

O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês

Carla Janaina Figueredo
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este estudo pretende refletir sobre algumas representações em torno do falante nativo de inglês e do falante não-nativo para que, dessa forma, possamos compreender as práticas discursivas de um professor de inglês e seus alunos, as quais são reveladoras de suas percepções acerca dessa dicotomia. Com base nas diretrizes da pesquisa de cunho etnográfico, observamos que três aprendizes se revelaram conscientes de sua legitimidade como falantes de inglês. No entanto, ainda é possível evidenciar entre os membros da sala de aula investigada a percepção de que o falante nativo de inglês é superior ao não-nativo. Nesse sentido, as práticas discursivas de professor e alunos nos apontam para a urgência de discussões que problematizem essa dicotomia no contexto da sala de aula de inglês como L2/LE a fim de esclarecer quem de fato é possuidor da língua inglesa.

Palavras-chave: Falante nativo; falante não-nativo; sala de aula de inglês como L2/LE.

INTRODUÇÃO

Quando Chomsky (1965) definiu, em linhas gerais, o falante nativo de uma língua como sendo o único qualificado a julgar a gramaticalidade de suas sentenças e, portanto, considerado a autoridade máxima por conhecer tão bem a língua que fala, ele certamente não previa os entraves que esse conceito traria para a definição do falante nativo de inglês ou de qualquer outra língua. Os atributos do falante nativo¹ defendidos por Chomsky são, assim, descritos por Stern (1997):

- o falante nativo conhece intuitivamente as regras que governam sua língua e as aplica sem, contudo, estar consciente delas. É um tipo de conhecimento implícito,

¹ É bom lembrar que a visão de falante nativo como falante ideal e modelo de perfeição não se iniciou propriamente com Chomsky. Desde a Europa renascentista, os dialetólogos e antropólogos tradicionais já o valorizava como sendo o “bom falante”, e normalmente incluíam nessa categoria os homens mais velhos residentes fixos de um determinado lugar (Graddol, 1999).

próprio da percepção humana e de seu comportamento social. A noção do que é certo ou errado lhe fornece um sistema permanente de orientação, assegurando seu desempenho comunicativo;

- o falante nativo também se utiliza de sua competência comunicativa espontaneamente, isto é, o seu conhecimento dos traços sociais, funcionais, afetivos e contextuais da língua é, semelhantemente ao seu componente linguístico, intuitivo;
- o uso da língua nativa pelo seu falante é altamente marcado pela criatividade. Em outras palavras, o falante nativo não se encontra subjugado pelas normas do sistema, ele também pode, ativamente, produzir sentenças inéditas por meio das regras já existentes e, da mesma forma, criar o seu próprio sistema.

Vários autores são unânimes ao afirmar que a competência absoluta em uma língua não se constrói pelo simples fato de um indivíduo adquiri-la como sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde ela é falada (Rampton, 1990; Canagarajah, 1999; Cook, 1999; Widdowson, 1994; Kachru; Nelson, 1996; Rajagopalan, 1997, 2002, 2004; Graddol, 1999; Kramsch, 2001; McKay, 2002; Crystal, 2003; Phillipson, 2003). Na verdade, essa “competência absoluta” há muito tempo tem sido reconhecida como mito ou falácia. Primeiramente, devemos levar em consideração que não há uma comunidade de falantes que possua o mesmo nível de proficiência² na língua que falam, pois cada um revela uma competência única, sendo alguns mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. Além disso,

² De acordo com Scaramucci (2000), a compreensão do termo *proficiência* não deve estar fundamentada no falante nativo ideal e monocultural, ou ainda, não deve ser vista como um extremo, em que há ou não o domínio total de uma língua. Pelo contrário, definir proficiência é incluir o propósito da situação de uso da língua, isto é, ao invés de uma proficiência única e absoluta, teríamos várias que dependeriam das especificidades de cada contexto em que a língua é utilizada, como por exemplo, “Ele é proficiente em inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico; ou Ele é proficiente em leitura em inglês” (Scaramucci, 2000, p. 14).

seria sociolinguisticamente incorreto considerar que todas as pessoas pertencem a um único grupo social.

Rampton (1990) e Kramsch (1998; 2001), por exemplo, destacam que os indivíduos, de um modo geral, são membros de vários grupos distintos, desde a família e contexto educacional até aqueles definidos pela classe social, região, idade, gênero, etnicidade etc. Nesse sentido, se há uma transitoriedade quanto a pertencer a grupos diversos, certamente a língua sofre mudanças e adaptações por parte de seus usuários. Por tais razões, percebemos que nenhum falante, por mais educado e intelectualizado que seja, possui condições de dominar totalmente um sistema linguístico e a amplitude de seu uso pela sociedade. Na realidade, “as pessoas geralmente tomam parte em inúmeras variedades linguísticas e são permeadas por várias culturas e subculturas” (Kramsch, 2001, p. 80).

Percebemos, no entanto, que, apesar de muitas pesquisas já terem destacado o mito da natividade, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo nos contextos de sala de aula de L2/LE.³ Com base nestas e em outras discussões que serão aqui apresentadas, é que pretendo, por meio deste artigo, discutir a dicotomia falante nativo de inglês *versus* falante não-nativo, tendo em vista as influências expressivas que as suas representações produzidas nesse campo têm exercido na dialética ensino e aprendizagem de inglês como L2/LE. Nesse sentido, nossas reflexões serão norteadas pela seguinte pergunta: *de que forma os participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como L2/LE aqui investigados concebem o falante nativo de inglês e o falante não-nativo em suas práticas discursivas?*

Ancorados nessa problematização, apresentaremos, em primeiro lugar, nossa fundamentação teórica e a metodologia adotada para a realização desta pesquisa. Posteriormente, analisaremos os dados provenientes de interações ocorridas em

³ Neste trabalho, não faremos distinção entre segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE). Trataremos os dois termos de forma intercambiável, mesmo cientes de suas diferenças nos mais diversos contextos sociais em que são utilizados.

