2005) e de importantes contribuições nacionais que discutem a questão do FN e do inglês como língua franca (Siqueira, 2005, 2018, 2020).

Em terceiro lugar, o estudo se justifica pelo contexto contemporâneo de competitividade exacerbada, no qual o ensino de línguas é fortemente influenciado pela lógica neoliberal, e em que a valorização de determinadas características, como a condição de “falante nativo”, é frequentemente mobilizada como recurso mercadológico (Rajagopalan, 2013). Esse cenário tende a intensificar disputas entre professores, reforçando vulnerabilidades emocionais e dificultando a construção de uma identidade docente crítica e autônoma.

No âmbito desse cenário neoliberal, tem-se observado a expansão da chamada *gig economy teaching* (Curran; Jenks, 2023), em que o ensino é tratado como um “bico” ou serviço temporário e informal. Esse modelo tem se tornado cada vez mais presente e difícil de ser ignorado por futuros docentes, sobretudo diante da promessa de trabalho remoto, horários flexíveis e remuneração variável, frequentemente percebida como mais atrativa do que o salário

fixo associado ao regime formal de trabalho. Professores que atuam como autônomos, ou *gig teachers*, ao adotarem, ou se submeterem, a essa forma de inserção profissional, passam a enfrentar elevados níveis de competitividade na busca por oportunidades, o que gera pressões constantes para que se diferenciem dos demais (Curran; Jenks, 2023).

Dessa forma, busco compreender como futuros professores de inglês constroem suas crenças e lidam emocionalmente com o mito do falante nativo. Pretendo, ainda, contribuir para o campo da formação de professores de línguas no Brasil, oferecendo subsídios teóricos e reflexivos que possam auxiliar na problematização das ideologias linguísticas que sustentam esse mito.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, incluindo esta introdução. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica, abordando os conceitos de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções, vulnerabilidade emocional e *native speakerism*. O Capítulo 3 descreve a metodologia adotada, incluindo o delineamento da pesquisa, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de análise. O Capítulo 4 apresenta os resultados e a discussão das análises, articulando-os ao referencial teórico. Por fim, o Capítulo 5 retoma as perguntas de pesquisa e expõe as limitações do estudo, bem como suas implicações teóricas e práticas para a área da formação docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto a noção de vulnerabilidade emocional docente a partir de uma abordagem crítica e pós-estruturalista das emoções. Em seguida, abordo estudos sobre crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas e, por fim, examino o mito do falante nativo, destacando seus efeitos sobre a identidade profissional e a autoestima de PFNN.

2.1 Abordagem pós-estruturalista das emoções

A abordagem crítica das emoções (Barcelos, 2022), também chamada de abordagem pós-estruturalista (Benesch, 2012), compreende as emoções como fenômenos políticos e intimamente conectadas às relações de poder. Nesse sentido, elas não são concebidas apenas como experiências internas ou psicológicas, mas como processos relacionais, construídos discursivamente e situados socialmente (Ahmed, 2004; Zembylas, 2005; Lutz e Abu-Lughod, 1990; Rosaldo, 1984). Essa perspectiva foi adotada nesta pesquisa, uma vez que as emoções, incluindo aquelas vivenciadas por PFNN, não são meramente construções individuais, mas estão diretamente conectadas aos contextos nos quais as emoções atuam.

Ahmed (2004) argumenta que, em vez de perguntar “o que são emoções?”, devemos questionar “o que as emoções fazem?”. Essa mudança permite compreender como as emoções circulam entre corpos, signos e objetos, atribuindo significados e moldando relações sociais. Elas funcionam como forças que se movem, se fixam e se vinculam a determinadas figuras ou posições sociais, podendo reforçar reconhecimento ou exclusão. O mito do falante nativo exemplifica esse processo: emoções de admiração ou insegurança tendem a se associar a FN ou FNN, sustentando a crença de superioridade de uns sobre os outros.

Zembylas (2005, 2011, 2014) amplia essa perspectiva para o campo educacional ao mostrar como as emoções são atos performativos e políticos que transcendem o indivíduo, circulando nas relações de poder e influenciando identidades e vulnerabilidades docentes. Emoções como insegurança ou frustração não se limitam a experiências pessoais, mas constituem construções discursivas moldadas por crenças presentes no contexto social e educacional. Por exemplo, um professor de inglês em formação no Brasil pode experimentar ansiedade ao se comparar a um modelo idealizado de FN amplamente valorizado em discursos sobre ensino de línguas, o que pode levá-lo a questionar sua legitimidade como professor. Esse

cenário evidencia como emoções se articulam a crenças, hierarquias simbólicas e práticas sociais.

Dentro desse quadro, não é possível dissociar as emoções dos professores em relação ao mito do falante nativo das relações de poder que estruturam o contexto social. Barcelos (2015) evidencia como emoções de professores e alunos se entrelaçam com crenças e identidades, reforçando a visão pós-estruturalista de que as emoções são contextuais e dinâmicas. De forma similar, Boler (1999) enfatiza que as emoções constituem espaços de engajamento ético e político, e que a reflexão crítica sobre elas permite revelar ideologias subjacentes e abrir caminhos para transformações educacionais. O inglês é frequentemente visto como língua soberana, e seus falantes nativos, especialmente aqueles posicionados como dominantes, oriundos de países tidos como centrais e associados a identidades brancas, são idealizados, conferindo-lhes posição de poder. Llurda (2016) afirma que o FN continua a servir como referência dominante, influenciando teorias de ensino, currículos, materiais, metodologias e práticas de avaliação. Dessa forma, investigar as emoções de professores em relação ao mito do falante nativo a partir de uma perspectiva crítica é essencial para compreender como tais emoções podem reforçar ou desafiar essas crenças.

Pesquisas empíricas também reforçam essa perspectiva. Simons e Smits (2020), por exemplo, investigaram a ansiedade no ensino de língua estrangeira (FLTA – *Foreign Language Teaching Anxiety* ou Ansiedade no Ensino de Língua Estrangeira). Os autores dialogam com Horwitz (1996), que foi uma das primeiras pesquisadoras a sugerir que PFNN são particularmente suscetíveis à ansiedade de línguas estrangeiras, em função de sua trajetória linguística e de formação docente, o que pode influenciar significativamente seus níveis de ansiedade.

Segundo Simons e Smits (2020), não são as limitações linguísticas em si que desencadeiam a ansiedade, mas a forma como essas limitações são percebidas, avaliadas e emocionalmente experienciadas, especialmente em contextos que estigmatizam o erro e impõem expectativas elevadas de proficiência. Nessas condições, erros tendem a ser interpretados como falhas pessoais, gerando respostas afetivas intensas, como ansiedade elevada. Reconhecer e gerir essas emoções torna-se, portanto, essencial para que PFNN não comprometam sua prática docente. Professores com altos níveis de ansiedade podem restringir sua participação na língua alvo em sala de aula, reduzindo tanto a frequência quanto a complexidade de suas produções, o que impacta diretamente as oportunidades de uso

espontâneo da língua oferecidas aos alunos e contribui para a manutenção do mito da superioridade dos falantes nativos.

Oliveira (2021), por sua vez, reforça que as instituições de ensino, as expectativas de pais de alunos, bem como os valores pessoais dos próprios professores, influenciam suas emoções, podendo gerar dissonância e frustração quando objetivos não são alcançados ou compreendidos. Nesse sentido, um professor com perfil mais extrovertido e comunicativo pode sentir-se valorizado em contextos educacionais que legitimam essas características, ao passo que pode experimentar insegurança ou nervosismo em ambientes nos quais tais traços são menos admirados. Ademais, os docentes lecionam em instituições que seguem regras sociais, culturais e políticas específicas, estando sob supervisão de diretores, inspetores e normas governamentais.

Em síntese, a abordagem pós-estruturalista permite compreender que as emoções docentes são construídas socialmente, circulam em relações de poder e impactam identidades, práticas e crenças. Esse entendimento fornece a base para a análise da vulnerabilidade emocional, discutida na próxima subseção, ao evidenciar como PFNN podem se sentir expostos, ansiosos ou pressionados em diferentes contextos educacionais e socioculturais.

2.2 Vulnerabilidade emocional: conceito, histórico e importância

O estudo sobre vulnerabilidade emocional (VE) de professores ganhou destaque com Lasky (2005), uma das primeiras pesquisadoras a se aprofundar no tema. A autora observa que o termo “vulnerável”, derivado do latim *vulnerare* (“ferir”), remete à condição de estar aberto ou suscetível a danos. Em sua pesquisa, conduzida em um contexto de reforma mandatória do ensino médio em Ontario no Canadá, Lasky evidencia que a vulnerabilidade profissional docente constitui uma experiência emocional complexa e multidimensional, influenciada por fatores institucionais, relacionais e identitários.

Para construir sua teorização, Lasky retoma conceitos como risco, interdependência e confiança, conforme discutidos por Rousseau et al. (1998). O risco envolve a possibilidade de perda; a interdependência surge quando os resultados desejados por um sujeito dependem de outros; e a confiança implica aceitar a exposição ao risco. Esses elementos se entrelaçam na VE docente, uma vez que ensinar exige confiar em outros, alunos, gestores, instituições e aceitar incertezas inerentes à prática pedagógica.

Antes dessas formulações, estudos sobre emoções docentes já apontavam para a dimensão situacional da experiência profissional. Hargreaves (1998), embora não trate diretamente da VE como conceito analítico, destaca como condições institucionais, vínculos profissionais precários e pressões hierárquicas intensificam a exposição emocional de professores, especialmente daqueles em início de carreira. Essas contribuições ajudam a compreender a base emocional e estrutural sobre a qual abordagens posteriores da VE foram desenvolvidas.

No debate sobre VE, Kelchtermans (1996, 2005, 2009) é uma referência central. O autor argumenta que a vulnerabilidade ocorre quando a identidade profissional e a integridade moral dos professores são ameaçadas, especialmente em situações nas quais valores fundamentais da docência são questionados. Kelchtermans diferencia-se de Lasky ao sustentar que a vulnerabilidade não deve ser compreendida como uma emoção, mas uma condição estrutural da docência, um estado de espírito que acompanha o trabalho docente. Paradoxalmente, essa condição também possibilita o encontro pedagógico, uma vez que a abertura ética e relacional inerente à vulnerabilidade constitui um elemento fundamental da prática educativa.

A partir dessas contribuições, Lasky (2005) propõe duas dimensões analíticas da VE: a vulnerabilidade estrutural, relacionada a reformas, demandas institucionais e condições de trabalho; e a vulnerabilidade relacional, associada às interações cotidianas, às relações de confiança e negociações identitárias. A autora destaca que a VE pode assumir formas abertas e produtivas, ou, ao contrário, formas protetoras e ineficazes, que tendem a dificultar o engajamento pedagógico. Tsui (2023) complementa essa perspectiva ao definir a vulnerabilidade docente como uma suscetibilidade emocional vivida em múltiplos contextos escolares, entendida como experiência complexa e multifacetada.

Em síntese, a VE pode ser compreendida como uma condição inerente ao trabalho docente, permeada por dimensões estruturais, relacionais e situacionais, que tanto expõem os professores a riscos quanto criam oportunidades formativas e éticas. Nesta pesquisa, adoto principalmente a tipologia proposta por Lasky (2005), que distingue entre vulnerabilidade aberta e protetora/ineficaz, por oferecer uma lente analítica particularmente útil para analisar como professores negociam emoções, confiança e exposição ao mito do falante nativo. As demais perspectivas contribuem para o enquadramento teórico do conceito, mas não serão operacionalizadas como categorias analíticas.

2.2.1 Vulnerabilidade aberta ou protetora

Segundo Lasky (2005), a vulnerabilidade pode gerar efeitos positivos ou negativos, a depender da forma como o professor percebe e negocia sua própria competência. A autora distingue dois tipos principais: a **vulnerabilidade aberta**, que ocorre quando o professor se sente seguro o suficiente para assumir riscos emocionais e expor fragilidades em prol de relações pedagógicas mais honestas e oportunidades de aprendizagem; e a **vulnerabilidade protetora** (também chamada de fechada ou ineficaz) que se manifesta quando o professor evita situações que possam expô-lo, movido por ansiedade ou receio de julgamento. Nesse caso, tal movimento tende a restringir vínculos, confiança, colaboração, favorecendo posturas defensivas e emoções como medo e insegurança. Cabe ressaltar que o termo “ineficaz” não se refere a incapacidade pessoal do professor, mas aos efeitos limitadores dessa postura para o desenvolvimento pedagógico.

Um exemplo de vulnerabilidade aberta aparece em Holappa et al. (2021), que utilizaram narrativas visuais com professores em formação. Moona, participante do estudo, relatou sentir pressão para corresponder ao “molde” do bom professor e esconder características percebidas como negativas. Contudo, ela ressignificou sua sensibilidade como força, afirmando: “posso mostrar meu lado ‘fraco’ como professora [...] isso não é mais um defeito, mas uma força” (p. 898). Tal postura ilustra a potência formativa da vulnerabilidade aberta. Caso Moona tivesse optado por mascarar sua sensibilidade, ela se aproximaria da vulnerabilidade protetora, postura que pode inibir a aprendizagem, fragilizar relações de confiança e alimentar emoções negativas como medo, raiva e posturas defensivas (Lasky, 2004).

Relacionando esse debate ao mito do falante nativo, observa-se que PFNN frequentemente oscilam entre essas duas formas de vulnerabilidade. Uma postura protetora ocorre quando evitam trabalhar pronúncia ou expressões idiomáticas consideradas “difíceis”, temendo exposição. Essa escolha, embora compreensível, reforça a crença de que apenas falantes nativos dominantes seriam aptos a ensinar esses aspectos. Em contrapartida, quando o professor compartilha abertamente suas próprias dificuldades, por exemplo, explicando que determinado fonema também é desafiador para ele, esse movimento configura vulnerabilidade aberta, fortalecendo vínculos e desconstruindo hierarquias baseadas no mito. Essas distinções entre vulnerabilidade aberta e protetora ajudam a compreender como professores vivenciam e gerem sua exposição emocional em diferentes contextos.

Na seção seguinte, discuto como a vulnerabilidade docente tem sido investigada em algumas pesquisas realizadas mundialmente e no Brasil, evidenciando suas múltiplas dimensões.

2.2.2 Pesquisas sobre vulnerabilidade emocional de professores de línguas

Diversos estudos internacionais têm evidenciado como a VE de professores de línguas se manifesta em diferentes contextos, frequentemente influenciada não apenas pelo mito do falante nativo, mas também pelo poder social, simbólico e racializado que ainda é conferido aos falantes nativos dominantes.

Na Coreia do Sul, Song (2016) analisou a experiência de PFNN que se sentiram vulneráveis diante de alunos que haviam vivido no exterior e, em certas situações, demonstravam mais conhecimento do que o próprio professor. Um docente com mais de 30 anos de carreira relatou que, embora antes se sentisse valorizado e respeitado, passou a experimentar insegurança e vergonha pela perda da admiração de alunos e pais, sendo forçado a ocultar esse estado emocional para manter sua prática profissional. Esse testemunho ilustra como o poder associado ao FN dominante pode afetar diretamente o bem-estar e a vulnerabilidade docente.

Na mesma linha, Song (2022) conduziu uma pesquisa autoetnográfica sobre seus desafios no ensino online. Ela descreve ter se sentido vulnerável não apenas pela migração de suas práticas para o ambiente virtual, mas também por fatores como a baixa participação dos alunos e sua condição de PFNN. Dialogando com Song e Park (2019) e sua pesquisa anterior na Coreia, a autora conclui que a ansiedade docente não é apenas resultado de falta de confiança individual, mas está profundamente enraizada em estruturas sociais. Esse entendimento reforça a perspectiva crítica pós-estruturalista, adotada neste trabalho, de compreender as emoções como fenômenos políticos e contextuais.

Outros pesquisadores corroboram essa visão. Lee (2011), por exemplo, sustenta que a vulnerabilidade docente possui raízes morais e políticas. Kelchtermans (2005) também argumenta que a experiência de vulnerabilidade é mediada pelo ambiente político, social e cultural da escola e está intimamente relacionada à identidade profissional. Mais recentemente, Nazari e Kamali (2025) enfatizaram que as vulnerabilidades docentes são moldadas por histórias individuais, discursos contextuais e particularidades socioculturais, não podendo ser compreendidas de forma isolada.

O estudo de Nazari e Kamali (2025) ilustra essas questões por meio de relatos de professores que vivenciaram formas de julgamento e discriminação associadas ao modo como falavam inglês. Uma das docentes afirmou sentir-se frequentemente julgada mais pelo seu sotaque do que por suas habilidades profissionais, chegando a alterá-lo para conquistar reconhecimento. De modo semelhante, outro professor revelou ter modificado seu nome para disfarçar sua nacionalidade e evitar discriminações. Esses depoimentos evidenciam que o sotaque, longe de ser apenas uma característica linguística individual, pode tornar-se um marcador social que interfere na legitimidade profissional atribuída aos sujeitos. Assim, podemos observar a presença do acentismo (*accentism*), entendido como “as maneiras pelas quais sotaques ingleses desiguais são redistribuídos em contextos dominados pelo inglês, criando pressupostos, ideologias e atitudes diferenciadas” (Dovchin e Dryden, 2022, p. 33).

Lippi-Green (1997) oferece uma contribuição particularmente relevante para os debates sobre acentismo ao problematizar a distinção tradicional entre sotaque e dialeto. A autora argumenta que tais categorias, frequentemente tratadas como neutras ou puramente linguísticas, são na verdade construídas por relações de poder que legitimam determinados modos de falar enquanto desvalorizam outros. Nesse sentido, afirma que “um dialeto talvez não seja nada mais do que uma língua que não recebe o devido respeito” (p. 46). Essa perspectiva evidencia que o acentismo não se fundamenta em diferenças linguísticas objetivas, mas em crenças que situam certos sotaques, definidos por grupos em posições de poder, como desviantes da norma, inferiores ou inadequados, reforçando desigualdades sociais e simbólicas.

A análise dos relatos de professores em diferentes contextos educacionais evidencia que, diante da vulnerabilidade, são elaboradas estratégias de enfrentamento que, embora funcionais para a sobrevivência profissional, frequentemente implicam custos emocionais e identitários. Essa dinâmica não se restringe a experiências individuais, mas está profundamente relacionada a transformações sociais, culturais e ideológicas mais amplas.

Ainda dentro da temática, na China, Gao (2008) descreveu como transformações sociais e culturais impactaram a vulnerabilidade docente. Historicamente, o magistério desfrutava de grande prestígio, equiparado a figuras centrais como pais, governantes e o próprio céu (Cleverley, 1991). Contudo, mudanças recentes associaram a profissão a imagens negativas, diminuindo a confiança pública. O autor relata o caso de um professor rural criticado por um dos pais de seus alunos por transmitir “um sotaque inferior”, segundo a percepção do próprio pai, que refletia ideologias linguísticas locais que hierarquizavam variedades rurais como menos prestigiadas. Esse episódio demonstra como expectativas sociais e relações de poder

podem intensificar a vulnerabilidade docente, a ponto de desmotivar jovens a ingressar na profissão.

Em síntese, essas pesquisas demonstram que a VE de professores de línguas não pode ser dissociada dos contextos sociais, políticos e culturais em que se inscreve. Emoções como ansiedade, insegurança ou vergonha, muitas vezes interpretadas como individuais, são permeadas por discursos mais amplos, como o mito do falante nativo e as ideologias linguísticas que sustentam hierarquias. Dessa forma, compreender a vulnerabilidade docente requer investigar como crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas influenciam identidades profissionais e práticas pedagógicas. Esse será o tema da próxima seção.

2.3 O conceito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças tem sido amplamente discutido em diferentes campos do conhecimento, como Psicologia, Educação, Antropologia, Sociologia e Filosofia, o que explica a variedade de definições encontradas na literatura (Barcelos, 2004). De forma geral, crenças podem ser entendidas como formas de pensamento, percepções, interpretações e entendimentos que as pessoas constroem para dar sentido às suas experiências (Barcelos, 2006). Na área de ensino de línguas, essa noção ganhou especial relevância a partir dos anos 1980, com pesquisas que buscavam compreender como professores e aprendizes interpretam fenômenos pedagógicos e como essas interpretações moldam suas ações. Atualmente, as crenças são cada vez mais concebidas como posicionamentos sociais e discursivos, marcados por ideologias, relações de poder e histórias de vida (Kalaja e Barcelos, 2013). Nessa perspectiva, crenças não são apenas estruturas mentais, mas formas de participar do mundo, interpretar experiências e performar identidades.

Autores como Pajares (1992), Woods (1996) e Richardson (1996) enfatizam que crenças são complexas, dinâmicas e frequentemente implícitas, influenciando não apenas práticas, mas também identidades, expectativas e decisões pedagógicas. Pajares (1992) destaca que crenças funcionam como lentes interpretativas: elas orientam a forma como professores percebem os alunos, o conteúdo, o papel do professor e até mesmo a aprendizagem. Woods (1996), ao propor o acrônimo BAK (beliefs, assumptions, knowledge), argumenta que crenças, conhecimentos e pressupostos não são categorias separadas, mas componentes inter-relacionados que estruturam a prática docente.

