

# Crenças de professoras de inglês em pré-serviço a respeito da comunidade imaginada “Estados Unidos”

## *Two pre-service English teachers' beliefs about the imagined community “United States”*

Tatiana Diello Borges<sup>1</sup>

### Resumo

O propósito deste artigo é apresentar parte dos resultados de uma dissertação de mestrado, realizada em um Centro de Extensão de uma universidade pública da região sudeste do Brasil, que teve como objetivo geral analisar a relação existente entre crenças e identificação cultural ao longo do processo de ensino-aprendizagem de professores de língua inglesa em pré-serviço, ou seja, em formação. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: (1) identificar e analisar as crenças que duas professoras de inglês em pré-serviço possuem em relação aos falantes de língua inglesa e de suas respectivas culturas e (2) tentar compreender como estas crenças são justificadas pelas professoras. O referencial teórico apoiou-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que tiveram como foco de investigação a questão das crenças e da identidade, considerando também a questão das comunidades imaginadas (*imagined communities*) ao longo do processo de ensinar/aprender línguas. A metodologia escolhida foi o estudo de caso e os seguintes instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionário, entrevista, observações de aulas, acompanhadas de anotações de campo e gravações em áudio, e grupo de discussão. Os resultados sugerem que as professoras participantes, de modo geral, possuem crenças e justificativas semelhantes em relação aos norte-americanos, e sua cultura, demonstrando uma identificação parcial com a comunidade imaginada “Estados Unidos”. Esta pesquisa indica para a importância de considerarmos seriamente as crenças de alunos e professores de línguas a respeito de suas comunidades imaginadas, uma vez que estas são capazes de estimular ou dificultar o investimento ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-chave:** Crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês. Comunidades imaginadas. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Língua Inglesa, nível Assistente 4, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/CAJ).

Contato: tatiana.diello@gmail.com

## Abstract

The aim of this paper is to present some of the results of a Master’s dissertation, carried out at an Extension Center at a federal university in southeastern Brazil, which had as main goal to analyze the relationship between beliefs and cultural identity throughout the English teaching and learning process of pre-service English teachers. The specific goals were: (1) to identify and analyze the beliefs held by two pre-service English teachers about English speakers and their respective cultures and (2) to understand how these teachers justify such beliefs. The theoretical framework was based on studies in the field of foreign language teaching/learning that focused on beliefs, and identity, also taking into account the issue of imagined communities. The case study methodology was employed and the following data collection instruments were used: questionnaires, interviews, class observations (supported by field notes and audio recordings), and group discussion. The results obtained suggest that the teachers’ beliefs and justifications about North-American people, as well as about their culture, are similar, in general. Results also indicated that both teachers identify themselves partially with the imagined community “United States”. This research showed how important it is to seriously engage both language learners and teachers’ beliefs about their imagined communities, as these can encourage or hinder students and teachers’ investment in the language teaching/learning process.

**Keywords:** Beliefs about English teaching-learning. Imagined communities. Teacher education.

## Introdução

A formação de professores é uma das áreas em Linguística Aplicada (LA) que mais tem crescido nos últimos tempos (ALMEIDA FILHO, 1999; GIMENEZ, 2002; ARAÚJO, 2003; CELANI, 2003). De acordo com Araújo (2003), desde o início dos anos 1990, a formação de professores tem sido uma preocupação dominante em LA, em especial no tocante ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudos focalizam a formação do professor reflexivo, definido, conforme Araújo (2004), como o profissional capaz de analisar criticamente sua prática, por meio de uma maior compreensão de suas crenças a respeito de si mesmo, de seus alunos e da natureza e repercussão do seu ensino. Como esse docente é visto como possuidor de conhecimento, crenças e teorias informais que dirigem o seu fazer, um tema central de estudos na área de formação de professores vem sendo a investigação de crenças (BARCELOS, 2004).

Nesse sentido, tendo em vista o interesse por pesquisas que focalizem as crenças (PAJARES, 1992; ALMEIDA FILHO, 1999; BARCELOS, 1999) e o argumento de que, para compreendermos a abordagem de ensinar dos professores, precisamos primeiramente identificar as crenças que influenciam a sua prática, este trabalho procurou investigar quais são as crenças de duas docentes de inglês em pré-serviço, ou seja, em formação, em relação aos falantes de língua inglesa e suas respectivas culturas.

De acordo com Brun (2004), dependendo de quais são as crenças (muitas vezes baseadas em estereótipos) que os aprendizes/professores possuem a respeito da cultura estrangeira, a identificação cultural será mais ou menos capaz de provocar um sentimento de pertencimento e participação efetiva. A autora argumenta, ainda, que “na aprendizagem de línguas a identificação com o nativo, a língua ou o locutor bilíngüe é considerada como uma condição de sucesso (ou ao menos uma atitude favorável)” (BRUN, 2004, p. 92).

Autores como Jakobovits (1970), Tílio (1981) e Barata (1999) corroboram a argumentação de Brun (2004) ao afirmarem que aprendizes com atitudes favoráveis em relação à cultura e ao povo da língua estrangeira estudada apresentam maiores chances de ter sucesso ao longo do processo de aprendizagem.