sala de aula, pelas quais os participantes revelaram suas percepções sobre o tema em questão. Finalizaremos com nossas reflexões acerca das implicações dessa dicotomia no processo ensino-aprendizagem de L2/LE.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao direcionarmos nossa atenção para o *status* de língua global assumido pelo inglês nos dias atuais, estamos, ao mesmo tempo, reconhecendo que as consequências de sua expansão incluem, ainda, o fato de hoje encontrarmos mais falantes não-nativos do que nativos, sendo estes últimos ainda considerados por muitos como sendo os verdadeiros donos da língua, crença que já foi constatada e contestada por autores como Kachru e Nelson (1996), Canagarajah (1999), Rajagopalan (1997, 2002, 2004), Phillipson (2003) e outros. Todavia, o fato de ter se tornado uma língua internacional faz com que nenhuma nação possa requerer a sua custódia, ou seja,

ninguém mais a tem, aliás, todos aqueles que a aprenderam a possuem – e podem compartilhar dela, o que seria mais correto afirmar – e, além disso, possuem o direito de utilizá-la da maneira como quiserem (Crystal, 2003, p. 3).

Para Widdowson (1994), um indivíduo só se torna proficiente em uma língua a partir do momento em que ele se apropria de suas potencialidades, inclinando-a às suas próprias vontades, impondo-se sobre ela, e não meramente submetendo-se às normas ditadas por outros. Apropriar-se de uma língua é, portanto, torná-la instrumento da mente, compreendendo que “a verdadeira proficiência se dá ao tirar vantagens sobre ela, fazendo com que ela lhe seja de fato real” (Widdowson, 1994, p. 384). Na concepção de Chisanga e Kamwangamalu (1997), o processo de apropriação do inglês se dá no momento em que a língua carrega o peso das experiências de seus usuários, e tal fato, pouco a pouco, promove o distanciamento de seus falantes das formas mais ancestrais do sistema linguístico inicial.

Partindo dessas perspectivas, as normas da língua inglesa provenientes dos países centrais⁴ como os Estados Unidos e a Inglaterra já não são mais profundamente relevantes para os usuários dos países periféricos, além de não haver mais a necessidade de possuir o falante nativo das nações centrais como modelo (Smith; Rafiqzad, 1979; Widdowson, 1994; Chisanga; Kamwangamalu, 1997; Higgins, 2003). Para Phillipson (2003), o conceito de falante nativo (referindo-se ao inglês, mais especificamente) que se apóia em Chomsky (1965), engloba benefícios políticos e econômicos para os países em que a língua teve suas origens. Por essa razão, esse termo deu aos países centrais um poder consideravelmente grande sobre o uso da língua e, sobretudo, sobre os seus outros usuários (países periféricos), e esse poder leva muitos a crer que a língua pertence a eles e está sendo “disponibilizada” aos demais (Kachru; Nelson, 1996; Higgins, 2003).⁵

Medgyes é um exemplo típico que reflete bem essa questão dicotômica do falante nativo de inglês ser, absolutamente, superior ao não-nativo. Na visão desse autor,

aqueles que usam o inglês como sua primeira língua possuem uma vantagem sobre aqueles que a adotam como língua estrangeira. A meu ver, essa vantagem é tão substancial que não pode ser superada por simples fatores que compõem o contexto de aprendizagem, tais como motivação, atitude, perseverança, experiência, educação, ou qualquer outra coisa. Em outros termos, apesar de todos os seus esforços, os falantes não-nativos nunca poderão alcançar a competência de um falante nativo (Medgyes, 1992, p. 343).

⁴ De acordo com Phillipson (2003), a contemporaneidade mostra-nos dois grupos: os países centrais de língua inglesa, que seriam aqueles cujo grupo dominante é formado por falantes nativos do inglês; e os países periféricos de língua inglesa, nos quais encontram-se tanto as nações que reconhecem oficialmente a língua quanto os países que a tratam como língua estrangeira.

⁵ Um exemplo disso seria o fato de que grande parte do material didático (livros, dicionários etc) distribuído pelo mercado mundial para o ensino e aprendizagem do inglês é proveniente dos Estados Unidos ou da Inglaterra.

Esse mesmo autor enfatiza que a principal razão pela qual os não-nativos jamais poderiam ser semelhantes aos nativos está no fato de que eles são, por natureza, dependentes das normas construídas pelos falantes originais da língua. Além disso, o inglês produzido por eles não passa de uma imitação da forma nativa. Medgyes (1992, p. 343) é enfático ao ressaltar que “os falantes não-nativos não podem ser tão criativos e originais quanto aqueles com quem eles aprenderam a copiar”.

As palavras de Medgyes (1992) não estão, obviamente, em consonância com as discussões mais recentes sobre a dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo, tanto no que diz respeito aos vários pontos discutidos até aqui, quanto no que se refere à questão do ensino do inglês por falantes nativos e não-nativos. Mais precisamente, o falante nativo como modelo de produção da língua a ser seguido pelos aprendizes no universo da sala de aula é, há bastante tempo, também considerado como mito que, aos poucos, tem sido dissipado nos contextos de aprendizagem. O próprio relatório da UNESCO (1953),⁶ mencionado por Phillipson (2003), destaca que um professor não se encontra adequadamente qualificado a ensinar uma língua simplesmente por ser ela a sua língua materna.