Nessa direção, a perspectiva sociocultural, consolidada na última década, tem enfatizado que as crenças não são entidades internas e estáveis, mas práticas sociais e culturais que emergem em contextos específicos, circulam em discursos e se constituem na relação com o outro. (Kalaja, Dufva e Alanen, 2013). Sob essa perspectiva, as crenças, são compreendidas como situadas, dinâmicas, formadas por várias vozes, uma vez que professores mobilizam, reciclam e ressignificam discursos provenientes de seus contextos culturais, sociais e pedagógicos. Assim, as crenças não dizem respeito apenas ao que professores pensam, mas a como pensam, a partir de que discursos, em quais posições e com quais efeitos.

Essa mudança epistemológica reposiciona o estudo das crenças como um campo profundamente político. Pesquisas pioneiras como as de Kalaja (1995) contribuíram para demonstrar que crenças não são meras opiniões individuais, mas construções profundamente ligadas a contextos sociais e a discursos sobre língua, aprendizagem e identidade. Quando pais de alunos ou professores acreditam, por exemplo, que determinado sotaque é “padrão” ou “melhor”, esta, como todas as crenças, não é neutra: ela está vinculada a regimes de verdade sobre língua, competência e legitimidade de acordo com o contexto experienciado por cada um. Portanto, estudar crenças significa também analisar como discursos hegemônicos são internalizados, resistidos ou reproduzidos.

No campo do ensino de línguas, o estudo das crenças de professores ganhou força com trabalhos como os pioneiros de Johnson (1994), Woods (1996) e, mais tarde, Borg (2003). Esses autores demonstram que crenças são fundamentais para compreender a prática docente, pois organizam percepções sobre língua, ensino e alunos; justificam decisões pedagógicas; estruturam expectativas sobre o que significa ensinar “bem”; e participam da construção das identidades profissionais.

Ademais, abordagens socioculturais e pós-estruturalistas ampliaram essa visão ao enfatizar o papel da história, da linguagem e da ideologia. Kalaja e Barcelos (2013) argumentam que crenças são inseparáveis de discursos sociais e contextos históricos, e Barcelos (2006, 2007) destaca que elas emergem nas interações, sendo simultaneamente individuais e coletivas, subjetivas e sociais. Portanto, crenças não são apenas representações internas, mas práticas interpretativas situadas, em constante negociação.

No ensino de inglês, crenças são fortemente moldadas por ideologias linguísticas globais e por relações de poder que atribuem prestígio a certas variedades, sotaques e identidades (Rajagopalan, 2005; Siqueira, 2005; Moita Lopes, 1996). Segundo Carmo (2015), a ideologia linguística, envolve crenças, concepções e sentimentos, explícitos ou implícitos,

construídos por grupos sociais sobre as línguas, seus usos e seus falantes. Essas ideologias operam como dispositivos que definem quem é visto como “bom falante”, “bom professor” ou “modelo linguístico legítimo”. Crenças de professores, portanto, não dizem respeito apenas a concepções pedagógicas, mas também a como professores se percebem, qual é sua posição no campo, que discursos consideram legítimos e como constroem sua identidade profissional.

A literatura PFNN/ PFN demonstra de forma consistente que crenças sobre falantes nativos estão permeadas por ideologias racializadas, colonialidades e discursos de superioridade linguística (Mahboob, 2004; Moussu e Llurda, 2008; Braine, 2010). Essas crenças frequentemente constroem o FN, sobretudo o falante branco de países centrais, como sendo o modelo legítimo de língua, a referência ideal de pronúncia, a autoridade linguística e cultural e até mesmo o professor “mais competente”. Enquanto práticas discursivas, tais crenças não apenas descrevem o mundo, mas o organizam, legitimando posições hierárquicas e regulando quem pode falar, ensinar e ser reconhecido como usuário legítimo da língua. Nesse sentido, para muitos aprendizes e professores, a legitimidade linguística ainda é associada ao FN (Rajagopalan, 2005; Siqueira, 2005, 2018), o que corrobora que crenças são permeadas por relações de poder, construções históricas sobre língua e identidade e a colonialidade, ou a ferida colonial, que é o fato de pessoas e até regiões em todo o mundo terem sido classificadas como subdesenvolvidos econômica e mentalmente (Mignolo, 2009).

Essas crenças, como todas outras, não são inocentes: elas reproduzem hierarquias globais que vinculam língua ao poder geopolítico e à branquitude (Shuck, 2006; Ruecker e Ives, 2015). Ao se materializarem em expectativas sobre pronúncia, competência comunicativa e modelos de proficiência, tais crenças influenciam diretamente práticas avaliativas e percepções de legitimidade docente. Pesquisas mostram que PFNN frequentemente internalizam discursos que os colocam em posição inferior, associando legitimidade ao FN idealizado (Llurda, 2005; Moussu e Llurda, 2008).

A literatura internacional tem investigado amplamente como crenças sobre FN e FNN influenciam percepções de competência, autoridade e qualidade docente. Pesquisas como as de Mahboob (2004), Braine (2010), e Moussu e Llurda (2008) mostram que PFNNs, mesmo altamente qualificados, muitas vezes acreditam que FN têm mais autoridade linguística, ensinam o “inglês real”, possuem melhor pronúncia e são mais valorizados por instituições e alunos.

Essas crenças persistem mesmo quando evidências mostram que PFNN têm vantagens pedagógicas, como maior compreensão das dificuldades dos aprendizes e estratégias de

aprendizagem e domínio da gramática pedagógica. No Brasil, crenças sobre FN se entrelaçam com discursos de admiração por tudo o que vem “de fora” e a idealização da experiência no exterior (Moita Lopes, 1996, 2008); a branquitude como forma de capital simbólico; e o neoliberalismo linguístico e as promessas de ascensão via inglês (Siqueira, 2018; Moita Lopes, 1996; Rajagopalan, 2005).

Barcelos (2003) demonstra como crenças sobre sotaque e legitimidade estão conectadas a estruturas sociais mais amplas, revelando que, quando professores acreditam que apenas sotaques britânicos ou americanos são “corretos”, tal crença se articula a discursos históricos de colonialidade e prestígio racial. Assim, crenças linguísticas podem reforçar desigualdades e posicionamentos identitários subordinados.

Nesse sentido, Barcelos (2007), dialogando com Rokeach (1968) e Borg (2003), argumenta que crenças centrais são aquelas mais profundamente conectadas à identidade, às emoções e a outras crenças do indivíduo, sendo, por isso, particularmente resistentes à mudança. Assim, a autora aponta o mito do falante nativo como um exemplo de crença central no contexto brasileiro, uma vez que se articula a discursos de prestígio social, valorização do exterior e colonialidade linguística (Moita Lopes, 1996). Questionar essa crença implica, portanto, tensionar um conjunto mais amplo de práticas discursivas e ideologias historicamente sedimentadas, que frequentemente posicionam PFNN em lugares identitários subordinados.

Para esta pesquisa, também é importante diferenciar crenças declaradas de crenças implícitas ou em uso. As crenças declaradas correspondem àquelas verbalizadas pelos indivíduos acerca da aprendizagem ou do ensino de línguas, geralmente acessadas por meio de instrumentos como questionários, entrevistas ou relatos escritos. Já as crenças implícitas manifestam-se nas práticas e ações dos participantes. As crenças declaradas situam-se, portanto, em um nível mais discursivo e consciente, podendo coincidir, ou não, com os comportamentos observados em contextos reais (Barcelos, 2001; Kalaja; Barcelos, 2013).

Nesse contexto, as crenças relacionadas ao falante nativo tornam-se fundamentais para compreender como PFNN constroem sentidos de legitimidade profissional, posicionam-se em relação ao mito do falante nativo e reproduzem ou tensionam ideologias linguísticas hegemônicas. Tais crenças não operam apenas no plano cognitivo ou discursivo, mas também são vivenciadas emocionalmente, influenciando a maneira como esses professores se percebem, ensinam e lidam com suas próprias práticas. Nesse processo, crenças sobre língua, sotaque e legitimidade articulam-se a experiências recorrentes de vulnerabilidade emocional, insegurança, ansiedade e autocensura.

Assim, estudar crenças não implica apenas compreender concepções individuais, mas também analisar como professores se constituem como sujeitos emocionais em um campo historicamente marcado por desigualdades, colonialidade e hierarquias linguísticas, o que torna indispensável um diálogo com os estudos sobre emoções na docência, discutidos na seção seguinte.

2.4 Emoções

Como discutido na seção anterior, crenças sobre língua, sotaque e legitimidade profissional não operam apenas no plano cognitivo, mas são vivenciadas e reguladas emocionalmente. Nesse contexto, o interesse pelas emoções no ensino de línguas cresceu consideravelmente nas últimas duas décadas, acompanhando o movimento mais amplo conhecido como “virada afetiva” (Pavlenko, 2013) ou “virada emocional” (Barcelos, 2013, 2015). Esses termos refletem uma transição importante nos estudos da Linguística Aplicada: o reconhecimento de que aspectos afetivos não são elementos secundários, mas componentes constitutivos da vida docente e discente. No Brasil, pesquisas sobre emoções começaram a se consolidar nos anos 2000 (Barcelos et al., 2022), evidenciando um campo em expansão que problematiza o papel das emoções como fenômenos sociais, políticos e discursivos.

Benesch (2017) identifica três abordagens predominantes nos estudos das emoções: biológica, cognitiva e pós-estruturalista/discursiva. As duas primeiras tendem a conceber emoções como estados internos, inatos ou mentais, focando sua influência no bem-estar e no desempenho. Em contraste, a abordagem pós-estruturalista, adotada neste trabalho, desloca a compreensão das emoções de um plano psicológico para um plano discursivo, relacional e político. Nessa perspectiva, emoções são moldadas por discursos, instituições e regimes de poder; são formas de posicionamento e modos de regular corpos, identidades e subjetividades.

Essa visão se alinha com Zembylas (2003), que argumenta que emoções docentes são construídas nas relações sociais, moldadas por valores culturais, expectativas institucionais e normas emocionais que regulam como professores devem sentir, agir e se expressar. Para o autor, emoções não são meras experiências individuais, mas práticas sociais que produzem efeitos reais na constituição da identidade docente. Assim, emoções podem funcionar tanto como mecanismos de controle quanto como espaços de resistência. Quando professores reconhecem a dimensão política de suas emoções, e compreendem como elas se relacionam a

discursos de poder, podem desenvolver práticas de autotransformação que desafiam regimes de verdade e posições subalternizadas.

Sob essa ótica, emoções são inseparáveis das condições históricas que moldam o ensino de línguas. Discursos sobre quem “deve” ou não ensinar inglês, quem é “mais competente” o PFN ou PFNN, quem pode ou não ser considerado “modelo de pronúncia” ou quem ocupa o lugar legítimo no campo profissional são constituídos por relações de poder, ideologias linguísticas, expectativas sociais e estruturas colonialistas. As emoções docentes emergem justamente nesse entrecruzamento entre história, ideologia e prática pedagógica. Por isso, emoções de insegurança, vergonha, ansiedade, orgulho ou sensação de pertencimento não podem ser entendidos apenas como estados internos, mas como respostas a discursos que posicionam sujeitos de maneira desigual.

Pesquisas recentes (Tsui, 2023; Barcelos et al., 2022) reforçam que emoções docentes são profundamente influenciadas por fatores como as políticas educacionais; a desvalorização do magistério; as persistentes ideologias linguísticas e coloniais que hierarquizam identidades; e as disputas por legitimidade e reconhecimento. Assim, adotar uma perspectiva pós-estruturalista significa compreender emoções como parte dos processos de construção de identidade, legitimidade e pertencimento no ensino de línguas.

No caso de PFNN, essa abordagem é particularmente relevante. Emoções como insegurança, ansiedade, vergonha, orgulho ou resistência emergem da relação entre discursos de superioridade do FN dominante e experiências concretas de avaliação, comparação, reconhecimento ou depreciação. A maneira como esses professores experienciam suas emoções não podem ser explicadas apenas observando as características singulares de cada um, mas por crenças que circulam de forma global e atribuem valor desigual a diferentes corpos, sotaques e trajetórias.

Em síntese, emoções são aqui entendidas como fenômenos discursivos, relacionais e políticos, constituídos nas interações e marcados por ideologias linguísticas, relações de poder e posicionamentos identitários. Essa compreensão será fundamental para analisar como PFNN vivenciam emocionalmente o mito do falante nativo e como essas emoções se articulam as suas crenças.

2.4.1 Relação entre crenças e emoções

As crenças e as emoções estão profundamente interligadas. Como apontam Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), é praticamente impossível compreendê-las isoladamente, uma vez que se co-constroem nas experiências docentes, perspectiva que orienta a análise desenvolvida neste estudo. Zheng (2015) reforça que, na prática, professores frequentemente não distinguem entre crenças e conhecimento, e esses elementos se mesclam às suas emoções no momento de tomar decisões pedagógicas.

Essa inter-relação pode ser observada especialmente nas crenças centrais (Rokeach, 1968; Barcelos, 2007) que são mais conectadas à identidade e carregam forte carga emocional, sendo assim mais resistentes à mudança. É nesse sentido que o mito do falante nativo se destaca não apenas como uma crença persistente, mas como uma fonte recorrente de emoções, uma vez que sua manutenção ou contestação mobiliza insegurança, ansiedade e vulnerabilidade profissional. Sua problematização, portanto, implica tensionar outras crenças e práticas discursivas associadas ao prestígio social de determinados sotaques e à valorização do estrangeiro (Moita Lopes, 1996; Barcelos, 2003).

Em uma perspectiva pós-estruturalista, essa inter-relação entre crenças e emoções não é meramente cognitiva, mas também discursiva: elas emergem de forma interdependente nos processos de interpretação, posicionamento e ação. Nesse enquadramento, emoções não acompanham as crenças como efeitos secundários, mas participam ativamente de sua produção e circulação. O mito do FN ilustra esse funcionamento ao se ancorar em discursos históricos, sociais e políticos que regulam quem pode ser reconhecido como professor legítimo, mobilizando emoções intensas como insegurança, ansiedade e, em alguns contextos, orgulho.

Estudos mostram que crenças carregam dimensões emocionais justamente porque se enraízam em identidades e sistemas de valores (Barcelos, 2007; Zheng, 2015). A forma como professores interpretam situações, atribuem significados a si mesmos e se posicionam profissionalmente está profundamente permeada por emoções como segurança, orgulho, medo, vergonha ou frustração. No caso do mito do falante nativo, crenças sobre legitimidade, sotaque e autoridade linguística mobilizam respostas emocionais intensas, que podem tanto reforçar sentimentos de inadequação quanto alimentar processos de resistência e contestação.

Pesquisas empíricas têm evidenciado a complexidade dessa articulação. Paula (2023), ao investigar uma professora em formação inicial, mostrou que momentos de maior coerência entre crenças, emoções e ações produziam sentimentos de competência e satisfação, enquanto

situações de desalinhamento geravam desconforto e frustração. De modo semelhante, Vieira (2023), ao estudar crenças relacionadas ao amor pedagógico, identificou que a professora participante experienciava emoções positivas, como alegria e afeto, quando suas práticas refletiam valores como paciência e atenção à individualidade dos alunos, mas relatava raiva e tristeza quando percebia contradições entre aquilo em que acreditava e aquilo que conseguia realizar em sala de aula. Esses resultados indicam que emoções estão intimamente ligadas à forma como docentes interpretam seu papel profissional e constroem expectativas identitárias.

Enfim, esses estudos reforçam que crenças e emoções não operam isoladamente, mas constituem práticas interpretativas situadas que revelam tensões identitárias. Em contextos marcados por ideologias linguísticas e pela colonialidade, como o ensino de inglês, tais tensões tendem a se intensificar, sobretudo quando envolvem o lugar do FNN e expectativas sobre competência linguística. Assim, crenças e emoções configuram dimensões fundamentais para compreender como professores interpretam sua legitimidade, negociam sua identidade profissional e respondem a discursos hegemônicos, incluindo o mito do falante nativo.

2.5 Falante nativo: definições, críticas e o mito

Nesta seção, abordo o conceito de “falante nativo” e o mito que sustenta essa categoria no ensino de inglês. Inicialmente, reviso as principais tentativas de definição de FN e discuto as críticas dirigidas às abordagens naturalistas que enfatizam apenas fatores biológicos. Em seguida, examino o surgimento do conceito de *native-speakerism* e seus efeitos ideológicos, sociais e emocionais que essa ideologia produz sobre professores rotulados como não-nativos. Por fim, discuto propostas contemporâneas que buscam superar o mito do falante nativo, valorizando diversidade linguística e competência docente.

Como é possível postular, o objetivo desta pesquisa não é estabelecer uma definição exata de FN, mas compreender como tal conceito circula nos imaginários de professores de inglês em formação inicial, especialmente no contexto brasileiro. Analiso, assim, de que maneira o mito do falante nativo se articula às crenças e emoções, a partir de uma perspectiva crítica que considera a natividade como construção social e política, não como identidade essencial ou biológica.

2.5.1 Definições naturalistas do FN e suas limitações

Definir o termo “falante nativo” é uma tarefa complexa, pois envolve dimensões linguísticas, psicolinguísticas, socioculturais e, sobretudo, relações de poder. Embora dicionários como o Cambridge (Cambridge University Press, 2025) associem o termo ao local de nascimento de um indivíduo, pesquisadores têm criticado essa definição por seu caráter simplista e naturalizante. O fato de nascer em determinado país não garante que a língua ali dominante seja necessariamente a primeira língua de alguém, já que fatores como socialização, contexto familiar e práticas linguísticas cotidianas influenciam diretamente a aquisição e o uso da linguagem (Lee, 2005).

Lee (2005) sistematiza seis critérios frequentemente mencionados na literatura para definir um FN: aquisição da língua na infância e manutenção de seu uso; conhecimento intuitivo da linguagem; produção de discurso fluente e espontâneo; competência comunicativa em diferentes contextos; identificação com uma comunidade linguística; e ausência de um suposto “sotaque estrangeiro”. No entanto, o próprio autor reconhece que tais critérios são inconsistentes e dificilmente aplicáveis de forma objetiva, o que evidencia a fragilidade da distinção entre FN e FNN.

Entre esses critérios, a noção de “sotaque estrangeiro” é particularmente problemática. Tal conceito pressupõe a existência de um sotaque “neutro” ou “padrão”, o que não se sustenta empiricamente, uma vez que todas as línguas apresentam ampla variação interna de pronúncia. Lippi-Green (1997) argumenta que o sotaque tem pouca relação com a capacidade de usar e interpretar a língua em diferentes contextos e está profundamente ligado a relações de poder. Variedades associadas a grupos socialmente privilegiados tendem a ser percebidas como “sem sotaque”, enquanto formas de fala que se afastam dessa norma construída são rotuladas como “inferiores” ou caracterizadas como portadoras de um sotaque “forte” ou “carregado”. Assim, a ausência de sotaque constitui um mito, e o chamado inglês “padrão” não passa de uma abstração ideológica.

As limitações dessas definições tornam-se ainda mais evidentes em contextos bilíngues e multilíngues. Bloomfield (1933), citado por Cook (1999), definiu o FN como aquele que adquire a língua na infância, uma perspectiva ancorada em uma concepção claramente monolíngue. Em contextos nos quais crianças crescem expostas simultaneamente a duas ou mais línguas, torna-se impossível determinar de forma rígida qual seria sua “língua nativa”, o

que evidencia a fluidez da própria noção de primeira língua e sua insuficiência para descrever tais trajetórias linguísticas.

Cook (1999) problematiza essa visão ao afirmar que ser FN, entendido como fato histórico inalterável, pressupõe uma trajetória idealizada que ignora realidades multilíngues e complexas. Longe de endossar essa perspectiva, o autor evidencia seu caráter restritivo e argumenta que a natividade não deve ser concebida como uma condição biológica ou fixa, mas como uma construção social e ideológica. Nesse sentido, a categoria FN funciona menos como uma descrição linguística objetiva e mais como um mecanismo de distinção simbólica.

Críticas semelhantes são dirigidas às abordagens naturalistas e gerativistas, que associam a competência nativa à aquisição na infância e à noção de um falante idealizado (Chomsky, 1957, 1965, 1971; Abrahamsson e Hyltenstam, 2009). Ao privilegiarem fatores biológicos, tais perspectivas desconsideram dimensões históricas, sociais e culturais do uso da linguagem (Da Silva, 2025). Como questiona Stern (1983, citado por Medgyes, 1992), fronteiras como “o que conta como infância?” revelam o caráter arbitrário dessas classificações.

Diante dessas inconsistências, pesquisadores contemporâneos (Cook, 1999; Abrahamsson e Hyltenstam, 2009; Da Silva, 2025) argumentam que delimitar quem é ou não FN é praticamente impossível. A categoria opera, sobretudo, como um rótulo social que legitima determinadas formas de falar e marginaliza outras, reproduzindo hierarquias linguísticas, raciais e geopolíticas. Assim, compreender o FN como construção ideológica é fundamental para problematizar discursos de legitimidade e autoridade no ensino de línguas.

2.5.2 Abordagens socioculturais e críticas contemporâneas ao conceito

Abordagens socioculturais têm questionado de forma consistente a noção de FN como categoria linguística objetiva. Yawan e Marhamah (2024), a partir de uma perspectiva sociocultural mais recente, enfatizam que a classificação de um indivíduo como FN está diretamente relacionada a processos de reconhecimento social e pertencimento comunitário, e não a critérios biológicos ou estritamente linguísticos. Já Rajagopalan (1997), em uma abordagem crítica, problematiza a própria ideia de “falante nativo” como construção ideológica, argumentando que essa distinção não se sustenta do ponto de vista linguístico e funciona, sobretudo, como um mecanismo de exclusão e hierarquização. Por sua vez, Houghton e Bouchard (2020) ampliam essa discussão ao evidenciar como a dicotomia FN/FNN é reproduzida em práticas institucionais e no ensino de línguas, destacando seu papel na

manutenção de desigualdades e na legitimação de determinados perfis de falantes. Nessa perspectiva, embora partam de enfoques distintos, tais abordagens convergem ao demonstrar que a distinção entre FN e FNN permanece fortemente enraizada no imaginário social e nas práticas discursivas, sustentando hierarquias linguísticas e identitárias.