Nessa perspectiva, Phillipson (2003, p. 195) acrescenta que a ideia de o falante nativo ser o professor ideal de inglês não possui “nenhuma validade científica”. O autor reafirma sua contestação ao considerar que os professores não-nativos podem, de fato, ser melhores que os nativos se tão-somente se qualificarem por meio de um processo de aquisição do inglês como sua segunda língua, assegurando, conseqüentemente, a habilidade de reconhecimento das necessidades linguísticas e culturais de seus aprendizes. Rajagopalan (1997, 2002, 2004) completa essa questão ao dizer que o sucesso obtido ao longo do processo de formação docente nunca foi garantido pela genética ou pelos direitos de nascimento somente, mas, sim, por intermédio de muita qualificação e prática. Além disso, pode-se dizer que o professor não-nativo de inglês é, antes de tudo, um aprendiz bem-sucedido dessa língua, sendo, dessa forma, capaz

⁶ UNESCO. *The use of the vernacular languages in education*. Paris: Unesco, 1953.

de auxiliar seus alunos no aperfeiçoamento de suas estratégias de aprendizagem, podendo até prever as possíveis dificuldades que eles terão em determinados pontos de uso da língua. O fato de também conhecer e compartilhar significativamente a língua materna do grupo que ensina é, de igual modo, promissor para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

Para Widdowson (1994), a língua produzida em sala de aula possui características de autenticidade desde que sua aprendizagem nesse contexto seja especialmente direcionada para o universo único do aluno, e não para o mundo dos falantes nativos dessa língua. O importante, nessa perspectiva, é fazer com que os aprendizes sejam autônomos e assumam suas próprias identidades, sem a imposição autoritária de um modelo de comportamento exterior. Sendo assim, de acordo com Widdowson (1994), se reconhecermos que o ensino depende de uma determinada familiarização com a realidade do aprendiz e, sobretudo, de uma necessidade de compreensão de suas atitudes, crenças, valores e mundo cultural, o professor não-nativo terá, para nós, uma vantagem decisiva.

Em um certo sentido, a crítica que se constrói em torno da dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo de inglês revela-nos que essa questão é muito mais social que linguística. Em outras palavras, o que muitos linguistas apontam é que o nosso parâmetro deveria ser a postura ideológica de cada usuário da língua frente às suas identidades, as quais se mostram muito mais significativas que o rótulo recebido por ele. Na verdade, a existência dessa dicotomia muitas vezes divide os grupos de falantes entre os que “possuem” e os que “não possuem” a língua, formando, assim, uma abordagem que não leva em consideração as perspectivas pessoais de cada um. Por essa razão, é de suma importância que compreendamos as identidades linguísticas que os falantes de inglês expressam, pois tais identidades possuem certamente implicações práticas para o processo ensino-aprendizagem dessa língua (Higgins, 2003).

Objetivando, então, desmistificar as incoerências que envolvem o termo *falante nativo* e esclarecer alguns fundamentos do complexo processo de aquisição/aprendizagem de línguas, alguns

autores propõem outros termos, não deixando, porém, de acrescentar a eles explicações plausíveis.

McLaughlin (1978), por exemplo, procurou discutir o conceito de falante nativo ao tratar de questões referentes ao bilinguismo e introduziu, dessa forma, dois processos distintos de aquisição de duas ou mais línguas. Para o autor, o bilinguismo será simultâneo quando crianças, inseridas em contextos bilíngues ou multilíngues, aprenderem mais de uma língua ao mesmo tempo e possuem, assim, mais de uma primeira língua. Esse tipo de situação revela-nos a inadequação do termo falante nativo apresentado por Chomsky (1965), visto que o indivíduo, descrito por McLaughlin (1978), pode fazer uso de códigos linguísticos diferentes, com níveis diferenciados de proficiência, dependendo, essencialmente, das pessoas com quem interage e dos lugares em que as línguas são utilizadas. Um outro processo de bilinguismo seria o sucessivo. Sobre esse assunto, o autor mostra-se favorável aos termos *primeira língua*, para definir aquela que foi cronologicamente adquirida primeiro; e *segunda língua*, para aquela adquirida depois de um certo tempo, após a consolidação da primeira. Ao conferir esses conceitos, McLaughlin (1978) destaca a pluralidade dos processos de aquisição de línguas, enfatizando, sobretudo, parte do universo do indivíduo bilíngue, reconhecido como aquele que se mostra apto a produzir enunciados significativos e compreensíveis nas línguas que conhece, não sendo, contudo, exigido que ele domine totalmente os dois sistemas.

Semelhantemente, Rampton (1990) também sugere que, se considerarmos o uso apropriado dos aspectos comunicativos de uma língua por um determinado falante, torna-se mais adequado nos referirmos a ele como especialista (*expert*) do que falante nativo. A ênfase, segundo esse autor, deve deixar o conceito de “*quem você é*” para recair na concepção de “*o que você sabe*”. Rampton (1990) apresenta as seguintes razões para essa mudança de termos:

- ser especialista em uma língua implica aprendê-la, ao contrário de “nascer” com ela;
- a especialização em uma língua é relativa e parcial, isto é, as pessoas podem ser especialistas em vários campos do conhecimento, mas nunca serão oniscientes;

- o especialista passa por processos de avaliação, em que outros, ou ele mesmo, poderão observar suas habilidades de apropriação da língua, fazendo deste hábito um desafio saudável para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo.

Higgins (2003), por sua vez, defende o conceito de apropriação como alternativa para superar a problemática da dicotomia falante nativo *versus* falante não-nativo de inglês. Considerando-se que o construto da apropriação refere-se às maneiras pelas quais os falantes fazem uso do inglês para suprir suas próprias necessidades, para essa autora, o objetivo maior é desfazer a visão de que somente uma minoria em todo o mundo é usuária de variedades legítimas e que o restante não passa de meros usuários de variedades ilegítimas (Widdowson, 1994; Chisanga; Kamwangamalu, 1997). Sendo assim, para Higgins (2003, p. 621),

todo e qualquer investimento feito pelo falante no que concerne à produção da língua, fazem com que ela se torne legítima para ele na medida em que ele apreende seu direito de voz por meio dela e se torne um participante real e ativo em sua sociedade. [...] Ao se dar conta da legitimidade de sua variedade nos contextos sociais, políticos e econômicos, o passo para a apropriação da língua inglesa estará determinado.

Kramersch (2001) reforça essa questão ao dizer que a apropriação de uma língua e, conseqüentemente, de sua cultura, é alcançada no momento em que seus aprendizes a adotam e a adaptam a seus próprios interesses. A ação de se apropriar de uma língua estrangeira, por exemplo, é, em outras palavras, a habilidade de adquirir a língua de uma outra pessoa e compreender sua cultura ao mesmo tempo em que retém a sua própria, sendo por isso capaz de se situar entre línguas e culturas diferentes.

Em meio a essas discussões e às tentativas de substituir o termo *falante nativo* por definições mais condizentes à realidade no uso de uma língua, Rajagopalan (1997, 2004) enfatiza que o fenômeno linguístico que caracteriza o alcance global do inglês é

algo *sui generis* e, por isso, absolutamente passível de reflexões críticas e escrutinação. Tal fato desafia nossa visão tradicional de que toda língua natural é tipicamente falada por uma comunidade de falantes nativos e excepcionalmente, ou marginalmente, por um grupo de não-nativos. Na concepção desse autor, o falante nativo de inglês propriamente dito não é, portanto, um usuário privilegiado desse sistema linguístico de caráter internacional, nem é tampouco um modelo de perfeição a ser seguido, visto que eventualmente “seu desempenho pode até ser inconsistente no que diz respeito ao cumprimento de certas habilidades concernentes à língua” (Rajagopalan, 2004, p. 117).

Graddol (1999) destaca, ainda, que o declínio no número de falantes nativos de inglês não significa necessariamente uma diminuição da importância dessa língua. Pelo contrário, isso nos mostra um processo de transição em que as ideias, antes centralizadas no falante nativo como único provedor das normas de uso da língua, estão agora se direcionando àqueles que também se utilizam do sistema e se constituem, em muitos casos, informantes confiáveis sobre ela. Embora não tenham o título de falante nativo, muitos usuários proficientes em campos diversos de conhecimento do inglês revelam de forma considerável os mesmos atributos confiados ao falante nativo descrito por Stern (1997).

Em seguida, apresentaremos a metodologia adotada para a realização de nosso estudo, bem como o contexto em que foi realizado.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo segue os princípios da pesquisa etnográfica e é, essencialmente, qualitativo, conforme as diretrizes apontadas por Spradley (1980), Spindler e Spindler (1992) e Fetterman (1998). Em primeiro lugar, trata-se de uma investigação contextualizada, isto é, o comportamento comunicativo e cultural dos participantes foi observado no contexto em que os eventos ocorreram, considerando, para isso, um tempo suficiente de permanência no local, a sala de aula. Segundo os critérios da pesquisa etnográfica, o pesquisador deve desenvolver seu

trabalho de campo em um tempo que seja suficiente para a observação de eventos que ocorrem em uma frequência que seja relativamente elevada, por meio do qual ele possa desenvolver o princípio holístico de investigação.

A investigação propriamente dita foi realizada ao longo do curso *Oral/Written Communication in English*, oferecido pelo Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC/LEs) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Este curso visava a alcançar não somente os alunos do curso de Letras Inglês da universidade em questão, os quais estavam cursando as disciplinas de Didática e Prática de Ensino, mas, também, os professores da rede pública municipal e estadual. O grande objetivo desse projeto de extensão é garantir oportunidades para que esse público em particular possa qualificar-se e aprimorar-se em sua competência linguístico-comunicativa nas línguas que estão aprendendo e em sua prática pedagógica.

A coleta dos dados para a presente pesquisa ocorreu na única turma *Oral/Written Communication in English* - nível avançado, no período de um semestre, e contou com a participação de sete alunos brasileiros (Sofia, Renata, Maria, Laura, Ana, Morgana e Fábio) e de seu professor de origem irlandesa (Jack). Todos participaram ativamente dessa investigação, contribuindo com a coleta dos dados por meio de gravações em vídeo, diários, questionários e entrevistas. Para este artigo, discutiremos apenas uma amostra proveniente das gravações em vídeo.⁷ Vale ressaltar que os participantes possuem nomes fictícios de sua própria escolha.

Na próxima seção, discutiremos um trecho representante das interações dos participantes em sala de aula.

⁷ Quanto à transcrição do trecho selecionado para análise, seus símbolos foram adaptados de Marcuschi (1998), sendo assim, o colchete ([]) indica fala sobreposta; uma barra (/) indica a fala de um locutor sendo direcionada ao seu interlocutor; duas barras (//) indicam a interrupção na fala do professor ou do aluno.

DISCUSSÃO DOS DADOS

O segmento discursivo a ser analisado apresenta, sobretudo, as percepções que os participantes possuem acerca do falante nativo de inglês e do não-nativo e, também, de si mesmos enquanto sujeitos falantes de inglês. Salientamos que é pela prática discursiva e dialógica que apreendemos um pouco da subjetividade desses participantes, ou melhor, a forma como eles se concebem e as diferentes maneiras pelas quais eles compreendem sua relação com o mundo.

Nesta interação, reconhecemos a participação ativa de Jack, Renata, Laura, Sofia e Maria. Embora Fábio faça parte desse processo interacional, sua contribuição é pequena. As discussões são geradas a partir do comentário do professor sobre um anúncio lido por ele em um jornal, cujo enfoque está no fato de uma empresa americana, situada em Nova York, oferecer aos seus funcionários indianos um curso de aperfeiçoamento de suas pronúncias, de modo que eles tenham a sua variedade de inglês substituída, de certa forma, por um sotaque que se assemelhe à forma do inglês americano. O objetivo desse curso é oferecer aos clientes americanos um serviço de qualidade, além de fazer com que eles pensem que estão sendo atendidos por funcionários também americanos. Esse anúncio de jornal foi mencionado pelo professor tendo em vista a sua relação com o texto *Indian call centre staff face abuse on the line*, discutido em sala de aula. A partir da leitura do texto proposto e do comentário feito sobre o anúncio do curso de aperfeiçoamento de pronúncia, o professor Jack suscitou entre os aprendizes uma discussão significativamente polêmica. Vejamos o trecho e, em seguida, os diferentes pontos de vista oriundos desse momento de interação.