Estudos empíricos, dentro de uma abordagem sociolinguística, reforçam essa instabilidade conceitual. Solís-Barroso e Stefanich (2019) e Cheng et al. (2021) demonstram que diferentes instrumentos de avaliação de dominância linguística podem classificar os mesmos indivíduos de maneiras distintas, evidenciando o caráter arbitrário da noção de natividade. Da Silva (2025), em diálogo com Davies (2003), acrescenta que fluência gramatical não garante competência sociocultural. Esta, por sua vez, deve ser compreendida, à luz de perspectivas socioculturais da linguagem, como a capacidade de mobilizar recursos linguísticos de forma adequada a contextos sociais específicos, envolvendo o domínio de normas pragmáticas, valores culturais, convenções discursivas e relações de poder que atravessam o uso da língua (Hymes, 1972; Kramsch, 1998). Sob essa ótica, a distinção entre FN e FNN deve ser entendida como uma construção social situada, e não como uma diferença ontológica ou natural.

Ao evidenciar que a natividade não é um dado linguístico objetivo, mas uma construção social dependente de reconhecimento e práticas discursivas, essas abordagens abrem caminho para compreender como tal categoria passa a operar ideologicamente no ensino de línguas, tema da seção seguinte.

2.5.3 *Native-speakerism*: ideologia, poder e colonialidade no ensino de línguas

No debate crítico sobre ideologias, poder e colonialidade no ensino de línguas, emerge o termo *native-speakerism*, cunhado por Holliday (2005) para descrever a ideologia que posiciona o FN como modelo legítimo, superior e normativo, ao mesmo tempo em que constrói o FNN como deficitário. Embora o termo tenha sido sistematizado apenas nos anos 2000, pesquisadores como Phillipson (1992), Medgyes (1994), Rajagopalan (1997), Braine (1999), Ellis (2002) e (Llurda, 2005) já denunciavam, desde a década de 1990, os efeitos dessa dicotomia no ensino de línguas, especialmente no que se refere à legitimação profissional e às oportunidades de trabalho.

Braine (1999) argumenta que a própria necessidade de classificar professores como nativos ou não nativos revela relações de poder subjacentes ao campo do ensino de línguas. Phillipson (1992), por sua vez, destaca que PFNN frequentemente apresentam vantagens pedagógicas importantes, como por exemplo maior familiaridade com os processos de aprendizagem de uma língua adicional. Ainda assim, o FN continua sendo associado a um ideal de autenticidade linguística e cultural, herança de uma visão colonial e monolítica de língua.

Holliday (2005) chama atenção para o caráter racializado e ocidental dessa ideologia, que privilegia determinados sotaques, aparências fenotípicas e comportamentos culturais. Estudos recentes indicam que PFNN percebidos como brancos tendem a ser mais facilmente aceitos em contextos educacionais, evidenciando a presença de racismo estrutural e colonialidade simbólica no ensino de inglês (Tan e Toh, 2024). Esses processos contribuem para a internalização de estereótipos por parte de PFNN, favorecendo dinâmicas de automarginalização (Houghton e Bouchard, 2020). O racismo estrutural, por sua vez, refere-se a um sistema de discriminação racial que não se limita a atitudes individuais, mas que está incorporado às estruturas sociais, políticas, econômicas e jurídicas da sociedade, produzindo e reproduzindo desigualdades de forma contínua (Almeida, 2019).

Os impactos do *native-speakerism* sobre a subjetividade docente são amplamente documentados. Pesquisas apontam que PFNN frequentemente experienciam ansiedade, baixa autoestima profissional, síndrome do impostor, autocensura e receio constante de terem sua competência questionada (Lima, 2023; Selvi, 2025). Tais emoções não devem ser compreendidas como experiências individuais ou acidentais, mas como efeitos de um sistema ideológico que associa legitimidade docente a um modelo inatingível de proficiência nativa.

No mercado de trabalho, essa ideologia se manifesta na preferência por falantes nativos e na circulação de rótulos como “quase-nativo”, que perpetuam hierarquias e obscurecem a relevância da competência pedagógica e do conhecimento situado (Braine, 1999; Agudo, 2017; Suzuki e Crowther, 2025). A pesquisa de Almeida e Heitor-Sampaio (2009) ilustra essa preferência por PFNs quando os professores participantes relatam que seus alunos parecem nutrir uma grande admiração pelo FN e que tal valorização não se restringe ao corpo discente, estendendo-se também aos próprios professores, o que indica a internalização, por parte dos docentes, de representações que conferem maior prestígio ao FN no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Embora iniciativas institucionais, como a restrição de anúncios de emprego exclusivos para FN por organizações como TESOL e BAAL, representem avanços

importantes, crenças hegemônicas continuam a moldar práticas e expectativas no campo (Todd, 2006; Doerr, 2009).

No contexto brasileiro, Siqueira (2021, 2023) argumenta que a valorização acrítica do FN invisibiliza práticas pedagógicas eficazes desenvolvidas por professores locais e reforça desigualdades históricas. Abordagens como *Global Englishes for Language Teaching* (GELT) propõem deslocar o foco do FN como referência central, reconhecendo a legitimidade de múltiplas formas de uso do inglês e valorizando competências linguísticas, pedagógicas e interculturais situadas (Yawan e Marhamah, 2024; Suzuki e Crowther, 2025).

Enfim, neste capítulo discuti criticamente as noções de FN, crenças docentes e emoções no ensino de línguas, evidenciando como essas dimensões se entrelaçam na constituição da identidade profissional de professores de inglês. Ao problematizar definições naturalizadas de natividade e analisar o mito do falante nativo como construção social e ideológica, o capítulo mostrou como hierarquias linguísticas, relações de poder e discursos de colonialidade moldam percepções de legitimidade, autoridade e competência docente. Nesse cenário, crenças e emoções emergem não como aspectos periféricos, mas como elementos centrais da prática pedagógica, influenciando experiências de vulnerabilidade, agência e resistência. Assim, o capítulo oferece o arcabouço teórico necessário para compreender os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências profissionais, servindo de base para esta pesquisa.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa. A pesquisa se orienta por uma abordagem interpretativista, interessada em compreender experiências, sentidos e práticas a partir da perspectiva dos participantes (Dörnyei, 2007; Richards, 2003). Em seguida, descrevo o contexto e seus participantes. Na sequência, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados e, por fim, discorro sobre os procedimentos de análise dos dados.

A pesquisa seguiu os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFV. O projeto de pesquisa foi aprovado no dia 16 de novembro de 2021 sob o parecer número 7.456.182 (ANEXO A).

3.1 Contexto da pesquisa e perfil dos participantes

Esta pesquisa foi conduzida em uma universidade pública localizada na Zona da Mata de Minas Gerais e teve como foco professores em formação inicial, estudantes do curso de Letras com habilitação em português e língua inglesa. O curso de licenciatura dessa instituição oferece dupla habilitação, em português e em uma língua adicional, inglesa, espanhola ou francesa, escolhida pelo estudante no momento do ingresso. A grade curricular do curso tem duração de nove semestres e requer que os estudantes realizem, antes da conclusão, ao menos um estágio de docência em língua portuguesa e outro referente à habilitação escolhida, aspecto relevante para a compreensão das experiências formativas analisadas nesta pesquisa.

O convite à participação foi realizado inicialmente por e-mail, em 27 de março de 2025, solicitando autorização aos docentes do curso para apresentar a pesquisa em sala de aula. Após obter a anuência dos professores, foram visitadas turmas de diferentes disciplinas do curso de Letras (Literatura Inglesa, Inglês II, Inglês VI, Inglês VIII e Linguística Aplicada), onde apresentei o projeto, distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO B) impresso e disponibilizei também um *QR code* que direcionava para o questionário inicial. Os interessados puderam deixar seus contatos para posterior comunicação.

Na primeira etapa, mais de 20 estudantes manifestaram interesse, mas apenas sete formalizaram sua participação por meio da assinatura do TCLE e do preenchimento do questionário inicial. Posteriormente, dois participantes desistiram, uma por falta de tempo e outra por não manter contato, de modo que o número final de participantes foi cinco. O número

foi considerado suficiente, em consonância com os pressupostos de pesquisas qualitativas, que privilegiam a profundidade analítica em grupos reduzidos (Dörnyei, 2007). A coleta de dados ocorreu entre março e junho de 2025, contemplando três etapas: questionário, narrativa escrita e entrevista individual.

Todos os participantes são estudantes do curso de Letras, português/inglês, da instituição e não possuem outra formação concluída além da graduação em andamento. O grupo é composto por duas mulheres cis (pseudônimos Ravena e Vi) e três homens cis (Jimin, Ju e Norman Rockwell), com idades entre 21 e 28 anos. Quatro deles já possuíam experiência prévia como professores de inglês, atuando em contextos variados, como aulas particulares, cursos de idiomas, escolas públicas e até mesmo em uma universidade. Destaca-se ainda que Ravena lecionou no ensino fundamental e possui a certificação *Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International* (B2). O Quadro 1 resume o perfil de cada participante.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participantes	Idade	Habilitação	Experiência de ensino	Contexto de ensino
Jimin	23	Inglês/Português	Sim	Escola pública, Curso de idiomas, Universidade, Aulas particulares
Ju	21	Inglês/Português	Sim	Escola pública
Norman R.	22	Inglês/Português	Não	N/A
Ravena	25	Inglês/Português	Sim	Curso de idiomas, Aulas particulares
Vi	28	Inglês/Português	Sim	Curso de idiomas, Aulas particulares

Fonte: autoria própria.

Conforme sintetizado no Quadro 1, os participantes apresentam trajetórias formativas semelhantes, sendo todos estudantes do curso de Letras com habilitação em português e inglês, embora com experiências de ensino distintas. Observa-se que a maioria já atuava como professor de inglês em diferentes contextos educacionais, o que contribui para a riqueza dos dados produzidos, uma vez que os participantes articulam sua formação inicial a experiências concretas de sala de aula. Essa combinação de trajetórias formativas semelhantes e experiências

profissionais diversas constitui um elemento relevante para a compreensão dos dados produzidos nesta pesquisa.

3.2 Posicionalidade da pesquisadora

Esta pesquisa é perpassada pela minha trajetória pessoal e profissional como professora de língua inglesa, marcada pela formação acadêmica e pela atuação docente em contextos socioculturais distintos. Vivi por mais de dez anos nos Estados Unidos, onde realizei minha formação e obtive certificação para o ensino de inglês como segunda língua. Ao retornar ao Brasil e ingressar no mestrado, passei a refletir de forma mais sistemática sobre como essa trajetória era percebida em contextos educacionais e sobre os efeitos simbólicos atribuídos à experiência no exterior.

Em diferentes momentos da minha atuação docente, observei que a vivência prolongada em um país considerado hegemônico no ensino da língua inglesa frequentemente me posicionava, aos olhos de alunos e colegas, como referência de legitimidade linguística, sobretudo em função do sotaque. Essas experiências evidenciaram como o mito do falante nativo opera não apenas na valorização de professores nativos, mas também na hierarquização entre professores não falantes nativos, de acordo com o grau de proximidade com a língua-alvo e com contextos centrais de circulação da língua.

Ao mesmo tempo, em minha experiência docente nos Estados Unidos, atuando como professora em cursos livres de língua inglesa voltados a alunos vinculados ao visto de estudante, vivenciei situações em que a condição de professora não falante nativa produzia efeitos distintos, incluindo expectativas negativas por parte de alguns alunos, emoções de frustração e vivências de desvalorização profissional. Essas experiências contrastantes contribuíram para uma compreensão mais complexa das relações entre crenças, emoções e legitimidade docente, evidenciando o caráter situado e relacional dessas construções.

Reconheço, de forma crítica e retrospectiva, que em determinados momentos da minha trajetória compartilhei crenças associadas ao mito do falante nativo, interpretando a valorização da experiência no exterior como indicativo de superioridade profissional. O aprofundamento teórico e a inserção no meio acadêmico possibilitaram a problematização dessas crenças e a compreensão da docência em línguas como uma prática permeada por relações de poder, discursos historicamente construídos e emoções que moldam a atuação profissional.

Ao explicitar minha posicionalidade, não busco justificar o tema da pesquisa, mas tornar visível o lugar a partir do qual interpreto os dados, assumindo uma postura reflexiva e ética diante das análises realizadas. Essa consciência orienta a leitura das narrativas dos participantes e reforça a necessidade de atenção às tensões entre discursos críticos e crenças em uso que emergem no contexto da formação e da prática docente.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados desta pesquisa, foram utilizados três instrumentos distintos: questionário semiaberto, narrativa escrita e entrevista. A utilização de múltiplos instrumentos buscou ampliar a compreensão do fenômeno estudado e favorecer a análise a partir de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, a triangulação de dados foi adotada como estratégia metodológica, entendida não como uma exigência obrigatória, mas como um recurso que pode fortalecer a credibilidade dos resultados. Conforme discute Patton (2015), a triangulação consiste no uso de diferentes fontes de dados, métodos ou perspectivas de investigação, possibilitando examinar a consistência entre eles. O autor ressalta que divergências entre dados não devem ser vistas como fragilidades, mas como oportunidades de aprofundar a compreensão sobre as relações entre os métodos empregados e o fenômeno em estudo. Essa perspectiva mostrou-se pertinente nesta pesquisa, uma vez que foram observadas diferenças nas respostas de um participante entre a narrativa escrita e a entrevista, aspecto que será retomado e detalhado na seção de resultados.

O primeiro instrumento utilizado nesta pesquisa foi um questionário semiaberto. Na sequência, os participantes elaboraram uma narrativa escrita, e por fim, participaram de uma entrevista online e individual, posteriormente transcrita. O Quadro 2 apresenta a organização temporal dessas etapas de registro de dados para cada participante. A seguir, descrevo detalhadamente cada instrumento, destacando seus objetivos e finalidades na pesquisa.

Quadro 2 – Informações sobre os registros de dados

Pseudônimo	Aplicação do Questionário	Produção da Narrativa	Entrevista	Duração da entrevista
Ravena	15/04/2025	3/5/25	24/5/25	28 minutos

Vi	15/04/2025	2/5/25	20/06/25	34 minutos
Jimin	15/04/2025	8/6/25	8/7/25	20 minutos
Ju	25/04/2025	12/5/25	27/6/25	22 minutos
Norman Rockwell	27/04/2025	14/5/25	25/6/25	29 minutos

Fonte: autoria própria

Conforme sintetizado no Quadro 2, a coleta de dados ocorreu de forma gradual e sequencial, envolvendo a aplicação do questionário, a produção de narrativas escritas e, posteriormente, a realização de entrevistas individuais. Os intervalos entre as etapas permitiram aos participantes refletir sobre suas experiências e aprofundar aspectos emergentes ao longo do processo, contribuindo para a produção de dados mais densos e contextualizados.

A seguir, descrevo detalhadamente cada instrumento, destacando seus objetivos e finalidades na pesquisa.

3.3.1 Questionários

De acordo com Dörnyei (2007), os questionários são instrumentos amplamente utilizados em pesquisas por serem relativamente fáceis de elaborar, versáteis e capazes de reunir, em curto período, uma grande quantidade de informações em formato processável. Além disso, como observa Gil (2011), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de perguntas dirigidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, entre outros aspectos.

Nesta pesquisa, utilizei um questionário semiaberto, elaborado e aplicado por meio da plataforma *Google Forms*, que disponibiliza essa ferramenta gratuitamente. O questionário foi organizado de modo a ser rápido e simples de responder, considerando o tempo médio de resposta, o número de questões e a adoção da chamada “técnica do funil”, em que as perguntas se organizam de forma progressiva, partindo de aspectos mais gerais para outros mais específicos (Gil, 2011). O questionário teve por objetivo compreender as crenças, emoções e vulnerabilidade emocional de professores em formação inicial a respeito do mito do falante nativo. Ele foi estruturado em três seções e incluiu tanto perguntas fechadas quanto abertas, de

modo a possibilitar a expressão mais ampla das crenças dos participantes, ao mesmo tempo em que permitiu o registro de dados comparáveis. As questões abordam, de modo geral, o percurso da aprendizagem de inglês dos participantes, suas crenças sobre o falante nativo e as emoções e vulnerabilidades associadas a esse tema (vide ANEXO C).

O questionário foi enviado por e-mail entre os dias 15 e 27 de abril, por meio de um link de acesso à plataforma. As respostas foram devolvidas no mesmo dia de envio, conforme segue: 15/4- Ravena, Vi e Jimin; 25/04-Ju; e em 27/4- Norman Rockwell.

O uso do questionário foi particularmente adequado ao objetivo da pesquisa, uma vez que se trata de um instrumento capaz de alcançar rapidamente mais de um participante e de oferecer dados passíveis de análise inicial. Além disso, o questionário contribuiu para verificar a adequação dos respondentes aos critérios estabelecidos para participação no estudo. Ainda que apresente limitações, como a possibilidade de respostas incompletas ou pouco objetivas (Gil, 2011), tais restrições foram minimizadas pela combinação com os demais instrumentos utilizados, em especial a entrevista, que possibilitou aprofundar aspectos emergentes a partir das respostas ao questionário.

3.3.2 Narrativas escritas

Para a definição de “narrativa”, recorri a diferentes autores. Bastos (2015) propõe que narrativas sejam compreendidas como “um discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social” (p. 99). De forma complementar, Gomes Júnior (2020) entende narrativas como “materialidades linguísticas que podem carregar nossas ‘digitais’ pessoais e ‘cicatrizes’ sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades” (p. 12).

Tais perspectivas dialogam com os objetivos desta pesquisa, que buscou compreender a trajetória dos participantes como discentes e docentes de línguas, bem como suas crenças, emoções e vulnerabilidade relacionadas ao mito do falante nativo. Nesse sentido, as narrativas oferecem uma possibilidade privilegiada de acesso a experiências pessoais e aos significados atribuídos a elas. Barcelos (2020) reforça essa compreensão ao afirmar que todos nós construímos narrativas internas compostas por múltiplas histórias e emoções que nos constituem enquanto sujeitos: “Construímo-nos com essas histórias que contamos para nós mesmos sobre nós mesmos” (p. 19). Além disso, Wortham, (2001) destaca que contar uma

história sobre si mesmo pode, em alguns casos, contribuir para a transformação desse eu, o que sugere que a escrita de narrativas pode favorecer processos de reflexão e autoconhecimento, ainda que esse não fosse o objetivo central desta pesquisa.

No que se refere aos procedimentos de registro de dados, as narrativas foram solicitadas por e-mail aos participantes durante o mês de maio de 2025, logo após a finalização do questionário inicial. Cada participante recebeu, em anexo, um roteiro orientador (ANEXO D), com o objetivo de apoiar a elaboração do texto. Quatro narrativas foram enviadas por escrito, também por e-mail. No caso de um participante (Jimin), que relatou dificuldades de tempo para produzir o material escrito, foi acordada a possibilidade de envio de áudios pelo aplicativo *WhatsApp*, os quais foram transcritos pela pesquisadora e integrados ao corpus como narrativas orais convertidas em narrativas escritas.

3.3.3 Entrevistas

Ao longo da vida muitos indivíduos podem não ter tido a oportunidade de escrever uma narrativa escrita, elaborar uma narrativa visual ou mesmo responder a um questionário semiaberto. Em contrapartida, é provável que já tenham assistido a entrevistas na televisão ou participado de situações informais de entrevista, o que tende a gerar maior familiaridade com esse tipo de interação. Nesse sentido, a entrevista configura-se como um instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, por se tratar de uma prática comunicativa relativamente familiar à maioria das pessoas. Como observa Dörnyei (2007), por ser uma rotina de interação cotidiana, a entrevista mostra-se versátil e acessível no contexto da pesquisa.

Entretanto, seu uso envolve especificidades que exigem atenção por parte do pesquisador. Richards (2003), por exemplo, adverte que, ao entrevistar professores, lidamos com sujeitos linguisticamente sofisticados e reflexivos, de modo que a entrevista não deve ser compreendida apenas como um meio de coletar informações factuais, mas como uma “conversa com propósito”, capaz de revelar crenças e significados mais profundos.

Nesse sentido, adotei técnicas recomendadas na literatura para favorecer a qualidade das entrevistas em pesquisa qualitativa (Dörnyei, 2007; Richards, 2003; Patton, 2015) para favorecer a qualidade das interações tais como escuta atenta, formulação de perguntas abertas, reflexão e clarificação de respostas, sondagem quando necessário e utilização de um roteiro flexível para orientar e redirecionar a conversa conforme o andamento da interação. Essas

estratégias contribuíram para a criação de um ambiente de confiança e possibilitaram que os participantes compartilhassem suas experiências de maneira mais significativa.