Amostra 1

1. *Jack: So, they're offering an accent enhancement course. That means that in India they are going to try and make them talk like people from New York.*
2. *Renata: Yes.*
3. *Laura: I think your accent identifies your culture, so I think it's an absurd to try to change your accent. We shouldn't worry about*

- that. I think the accent would be a problem if it interferes in your communication, [but if it doesn't interfere, I think it's an absurd!*
4. *[Jack: Right, the accent can interfere in the intelligibility of the communication. What do you think, Renata?*
5. *Renata: Not totally like she said, that it's an absurd, I think it's something good for the Indian employees, perhaps they want to get another job, and they're going to choose if they have a good accent or something like that//*
6. *Sofia/Renata: Why do they have to deny their identity?*
7. *Jack/Renata: Why do they have to sound like an American?*
8. *Renata: Not that they have to sound like an American, but if you have a good accent, I think it's better, I like to listen//*
9. *[Jack/Renata: What's a good accent?*
10. *[Maria: Yes!*
11. *Jack: If you have a "good" accent, what's a good accent? An Irish accent is a good accent, it's not British?*
12. *Sofia: The good accent is American?*
13. *Jack: Is it Brazilian? What's a good accent?*
14. *Renata: I think that there are some accents that are very, very, how do you say?//*
15. *Fábio/Renata: Strong!*
16. *Renata: Strong, yes.*
17. *Jack/Renata: They interfere in the communication?*
18. *Renata/Jack: Yes, they interfere in the communication.*
19. *Laura: Americans try to convince us that their accent are the best in the world. Yeah, they try to do it with this course, they try to make people think they are the best, they are the number one. They ignore the rest of the world, the rest of the countries that speak English or people who speak this international language!*
20. *Renata/Laura: Sometimes, if you talk with a different accent, they don't understand you!*
21. *Jack: That's true!*
22. *Laura/Renata: When it interferes in the communication, I agree.*
23. *Renata/Laura: And do you know when it interferes or not?*
24. *Laura/Renata: When somebody can't understand you!*
25. *Renata/Laura: Yes, so, if you can't understand, so you'd better have an enhancement course.*
26. *Laura: I have a different idea!*
27. *Renata: I think that as much as you're going to improve your accent, you're not going to have a native//*
28. *Jack: A native!*
29. *Renata: A native American accent!*
30. *Laura/Renata: It's not the accent, I think it's the pronunciation!*
31. *Renata: Yes, so I think it's something good, I think it's positive.*

32. Jack/Renata: No, I don't. I don't really think it's positive!
33. Sofia: It's not positive!
34. Jack: Because it's trying to interfere, I think, with the Indian way of speaking English, Americanising//
35. Renata/Jack: Ok, if you say this way...//
36. Jack: Because there are, I mean, American companies, the customers are American, so they want people, they also want the Indians to sound more American because it's more acceptable!//
37. Fábio: Yes.
38. Jack: For Americans to speak to Americans, therefore the Indians speak with an American accent, then the company would seem to be more respectable.
39. Sofia: But they don't want the Indians to be Indians. This is wrong!
40. Jack: It's wrong, yes! I think it's an invasion in their language. Ok, so you don't think we should do an accent enhancement course?
41. Laura: Not to Americanise! (risos)
42. Jack: Not to Americanise!
43. Laura: To improve your communication, I think it's good! It's a good idea!
44. Jack/Laura: Oh, you do?
45. Laura/Jack: To improve your communication, not to//
46. Sofia/Laura: To speak like American!
47. Laura: Yes, to speak like American!
48. Jack/Maria: What do you say, Maria?
49. Maria: I was observing the different points of view!
50. Jack: Right, there are different points of view here, yeah?
51. Maria: But I didn't agree with accent enhancement course in USA. I think it's the English of the world, it's globalising.
52. Jack: It's the language of the world, yes, English is an international language.
53. Maria: With some peculiarities, so I think you have to respect the different accents.
54. Jack: Yes, the different ways of speaking, the different accents and cultures.
55. Maria/Jack: And try to understand, yes?
56. Jack: It's also interesting to hear people with a kind of local accents, isn't it?, rather than the same standard English.

Esse trecho nos mostra, inicialmente, que, tão logo o professor comentou sobre o curso de aperfeiçoamento de pronúncia, dois pontos de vista distintos vieram à tona: Jack, Laura, Sofia e Maria foram claramente contrários à intenção da

empresa americana de interferir na variedade do inglês de seus funcionários indianos; Fábio não nos evidencia sua opinião específica a esse respeito; por outro lado, Renata é a única que se mostrou enfaticamente a favor do curso propriamente dito. A posição assumida por Renata é, talvez, o fator gerador de inúmeras negociações dos sentidos surgidos ao longo desse processo interacional.

É possível perceber que, mediante os conflitos emergentes em meio a diferentes interpretações, as reflexões acerca da dicotomia falante nativo de inglês *versus* falante não-nativo tem seu início com a posição totalmente contrária de Laura sobre o texto (linha 3). Sua fala indica uma consciência crítica singular, tendo em vista o seu reconhecimento acerca da relação intrínseca entre identidade e cultura, ou seja, a fala de uma pessoa revela sua identidade e, portanto, sua cultura. As palavras de Laura estão em consonância com as idéias de Rampton (1990), Cook (1999), Widdowson (1994), Kachru e Nelson (1996), Kramsch (2001), McKay (2002), Crystal (2003), Phillipson (2003) e Rajagopalan (1997, 2004) que, como podemos nos lembrar, valorizam expressivamente as variedades reveladas pela língua inglesa, além de reconhecerem que suas manifestações são frutos de uma história linguística e cultural única, bem diferenciada do inglês proveniente dos países centrais e, não são, em suas conceitualizações, “desvios” da norma padrão.

Ao afirmar na linha 3, “*I think your accent identifies your culture, so I think it’s an absurd to try to change your accent. We shouldn’t worry about that.*”, Laura reforça a questão de que toda e qualquer variedade possui uma identidade própria e sua legitimação se consolida pelo fato de suprir as necessidades comunicativas de seus usuários, não sendo, portanto, necessário substituí-la por outra forma da língua. Ao expressar sua opinião, Laura revela sua identidade de falante não-nativa de inglês que, muitas vezes, por não possuir o *status* de falante nativa dos países centrais, semelhantemente aos indianos, precisa se impor como falante e usuária legítima da língua, daí seu contra-discurso em relação ao que o texto informa. Laura mostra, desse modo, como ela se vê enquanto aprendiz de uma língua-cultura estrangeira, ou seja, para ela não há a necessidade de anular o

que ela representa por meio dessa L2/LE, nem tampouco há a necessidade de se fazer passar por um nativo, visto que a sua representatividade como sujeito aprendiz em constante processo de apropriação da L2/LE é compreendida de forma positiva.