No âmbito desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Oliveira, 2023), que combinaram perguntas previamente elaboradas com a possibilidade de incluir questões emergentes ao longo da conversa. As entrevistas ocorreram entre os dias 24 de junho e 8 de julho de 2025, intervalo planejado de modo a respeitar o tempo de descanso dos participantes entre a escrita da narrativa (em maio) e a entrevista, evitando assim sobrecarga, conforme previsto no TCLE. Todas as entrevistas foram conduzidas remotamente por meio da plataforma *Google Meet*, gravadas com autorização prévia e transcritas com o auxílio do software *Tactiq*, ferramenta de inteligência artificial integrada ao navegador *Google Chrome*. Embora a transcrição automática não tenha sido integralmente precisa, as gravações foram utilizadas para revisar e corrigir manualmente os documentos, assegurando a fidelidade das falas dos participantes.

Durante todas as entrevistas, utilizei uma combinação de duas técnicas sugeridas por Patton (2015): a Entrevista de Conversação Informal e a Entrevista Guiada. A entrevista de conversação informal constitui a abordagem mais aberta, oferecendo flexibilidade para buscar informações que se mostram pertinentes no decorrer da interação, permitindo que perguntas emergjam do contexto imediato. Já a entrevista guiada baseia-se em uma lista prévia de temas ou questões a serem exploradas ao longo de uma entrevista (ANEXO E), sem restringir a possibilidade de o entrevistador aprofundar, investigar e formular perguntas que contribuam para a elucidação de aspectos específicos.

3.4 Procedimentos de análise de dados

De acordo com Patton (2015), a análise de dados qualitativos requer não apenas criatividade, disciplina intelectual e dedicação, mas também rigor analítico. Tal perspectiva é importante para desmistificar a ideia de que apenas pesquisas quantitativas seguem critérios rigorosos de análise, como frequentemente sustentam abordagens de cunho mais positivista. Neste estudo, a obra *Qualitative Research e Evaluation Methods* (Patton, 2015) constituiu a principal referência metodológica, especialmente no que se refere aos procedimentos de análise de conteúdo.

O processo de análise foi conduzido de forma indutiva, permitindo que padrões, categorias e temas emergissem dos dados a partir da interação contínua da pesquisadora com o

material empírico (Patton, 2015). Inicialmente, os dados provenientes dos diferentes instrumentos foram lidos repetidamente, com o objetivo de promover familiarização com o corpus. Em seguida, trechos significativos foram destacados manualmente com o auxílio de marcadores coloridos, utilizados para organizar unidades de significado em categorias provisórias. Esse procedimento foi complementado pelas etapas descritas por Patton e por Strauss e Corbin (1998), particularmente no que se refere à “codificação aberta”, entendida como o processo de identificar, nomear e classificar padrões e temas de maneira sistemática.

A análise desenvolveu-se, portanto, em quatro etapas principais:

1. **Leitura exploratória** dos dados, com o objetivo de esboçar um sistema inicial de classificação e registrar, nas margens dos textos, os temas mais recorrentes.
2. **Leituras subsequentes**, voltadas ao refinamento da categorização e à identificação de passagens que dialogavam com mais de um tema.
3. **Codificação manual**, com o uso de cores para destacar ideias e conceitos recorrentes no corpus.
4. **Triangulação dos dados**, na qual categorias identificadas foram interpretadas à luz do referencial teórico, possibilitando a elaboração de inferências, conclusões e interpretações analíticas.

Embora atualmente existam softwares de análise qualitativa e ferramentas de inteligência artificial que podem auxiliar esse processo, a análise combinou procedimentos manuais com o uso pontual de ferramentas digitais. A inteligência artificial foi utilizada como apoio à organização dos dados e à identificação inicial de padrões, enquanto a definição, revisão e interpretação das categorias analíticas foram conduzidas pela pesquisadora, garantindo rigor, reflexividade e controle do processo analítico.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise dos dados gerados na pesquisa. Os resultados são organizados em três seções principais: na primeira, descrevo o contexto de aprendizagem de inglês de cada participante; na segunda, discuto suas crenças em relação ao mito do falante nativo; e, na terceira, analiso as emoções e a vulnerabilidade emocional relatadas pelos participantes.

4.1 Percursos de aprendizagem e primeiros contatos com o mito do falante nativo

Os cinco participantes da pesquisa, Jimin, Ju, Norman Rockwell, Ravena e Vi, apresentam trajetórias distintas de aprendizagem do inglês. Ainda assim, em seus percursos emergem, de forma mais ou menos explícita, crenças, emoções e vulnerabilidades permeadas pelo mito do falante nativo (Holliday, 2005). A análise desses percursos permite compreender como diferentes condições de acesso à língua, experiências formativas e contextos de aprendizagem contribuem para a construção dessas crenças e para a forma como os participantes se posicionam em relação ao inglês e a si mesmos como usuários da língua.

Entre os participantes, quatro aprenderam inglês majoritariamente na escola pública, de forma autodidata e sem o apoio contínuo de professores particulares ou cursos de idiomas. Apenas Ravena teve acesso a cursos de línguas desde cedo e vivenciou uma experiência de imersão no exterior por dez meses. Essas diferenças de trajetória ajudam a evidenciar desigualdades de acesso à língua e contribuem para compreender como o mito do falante nativo se manifesta de maneira diferenciada nos relatos dos participantes.

Norman Rockwell relata que seu interesse pela língua inglesa surgiu a partir dos videogames. A necessidade de compreender os arquivos e comandos de jogos que ainda não haviam sido traduzidos impulsionou sua aprendizagem, assim como o contato posterior com a música e a cultura pop. Aos 16 anos, chegou a frequentar um curso de idiomas por cerca de três meses, mas desistiu por considerar insatisfatório o sistema de nivelamento adotado.

Seu percurso escolar ocorreu integralmente na rede pública, com pouco uso efetivo da língua inglesa, o que fez com que o contato mais direto com o mito do falante nativo emergisse apenas na universidade. Ao se comparar com colegas que considerava mais fluentes, Norman Rockwell descreve sentimentos de repressão e inadequação, como evidencia o excerto: “me senti um pouco reprimido, pois o inglês que eu carregava era nada perto do inglês de meus

colegas... por terem feito aulas particulares toda a vida” (NE¹-14mai2025). Esse relato revela como a comparação com trajetórias socialmente valorizadas de aprendizagem, associadas por exemplo, ao acesso a aulas particulares e cursos de idiomas, contribui para a construção de sentimentos de inferioridade linguística, frequentemente associados ao mito do falante nativo.

Na universidade, Norman Rockwell também teve contato com professores nativos. Em sua entrevista, comentou: “tinha uma parte ruim, porque, pelo menos eu, particularmente, às vezes a gente sentia muito medo de conversar, porque assim, pô, ela era fluente. Aquela ali é a língua mãe dele. Pelo menos eu ficava com medo de cometer algum erro. Uma timidez, assim” (E-25jun2025). O excerto evidencia emoções de medo e insegurança, além da timidez diante de professores percebidos como mais legítimos usuários da língua, o que contribui para a construção de experiências marcadas por comparação e autocensura no uso do inglês. Esses aspectos serão retomados com mais profundidade na seção dedicada às emoções e à vulnerabilidade emocional.

Vi relata não ter frequentado cursos pagos, tendo desenvolvido sua proficiência em inglês por meio de músicas, vídeos no *YouTube* e materiais disponíveis online. Ela caracteriza seu processo de aprendizagem como autodidata, e conta que ao ingressar na universidade percebeu, com surpresa, que conseguia acompanhar as disciplinas de inglês com facilidade. Embora reconheça que a língua inglesa também fosse ofertada na escola pública, Vi atribui seu desempenho sobretudo ao esforço individual e ao interesse pessoal pela língua, o que reforça uma crença socialmente construída no contexto brasileiro de que “não se aprende inglês na escola pública” (Barcelos, 2011).

Em sua narrativa, Vi comenta ainda que, quando adolescente, acreditava na supremacia da língua inglesa, mas que essa crença se transformou ao longo da graduação, como evidencia o excerto: “Nas disciplinas específicas de Língua Inglesa que pude perceber minhas crenças mudando” (NE-2mai2025).

Ao ingressar na universidade, Ju declarou sentir-se em desvantagem em relação aos colegas, percepção que afetou sua autoestima, como confirma o excerto: “de uma turma de 20 pessoas que foram para a habilitação do inglês... cinco estavam aprendendo ali de fato. E eu tava aí entre essas cinco. As 15 falavam muito bem em geral pelo menos intermediário”. Ele afirma: “isso afeta a nossa autoestima querendo ou não, né?” (E-27jun2025). Para Ju, o

¹ Neste capítulo, os excertos são identificados por siglas que indicam o instrumento de coleta de dados: **Q** (questionário), **NE** (narrativa escrita), **NO** (narrativa oral) e **E** (entrevista). A sigla é seguida da data em que o dado foi produzido.

desempenho linguístico atribuído aos colegas brasileiros funcionava como parâmetro de comparação, reforçando sentimentos de inferioridade em relação à própria proficiência. Esse processo evidencia como a convivência com pares percebidos como mais fluentes pode intensificar inseguranças linguísticas, mesmo entre aprendizes em contextos formativos semelhantes.

Jimin também construiu sua aprendizagem sem apoio institucional consistente e sem acesso a cursos privados. Seu processo foi marcado pelo uso de tradutores e de materiais gratuitos disponíveis online, tendo o contato com falantes nativos ocorrido apenas em situações pontuais na universidade. Em sua entrevista, afirmou acreditar que um PFNN pode alcançar boa proficiência morando no Brasil, embora sempre em posição de desvantagem, como evidencia o excerto: “eu acredito que sim, tem como a gente alcançar mesmo eu morando no Brasil, porém assim é um pouco difícil, mas eles (PFN) estão em vantagem... porque apesar de eu estudar sempre, eu tenho que ter esse esforço a mais que eles não precisam ter, sabe” (E-8jul2025). Essa fala revela a crença de que o PFN, por sua condição de natividade, ocupa uma posição estruturalmente mais vantajosa em relação ao PFNN, reforçando hierarquias linguísticas associadas ao mito do falante nativo.

Ravena, por sua vez, teve um percurso distinto. Desde os 12 anos, frequentou cursos pagos de inglês e, posteriormente, viveu por dez meses nos Estados Unidos, em situação de imersão. Apesar desse contato prolongado com um país do chamado centro, afirma nunca ter acreditado no mito do falante nativo e destaca a valorização dos professores brasileiros de inglês que teve no cursinho. Ela relata: “Confesso que meu inglês melhorou durante esse tempo e meu sotaque acabou ficando mais parecido com o de falantes nativos, mas devido ao convívio do dia a dia” (E-24mai2025). Embora essa fala não comprove explicitamente uma crença no mito do falante nativo, o uso do verbo “confessar” pode ser interpretado como um marcador discursivo de cautela, sugerindo uma tensão na forma como a participante negocia essa crença em um contexto acadêmico que a problematiza criticamente.

A análise dos percursos de aprendizagem evidencia que, apesar das trajetórias distintas, quatro dos cinco participantes tiveram sua relação com o inglês marcada pelo mito do falante nativo. Esse mito emerge nos relatos sobretudo como parâmetro de comparação e como referência de legitimidade linguística, influenciando a forma como os participantes avaliam seu próprio desempenho e o de outros usuários da língua.

Entre os participantes que aprenderam inglês majoritariamente em contextos públicos ou autodidatas, observa-se a recorrência de sentimentos de inadequação e desvalorização do

próprio repertório linguístico, especialmente quando confrontados com colegas percebidos como mais fluentes ou com professores nativos. Em contraste, experiências como a de Ravena revelam posicionamentos mais críticos em relação a esse mito, ainda que marcas discursivas indiquem tensões sutis na forma como tais crenças são negociadas. Esses percursos mostram que o mito do falante nativo não opera de forma homogênea, mas é reatualizado em função das experiências formativas, dos contextos institucionais e das oportunidades de contato com diferentes usuários da língua inglesa.

4.1.1 Trajetórias construídas na escola pública, autodidatismo e desigualdade de acesso

Um padrão recorrente nas trajetórias dos participantes diz respeito às condições socioeducacionais em que ocorreu a aprendizagem da língua inglesa. Quatro dos cinco participantes relataram ter aprendido a língua predominantemente no contexto da escola pública, sem acesso contínuo a cursos particulares ou a outras formas institucionalizadas de ensino. Essas condições os levaram a classificar seus percursos como majoritariamente autodidatas, o que contribuiu para a construção de crenças associadas a uma menor legitimidade linguística, especialmente quando contrastadas com modelos hegemônicos de aprendizagem de proficiência. Nesse sentido, o mito do falante nativo emerge não apenas como um ideal linguístico, mas também como um marcador simbólico que contribui para a reprodução de desigualdades de acesso.

A trajetória de Ravena configura-se como uma exceção em relação aos demais participantes, uma vez que seu acesso a cursos pagos e a uma experiência de imersão no exterior parece ter atenuado os efeitos da desigualdade educacional observados nos outros percursos. Ravena é a única participante que afirma não acreditar no mito do falante nativo desde o primeiro instrumento de pesquisa, mantendo essa posição de forma consistente ao longo dos demais instrumentos utilizados. No entanto, ao afirmar que seu sotaque “acabou ficando mais parecido com o de falantes nativos” após sua estadia nos Estados Unidos, utilizando o verbo “confesso” (NE-3mai2025), seu discurso revela certa ambivalência. Essa escolha lexical sugere que, embora rejeite explicitamente a superioridade do FN, permanecem traços sutis da centralidade do sotaque nativo como forma de validação linguística. Esse tensionamento indica que a experiência em contextos hegemônicos não resulta necessariamente em adesão explícita ao mito do falante nativo, mas pode produzir formas mais complexas e contraditórias de negociação dessas crenças.

O contraste entre as trajetórias dos quatro participantes oriundos da escola pública e a de Ravena, que teve acesso a um ensino mais privilegiado, incluindo cursos pagos e experiência de imersão, evidencia desigualdades estruturais no ensino de línguas. Tais desigualdades estão diretamente relacionadas a fatores socioeconômicos que influenciam as oportunidades de contato com a língua-alvo, as possibilidades de prática e os níveis de autoconfiança na própria competência linguística, conforme o contexto vivido por cada participante.

Como apontam Moita Lopes (2002), Barcelos (2006) e Siqueira (2005), o acesso desigual a recursos educacionais impacta não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção de crenças relacionadas à competência, ao valor simbólico da língua e ao sentimento de pertencimento. Nesse cenário, a necessidade de recorrer a estratégias autônomas de aprendizagem pode, por um lado, favorecer o desenvolvimento de agência e resiliência; por outro, pode intensificar sentimentos de inadequação e insegurança quando esses sujeitos se comparam a pares que tiveram acesso a cursos privados ou a experiências de imersão, frequentemente associadas a maior prestígio social, como observado, de forma contrastiva, na trajetória de Ravena.

De modo geral, os percursos de aprendizagem analisados revelam que o mito do falante nativo permeia a formação da maioria dos participantes, operando como parâmetro de comparação e influenciando a construção inicial de crenças sobre legitimidade linguística. As trajetórias vinculadas à escola pública e ao autodidatismo tendem a intensificar emoções de insegurança e a desvalorização do próprio repertório, enquanto experiências diferenciadas de acesso, como a de Ravena, parecem atenuar esses efeitos, ainda que não eliminem completamente tensões ideológicas. Esses resultados indicam que crenças e emoções começam a se entrelaçar desde os percursos formativos, aspecto que será aprofundado na seção seguinte.

4.2 Crenças sobre o mito do falante nativo: entre discurso crítico e crenças em uso

Esta seção analisa as crenças dos participantes acerca do mito do falante nativo, considerando tanto aquelas explicitamente declaradas quanto aquelas que emergem de forma mais implícita ao longo dos diferentes instrumentos de coleta. Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, compreende-se que crenças não se manifestam de forma homogênea ou estável, podendo coexistir de maneira contraditória a depender do contexto, da experiência vivida e das posições discursivas assumidas pelos sujeitos. Assim, embora os participantes demonstrem, em um primeiro momento, um discurso crítico de rejeição ao mito do falante nativo, a análise dos

dados revela tensões entre crenças declaradas e crenças em uso, especialmente quando entram em jogo noções de legitimidade linguística, autenticidade cultural e comparação social. Para evidenciar essa complexidade, a seção organiza-se da seguinte forma: inicialmente, examino as crenças explicitadas no questionário (4.2.1); em seguida, discuto as dissonâncias entre crenças declaradas e emergentes (4.2.2); e por fim analiso a construção do FN como modelo de legitimidade e autenticidade (4.2.3).

4.2.1 Crenças declaradas no questionário: rejeição explícita do mito

De início, todos os participantes relataram não acreditar na superioridade do professor nativo em suas respostas ao questionário semiaberto. O Quadro 3 apresenta os excertos das respostas fornecidas à seguinte pergunta: “Você acredita que professores falantes nativos são melhores que professores não nativos? Justifique sua resposta.”

Quadro 3 –Respostas ao questionário sobre a superioridade do professor falante nativo

Participante	Excerto da resposta
Ravena	Não. Se todos eles passarem pela mesma formação, para ser professor, então todos são devidamente capacitados para ensinar um idioma.
Vi	Não. Na formação de professores de L2, em cursos de licenciaturas, creio que temos uma formação completa. Desde o ensino da gramática da língua até a literatura e os estágios, que nos capacita para sermos bom profissionais. Os falantes nativos, muitas vezes não têm acesso a essa formação tão completa, e por isso podem não desenvolver esse papel tão bem quanto quem possui uma licenciatura na área.
Jimin	Não acredito. Os nativos são bons para praticar o <i>speaking</i> e o <i>listening</i> , mas ensinar é outra coisa.
Ju	Não, pois ser nativo não é requisito pra dispor de mais habilidades de ensino
Norman Rockwell	Não necessariamente, pois um bom professor depende mais da didática do que da língua materna.

Fonte: autoria própria.

Como se observa no quadro, todos os participantes rejeitam explicitamente a ideia de que PFN sejam superiores aos PFNN. Essas declarações iniciais indicam um alinhamento discursivo com perspectivas críticas contemporâneas que problematizam o mito do falante nativo no ensino de línguas.

No entanto, a análise dos dados produzidos em diferentes momentos e contextos de produção discursiva evidencia que as crenças dos participantes não se manifestam de forma fixa ou homogênea. Ao longo das entrevistas e narrativas, emergem nuances, tensões e ambivalências que revelam como essas crenças são situadas, emocionalmente permeadas e, por vezes, reconfiguradas conforme o contexto de produção discursiva.

Nesse sentido, em vez de indicar incoerência ou falta de confiabilidade, tais tensões apontam para a natureza dinâmica das crenças (Kalaja e Barcelos, 2013), que podem coexistir de maneira contraditória e ser mobilizadas de formas distintas conforme as experiências vividas e os posicionamentos assumidos pelos participantes. Essa complexidade se torna mais visível quando se consideram diferentes instrumentos de coleta, os quais favorecem modos diversos de reflexão e de externalização das crenças.

Assim, embora a rejeição explícita do mito do falante nativo seja recorrente nas respostas ao questionário, os dados subsequentes sugerem que essa crença pode continuar operando de forma sutil e implícita, aspecto que será aprofundado na próxima seção, ao discutir as tensões entre crenças declaradas e crenças emergentes.

4.2.2 Tensões entre crenças declaradas e crenças emergentes

Conforme discutido anteriormente, diferentes instrumentos de coleta de dados suscitaram respostas distintas por parte de alguns participantes, evidenciando a complexidade e a natureza não linear das crenças. O caso de Jimin é ilustrativo: em sua narrativa oral, enviada por áudio via *WhatsApp*, o participante afirma explicitamente: “Eu confesso que eu tenho essa crença que você sendo um professor de inglês nativo isso te traz um maior domínio porque é o seu código linguístico” (NO-8Jun2025), reconhecendo a associação entre natividade e maior domínio da língua.

Entretanto, em sua resposta ao questionário semiaberto, Jimin declara não acreditar no mito do falante nativo. Ainda assim, sua justificativa revela indícios de uma crença subjacente, ao afirmar que o FN seria mais competente para o *listening* e o *speaking*, enquanto o ensino propriamente dito dependeria de outros fatores. Essa oscilação evidencia tensões entre crenças declaradas de forma mais reflexiva e aquelas que emergem em interações mais espontâneas, como se observa na comparação entre o questionário e a narrativa oral de Jimin. Os dados, portanto, corroboram discussões consolidadas na literatura sobre crenças, que apontam seu caráter dinâmico, contextual e, por vezes, contraditório (Pajares, 1992; Barcelos, 2006).

Os resultados sugerem ainda que discursos hegemônicos associados ao mito do falante nativo continuam a operar de forma implícita, mesmo quando os participantes mobilizam, de maneira consciente, discursos críticos aprendidos ao longo de sua formação. Nesse sentido, crenças expressas de forma racional e reflexiva nem sempre capturam plenamente as experiências, emoções e hierarquizações que permeiam a relação dos sujeitos com a língua e com sua legitimidade como falantes e professores.

O caso de Ju exemplifica de maneira clara esse processo. No questionário semiaberto, instrumento que favorece respostas mais controladas e reflexivas, o participante afirma não acreditar no mito do falante nativo, justificando que “ser nativo não é requisito pra dispor de mais habilidades de ensino” (Q-24Abr2025). No entanto, em sua entrevista, realizada em um contexto mais espontâneo, Ju reconhece: “eu tenho essa crença de que o nativo é o que sabe mesmo da língua” e “eu acho que ele é muito acima no patamar, muito diferente para que a gente possa se comparar” (E-27Jun2025). Essa aparente contradição não indica incoerência, mas evidencia a coexistência de crenças distintas mobilizadas em contextos discursivos diferentes, reforçando o caráter situado, dinâmico e emocionalmente permeável das crenças docentes (Barcelos, 2003, 2006; Barcelos e Kalaja, 2013).

Ademais, essa dimensão mais intuitiva das crenças, que se manifesta sobretudo em contextos de menor monitoramento discursivo, não pode ser compreendida como um fenômeno neutro ou puramente individual. Ao contrário, ela é marcada por vieses que derivam das condições sociais e históricas nas quais cada sujeito é constituído, como postula a perspectiva pós-estruturalista. Dessa forma, aquilo que um indivíduo identifica como uma percepção espontânea ou “natural” resulta, na verdade, de processos de subjetivação nos quais relações de poder definem quais saberes são ou não legitimados.

Assim, a diferença observada entre as narrativas escritas e as falas espontâneas dos participantes pode ser compreendida à luz de abordagens consolidadas na literatura sobre crenças docentes, que reconhecem o caráter situado, dinâmico e discursivamente mediado dessas construções. Basturkmen, Loewen e Ellis (2004) propõem a distinção entre *crenças aderidas* e *crenças em uso*, distinção que se mostra particularmente produtiva para interpretar os dados deste estudo. Nas narrativas escritas, os participantes tendem a mobilizar crenças aderidas, isto é, posicionamentos mais conscientes, alinhados ao discurso acadêmico crítico construído ao longo da formação universitária. Já nas falas espontâneas, especialmente nas entrevistas orais, emergem crenças em uso, frequentemente associadas a emoções, experiências

passadas e concepções mais enraizadas, que nem sempre são plenamente compatíveis com o discurso racionalmente elaborado.

Essa distinção dialoga com Borg (2003), que compreende as crenças docentes como sistemas cognitivos profundamente influenciados por experiências prévias e contextos socioculturais, não se transformando de maneira imediata ou linear. Para o autor, mudanças conceituais ocorrem em processo e podem gerar zonas de tensão, nas quais crenças antigas e novas coexistem. Tal perspectiva ajuda a explicar por que participantes podem expressar, em contextos escritos, uma visão crítica sobre o mito do falante nativo, enquanto, na interação oral, revelam inseguranças e hierarquizações implícitas associadas à natividade.

Barcelos (2006, 2015) amplia essa discussão ao enfatizar o papel do contexto discursivo e das emoções na manifestação das crenças. Segundo a autora, crenças não são entidades estáveis, mas práticas discursivas situadas, que se reconfiguram conforme o grau de reflexão exigido, o interlocutor envolvido e o nível de exposição emocional. A noção de monitoramento discursivo é central para compreender as diferenças existentes entre a narrativa escrita e a fala espontânea. Em contextos de produção mais formais e reflexivos, como o questionário ou a narrativa escrita, os participantes tendem a exercer maior controle sobre suas respostas, filtrando posicionamentos que possam ser percebidos como ideologicamente inadequados ou teoricamente ingênuos. Já na interação oral, marcada pela imprevisibilidade, esse controle se torna menos rígido, abrindo espaço para a emergência de contradições, hesitações e reformulações que revelam a complexidade das crenças em níveis mais profundos.

Os dados confirmam pressupostos pós-estruturalistas ao evidenciar que crenças e emoções são produzidas em processos de negociação discursiva situados, permeados por relações de poder e pelas condições sociais e históricas nas quais os sujeitos se constituem. O próprio contexto de produção dos dados desempenha papel determinante nesse processo: enquanto a escrita, realizada de forma assíncrona e individual, favorece maior racionalização e autorregulação discursiva, a entrevista oral configura-se como um evento social interativo, no qual emoções, memórias e posicionamentos são mobilizados em tempo real. Assim, longe de representarem inconsistências metodológicas, as diferenças observadas entre narrativas escritas e falas espontâneas constituem evidências empíricas da natureza processual, situada e multifacetada das crenças docentes, que se (re)significam continuamente na intersecção entre discurso, emoção e contexto, corroborando os estudos de Basturkmen Loewen e Ellis (2004), Borg (2003) e Barcelos (2006, 2015).

4.2.3 O Falante Nativo como Modelo de Legitimidade Linguística e Autenticidade Cultural

Um dos temas recorrentes entre os participantes foi a crença na legitimidade linguística do FN como modelo de referência no ensino de línguas. Embora, no questionário semiaberto, Jimin afirme não acreditar na superioridade do FN, justificando que “os nativos são bons para praticar o *speaking* e o *listening*, mas ensinar é outra coisa” (Q-15abr2025), em sua narrativa oral emerge uma avaliação distinta, na qual associa a natividade a um maior domínio da língua por se tratar de seu “código linguístico” (NO-8jun2025).

Nesse relato, observa-se uma tensão entre a rejeição declarada do mito do falante nativo e a aceitação, ainda que parcial, de vantagens associadas à natividade. Essa oscilação fica ainda mais evidente quando, ao final da narrativa, Jimin afirma que, “O falante nativo está um passo a mais, um passo à frente, porém eu não diria que ele é superior em questão de ensino de aprendizagem. Isso é muito... acho que a palavra ‘superior’ não se encaixa” (NO-8jun2025).

Esse excerto evidencia uma dissonância discursiva: embora Jimin recuse explicitamente a noção de superioridade do FN no plano pedagógico, ele simultaneamente o posiciona como estando “um passo à frente”, reproduzindo hierarquias simbólicas associadas à natividade. Tal movimento ilustra como crenças críticas podem coexistir com crenças em uso que continuam a atribuir vantagens ao FN, especialmente no que diz respeito à proficiência linguística e à autenticidade cultural.

Essa mesma lógica aparece nos relatos de outros participantes. Norman Rockwell menciona que para ele o FN é aquele que “entende de tudo, é a língua dele” (E-26jun2025), enquanto Ju afirma que não há sequer comparação entre ele próprio, um FNN, e um FN, pois o FN “está em outro patamar” (E-27jun2025). Os participantes recorrentemente apontam que, embora o FNN possa não ser inferior como professor, já que a qualidade de ensino depende fortemente da formação pedagógica, o FN tende a ser automaticamente associado a maior domínio de gírias, expressões idiomáticas e aspectos culturais ligados ao uso cotidiano da língua.

O caso de Ju também ilustra como a legitimidade atribuída ao FN opera de maneira ambígua. Embora, em contextos mais analíticos, o participante afirme reconhecer professores nativos e não nativos como estando em igualdade de condições, ele admite que, em um nível menos reflexivo, tende a associar maior autoridade linguística ao FN, sobretudo em função do domínio da língua materna e do sotaque (E-27jun2025). Essa tensão evidencia que a formação

crítica contribui para a problematização do mito, mas não elimina imediatamente crenças mais tradicionais profundamente sedimentadas.

Participantes como Jimin, Ju e Norman reconhecem vantagens associadas à natividade, como maior familiaridade com gírias, expressões idiomáticas e aspectos culturais cotidianos, reproduzindo crenças amplamente criticadas por Medgyes (1994) e Holliday (2005), que as compreendem como construções ideológicas, e não como evidências de competência superior. A recorrência de vulnerabilidades emocionais, especialmente associadas ao sotaque e à comparação com falantes nativos, aproxima os resultados das discussões sobre acentismo (Lippi-Green, 1997), evidenciando que tais crenças não apenas estruturam crenças, mas também impactam identidades e sentimentos de inadequação profissional.

O excerto de Ravena dialoga diretamente com a compreensão do sotaque como marcador simbólico de legitimidade linguística. Ao afirmar que seu sotaque “acabou ficando mais parecido com o de falantes nativos” (NE-3mai2025), a participante aciona um critério normativo de validação associado a valores socialmente construídos que posicionam o sotaque nativo como referência normativa e parâmetro de êxito na aprendizagem da língua. Ainda que Ravena questione o mito do falante nativo em outros momentos, sua fala indica que o sotaque continua operando como um critério simbólico persistente, confirmando argumentos da literatura crítica sobre o papel das ideologias linguísticas na produção de hierarquias e pertencimentos, frequentemente utilizado para classificar falantes como “legítimos” ou “menos legítimos” (Barcelos, 2003; Lippi-Green, 1997; Holliday, 2005). Nessa perspectiva, o caso de Ravena confirma o argumento de Rajagopalan (2003) de que a língua e suas variedades estão profundamente imbricadas em valores políticos e ideológicos, revelando como hierarquias linguísticas seguem operando mesmo em contextos formativos marcados por discursos críticos.

4.2.4 O papel da universidade na problematização do mito do falante nativo

A análise conjunta dos instrumentos revela padrões consistentes na forma como as crenças sobre o FN são construídas, tensionadas e, em alguns casos, parcialmente transformadas ao longo da formação docente. Um tema recorrente entre a maioria dos participantes é o papel da universidade como catalisador de uma postura mais reflexiva e problematizadora, especialmente por meio de disciplinas de sociolinguística, estudos de língua franca e perspectivas decoloniais, movimento que dialoga diretamente com autores como Holliday (2005), Rajagopalan (2003) e Siqueira (2018), para quem a formação crítica é essencial para

desnaturalizar hierarquias linguísticas. Ao mesmo tempo, persiste nos relatos uma camada intuitiva e emocional mais resistente à mudança. As vulnerabilidades emocionais aparecem, sobretudo, na tensão entre o que os participantes *sabem* ser cientificamente válido e o que *sentem* ser verdadeiro, revelando a coexistência de discursos contraditórios.

Este aspecto foi observado de forma clara na entrevista com o participante Ju, que reconhece racionalmente a igualdade entre falantes nativos e não nativos, mas ainda mantém, em um nível implícito, a crença na superioridade do nativo. Abaixo, transcrevo um excerto mais longo da entrevista que demonstra essa tentativa:

P: ²...você acha que o professor nativo tem alguma coisa a acrescentar que o professor não nativo não tenha?

Ju: Olha se eu paro para analisar a minha posição seria de que ambos têm competências muito semelhantes e estão em nível de igualdade, mas de forma mais intuitiva mais inconsciente e eu acredito que eu atribuo superioridade sim ao falante nativo entendendo que ele conhece mais a estrutura interna da língua já que é a língua materna dele. E também por questões de sotaque ainda que a gente é muito levado e manipulado por essas questões.

P: Você acha que a entrada na universidade modificou, de alguma forma, sua crença em relação ao falante nativo? Considerando disciplinas como sociolinguística e estudos sobre língua franca, você diria que houve alguma mudança nesse sentido?

Ju: Com certeza. Tanto que hoje eu acho que se eu paro para pensar e respondo que eles estão em pé de igualdade justamente por conta da UFV, porque antes da UFV eu não tinha noções, por exemplo, sobre variedades, sotaque, essas questões da linguísticas de inglês como língua Franca internacional, então é justamente a experiência no curso de Letras que me tornou um pouco mais crítico, mas embora tenha essa compreensão mais crítica, ainda é algo que tá em processo aqui dentro que não foi tão assimilado ainda essas concepções mais tradicionais, mas equivocadas. (Ju-E-27jun2025).

Os excertos acima evidenciam que o ingresso na universidade favoreceu a construção de uma postura mais crítica do participante em relação ao mito do falante nativo. Contudo, tal postura não resultou na completa superação dessa crença, que permanece, ainda que de forma implícita, em seu discurso. Essa situação pode ser compreendida à luz de Barcelos (2006), que discute como determinadas crenças se configuram como centrais e resistentes à mudança, mesmo diante de novas experiências formativas.

Ju, por exemplo, afirma que disciplinas específicas do curso de Letras foram decisivas para que entendesse que o FN não é superior (NE-12mai2025). De modo semelhante, Norman Rockwell relata que, com o tempo, aulas e interações na universidade o ajudaram a perceber que excelentes professores de inglês não precisam ser nativos: “Hoje em dia, depois da graduação... a gente percebe que não tem nada a ver. Tem excelentes profissionais, pessoas que

² P- Pesquisadora

sabem muito do inglês, que tem muito a oferecer, que não são gringos e nem nunca pisaram lá” (E-25jun2025).

Vi também destaca o impacto da universidade, especialmente no início do curso, quando passou a ter contato com perspectivas críticas sobre língua e cultura (NE-2mai2025). Ela ressalta que antes não refletia sobre a diferença entre nativos e não nativos, pois sua realidade local não tornava essa questão evidente. Com o ingresso na universidade, passou a valorizar a formação docente como critério central, observando que falar uma língua não é o suficiente para ser professor (E-20jun2025).

Nem todos os participantes atribuíram à universidade um papel de transformação. Ravena afirma nunca ter acreditado na superioridade do FN e relata sempre ter tido experiências positivas com professores brasileiros. Embora tenha feito intercâmbio nos Estados Unidos, ela enfatiza que isso contribuiu para seu inglês e sotaque, mas não alterou sua crença sobre a competência de professores não nativos (NE-3mai2025). Sua trajetória destoa do padrão majoritário pois além de não atribuir qualquer papel transformador à universidade, Ravena tampouco relata ter internalizado a crença na superioridade nativa em algum momento de sua formação, elemento que desafia parcialmente a literatura que frequentemente descreve essa crença como amplamente disseminada entre aprendizes e professores (Medgyes, 1994; Braine, 2010). Essa exceção sugere que fatores biográficos e contextuais podem amortecer a influência de discursos hegemônicos, aprofundando discussões como as de Holliday (2005) sobre a variabilidade das respostas individuais ao discurso do “*native speakerism*”. Ademais, o fato de alguns participantes relatarem mudanças graduais, e não lineares, confirma tendências já observadas por Barcelos (2015), para quem a transformação de crenças é um processo contínuo, negociado e situado, e não uma mudança instantânea. Assim, os dados reforçam a literatura ao mostrar a força persistente do mito do falante nativo, mas também a complexidade das formas de resistência e reinterpretação que emergem no percurso de formação de professores de cada participante.

Em síntese, a universidade aparece nas narrativas como um espaço que favorece a problematização do mito do falante nativo e possibilita leituras mais críticas. Contudo, os relatos mostram que tais crenças não se alteram de forma linear: crenças mais centrais continuam a influenciar emoções e modos de interpretar a legitimidade docente. Ao mesmo tempo, experiências de mercado e de vida social reforçam, em diferentes graus, a valorização do mito do FN. Assim, os dados indicam que a formação universitária não elimina de forma automática crenças profundamente enraizadas, mas favorece a convivência entre discursos

críticos e crenças tradicionais, cujas tensões se expressam não apenas em posicionamentos discursivos, mas também em emoções recorrentes que perpassam a formação e a prática docente.

4.3 Emoções recorrentes: insegurança, ansiedade, frustração e tristeza

As emoções relatadas pelos participantes em relação ao mito do falante nativo são diversas, mas convergem, de modo recorrente, em emoções de insegurança, frustração e ansiedade, sobretudo quando associadas a processos de comparação com falantes nativos e à antecipação do mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, os dados evidenciam diferentes níveis de VE, que se manifestam de forma mais intensa em alguns participantes e de maneira menos expressiva em outros.

O Quadro 4 abaixo sintetiza as emoções predominantes identificadas nos relatos e evidencia como emoções como ansiedade, tristeza e frustração estão frequentemente vinculadas à percepção de competição profissional e à hierarquização simbólica entre falantes nativos e não nativos.

Quadro 4: Emoções dos participantes em relação ao FN

Participante	Emoções em Relação ao FN	Excerto(s) que evidenciam uma das emoções
Jimin	Frustração, nervosismo, insegurança	“Como professor, por exemplo tem você e outro falante nativo, eu acho que eu me sentiria um pouco inseguro, porque, ou inferior... não inferior, inadequado eu diria inadequado...” (NO).
Ju	Insegurança, tristeza, frustração, ansiedade	“(Em competição) com um professor nativo, eu iria me sentir muito seguro. Muito inseguro mesmo” (E).
Vi	Frustração, tristeza, insegurança, confiança	“Eu já me senti insegura, principalmente no início do curso” (E) e “A tristeza foi um sentimento bastante presente quando me dei conta de que as pessoas tinham muitos preconceitos acerca do professor não nativo (NE).
Ravena	Confiança, tranquilidade, aceitação/igualdade	“Tenho total confiança no meu inglês” e “Talvez pelo fato só dele ter nascido e crescido no outro país eu tivesse um pouco mais de desvantagem... Mas eu também já morei fora, falo inglês há muito tempo (E).”

Norman Rockwell	Nervosismo, insegurança	“Algo que ainda me frustra é a comparação, pois percebo que sempre há alguém em nossa frente, com mais experiência, mais vocabulário, com mais oportunidades, e às vezes não me sinto totalmente preparado para o mercado de trabalho (NE).”
-----------------	-------------------------	--

Fonte: autoria própria.

A partir dos excertos apresentados no Quadro 4, observa-se que emoções como insegurança, frustração e nervosismo emergem de forma recorrente nos relatos de Ju e Jimin quando os participantes projetam sua atuação profissional em contextos de comparação com falantes nativos. Ao afirmar que, em uma situação de competição com um PFN, se sentiria “muito inseguro”, Ju expressa uma percepção de inadequação profissional que persiste mesmo diante de seu conhecimento teórico sobre a não superioridade pedagógica do FN. De modo semelhante, Jimin relata que se sentiria “inseguro” e “inadequado”, evidenciando emoções associadas à antecipação de julgamento e à hierarquização simbólica no mercado de trabalho.

Esses excertos aprofundam a compreensão do mito do falante nativo como um dispositivo que ultrapassa o plano cognitivo, operando afetivamente ao estruturar percepções de insuficiência e expectativas de fracasso profissional. Sob uma perspectiva pós-estruturalista, emoções como insegurança, frustração e ansiedade não devem ser interpretadas como falhas individuais, mas como efeitos discursivos produzidos em relações de poder historicamente situadas. Ao associar legitimidade linguística e valor profissional à natividade, tais discursos regulam percepções de pertencimento e contribuem para a produção de VE entre PFNN.

A tensão entre o reconhecimento racional do mito do falante nativo e a persistência de seus efeitos emocionais evidencia como ideologias linguísticas operam em níveis incorporados. Mesmo quando mobilizam discursos críticos aprendidos na universidade, participantes como Ju e Jimin continuam a experienciar emoções como insegurança e ansiedade, as quais se articulam a posicionamentos de inadequação e não pertencimento, especialmente em contextos de comparação profissional. Nesse sentido, tais emoções e posicionamentos subjetivos podem limitar a agência docente, ao produzir a sensação de que determinados espaços no campo do ensino de línguas não lhes pertencem.

Em contraste, Ravena e Vi também mencionam emoções associadas à confiança, ainda que ancoradas em trajetórias distintas: no caso de Ravena, essa confiança se relaciona à rejeição do mito do falante nativo e à sua experiência internacional; já no caso de Vi, emerge como

resultado de um processo gradual de enfrentamento das inseguranças vividas no início da formação.

De modo geral, a análise revela que emoções associadas ao mito do falante nativo, especialmente insegurança, frustração e ansiedade, constituem um padrão recorrente entre quatro dos cinco participantes, evidenciando o impacto emocional profundo do *native-speakerism* (Holliday, 2005) na formação de professores de inglês. Tais emoções emergem, sobretudo, em contextos de comparação com o FN e de projeção do futuro profissional, indicando que o mito opera não apenas como uma crença cognitiva, mas como um regulador emocional e identitário, conforme argumenta Barcelos (2004, 2015) ao destacar a interdependência entre crenças, emoções e identidade docente.

Para além da identificação das emoções recorrentes, os dados evidenciam que tais emoções se articulam a diferentes níveis de VE, especialmente quando associadas à identidade docente e à legitimação profissional do PFNN.

Na subseção a seguir, discuto de forma mais aprofundada como essa vulnerabilidade se manifesta nas narrativas dos participantes.

4.3.1 Vulnerabilidade emocional (VE) na construção da identidade docente

A VE aparece em quatro dos cinco participantes deste estudo. Ravena, que não acredita no mito do falante nativo e demonstra confiança em sua proficiência, é a única a não relatar vulnerabilidade relacionada à sua posição como PFNN. Nos demais casos, a vulnerabilidade emerge associada à comparação com falantes nativos, à antecipação do mercado de trabalho e à construção da identidade docente.

Jimin exemplifica uma vulnerabilidade diretamente relacionada à identidade profissional. Ao narrar a experiência em que seus alunos buscaram a validação de um PFN convidado, ele se questiona: “Eu fiquei pensando, eu pensei: o que é que eu tô fazendo aqui? Será que é meu lugar aqui?” (E-8jul2025). Esse questionamento evidencia uma fragilidade associada à crença no FN como modelo ideal de legitimidade, dialogando com a literatura que articula crenças docentes, emoções e identidade profissional (Barcelos, 2004, 2015). Esse momento também se aproxima do que Siqueira (2005) descreve como alienação cultural ou aculturação às avessas, processo no qual professores brasileiros de inglês internalizam discursos que atribuem maior prestígio ao “outro”, neste caso, o FN de língua inglesa, idealizado como modelo legítimo e normativo. Ainda que Jimin demonstre uma postura crítica em relação a esse

discurso, o questionamento “Será que é meu lugar aqui?” revela a percepção de subalternização simbólica diante da hegemonia de países falantes de inglês do centro, evidenciando a persistência de crenças mesmo em contextos de mudança (Barcelos, 2006).