Por outro lado, quando Renata defende com tanta veemência o curso de aperfeiçoamento de pronúncia oferecido pela empresa americana, dizendo: *"I think it's something good for the Indian employees, perhaps they want to get another job [...] if you have a good accent, I think it's better"* (linhas 5 e 8), somos lembrados de que a variedade do inglês propagada pelos países centrais deixa transparecer, para muitos, uma imagem de superioridade e de prestígio, levando-os a crer que somente terão uma independência econômica e ascensão social se forem capazes de reproduzi-la conforme o modelo indicado pelo falante nativo. Talvez seja essa a expectativa de Renata quanto ao curso em questão, visto que ele poderia "promover", na visão da aluna, a transformação dos sotaques, modelando-os de acordo com a variedade mais aceita no cenário global, incluindo não somente os indianos, como, também, outros falantes de inglês não pertencentes às nações centrais. Por isso, a aprendiz afirma: *"I think that there are some accents that are very, very, [...] strong, yes. [...] so, if you can't understand, so you'd better have an accent enhancement course"* (linhas 14, 16 e 25).

Bertoldo (2003), ao avaliar esse tipo de postura, classificando-a como crença, percebe que muitos aprendizes de L2/LE desejam ser reconhecidos e aceitos pelo Outro da língua-cultura alvo e, para que isso aconteça, buscam assimilar seu comportamento linguístico de modo a evitar o incômodo causado pela diferença entre seu sotaque e o do grupo da L2/LE. Na concepção desse aprendiz, afirma Bertoldo (2003), é por meio da eliminação das diferenças entre sua fala e a do nativo que oportunidades de acesso à discursividade da língua-alvo são geradas. Em outras palavras, "se inserir nas formações discursivas da língua estrangeira significa se inserir em modos de dizer e de significar distintos daqueles da língua materna" (p. 108).

Apesar de Sofia e Jack indicarem, em seus questionamentos, que a imposição de uma variedade na outra representa possivelmente a negação de sua identidade de falante

não-nativo de inglês, como nos exemplos: *"Why do they have to deny their identity?"*, *"Why do they have to sound like an American?"* (linhas 6 e 7), percebemos que Renata ainda mantém seu desejo de incorporar uma das variedades de maior crédito, ou seja, a americana, *"I think that as much as you're going to improve your accent, you're not going to have a native [...] a native American accent!"* (linhas 27 e 29). Parece-nos que Renata concebe sua condição de não-nativa como sendo inferior àqueles que possuem o inglês como primeira língua. Em outros termos, o curso de aperfeiçoamento de pronúncia é talvez, para ela, uma forma de amenizar as imperfeições que o fato de não ser nativa traz. Ao olhar para o Outro da L2/LE, talvez Renata se veja como uma falante incompleta, sempre carente de aperfeiçoamento de suas habilidades na língua-cultura estrangeira. Essa posição nos leva a refletir sobre a figura do falante nativo que, permeada por cargas ideológicas diversas, associa-se a inúmeros diálogos que o colocam em posição de superioridade e de autoridade máxima da língua.

Ao longo desse processo interacional, também é perceptível a consciência crítica de muitos aprendizes acerca do *status* do inglês como língua internacional e suas implicações. No momento em que Jack redireciona a discussão a partir das perguntas *"What's a good accent?"*, *"An Irish accent is a good accent, it's not British?"* (linhas 9 e 11), seus desdobramentos apresentados pelas falas de Maria: *"Yes!"* (linha 10), Sofia: *"The good accent is American?"* (linha 12) e Laura: *"Americans try to convince us that their accent are the best in the world"* (linha 19) evidenciam claramente o seu reconhecimento em relação aos *Englishes*, ou melhor, às outras variedades do inglês que são o reflexo de sua expansão pelo mundo. O comentário de Laura na linha 19, sobre o fato de os americanos desprezarem as outras formas de manifestação da língua inglesa é, certamente, uma generalização que poderia ter sido discutida com mais profundidade a fim de destacar que nem todos agem dessa forma. Entretanto, sua ênfase em *"[...] They ignore the rest of the world, the rest of the countries that speak English or people who speak this international language!"* nos mostra que há, por parte desses aprendizes, a compreensão de que o inglês não está restrito a

dois pólos, o inglês americano e o inglês britânico, como alguns ainda pensam. E, nesse sentido, observamos que Jack, em muito auxilia seus aprendizes na percepção de que outras formas do inglês existem e devem ser valorizadas (linhas 9 e 11), incluindo, até mesmo, a variedade do inglês falada pelos brasileiros, “*Is it Brazilian?*” (linha 13).

Acreditamos que Jack realmente atua, nesse momento, como instrumento transformador das visões de mundo dos alunos, contribuindo, por meio de suas opiniões e exploração dos conflitos emergentes, com a resignificação da figura do falante não-nativo de inglês. Ao dizer “*I don't really think it's positive! [...] it's trying to interfere, I think, with the Indian way of speaking English, Americanising*” (linhas 32 e 34), Jack auxilia seus alunos no reconhecimento de sua legitimidade enquanto falantes não-nativos de inglês. Ao concordar com Renata (linha 21) acerca de possíveis incompreensões na interação entre diferentes sotaques, cremos que não há, por parte do professor, uma avaliação depreciativa das outras variedades, mas, sim, uma compreensão acerca da pluralidade lexical e fonológica que atinge, naturalmente, os sistemas linguísticos. Seus argumentos e reflexões desenvolvidos em conjunto com os aprendizes que compartilham de suas ideias são, portanto, cruciais para que Renata reveja sua postura anterior e, possivelmente, reflita melhor sobre suas percepções: “*Ok, if you say this way*” (linha 35).