Essa tensão se torna ainda mais visível quando Jimin afirma: “eu não concordo com isso [o PFN ser superior ao PFNN] por conta de uma palavra: superioridade” (NO-8jun2025). Contudo, ao imaginar uma situação de disputa por uma vaga de trabalho com um FN, comenta: “Eu me sentiria um pouco inseguro, porque... ou inferior... não inferior, inadequado eu diria” (NO-8jun2025). Ainda que reformule sua escolha lexical, buscando suavizar a noção de inferioridade, suas falas revelam insegurança e vulnerabilidade diante da figura do FN. Como já apontava Dewey (1933), algumas crenças assumem o estatuto de crenças centrais, mais resistentes à mudança (Barcelos, 2007), o que ajuda a explicar a coexistência tensionada entre crenças declaradas e crenças implícitas observada neste caso.

A VE de Ju emerge de forma particularmente explícita durante a entrevista oral. Ao refletir sobre sua inserção no mercado de trabalho, Ju afirma que sequer se compara ao FN, por considerá-lo “muito lá em cima nesse pedestal”. Ao atribuir ao nativo um prestígio simbólico tão elevado, o participante se exclui, desde o início, de qualquer possibilidade de equivalência profissional. Essa autoexclusão não decorre de uma avaliação objetiva de competência, mas da internalização de crenças circulantes ou crenças arraigadas que posicionam o FN como referência máxima de legitimidade linguística. Tal movimento ilustra o entrelaçamento entre crenças e emoções descrito por Barcelos (2015), gerando tensões quando discursos críticos convivem com crenças mais enraizadas. A metáfora do “pedestal” também evidencia um processo de *othering* (Holliday, 2005; Flores e Rosa, 2023), no qual o FNN é simbolicamente colocado em posição de desvantagem, produzindo sentimentos de inadequação e ameaça à identidade docente.

Norman Rockwell, por sua vez, relata sentir-se retraído diante da possibilidade de ensinar alunos mais proficientes ou de competir com falantes nativos por uma vaga de trabalho: “Eu ia ficar muito inseguro, pisando em ovos” (E-25jun2025). Sua vulnerabilidade manifesta-se sobretudo como medo do julgamento e do sotaque, ainda que sua formação universitária tenha contribuído, ao longo do tempo, para um processo gradual de maior autoaceitação.

Esses relatos confirmam que emoções e vulnerabilidade estão profundamente imbricadas às crenças sobre o mito do falante nativo. Conforme argumenta Barcelos (2004, 2015), crenças docentes não se restringem a experiências emocionais individuais, mas se constituem em diálogo com contextos socioculturais e processos identitários. Nesse sentido, a

vulnerabilidade assume formas distintas: insegurança e crise identitária (Jimin, Norman Rockwell), tensão entre racionalidade crítica e emoções persistentes (Ju) e transformação progressiva ao longo da formação (Vi).

Essa diversidade dialoga com a proposta de Lasky (2004, 2005), que compreende a VE como relacional e contextual. A autora distingue entre uma vulnerabilidade mais aberta, quando professores se sentem suficientemente seguros para reconhecer e elaborar suas fragilidades, e uma vulnerabilidade mais protetora ou fechada, marcada por estratégias de autoproteção diante do medo de exposição. Nos dados analisados, essa vulnerabilidade mais fechada se mostra particularmente relevante entre participantes que antecipam a entrada no mercado de trabalho, contexto no qual o mito do falante nativo se reatualiza com maior força simbólica.

A ausência de VE em Ravena constitui um contraponto relevante em relação aos demais participantes, na medida em que sua narrativa apresenta menor incidência de VE explícita e menor recorrência de comparações negativas com outros falantes da língua inglesa. Embora demonstre posicionamentos críticos em relação ao mito do falante nativo e maior confiança em sua trajetória formativa, seus relatos também revelam ambivalências, como o desejo de aproximação do sotaque nativo, indicando que sua relação com esse mito se dá mais por negociação do que por ruptura. Essa singularidade reforça a compreensão de que crenças não são homogêneas nem linearmente transformadas (Barcelos, 2006) e se alinha ao argumento de Flores e Rosa (2023) sobre a existência de resistências locais e situadas aos processos de *othering*, que coexistem com marcas persistentes de hierarquização linguística

Em síntese, a VE dos PFNNs não se manifesta de maneira uniforme. Ela oscila entre crise identitária (Jimin, Norman Rockwell), fortalecimento progressivo (Vi), tensão entre racionalidade crítica e emoções persistentes (Ju) e resistência ao mito (Ravena). Esses resultados reforçam a compreensão de que o mito do falante nativo opera simultaneamente nos planos cognitivo, emocional e discursivo, influenciando a constituição da identidade docente em níveis tanto visíveis quanto implícitos

4.3.2 Mercado de trabalho, prestígio simbólico e valorização estrutural do falante nativo

Os dados indicam que, embora os participantes tenham desenvolvido, ao longo da formação universitária, uma postura mais crítica em relação ao mito do falante nativo, o mercado de trabalho emerge como um espaço privilegiado de reatualização e reforço dessa crença. Em diferentes relatos, os participantes descrevem práticas institucionais que continuam

a atribuir maior prestígio ao FN, mesmo quando esse profissional não possui formação pedagógica específica, em detrimento de PFNN qualificados. Nesse cenário, o mercado atua como uma força estruturante que reinscreve hierarquias linguísticas e simbólicas, tensionando crenças críticas construídas no contexto acadêmico.

Os relatos de Vi e Ravena ilustram de forma contundente como essas lógicas se materializam nas práticas institucionais. Vi relata sentir-se desvalorizada ao observar escolas que contratam falantes nativos sem formação para o ensino, enquanto professores brasileiros com graduação enfrentam precarização profissional e financeira. Ao comentar essa situação, afirma: “ver outra pessoa simplesmente chegar e pegar a sua vaga, a sua possibilidade, né? Simplesmente por falar aquele idioma como primeira língua” (E-20jun2025). Seu relato evidencia como a natividade opera como critério simbólico de legitimidade no mercado de trabalho, frequentemente se sobrepondo à formação docente, configurando uma manifestação clara do *native-speakerism* (Holliday, 2005). Essa dinâmica reativa a percepção de injustiça e desvalorização profissional, produzindo uma forma de VE profundamente vinculada à posição social do PFNN.

De modo semelhante, Ravena relata que uma amiga foi orientada, em um cursinho de inglês, a construir perante os alunos a imagem de falante nativa de inglês, isto é, de alguém cuja língua materna seria o inglês, apesar de o português ser sua primeira língua. Esse episódio explicita a instrumentalização do mito do falante nativo como estratégia mercadológica, na medida em que a natividade passa a ser tratada como um diferencial vendável capaz de atrair alunos e agregar valor econômico às aulas.

Tal prática revela como instituições de ensino mobilizam o discurso da natividade como capital simbólico, afetando inclusive professores que não compartilham dessa crença, mas que se veem compelidos a negociar sua identidade profissional para atender às exigências do mercado. Esses dados corroboram a argumentação de Phillipson (1992), segundo a qual o mito do falante nativo constitui um dos pilares do imperialismo linguístico, sustentando desigualdades estruturais sob o pretexto da competência linguística.

Essas experiências evidenciam uma tensão central entre, por um lado, concepções críticas como as defendidas pelo Inglês como Língua Franca (ILF), que propõem a desvinculação da figura do FN como modelo legítimo, e, por outro, as práticas neoliberais do mercado de ensino de línguas, que continuam a reificar a natividade como capital simbólico e econômico. Enquanto o ILF valoriza a competência comunicativa situada e a legitimidade de falantes multilíngues, o mercado opera a partir de lógicas de comodificação da língua, nas quais

o FN funciona como selo de autenticidade, conforme problematizam (Curran; Jenks, 2023). Nesse contexto, crenças linguísticas são continuamente reatualizadas, não apenas no plano discursivo, mas também nas experiências emocionais vividas pelos professores.

Os relatos de Ju e Jimin permitem observar como essas estruturas de mercado são internalizadas subjetivamente, produzindo emoções como insegurança, ansiedade, bem como processos de autoexclusão. Ju afirma que sequer se compara a professores falantes nativos, por percebê-los como estando “em um patamar muito acima, muito diferente para que a gente possa se comparar” (E-27jun2025). Jimin, por sua vez, relata que, em uma situação hipotética de competição por uma vaga, sentir-se-ia profundamente inseguro e ansioso: “não adianta nem competir com essa pessoa” (E-8jul2025). Esses excertos revelam como a lógica mercadológica não apenas estrutura oportunidades profissionais, mas também molda percepções de valor, legitimidade e pertencimento, produzindo efeitos emocionais que reforçam hierarquias internalizadas.

Sob essa perspectiva, as crenças mostram-se intimamente relacionadas ao poder simbólico, na medida em que determinadas hierarquias passam a ser naturalizadas e aceitas como legítimas pelos próprios sujeitos que delas participam. Conforme argumenta Bourdieu (1989), o poder simbólico opera justamente porque as pessoas que o vivenciam reconhecem sua validade, o que ajuda a compreender porque crenças sobre a valorização do FN se mantêm mesmo sem imposição explícita. Assim, emoções como insegurança e ansiedade não devem ser interpretadas como falhas de cada um, mas como efeitos de um sistema que associa competência, valor profissional e empregabilidade a natividade.

Em síntese, os excertos analisados revelam que, embora os participantes demonstrem uma consciência crítica alinhada às concepções do ILF, suas experiências concretas no mercado de trabalho permanecem fortemente moldadas por práticas neoliberais que sustentam o mito do falante nativo. Essa contradição evidencia o descompasso entre avanços teóricos no campo da Linguística Aplicada e a persistência de estruturas econômicas e ideológicas que continuam a regular o valor da língua e dos sujeitos que a ensinam, reatualizando crenças e vulnerabilidades mesmo diante de posicionamentos críticos. Ao mesmo tempo, os dados indicam que tais contextos não produzem apenas efeitos de fragilização, mas também abrem espaço para respostas de resistência e para o exercício de agência emocional por parte de alguns participantes, aspecto que será explorado na seção seguinte.

4.3.3 Resistência, agência emocional e reconstrução da confiança profissional

Embora a maioria dos participantes relate emoções associadas à vulnerabilidade e à insegurança em relação ao mito do falante nativo, os dados também revelam movimentos de resistência e de agência emocional, indicando que a vulnerabilidade docente não se manifesta de forma homogênea nem produz efeitos exclusivamente limitadores. Conforme discutido na literatura, a vulnerabilidade pode assumir formas distintas, podendo tanto resultar em retração e autocensura quanto possibilitar reflexão crítica, reposicionamento identitário e transformação pedagógica (Lasky, 2004). É nessa segunda perspectiva, a da vulnerabilidade aberta, que se insere a trajetória de Vi.

Vi descreve sentir insegurança e tristeza principalmente no início de sua trajetória docente, quando comentários dos alunos reforçavam a crença de que estudar inglês “só vai valer a pena se for com o nativo” (E-20jun2025), posicionando o professor brasileiro em um lugar simbólico de subalternidade. Como relata a participante: “Eu já me senti insegura, principalmente no início do curso, quando eu estava ali começando a dar aula. Mas percebi que era principalmente por causa dos comentários e das crenças dos meus alunos” (E-20jun2025). Esse excerto evidencia que a VE de Vi não emerge de fragilidades individuais, mas é produzida e intensificada por discursos socialmente legitimados que circulam no espaço escolar.

No entanto, diferentemente de participantes que internalizam essa vulnerabilidade como posicionamento persistente de inadequação, Vi passa a ressignificar sua experiência ao longo do tempo. Em vez de se silenciar diante desses discursos ou reproduzi-los, ela desenvolve uma postura de agência emocional, utilizando a própria insegurança como ponto de partida para o diálogo crítico com os estudantes. Em suas palavras: “eu comecei a meio que devolver a premissa para os meus alunos. Eu questionava a eles: mas por que você acredita nisso? (...) Depois de um tempo, essa insegurança diminuiu bastante” (E-20jun2025). Ao problematizar as crenças dos alunos, Vi transforma sua vulnerabilidade em ação pedagógica crítica, reposicionando-se frente ao mito do falante nativo.

Essa postura pode ser compreendida como uma forma de atuação crítica do professor diante de estruturas que o posicionam de forma desigual. Ao engajar-se reflexivamente com os discursos que produziam sua insegurança, Vi não apenas enfrenta o mito do falante nativo, mas também fortalece sua identidade profissional. Nesse sentido, sua vulnerabilidade inicial assume um caráter produtivo, aproximando-se do que Lasky (2004) denomina vulnerabilidade aberta,

aquela que, em vez de paralisar, possibilita transformação pedagógica e crescimento profissional.

Discursos dessa natureza, como argumentam Holliday (2005) e Rajagopalan (1997), operam como dispositivos de poder que estruturam crenças sobre competência linguística e legitimidade docente, produzindo vulnerabilidade emocional em PFNN. No entanto, ao devolver esses discursos aos estudantes sob a forma de questionamento, Vi transforma sua exposição emocional em agência pedagógica, movimento que se alinha ao que Barcelos (2015) descreve como a ressignificação das emoções por meio da reflexão crítica sobre crenças. Esse reposicionamento permite à participante reconstruir gradualmente sua confiança profissional, evidenciando que práticas pedagógicas críticas podem operar como formas de resistência afetiva e discursiva ao mito do falante nativo.

De modo geral, os dados sugerem que a VE não é necessariamente um estado negativo ou paralisante. Enquanto alguns participantes internalizam discursos de inferiorização e experienciam retração profissional, outros, como Vi, mobilizam a vulnerabilidade aberta como recurso para resistência, reconstrução da confiança e fortalecimento da identidade docente. Essa variação reforça a compreensão de que crenças e emoções se constituem em diálogo com contextos institucionais, experiências formativas e discursos sociais mais amplos, e que a desconstrução do mito do falante nativo envolve não apenas dimensões cognitivas, mas também emocionais, identitárias e pedagógicas.

Em síntese, os resultados apresentados neste capítulo evidenciam que as crenças dos participantes acerca do mito do falante nativo constituem um fenômeno complexo, dinâmico e profundamente situado, articulando dimensões cognitivas, emocionais e identitárias. Embora todos os participantes demonstrem, em algum momento, um discurso crítico de rejeição à superioridade do FN, a análise dos diferentes instrumentos revela que essa rejeição não se sustenta de forma homogênea ou linear. Ao contrário, crenças declaradas coexistem com crenças em uso, frequentemente reatualizadas em contextos de comparação social, projeção do mercado de trabalho e atribuição de legitimidade linguística. As emoções emergem, nesse processo, como eixo central de mediação, evidenciando diferentes níveis de VE que podem tanto resultar em retração profissional quanto funcionar como ponto de partida para reflexão crítica, resistência e agência pedagógica. Nesse cenário, a universidade desempenha um papel relevante ao favorecer a problematização de discursos hegemônicos e ampliar o repertório crítico dos futuros professores; contudo, os dados indicam que tal formação não elimina automaticamente crenças profundamente enraizadas, que continuam a ser tensionadas por

experiências sociais, institucionais e mercadológicas. Assim, o capítulo demonstra que a desconstrução do mito do falante nativo não se configura como um processo pontual ou exclusivamente cognitivo, mas como um percurso contínuo, atravessado por crenças, emoções, vulnerabilidades e relações de poder que moldam a constituição identitária e a prática docente de PFNN.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo e integro os principais resultados desta pesquisa à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, articulando-os às análises desenvolvidas no Capítulo 4. O objetivo é retomar as perguntas de pesquisa e aprofundar a compreensão de como crenças, emoções e vulnerabilidades emocionais permeiam a relação de PFNN de inglês em formação inicial com o mito do falante nativo. Mais do que sintetizar os resultados, este capítulo propõe uma leitura interpretativa e crítica dos sentidos produzidos nas narrativas dos participantes, evidenciando tensões, contradições e regularidades, em diálogo com perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada, como o ILF, os estudos sobre crenças docentes e abordagens que compreendem emoções e vulnerabilidade como fenômenos regidos por relações de poder e que são socialmente e historicamente situados.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as crenças, emoções e vulnerabilidades emocionais de professores de inglês não nativos em formação inicial em relação ao mito do falante nativo. A seguir, retomo as perguntas que orientaram este estudo e analiso de que modo os resultados da pesquisa contribuem para respondê-las, à luz das análises desenvolvidas no Capítulo 4.

5.1.1 Crenças sobre o mito do falante nativo

A análise desenvolvida neste estudo evidenciou que o mito do falante nativo está presente, de formas distintas, nas narrativas de quase todos os participantes, ainda que frequentemente acompanhado de um discurso crítico alinhado a perspectivas contemporâneas da Linguística Aplicada. No primeiro instrumento da pesquisa, todos os participantes declararam não acreditar no mito do falante nativo e demonstram reconhecer o caráter ideológico, questionando a associação automática entre natividade, competência linguística e legitimidade docente, conforme discutido no Capítulo 4.

Contudo, as entrevistas revelaram tensões importantes entre essas crenças declaradas pelos participantes e aquelas mobilizadas em suas experiências emocionais mais profundas. Em alguns casos, emergiram crenças mais enraizadas acerca da superioridade do FN que chegaram a surpreender os próprios participantes. Ju, por exemplo, afirmou perceber o FN como alguém

situado em um patamar muito superior ao do FNN. De modo semelhante, Jimin, embora inicialmente rejeitasse racionalmente o mito do falante nativo, admitiu sentir-se inferior diante do FN, reconhecendo que essa crença ainda se manifesta em nível emocional. Esses dados evidenciam um dos principais achados deste estudo: a tensão entre crenças declaradas e crenças em uso. Enquanto, em instrumentos escritos e reflexivos, os participantes tendem a mobilizar crenças declaradas alinhadas ao discurso acadêmico crítico, rejeitando explicitamente o mito do falante nativo, em contextos de interação oral, comparação profissional e antecipação de cenários de inserção no mercado de trabalho emergem crenças em uso mais enraizadas, frequentemente associadas à valorização simbólica do falante nativo e a emoções como insegurança e ansiedade. Essa distinção revela que a adesão discursiva a perspectivas críticas não implica, necessariamente, a transformação imediata de crenças incorporadas, reforçando o caráter situado, dinâmico e contraditório das crenças docentes.

A universidade emerge nas narrativas dos participantes como um espaço importante de problematização do mito do falante nativo. Muitos professores em formação relataram que foi durante o curso de Letras que passaram a questionar a associação entre natividade e competência linguística, especialmente a partir do contato com PFNN cujas trajetórias de aprendizagem se assemelhavam às suas próprias. Essas experiências contribuíram para a construção de um discurso mais crítico em relação ao mito, permitindo o reconhecimento da legitimidade profissional de professores que não tiveram vivência em países de língua inglesa.

Contudo, essa problematização não se apresenta de forma homogênea nem isenta de tensões. As narrativas também evidenciam que, mesmo em contextos formativos nos quais o mito do falante nativo é questionado, práticas institucionais e dinâmicas sociais continuam a reforçar a dicotomia entre FN e FNN. A valorização recorrente de espaços de interação conduzidos por FN por exemplo, contribui para a manutenção simbólica da ideia de que o FN detém um capital linguístico e cultural diferenciado, o que impacta as crenças e emoções dos professores em formação.

Alguns participantes demonstram uma postura mais resistente ao mito do falante nativo, associando sua legitimidade docente à formação acadêmica e à experiência pedagógica, e não à origem linguística. Nessas narrativas, a licenciatura em Letras é compreendida como um espaço de formação ampla, que envolve não apenas o domínio linguístico, mas também conhecimentos pedagógicos, reflexivos e experienciais, considerados centrais para o exercício da docência.

Ainda assim, mesmo entre aqueles que discursivamente rejeitam o mito, seus efeitos não são completamente eliminados. As narrativas indicam que a antecipação de cenários futuros de inserção profissional, bem como experiências concretas no mercado de trabalho, reativa vivências de desvalorização e emoções de insegurança, especialmente diante da percepção de tratamento desigual entre professores FN e FNN. Esses relatos evidenciam que o esforço formativo e o investimento profissional dos FNN nem sempre são reconhecidos de maneira equitativa em contextos institucionais.

Em outros casos, como o de Ravena, pude observar a coexistência entre a crítica teórica ao mito do falante nativo e a internalização de crenças relacionadas ao prestígio simbólico associado à natividade no mercado de trabalho. Embora os participantes reconheçam o inglês como uma língua plural e questionem a ideia de superioridade do FN, suas narrativas revelam que processos seletivos e expectativas institucionais continuam a colocar a natividade como critério regulador de oportunidades profissionais em diferentes contextos educacionais no Brasil.

De modo geral, as crenças sobre o mito do falante nativo não operam de forma linear ou estável, mas como construções contraditórias, permeadas por discursos institucionais, exigências do mercado e processos de socialização profissional, conforme discutido na literatura da área (Moita Lopes, 2002; Barcelos, 2003). As crenças identificadas refletem tanto os avanços teóricos proporcionados pela formação inicial, observados, por exemplo, em participantes que articulam criticamente o mito do falante nativo à sua trajetória acadêmica, quanto a persistência de discursos hegemônicos que continuam a atribuir valor diferenciado aos sujeitos a partir da natividade.

Embora os participantes demonstrem reconhecer o caráter ideológico desse mito e, em nível discursivo, questionem a associação automática entre natividade, competência linguística e legitimidade docente, alinhando-se a perspectivas como o ILF, essa postura crítica não se sustenta de forma homogênea nas crenças em uso. Ela convive com crenças mais profundamente enraizadas sobre o prestígio social, profissional e simbólico atribuído ao FN, especialmente quando os participantes antecipam ou relatam experiências relacionadas ao mercado de trabalho, como no caso de Ravena.

Estudos que problematizam as hierarquias linguísticas e os efeitos das relações de poder na constituição das crenças docentes (Phillipson, 1992; Holliday, 2005; Rajagopalan, 2003) oferecem subsídios para interpretar os resultados deste estudo, que evidenciam os limites da formação universitária na transformação plena de crenças. Embora a universidade desempenhe

um papel fundamental na problematização do mito do falante nativo, crenças e emoções permanecem profundamente imbricadas. As emoções relatadas pelos participantes, como ansiedade, frustração e insegurança, indicam a persistência de crenças ideologicamente enraizadas sobre a superioridade do FN, continuamente reativadas por discursos neoliberais e pela lógica da *gig economy* que estrutura o mercado de trabalho contemporâneo (Curran; Jenks, 2023). Dessa forma, as crenças identificadas revelam-se tensionadas, refletindo tanto avanços teóricos quanto a permanência de discursos hegemônicos sustentados por relações de poder, em consonância com a perspectiva pós-estruturalista que fundamenta esta pesquisa.

5.1.2 Emoções vivenciadas em relação ao mito do falante nativo

As emoções relatadas pelos participantes, como insegurança, ansiedade, medo e frustração, emergem sobretudo em situações nas quais os professores em formação antecipam ou vivenciam comparações diretas com FN especialmente em contextos institucionais e processos seletivos. Nessas situações, a percepção de desvalorização profissional aparece como um efeito recorrente das hierarquias linguísticas associadas à natividade.

Participantes como Ju e Jimin afirmam sentir insegurança diante da possibilidade de competir com um PFN, enquanto Vi menciona ter experienciado insegurança em relação à própria proficiência no início de sua trajetória docente, condição que foi gradualmente atenuada a partir de um movimento de vulnerabilidade aberta e diálogo com seus alunos sobre preconceitos linguísticos e sobre a noção de que apenas falantes nativos detêm legitimidade. Norman Rockwell, por sua vez, também reconhece sentir insegurança, mas destaca a frustração como emoção predominante ao se perceber menos preparado para disputar espaço no mercado de trabalho quando comparado a falantes nativos. Esses relatos apontam para um padrão recorrente entre os participantes, evidenciando que a insegurança tende a se intensificar quando a proficiência é avaliada tendo o FN como parâmetro normativo.

A única participante que se distancia desse padrão é Ravena, que afirma sentir tranquilidade e confiança em relação ao seu inglês. Entretanto, mesmo nesse caso, a referência ao FN permanece como medida de validação, uma vez que sua segurança está vinculada à percepção de possuir um sotaque próximo ao padrão estadunidense, o que, paradoxalmente, reforça a centralidade do FN como norma desejável.

Sob uma perspectiva pós-estruturalista, tais emoções não podem ser compreendidas apenas como respostas individuais, mas como efeitos de discursos e relações de poder que

produzem e regulam quem é socialmente legitimado como professor de inglês, conforme discutido na literatura (Benesch, 2012). O mercado de trabalho brasileiro ainda opera sob lógicas que sustentam a crença na superioridade do FN, privilegiando falantes nativos em contratações e atribuindo maior legitimidade a professores oriundos de países anglófonos centrais. Assim, as emoções analisadas revelam não apenas experiências subjetivas, mas também o modo como ideologias linguísticas neoliberais continuam a estruturar expectativas, oportunidades e identidades profissionais no campo do ensino de inglês.

5.1.3 Vulnerabilidades emocionais frente ao mito do falante nativo

Os resultados indicam que a maioria dos participantes experiencia vulnerabilidades emocionais associadas a diferentes dimensões de sua constituição profissional, configurando formas de VE fechada. Em participantes como Jimin, a vulnerabilidade manifesta-se sobretudo na construção da identidade docente, marcada por dúvidas quanto à própria legitimidade profissional. Ju evidencia maior exposição emocional ao antecipar sua inserção futura no mercado de trabalho, percebido como um espaço de competição desigual em relação aos falantes nativos. Norman Rockwell relata sentir-se retraído diante da possibilidade de ensinar alunos com maior proficiência ou de disputar oportunidades profissionais com falantes nativos, condição que o expõe a emoções recorrentes de insegurança, tristeza e inadequação. Essas experiências evidenciam que a vulnerabilidade emocional não se apresenta de forma homogênea, mas assume contornos específicos conforme as trajetórias e os contextos vivenciados pelos participantes, em consonância com Lasky (2004; 2005).

À luz da distinção proposta por Lasky (2004), observa-se que, em grande parte dos casos, essas experiências configuram formas de vulnerabilidade fechada, caracterizadas por retração, autocensura e limitação da agência docente frente a discursos que hierarquizam a competência linguística a partir da natividade. Nessas situações, a vulnerabilidade tende a intensificar posicionamentos de não pertencimento e a reforçar percepções de ilegitimidade profissional, especialmente em contextos de avaliação simbólica como o mercado de trabalho.

As vulnerabilidades emocionais observadas não se configuram como fragilidades individuais, mas como efeitos de discursos e relações de poder que regulam quem pode ser reconhecido como professor “legítimo” de inglês. Conforme argumenta Holliday (2005), o mito do falante nativo opera como um dispositivo ideológico que naturaliza hierarquias linguísticas, posicionando o FN como padrão desejável e o FNN como deficitário. É nesse contexto que as

vulnerabilidades emocionais dos participantes se produzem e se intensificam, uma vez que suas identidades profissionais são constantemente avaliadas com base em um parâmetro que lhes é estruturalmente desfavorável. Essa dinâmica é reforçada pelas lógicas neoliberais que se fazem presentes no mercado de ensino de línguas, concebendo o inglês como capital simbólico e econômico e associando fluência e “autenticidade” à natividade. Nesses contextos, a crença no FN como modelo ideal torna-se uma fonte contínua de exposição emocional, acionando sentimentos de insuficiência e não pertencimento quando o padrão hegemônico não é alcançado.

Em contraste, experiências como as de Vi, e em certa medida, de Ravena, indicam possibilidades de vulnerabilidade aberta, entendida como aquela que, em vez de paralisar, pode favorecer reflexão crítica, reposicionamento identitário e fortalecimento da agência docente (Lasky, 2004). No caso de Ravena, a menor incidência de VE associa-se à confiança construída a partir de sua trajetória formativa e de experiências de imersão, ainda que seu posicionamento não invalide o padrão observado entre os demais participantes, reforçando o caráter situado e relacional da vulnerabilidade.

De modo geral, as vulnerabilidades emocionais identificadas concentram-se em torno de dois eixos principais: a experiência emocional de não pertencimento e a percepção de não legitimidade profissional do PFNN, especialmente no mercado de trabalho. Esses eixos evidenciam que, embora os participantes demonstrem consciência crítica sobre o mito do falante nativo, permanecem emocionalmente expostos a práticas institucionais e discursivas que reproduzem desigualdades estruturais, revelando o impacto subjetivo persistente desse mito na constituição da identidade docente.

5.2 Implicações para a formação de professores

Os resultados deste estudo indicam que a formação de professores de inglês precisa assumir de forma mais explícita seu papel político frente ao mito do falante nativo. Isso implica não apenas a apresentação de perspectivas críticas, como o ILF, mas também a problematização das condições materiais, institucionais e emocionais que permeiam o exercício docente em um mercado marcado por lógicas neoliberais.

Embora os participantes demonstrem uma consciência crítica alinhada a perspectivas críticas e pós-estruturalistas, suas narrativas revelam que esse conhecimento nem sempre se traduz em segurança subjetiva ou em práticas pedagógicas que confrontem o mito do falante

nativo. Tal descompasso evidencia limites da formação docente quando a crítica permanece circunscrita ao plano teórico e não dialoga com as tensões concretas do mercado de trabalho, que continua a privilegiar a natividade como capital simbólico e econômico.

Nesse contexto, os formadores de professores ocupam uma posição estratégica, porém ambígua: podem contribuir tanto para a desestabilização do mito do falante nativo quanto para sua manutenção. Ao oferecer ferramentas conceituais que desnaturalizam hierarquias linguísticas, os cursos de formação favorecem leituras mais plurais do inglês; contudo, quando deixam de discutir explicitamente as relações de poder, os processos de contratação e os impactos emocionais dessas dinâmicas, correm o risco de formar professores criticamente conscientes, porém emocionalmente vulneráveis e profissionalmente desarmados.

Os dados sugerem, portanto, a necessidade de deslocar a discussão sobre o mito do falante nativo para o campo das práticas pedagógicas. Iniciativas formativas que incentivem o enfrentamento explícito dessa ideologia em sala de aula, como observado em casos pontuais entre os participantes, podem contribuir para o fortalecimento da identidade docente e para a redução da VE. Assim, torna-se fundamental que estágios, práticas de ensino e outras instâncias da formação docente promovam a articulação entre teoria, mercado de trabalho, emoções e resistência, preparando professores não apenas para compreender criticamente o mito do falante nativo, mas para negociar e contestar suas implicações em contextos educacionais que insistem em reproduzi-lo.

5.3 Limitações do estudo e sugestões para pesquisas futuras

Como pesquisa qualitativa de natureza interpretativista, este estudo não teve como objetivo a generalização estatística dos resultados, mas a compreensão aprofundada de experiências situadas. Ainda assim, o recorte de participantes vinculados a um mesmo contexto institucional limita as possibilidades de transferência dos achados para outros cenários de formação docente.

Ademais, a pesquisa não observou diretamente práticas docentes ou institucionais; portanto, os dados baseiam-se exclusivamente nos relatos de cada participante sobre sua própria experiência.

As limitações deste estudo também apontam caminhos promissores para pesquisas futuras que podem ampliar as discussões aqui propostas ao investigar crenças, emoções e vulnerabilidades emocionais de professores de inglês em outros contextos institucionais, bem

como em diferentes estágios da carreira docente. Estudos que incluam a observação de práticas pedagógicas, a análise de documentos institucionais e entrevistas com formadores de professores e gestores educacionais podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada de como o mito do falante nativo é reproduzido, negociado ou contestado no cotidiano escolar. Investigações de natureza longitudinal também se mostram promissoras para acompanhar de que modo crenças e emoções se transformam ao longo do tempo, especialmente durante a transição da formação inicial para o mercado de trabalho. Além disso, pesquisas que explorem estratégias de resistência e enfrentamento adotadas por professores falantes não nativos podem oferecer subsídios importantes para o desenvolvimento de práticas formativas mais sensíveis às dimensões emocionais, identitárias e políticas do ensino de inglês.

5.4 Síntese final

Este estudo contribui para a Linguística Aplicada ao articular crenças, emoções e VE a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, evidenciando como o mito do falante nativo opera de forma simultânea nos níveis discursivo, emocional e estrutural. Ao analisar narrativas de professores de inglês em formação inicial, a pesquisa sugere que esse mito não se sustenta como uma verdade linguística, mas como um fenômeno ideológico profundamente enraizado em relações históricas, sociais e econômicas de poder.

Ao dialogar com o ILF e com críticas ao neoliberalismo no ensino de línguas, os resultados reforçam que a consciência crítica construída no contexto universitário, embora fundamental, nem sempre é suficiente para atenuar as vulnerabilidades emocionais vivenciadas pelos futuros professores. As tensões entre formação acadêmica e mercado de trabalho revelam que crenças e emoções permanecem fortemente permeadas por discursos que privilegiam a natividade como capital simbólico e econômico, impactando a constituição da identidade docente.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa destaca a relevância da abordagem qualitativa e da triangulação de dados para acessar dimensões subjetivas frequentemente marginalizadas nos estudos sobre formação de professores sob a perspectiva positivista em geral. A combinação entre questionários, narrativas e entrevistas permitiu observar tensões entre crenças declaradas e crenças em uso, bem como compreender como emoções como insegurança, ansiedade e não pertencimento se articulam às crenças docentes em diferentes

contextos discursivos. Esses procedimentos possibilitaram análises mais integradas entre linguagem, subjetividade e contexto social.

Em termos pedagógicos e formativos, os achados evidenciam a necessidade de os cursos de formação de professores avançarem para além da crítica teórica ao mito do falante nativo, incorporando de forma mais explícita discussões sobre mercado de trabalho, identidade profissional, bem-estar emocional e estratégias de resistência. Preparar professores para negociar e contestar discursos hegemônicos implica reconhecer que ensinar línguas é também lidar com desigualdades, afetos e disputas simbólicas que marcam a prática docente.

Por fim, espero que este estudo contribua para o fortalecimento de uma formação docente mais crítica, ética e sensível às dimensões emocionais do ensino de línguas, bem como para o avanço de pesquisas que continuem problematizando o mito do falante nativo em diferentes contextos educacionais. Ao tornar visíveis as vulnerabilidades emocionais dos professores em formação, esta dissertação reafirma a centralidade das emoções como elemento constitutivo da docência e como dimensão incontornável para a construção de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Para a elaboração desta dissertação, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT, de forma ética e responsável, como apoio ao processo de escrita acadêmica. O uso dessa ferramenta ocorreu com a finalidade de auxiliar na revisão linguística, no aprimoramento da clareza textual, na organização argumentativa e na adequação do texto às convenções do gênero acadêmico, bem como como apoio reflexivo à formulação e à explicitação das análises e interpretações desenvolvidas.

A inteligência artificial não foi utilizada para a geração de dados, definição dos objetivos da pesquisa, construção do referencial teórico, tomada de decisões analíticas, interpretação autônoma dos dados ou elaboração das conclusões. Todas as escolhas teóricas, metodológicas, analíticas e interpretativas são de responsabilidade da autora e da orientadora, que mantiveram controle crítico sobre todo o processo de pesquisa e sobre as sugestões oferecidas pela ferramenta.

O conteúdo apresentado nesta dissertação reflete integralmente o trabalho intelectual da autora, desenvolvido sob orientação acadêmica, com acompanhamento crítico contínuo da

orientadora, e todas as sugestões oriundas do uso da inteligência artificial foram avaliadas, revisadas e incorporadas de forma criteriosa antes da submissão da versão final do texto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSSON, N.; HYLTENSTAM, K. Age of onset and nativelikeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny. *Language Learning*, v. 59, n. 2, p. 249–306, 2009.
- AGUDO, J. Native and non-native teachers in English language classrooms: professional challenges and teacher education. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 2017.
- AHMED, S. The cultural politics of emotion. New York: Routledge, 2004.
- ALMEIDA, C. B. C.; HEITOR-SAMPAIO, G. Percepções de professores de língua inglesa em relação ao mito do falante nativo: um estudo de crenças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto, SP. Anais [...]. São José do Rio Preto: ABRAPUI, 2009. p. 1–28.
- ALMEIDA, S. L. de. Racismo estrutural. 1. ed. São Paulo: Pólen Livros, 2019.
- ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 2, p. 169–181, 2020.
- BARCELOS, A. M. F. Revolutionary love and peace in the construction of an English teacher's professional identity. In: OXFORD, R. L.; OLIVER, M.; HARRISON, M.; GREGERSEN, T. (ed.). *Peacebuilding in language education: innovations in theory and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 96–109.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301–325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147–158.
- 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.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, p. 145–175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004.
- BARCELOS, A. M. F. O que há de errado em um sotaque brasileiro? *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 4–21, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71–92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 1, p. 1–16, 2022.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. Beliefs in second language acquisition: teacher. *Guide to Print Pagination*, v. 113, p. 1–6, 2013.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYHTY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: implications for teacher education. In: MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. (ed.). *Emotions in second language teaching*. Cham: Springer, 2018. p. 109–124.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 97–126, 2015.

BASTURKMEN, H.; LOEWEN, S.; ELLIS, R. Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, v. 25, n. 2, p. 243–272, 2004.

BENESCH, S. *Emotions in English language teaching: exploring teachers' emotion labor*. New York: Routledge, 2017. DOI: 10.4324/9781315736181.

BENESCH, S. *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. New York: Routledge, 2012.

BOLER, M. *Feeling power: emotions and education*. New York: Routledge, 1999.

BORG, S. Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness*, v. 12, n. 2, p. 96–108, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAINE, G. *Nonnative speaker English teachers: research, pedagogy, and professional growth*. London: Routledge, 2010.

BRAINE, G. *Non-native educators in English language teaching*. London: Routledge, 1999.

CARMO, M. S. do. Mapeamento dos estudos sobre ideologia linguística no Brasil. In: *INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS*, 2015, Brasília. *Anais [...]*. Brasília, 2015. p. 826–847.

CHENG, L. S. P. et al. The problematic concept of native speaker in psycholinguistics: Replacing vague and harmful terminology with inclusive and accurate measures. *Frontiers in Psychology*, v. 12, p. 715843, 2021.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1971.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. Some controversial questions in phonological theory. *Journal of Linguistics*, v. 1, n. 2, p. 97–138, 1965.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

CLEVERLEY, J. "On the Evidence before Me..." Putting the Case for Rural Educational Reform in China. *Comparative Education*, v. 27, n. 1, p. 53–60, 1991.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185–209, 1999.

CURRAN, N. M.; JENKS, C. Gig economy teaching: On the importance and dangers of self-branding in online markets. *Applied Linguistics*, v. 44, n. 3, p. 442–461, 2023.

DA SILVA, J. L. J. A persistência do mito do falante nativo em aulas de inglês e seus impactos na educação linguística. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2025.

DAY, C.; LEE, J. C.-K. (ed.). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer, 2011.

DEWEY, J. Why have progressive schools? *Current History*, v. 38, n. 4, p. 441–448, 1933.

DOERR, N. M. *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*. Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2009.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DOVCHIN, S.; DRYDEN, S. Unequal English accents, covert accentism and EAL migrants in Australia. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 2022, n. 277, p. 33–46, 2022.

ELLIS, E. Teaching from experience: a new perspective on the non-native teacher in adult ESL. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 25, n. 1, p. 71–107, 2002.

FLORES, N.; ROSA, J. Undoing raciolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, v. 27, n. 5, p. 421–427, 2023.

GAO, X. Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, n. 1, p. 154–165, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES JUNIOR, R. C. *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, n. 8, p. 835–854, 1998.

HOLAPPA, A. et al. Vulnerability as an emotional dimension in student teachers' narrative identities told with self-portraits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 66, n. 5, p. 893–906, jun. 2021.

HOLLIDAY, A. Native speakerism. In: *TESOL encyclopedia of English language teaching*. Hoboken: Wiley, 2017.

- HOLLIDAY, A. The struggle to teach English as an international language. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- HORWITZ, E. K. Even teachers get the blues: recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, v. 29, n. 3, p. 365–372, 1996.
- HOUGHTON, S. A.; BOUCHARD, J. Native speakerism. [S. l.]: Springer Nature, 2020.
- HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (org.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972. p. 269–293.
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 10, n. 4, p. 439–452, 1994.
- KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (ed.). *English in the world: teaching and learning the language and the literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11–36.
- KACHRU, B. B. The other tongue: English across cultures. Urbana: University of Illinois Press, 1982.
- KALAJA, P. et al. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 105–131.
- KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191–204, 1995.
- KELCHTERMANS, G. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 15, n. 2, p. 257–272, 2009.
- KELCHTERMANS, G. Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 995–1006, 2005.
- KELCHTERMANS, G. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n. 3, p. 307–323, 1996.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899–916, 2005.
- LASKY, S. G. An exploration of teacher vulnerability in a context of large-scale government-mandated secondary school reform [microform]. [S. l.]: National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada, 2004.
- LEE, J. J. The native speaker: An achievable model. *Asian EFL Journal*, v. 7, n. 2, p. 152–163, 2005.

LIMA, D. F. A síndrome do impostor: um olhar para a saúde mental de professores. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 10, n. 22, p. 144–158, 2023. DOI: 10.55028/pdres.v10i23.15864.

LIPPI-GREEN, R. The myth of non-accent. In: LIPPI-GREEN, R. *English with an accent: language, ideology, and discrimination in the United States*. New York/London: Routledge, 1997. p. 41–52.

LLURDA, E. ‘Native speakers’, English and ELT: Changing perspectives. In: *The Routledge handbook of English language teaching*. London: Routledge, 2016. p. 51–63.

LLURDA, E. *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. Berlin: Springer, 2005.

LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. (org.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

MAHBOOB, A. Native or non-native: what do the students think? In: KAMHI-STEIN, L. D. (ed.). *Learning and teaching from experience: perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004. p. 121–147.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. London: Macmillan, 1994.

MEDGYES, P. Native or non-native: Who’s worth more? *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340–349, 1992.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n. 7–8, p. 159–181, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11–24.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, n. 2, p. 309–340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Contextos institucionais em linguística aplicada: novos rumos. *Intercâmbio*, v. 5, 1996.

MOUSSU, L.; LLURDA, E. Non-native English-speaking English language teachers: History and research. *Language Teaching*, v. 41, n. 3, p. 315–348, 2008.

NATIVE. In: *Cambridge Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 12 set. 2025.

NAZARI, M.; KAMALI, J. An ecological inquiry into transnational English language teachers’ emotional vulnerability and agency. *British Journal of Educational Studies*, v. 73, n. 1, p. 97–118, 2025.

NEJADGHANBAR, H.; SONG, J.; HU, G. English language teachers' emotional vulnerability in the era of self-branding on social media. *TESOL Quarterly*, v. 58, n. 4, p. 1734–1760, dez. 2024. DOI: 10.1002/tesq.3312.

NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, v. 26, n. 3, p. 293–306, 1996.

OLIVEIRA, A. C. T. de. Emoções e ensino crítico de línguas: uma abordagem político-cultural das emoções de uma professora de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, p. 81–106, 2021.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 6 fev. 2026.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.

PARK, J. S. Structures of feeling in unequal Englishes. In: *Unequal Englishes: the politics of Englishes today*. London: Palgrave Macmillan, 2015. p. 59–73.

PATTON, M. Q. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

PAULA, C. A. Crenças e emoções de uma professora em formação inicial sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário em inglês. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYŚ-BARKER, J.; BIELSKA, J. (eds.). *The affective dimension in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Review of *Language and Politics*, by John Joseph. *Applied Linguistics*, v. 28, p. 330–333, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135–159.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of applied linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (eds.). *Handbook of applied linguistics*. New York: Blackwell, 2003. p. 397–420.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over “new/non-native Englishes”. *Journal of Pragmatics*, v. 27, n. 2, p. 225–231, 1997.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. London: Palgrave Macmillan, 2003.

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. 2. ed. New York: Macmillan, 1996. p. 102–119.

ROKEACH, M. A theory of organization and change within value-attitude systems. *Journal of Social Issues*, v. 24, n. 1, p. 13–33, 1968.

ROSALDO, M. Z. Toward an anthropology of self and feeling. In: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. (ed.). *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 137–157.

ROUSSEAU, D. M.; SITKIN, S. B.; BURT, R. S.; CAMERER, C. Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, v. 23, n. 3, p. 393–404, 1998.

RUECKER, T.; IVES, L. White native English speakers needed: the rhetorical construction of privilege in online teacher recruitment spaces. *TESOL Quarterly*, v. 49, n. 4, p. 733–756, 2015.

SCHMITZ, J. R. Por uma linguística aplicada indisciplinar. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 1, p. 235–250, 2008.

SELVI, A. F. “Native” or “non-native”: Who’s worth more? Where do we stand on Medgyes’ “worthiness” question after 30 years? *TESOL Journal*, v. 16, n. 1, p. e70006, 2025.

SHUCK, G. Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 5, n. 4, p. 259–276, 2006.

SILVA, M. L.; RODRIGUES, J. C. Contemporary urban and center-periphery structure. *Mercator, Fortaleza*, v. 22, e22012, 2023. DOI: 10.4215/rm2023.e22012.

SIQUEIRA, D. S. P. Critical perspectives of Brazilian teachers on English as a lingua franca: rethinking teaching through critical pedagogy. In: *Social Justice, Decoloniality, and Southern Epistemologies within Language Education*. London: Routledge, 2023. p. 183–206.

SIQUEIRA, D. S. P. Critical pedagogy and language education: hearing the voices of Brazilian teachers of English. *Education Sciences*, v. 11, p. 235, 2021. DOI: 10.3390/educsci11050235.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93–113, 2018.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 87–115.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *Revista Inventário*, v. 4, p. 432–453, 2005.

SIMONS, M.; SMITS, T. F. (ed.). *Language education and emotions: research into emotions and language learners, language teachers and educational processes*. London: Routledge, 2020.

SOLÍS-BARROSO, C.; STEFANICH, S. Measuring language dominance in early Spanish/English bilinguals. *Languages*, v. 4, n. 3, p. 62, 2019.

SONG, J. The emotional landscape of online teaching: an autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, v. 106, e102774, 2022. DOI: 10.1016/j.system.2022.102774.

SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, n. 4, p. 453–467, nov. 2018. DOI: 10.1515/cjal-2018-0033.

SONG, J. (Il)legitimate language skills and membership: English teachers' perspectives on early (English) study abroad returnees in EFL classrooms. *TESOL Journal*, v. 7, p. 203–226, 2016.

SONG, J.; PARK, J. S.-Y. The politics of emotions in ELT: Structure of feeling and anxiety of Korean English teachers. *Changing English*, v. 26, n. 3, p. 252–262, 2019.

SUZUKI, Y.; CROWTHER, D. Addressing the role of “linguistic knowledge” in global Englishes pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 59, n. 1, p. 529–540, 2025.

TAN, E. H.; TOH, G. The being, becoming, and belonging aspects of plurilingual teacher identities: a duoethnographic examination by two Singaporean English teachers in Japan. *Asian Englishes*, 2024. DOI: 10.1080/13488678.2024.2405279.

TODD, R. The myth of the native speaker as a model of English proficiency. *Reflections*, v. 8, p. 1–7, 2006.

TSUI, C. Teacher professional vulnerability in EMI contexts in Taiwan. *Taiwan International ESP Journal*, v. 14, n. 2, p. 1–32, 2023.

VIEIRA, E. O amor pedagógico no ensino de língua inglesa: crenças, emoções e ações de uma professora de escola pública. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WORTHAM, S. E. F. *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.

YAWAN, H.; MARHAMAH, M. Challenging native speakerism: TEFL in Indonesia beyond native speaker fallacy. *JLE: Journal of Literate of English Education Study Program*, v. 5, n. 1, p. 62–72, 2024.

ZEMBYLAS, M. The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and ‘critical emotional reflexivity’. *Power and Education*, v. 6, n. 2, p. 210–222, 2014.

ZEMBYLAS, M. Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective. In: *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2011. p. 31–43.

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 18, n. 4, p. 465–487, 2005.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, v. 9, n. 3, p. 213–238, 2003.

ZHENG, H. *Teacher beliefs as a complex system: English language teachers in China*. Basel: Springer International Publishing, 2015.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL A RESPEITO DO MITO DO FALANTE NATIVO: Emoções e Vulnerabilidade Emocional

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84871624.4.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.456.182

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo foi enquadrado como pertencente às Grandes Áreas Linguística, Letras e Artes. As informações elencadas nos campos „Apresentação do Projeto“, „Objetivo da Pesquisa“ e „Avaliação dos Riscos e Benefícios“ foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_ 2448951), da Carta Resposta relativa ao Parecer nº 7.295.598 e do Parecer nº 7.295.598 enviado na primeira avaliação do projeto.

Embora a dicotomia do falante nativo já tenha sido explorada em inúmeros trabalhos (Phillipson, 1992; Medgyes, 1994; Rajagopalan, 1997; Braine, 1999; Ellis, 2002; Llurda, 2005), no Brasil ainda não existem pesquisas dentro da Linguística Aplicada que relacionam o mito do falante nativo com as crenças, emoções e vulnerabilidade emocional. No âmbito internacional alguns pesquisadores discorrem sobre como o mito do falante nativo relacionado com a vulnerabilidade emocional em professores de língua estrangeira (Medgyes, 1999; Mousavi, 2007; Lee, 2017; McNeill, 2018; and Song, 2016, 2022, 2023). Porém o contexto social, cultural e político precisa ser levado em conta e o contexto brasileiro é indubitavelmente diferente dos outros países em que essas pesquisas foram conduzidas. O estudo de crenças tem sido cada vez mais comum na Linguística Aplicada por sua influência nas ações dos professores (Ashton, 2015). Ademais, já existem também pesquisas que embasam o fato de que a emoção do

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 7.456.182

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 21 de Março de 2025

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, prezado(a) participante. O/a Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa “Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do falante nativo: Emoções e Vulnerabilidade Emocional”.

Nesta pesquisa pretendemos investigar as crenças e emoções de professores falantes não nativos (FNN) de inglês em formação sobre o falante nativo e identificar se eles apresentam vulnerabilidade emocional acerca desse tema e como ela se constitui.

Sua participação neste estudo é voluntária, sem custos ou benefícios financeiros. Você pode optar por não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. A recusa em participar não resultará em penalidades nem modificará o atendimento prestado pela pesquisadora.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos, divididos em duas etapas principais: inicialmente, cada participante da pesquisa receberá uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), detalhando claramente os objetivos, procedimentos e seus direitos. Em seguida, um questionário será aplicado com o objetivo de fazer um levantamento sobre o perfil dos professores participantes e sobre seu conhecimento sobre o conceito de *native-speakerism* e suas crenças e emoções sobre esse tópico. O questionário será preparado de forma a não levar mais de 25 minutos para ser preenchido completamente.

Posteriormente, os participantes selecionados poderão fornecer suas perspectivas sobre o tópico pesquisado mediante a aplicação de dois instrumentos de coleta de dados que serão realizados separadamente e ao longo de um semestre: sendo o primeiro, uma narrativa escrita, no início da pesquisa e por último uma entrevista. Ambos instrumentos serão preparados de forma a não levarem mais de quarenta e cinco minutos cada um para serem completados pelo participante.

A entrevista acontecerá de forma presencial ou online, conforme a preferência e disponibilidade do(a) participante, e terá seu áudio gravado, com sua devida autorização, utilizando um aplicativo gravador de som eletrônico. Os dados da entrevista, bem como das narrativas, serão salvos de forma anônima, utilizando apenas o pseudônimo e a data. Portanto, nos comprometemos em manter sua identidade em sigilo.

Informamos que por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, é possível que haja alguns riscos como fadiga, desconforto, estresse ou constrangimento ao responder o questionário, produzir narrativas e participar da entrevista. Além disso, visto que os participantes são professores em formação, pode ser que eles tenham dificuldade em expressar ou admitir a crença sobre o falante nativo, já que é uma crença pervasiva em nossa sociedade, e como tal, difícil de trazer a superfície.

Os riscos envolvendo esta pesquisa são ínfimos e para que eles sejam evitados priorizaremos pela sensibilidade no tratamento dos participantes e a transparência sobre as datas limite para entrega dos instrumentos de maneira a respeitar seu tempo de resposta e a segurança de que seus dados serão mantidos em confidencialidade. Para que o cansaço e o estresse sejam evitados durante aplicação dos instrumentos narrativos, eles serão preparados de forma a não levarem mais de quarenta e cinco minutos a serem completados e serão distribuídos de forma espaçada durante o período da pesquisa. A realização da entrevista será de acordo com a disponibilidade dos participantes e cada participante poderá opinar em como se sentem mais confortáveis em realizá-la, seja de maneira online ou presencial. As entrevistas online serão feitas pela plataforma da preferência do participante e ele(a) receberá explicações sobre como proceder em casos de problemas técnicos ou de rede aconteçam, sendo assim instruídos a aguardar e tentar conectar novamente assim que possível. Para facilitar o processo, as explicações sobre os requisitos dos instrumentos serão simples e claras e o participante estará ciente que não existe certo ou errado sobre o conteúdo de suas respostas e o ambiente da entrevista é sempre sem julgamentos e seguro. Perguntas tendenciosas ou invasivas não fazem parte do processo e será frisado aos participantes que não há necessidade de compartilhar informações que os façam sentir mal de alguma forma. Por fim, os participantes têm plenos poderes para interromper a pesquisa a qualquer momento se se sentirem feridos de alguma forma durante o processo. O(a) participante terá acesso às informações de contato da pesquisadora, como *WhatsApp* e e-mail, para garantir a eficiência da comunicação e assistência a quaisquer eventuais problemas. Assim, os envolvidos podem dar continuidade à participação/estudo e esclarecer dúvidas de forma mais rápida, íntegra e segura. A nossa prioridade é que o seu envolvimento seja o mais confortável e íntegro possível. O planejamento da coleta de dados foi pensado de modo que não se sinta sobrecarregado(a), com os instrumentos divididos entre diferentes fases da pesquisa e sem exigir mais que trinta minutos, e máximo uma hora e meia, no caso da entrevista.

Você será informado(a) plenamente sobre a sensibilidade do estudo e terá liberdade

para compartilhar apenas o que se sentir confortável. Durante as interações, você é livre para interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer penalização. Destacamos que todas as informações coletadas serão tratadas com máxima confidencialidade, assegurando sua privacidade e bem-estar.

Os benefícios deste estudo são expressivos. Você terá a oportunidade de refletir e compartilhar sobre suas experiências e desafios sobre sua jornada de aprendizes de inglês a professores-alunos e sobre as crenças e emoções que permearam essa caminhada. Acredito que dividir experiências costuma sempre somar e como você poderá falar sobre suas vivências e ser ouvidos sem julgamentos, o objetivo é que você se sinta apoiado durante essa pesquisa. Os instrumentos narrativos e entrevistas são meios seguros e essenciais para que você possa expressar suas emoções, crenças e possível vulnerabilidade emocional. A sua contribuição é valiosa para um estudo mais aprofundado sobre a crença no falante nativo e suas ramificações no bem-estar docente.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos. Sobre o armazenamento dos dados, os documentos impressos serão armazenados em um armário que possui fechadura e somente o pesquisador tem acesso a chave, e os documentos digitais serão armazenados no computador pessoal do pesquisador em que somente ele tem acesso a senha.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Google Drive do e-mail institucional da pesquisadora e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Eu, _____,
fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Crenças de professores de inglês em formação inicial a respeito do falante nativo: Emoções e Vulnerabilidade Emocional” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas e autorizo a gravação de áudio da entrevista utilizada na pesquisa, bem como o uso destas gravações para fins de divulgação científica. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador Principal: Fernanda Vieira Géa

Endereço: Rua João Januzzi, 128, Centro, CEP:36515-000, Guidoal/MG

Telefone: (31) 98485-7737. E-mail Fernanda.gea@ufv.br

Pesquisador Responsável: Ana Maria Ferreira Barcelos

Endereço: Rua Otavio Silva Araújo 10, casa 01, Bairro Belvedere, CEP: 36570-202, Viçosa, MG.

Telefone: (31) 98406-7483. E-mail: anamfb@ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

ANEXO C – QUESTIONÁRIO *NATIVE-SPEAKERISM*

9/24/25, 11:05 AM

Questionário Native-Speakerism

Questionário *Native-Speakerism*

Prezado (a) participante, nesta primeira etapa, farei uso de um questionário aberto. Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. Suas respostas irão contribuir com este estudo sobre crenças e emoções de professores(as) de inglês em formação inicial a respeito do falante nativo. Peço que, por gentileza, responda honestamente às questões abaixo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Informações pessoais

1. 1.1 Nome: *

2. 1.2 Gênero com o qual se identifica (mulher cisgênero, homem cisgênero, transgênero, não-binário, agênero, gênero fluido...): *

3. 1.3 Pseudônimo: *

4. 1.4 Idade: *

5. 1.5 E-mail: *

9/24/25, 11:05 AM

Questionário Native-Speakerism

6. 1.6 Telefone: *

2. Informações acadêmicas

7. 2.1 Habilitação: *

Marque todas que se aplicam.☐ Inglês/Português☐ Outro:

8. 2.2. Possui alguma outra formação além de estar cursando Letras? *

Marque todas que se aplicam.☐ Sim☐ Não

9. 2.3. Já atuou como professor(a) de inglês? *

Marque todas que se aplicam.☐ Sim☐ Não

10. 2.4. Se sim, em qual contexto leciona e/ou já lecionou? *

Marque todas que se aplicam.☐ Escola pública☐ Escola particular☐ Curso de idiomas☐ Universidade☐ Aulas particulares☐ Nunca lecionei

9/24/25, 11:05 AM

Questionário Native-Speakerism

11. 2.4 (b) Em quais níveis ensina? *

12. 2.4(c) Se lecionou em outro contexto, qual?

13. 2.5. Possui algum tipo de especialização? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. 2.5 (b) Se sim, qual?

3. *Native-speakerism*, ou mito do falante nativo

9/24/25, 11:05 AM

Questionário Native-Speakerism

15. 3.1 Você já ouviu falar dos termos *Native-speakerism*, ou mito do falante nativo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

16. 3.2. Se sim, o que acredita ser? Se não, escreva "N/A". *

17. 3.3 Você acredita que os professores(a) falantes nativos sejam melhores que os não-nativos? Por favor, explique. *

18. 3.4 Se você acredita que o professor nativo tem maior facilidade, descreva em qual habilidade do ensino de inglês ele se destaca a ponto de ser superior ao professor(a) não-nativo (escuta, fala, leitura e escrita): *

9/24/25, 11:05 AM

Questionário Native-Speakerism

19. 3.5 Como você se sente em relação a essa visão do falante nativo como superior ao falante não nativo? (Suas emoções e crenças sobre o assunto) *

20. 3.6 Como professor(a) falante não-nativo, em algum momento na sua aprendizagem ou ensino, você se sentiu vulnerável/inseguro(a) em relação a sua identidade enquanto professor(a) de línguas? Em que sentido? Por favor, comente. *

Muito obrigada por sua colaboração até o momento!

Atenciosamente, Fernanda Vieira Géa | E-mail: Fernanda.gea@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

Sem título

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO D – ROTEIRO PARA NARRATIVA ESCRITA

Prezado(a) participante, gostaria de solicitar sua colaboração e pedir-lhe que descreva da forma mais sincera possível experiências que você teve ao longo de sua trajetória como professor(a)-aluno(a) com relação às crenças, emoções e vulnerabilidade emocional.

Para melhor orientar sua escrita, apresento a seguir alguns pontos para guiar sua narrativa. Estes pontos têm por função ajudá-la a refletir e descrever essas reflexões em forma de narrativa escrita. Entretanto, não se limite a escrever apenas sobre os pontos abaixo. Sinta-se livre para trazer outros aspectos à sua narrativa que não foram abordados nestes tópicos.

Por fim, procure inserir o máximo de detalhes possíveis acerca dos fatos narrados pois quanto mais detalhada a sua narrativa, mais você irá agregar a este estudo.

- A. Como nossas crenças são constituídas desde a infância, peço que narre sua história de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para que isso ajude em sua reflexão sobre a sua jornada em se tornar professor(a) e sobre como seu sistema de crenças foi constituído. Relate as suas experiências com o processo de escolarização, aprendizagem do inglês, como foi a decisão de se tornar professor(a) e outros fatores que você acredita que influenciaram as suas crenças sobre o falante nativo. Pense também sobre professores que foram marcantes durante seu aprendizado da Língua Inglesa e por quê, e se você já teve contato ou foi aluno de professores falantes nativos e/ou professores falantes não-nativos e se sentiu alguma diferença que possa ter contribuído para a formação de suas crenças acerca do falante nativo.
- B. Pense sobre suas crenças como professor(a)-aluno(a) de inglês de forma a refletir se você acredita ou já acreditou que o professor falante nativo é de alguma forma superior ao não-nativo. Descreva situações e contextos que você acredita terem influenciado na construção dessas crenças de maneira direta ou indireta. Se já houve uma mudança de crenças durante a sua jornada como professor(a)-aluno(a), narre o que você acredita ter contribuído para essa mudança de crenças sobre o falante nativo.
- C. Procure identificar quais emoções você sente ou já sentiu a respeito do falante nativo. Se necessário utilize a imagem da roda das emoções de Robert Plutchik abaixo como guia para descrever o que sentiu de maneira mais específica.

Obrigada por disponibilizar seu tempo para contribuir com este estudo. Sua participação é de imenso valor!

Atenciosamente,

Fernanda Vieira Géa | E-mail: Fernanda.gea@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV

ANEXO E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) participante, primeiramente, agradeço sua disponibilidade para fazer essa entrevista e por ser um(a) participante dessa pesquisa. Sua participação é muito importante. O objetivo desta entrevista é identificar suas crenças e emoções relacionadas ao falante nativo.

A entrevista foca nas suas experiências como aluno(a) e professor(a) e suas reflexões sobre essas experiências. As respostas vão ser tratadas de forma confidencial. Durante a entrevista, fique à vontade para fazer qualquer pergunta que quiser e tirar dúvidas. Se por algum motivo você não se sentir confortável respondendo a alguma pergunta, por favor me comunique.

Peço também a sua permissão para gravar a nossa entrevista. A gravação permite que eu tenha acesso ao que nós conversamos com as palavras exatas para serem transcritas mais tarde e citadas na pesquisa exatamente como foram ditas. Lembrando que tenho o compromisso e o dever de manter a confidencialidade dos dados. Antes de iniciarmos você tem alguma pergunta?

1. Como foi a sua aprendizagem de inglês?
2. Você fez cursos de inglês? Onde? Por quanto tempo?
3. Durante a sua jornada como aluno, você teve nativos da língua inglesa como professores? Se sim, como foi essa experiência?
4. Você teve alguma experiência de intercâmbio ou moradia no exterior que lhe proporcionasse praticar o inglês em um país onde o inglês é a língua principal?
5. Você acredita que ter um professor nativo pode favorecer a aprendizagem de línguas de alguma maneira? Se sim, como?
6. Você já teve vontade de fazer aula com professores nativos? Por favor, comente sobre isso.
7. Como foi tomada a sua decisão de se tornar professor de inglês?
8. Durante a sua jornada como professor-aluno você já teve contato profissional com professores nativos? Em qual contexto?
9. Você já passou por alguma situação em que competiu com um professor nativo por uma vaga de emprego ou outra situação de trabalho? Como se sentiu?
10. Você acredita que ter entrado na universidade tenha modificado a sua crença em relação ao falante nativo de alguma forma? Se sim, como?
11. Você segue algum professor nativo nas redes sociais? Por favor, comente.

12. Você já se sentiu vulnerável ao pensar sobre sua capacidade de ensinar em comparação com a capacidade de um professor nativo de ensinar a língua inglesa? Conte-me mais sobre isso.

Muito obrigada por sua colaboração até o momento!

Atenciosamente,

Fernanda Vieira Géa | E-mail: Fernanda.gea@ufv.br

Mestranda em Estudos Linguísticos – UFV