Difícilmente saberemos se o olhar avaliativo de Renata está partindo de uma nova perspectiva ou se, na verdade, representa uma forma de submissão à opinião do professor que, hierarquicamente, encontra-se posicionado como uma autoridade nas relações assimétricas de poder. De qualquer forma, as interações de Renata com os outros do contexto social da sala de aula podem certamente contribuir para que suas concepções sejam reconstruídas partindo de uma visão diferente de si mesma, já que até mesmo o professor, que possui o inglês como primeira língua, não se vê nesse momento como sendo superior aos demais falantes de inglês como segunda língua.

Se destacarmos, nessa sequência discursiva, as interações concernentes ao curso de aperfeiçoamento de pronúncias, poderíamos afirmar que, em meio a essa esfera de reflexões

acerca das representações do falante nativo e do falante não-nativo de inglês, houve uma tentativa de desconstrução da dicotomia que posiciona o falante nativo como sendo superior ao não-nativo. Poderíamos dizer, também, que o ponto-chave para essa tentativa de ruptura com tal dicotomia seria a partir da linha 40, em que Jack retoma a questão inicial, “*Ok, so you don't think we should do an accent enhancement course?*”, já indicando que, após inúmeras negociações, há um certo reconhecimento por parte dos interagentes de que esse tipo de curso não era adequado para aqueles cujo maior interesse é a preservação de suas identidades linguística e cultural.

A afirmação do professor em forma de pergunta encontra respaldo em Laura, Sofia e Maria que, reforçam, ainda mais, suas posições contrárias à ideologia do curso americano. Laura e Sofia enfatizam, apenas, que suas participações em um curso de pronúncia somente seriam realidade se os objetivos da instituição focalizassem o aprimoramento do processo comunicativo em L2/LE, “*Not to Americanise! [...] To improve your communication, I think it's good! It's a good idea*” (Laura, linhas 41 e 43), e muito menos “*to speak like American!*” (Sofia, linha 46). Maria vai mais além, ressaltando o dever de respeitarmos as “*peculiaridades*” que a língua inglesa revela atualmente, buscando, sobretudo, compreendê-la da forma como nos é apresentada, tendo em vista seu *status* de língua internacional, absolutamente imersa no contexto da globalização, como ela mesma afirma: “*I didn't agree with accent enhancement course in USA. I think it's the English of the world, it's globalizing [...] I think you have to respect the different accents*” (linhas 51 e 53).

A prática discursiva de Laura, Sofia e Maria nos leva a crer, portanto, que suas identidades de falantes não-nativas de inglês e de aprendizes de inglês se enquadram no conceito de falantes multicompetentes⁸ dessa língua-cultura estrangeira,

⁸ Na concepção de Cook (1992, 1999), o falante multicompetente é aquele que possui conhecimento acerca de duas ou mais línguas, revelando, assim, um estado de mente composto por sistemas linguísticos que eventualmente se entrelaçam e se apoiam, como por exemplo, a sua L1 e a sua L2/LE. Para Cook (1992), ao revelar seu conhecimento adquirido na língua-alvo, o falante multicompetente não deve ser visto como um falante deficiente ou mesmo

conforme argumenta Cook (1999). Se observadas mais atentamente, também perceberemos que as enunciações das aprendizes, expoentes de suas posturas valorativas e culturais, revelam uma expressividade singular acerca de como elas se reconhecem frente a essa questão, ou seja, como falantes legítimas da L2/LE, que usam a língua para não somente produzir comunicação, mas, também, para se revelarem sujeitos do seu próprio discurso.

Sobre essa legitimidade, podemos compreendê-la melhor a partir de Bourdieu (1998), o qual afirma que o discurso para ser legítimo deve ser pronunciado por um locutor legítimo, que o enunciará em uma situação legítima para destinatários legítimos e por meio de formas fonológicas e sintáticas legítimas. Em outras palavras, Laura, Sofia e Maria conquistam essa legitimidade pelo modo como demonstram sua apropriação da língua estrangeira, tendo em vista a disposição de suas vozes em projetar sua compreensão crítica acerca do fato que as envolve e, sobretudo, pela forma como “resistem” ao Outro que desconsidera as demais vozes da língua inglesa. Ao expressarem seus sentimentos, conflitos, opiniões e discordâncias, elas demonstram, assim, sua autonomia na criação de um discurso em L2/LE que as torna autoras e não reprodutoras de um modelo. Sob a ótica bakhtiniana, podemos dizer que “ser” significa “comunicar-se”, e na posição de “ser cultural”, as aprendizes em questão não somente possuem a sua voz, como, também, se revelam autoras de sua existência discursiva (Bakhtin, 1997).

Voltando-nos para as últimas falas de Jack, *“It’s the language of the world, yes, English is an international language [...] different ways of speaking, the different accents and cultures [...] it’s also interesting to hear people with a kind of local accents [...] rather than the same standard English”* (linhas 52, 54 e 56), percebemos que elas também valorizam a existência de um falante de inglês que, apesar de muitas vezes não ser reconhecido de forma positiva por seu não “enquadramento” nas normas de

como uma imitação precária de um nativo, mas, sim, como um usuário suficientemente independente para se expressar por meio da L2/LE.

padronização impostas pelas nações centrais propulsoras da língua inglesa, são reconhecidos pela diversidade que atribuem à língua. Acreditamos ser importante o destaque que o professor oferece às demais variedades do inglês, mostrando a nós e aos seus alunos, por meio de suas discussões, o valor expressivo que as duas principais dimensões do inglês possuem: a global, como língua que atende às necessidades comunicativas entre diferentes países; e a local, como língua que viabiliza a socialização dos membros de uma comunidade, auxiliando-os, também, na expressão de suas identidades.

Cremos, portanto, que houve um primeiro passo em direção à desconstrução da representatividade do falante nativo como sendo a autoridade máxima em uma língua, pois, possivelmente, a partir dessa discussão em particular, novas perspectivas acerca de quem realmente “possui” a língua inglesa virão para esses aprendizes. Em meio às suas interações e reflexões acerca do curso de aperfeiçoamento de pronúncias, consideramos que tanto o professor quanto seus aprendizes foram instigados a pensar criticamente nas relações que contrastam o falante nativo e o não-nativo e a, sobretudo, buscar por meio do diálogo uma forma de problematizar o antagonismo que os marcam. Foi neste primeiro passo, portanto, que aprendizes como Laura, Sofia e Maria souberam projetar suas vozes a favor da representação de um falante capaz de instaurar a comunicação, de compreender e de se fazer compreendido, de conquistar a dignidade por aquilo que fala e, ao mesmo tempo, tornar dignos aqueles que o escutam (Bourdieu, 1998).

Parafraseando Coracini (2003), falar ou escrever, ler ou ouvir na língua-cultura alvo é, verdadeiramente, produzir significado, mas a construção desse significado só será bem-sucedida se tão-somente houver, como fonte sustentadora, as histórias de cada um, suas vozes (experiências, reflexões, outras leituras, valores, crenças) que, paulatinamente, vão constituindo e alterando a subjetividade (a formação do Eu) e a alteridade (a formação do Outro). Essa dinâmica da intersubjetividade nos revela, ainda, que em todo enunciado, “se levarmos em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do Outro ocultas ou semi-ocultas” (Bakhtin, 1997, p.

318). É dessa forma que as enunciações de Jack e de seus alunos refletem, a todo instante, não somente suas vozes, como, também, outras vozes que procedem de suas inúmeras interações socioculturais que não somente os auxiliam na construção de seus discursos, mas, também, influenciam nas construções e reconstruções de suas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pergunta norteadora deste estudo que indaga sobre a forma como o falante nativo de inglês e o falante não-nativo são concebidos nas práticas discursivas de nossos participantes, percebemos que os interagentes iniciaram um processo de desconstrução da representatividade do falante nativo como detentor absoluto de todo conhecimento de uma língua, neste caso, o inglês. Ao mesmo tempo, foi-nos possível reconhecer, também, que as práticas discursivas do professor e de seus alunos revelaram uma preocupação em representar o falante não-nativo de inglês como um falante legítimo dessa língua, o qual deve se preocupar com o desenvolvimento de suas competências linguística-comunicativa na L2/LE, sem, contudo, se deter na reprodução dos modelos de um falante nativo, cuja proficiência absoluta nada mais é que uma abstração refletida em uma meta inatingível.

Apesar de as interações terem sido direcionadas para essa desconstrução, ainda nos foi possível perceber resquícios de glorificação do falante nativo de inglês por parte de Renata. Seu posicionamento inicial a favor do curso de aperfeiçoamento de pronúncias e, conseqüentemente, o valor dispensado por ela ao “domínio” da língua pelo nativo de inglês nos leva a refletir sobre a urgência de se problematizar as tensões e as contradições em torno dessa dicotomia nos mais diversos contextos onde a dialética ensino-aprendizagem de inglês se faz presente. Com base na prática discursiva de Renata, acreditamos que as representações do falante nativo e do não-nativo de inglês ainda são marcadas, respectivamente, pelo contraste entre o que é superior e o que é inferior, o que detém a língua e, por conseguinte, o poder, e o que não a detém, sendo, portanto, destituído de legitimidade.

Desse modo, reconhecemos que o contexto da sala de aula de L2/LE deve, acima de tudo, ser o espaço para o diálogo que busca desconstruir concepções errôneas acerca das relações estabelecidas entre língua e cultura, entre língua e ideologias, entre língua e poder, entre língua e seus falantes/usuários, e, obviamente, até que ponto as distorções em torno desses construtos prejudicam o processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE. O reconhecimento por parte do falante não-nativo de inglês acerca de sua legitimidade é o que, certamente, lhe auxiliará na apropriação da L2/LE, isto é, a língua-cultura alvo será para ele o instrumento de expressão de suas identidades culturais, valores, crenças, ideias e opiniões (Figueredo, 2007).

Cremos, portanto, que o diálogo é o ponto forte das interações ocorridas entre os membros da sala de aula de L2/LE, pois em meio às suas práticas discursivas, professor e alunos são conduzidos a rever suas concepções acerca do valor de outros falantes e de suas variedades linguísticas. A diversidade existente nas dimensões linguísticas e socioculturais dos sujeitos nos aponta para a necessidade de compreendermos que a formação de falantes multicompetentes se dá por meio de seu diálogo e interação com o Outro e não pela reafirmação de dicotomias que obscurecem a legitimidade daqueles que continuamente têm se apropriado de uma língua-cultura estrangeira.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. (Ed.). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 9-37.

CHISANGA, T.; KAMWANGAMALU, N. M. Owning the other tongue: The English language in Southern Africa. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 18, n. 2, p. 89-99, 1997.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

COOK, V. J. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 557-591, 1992.

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

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 139-159.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography step by step*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1998.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

GRADDOL, D. The decline of the native speaker. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Ed.). *English in a changing world*. Oxford: Catchline, AILA, 1999. p. 57-68.

HIGGINS, C. "Ownership" of English in the outer circle: an alternative to the NS-NNS dichotomy. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, p. 615-643, 2003.

KACHRU, B. B.; NELSON, C. L. World Englishes. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 71-102.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, v. 2, p. 83-93, 1995.

_____. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

_____. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MCLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers, 1978.

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

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

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

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 21-45.

_____. The concept of "World English" and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SMITH, L. E.; RAFIQZAD, K. English for cross-cultural communication: the question of intelligibility. *TESOL Quaterly*, v. 13, n. 3, p. 371-380, 1979.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press Limited, 1992. p. 53-92.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

WIDDOWSON, H. G. The ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.

Recebido em 18 de maio de 2010 e
aceito em 19 de novembro de 2010.

Title: *The native speaker of English versus the non-native speaker: representations and perceptions in the English language classroom*

Abstract: *This article aims at reflecting on some representations about the native speaker of English and the non-native speaker so that we can realize the discourse practices of a teacher of English and his students, which reveal their perceptions upon this dichotomy. Based on the features of an ethnographic research, we could observe that three learners showed themselves aware of their legitimacy as speakers of English. However, it is still possible to notice among the participants under investigation the perception which implies that the native speaker of English is superior. Thus, the teacher and students' discourse practices point to the urgency in discussing and questioning this dichotomy in the English language classroom in order to clarify who the owner of the English language is.*

Key words: *Native speaker; non-native speaker; English language classroom.*