Assim, refletindo sobre essas afirmativas e suas implicações para a questão do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, cabe perguntar: quais são as crenças que os professores de língua inglesa em pré-serviço possuem sobre falantes de inglês e suas respectivas culturas? Como eles justificam essas crenças? Tais perguntas partem do pressuposto de que o aprendiz/professor, ao entrar em contato com a língua estrangeira e, simultaneamente, adquirir conhecimentos socioculturais sobre a comunidade que a utiliza, é, de certo modo, obrigado a se renovar não só linguisticamente, mas, sobretudo, culturalmente.

Com o intuito de facilitar a tarefa do leitor, informamos a seguir a organização deste artigo. Na primeira parte, tratamos do referencial teórico da pesquisa, apresentando os conceitos de crenças e comunidades imaginadas (*imagined communities*) utilizados por nós. Na segunda seção, trazemos a metodologia escolhida para a realização do estudo, detalhando sua natureza, o contexto investigado, as participantes, os instrumentos empregados na coleta de dados e a análise dos resultados. Na terceira parte, analisamos e discutimos alguns resultados finais obtidos. Por fim, trazemos algumas considerações finais.

## 1 Referencial teórico

Esta pesquisa ancorou-se teoricamente em trabalhos da área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que tiveram como foco de investigação crenças e identidade, considerando também a questão das comunidades imaginadas (*imagined communities*) no processo de ensinar/aprender línguas.

No tocante ao construto *crenças*, de acordo com Barcelos (2004) e Pajares (1992), esse conceito não é exclusivo da LA. Tal noção já vem sendo tratada há mais tempo em áreas distintas, como Medicina, Antropologia, Sociologia, Ciência Política, Relações Comerciais, Psicologia, Educação e Filosofia. Em LA, não há uma definição única para esse conceito. O termo “crenças” é alvo de várias denominações e essa diversidade é um dos motivos que torna esse construto complexo de ser investigado (PAJARES, 1992; SILVA, 2000; BARCELOS, 2001, 2004).

Para o contexto deste estudo, definimos crenças como as ideias que tanto alunos quanto professores de inglês possuem em relação a falantes de língua inglesa e suas respectivas culturas. Essas ideias compartilhadas modelam os processos e as estratégias que esses indivíduos desenvolvem e implementam ao aprender e utilizar a língua estudada/ensinada (CASTELLOTTI; MOORE, 2002). Vale ressaltar que essas imagens podem ser baseadas tanto em experiências de fato vivenciadas por aprendizes e professores quanto em estereótipos e preconceitos que emergem e são perpetuados na sociedade através de vários meios, como a mídia, a literatura, entre outros.

Por ser um estudo cujo tema de investigação trata de uma crença específica<sup>2</sup> a respeito do processo de ensino-aprendizagem – *crenças sobre falantes da língua inglesa e suas respectivas culturas* –, tratamos brevemente dessas crenças.

Embora o número de estudos publicados a respeito de crenças sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira (BARCELOS, 1995, 2000;

---

<sup>2</sup> O Brasil está dividida cronologicamente em três períodos, a saber: período inicial, de 1990 a 1995; período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período de expansão, de 2002 até o presente”. Quanto ao período de expansão, no qual esta pesquisa se insere por razões cronológicas e do tópico investigado, a autora afirma que “uma característica marcante dos estudos desse período diz respeito ao aumento da investigação de crenças mais específicas” (BARCELOS, 2007, p. 45 - Grifos nossos).

ALMEIDA FILHO, 1999; COELHO, 2005) seja significativo, uma das lacunas nas pesquisas nessa área, em nosso entendimento, reside no fato de se concentrarem apenas em aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem. Barcelos (2004) já apontava para a necessidade de pesquisas que investigassem crenças sobre aspectos mais específicos.

No levantamento realizado por Borges, Paula Fernandes e Barcelos (2007), percebeu-se que alguns estudos (35% dos trabalhos do InPLA - 2005) já começaram a se ocupar da pesquisa a respeito de crenças mais específicas. Crenças sobre *avaliação, bom aprendiz, correção de erros, fonologia, gramática e leitura* foram o foco desses trabalhos.

O interesse acerca da investigação de crenças mais específicas também é observado por Barcelos (2006, p. 23) ao elencar alguns estudos que têm pesquisado crenças específicas sobre vários aspectos, dentre eles: “*bom professor* (SILVA, 2000), *linguagem lúdica* (FINARDI, 2004), *tradução* (PAGANO, 2000), *vocabulário e ensino de vocabulário* (CONCEIÇÃO, 2004; VECHETINI, 2005), *motivação* (LIMA, 2005), *avaliação* (ROLIM, 1998; BELAM, 2004, MORAES, 2005) e *oralidade* (V. SILVA, 2004)” (grifos nossos). De acordo com a autora, “esses estudos contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores específicos dentro do processo de aprendizagem/ ensino de línguas e da relação desses fatores com crenças” (BARCELOS, 2006, p. 23).

A seguir, introduzimos nosso recorte dentro do grande bloco sobre a questão da *identidade* e o processo de ensino-aprendizagem de línguas, no qual abordamos as comunidades imaginadas (*imagined communities*) de professores e alunos de línguas, as quais se apresentaram de modo muito evidente nos resultados desta pesquisa.

O termo “comunidades imaginadas” foi cunhado por Anderson (1991) para tratar da questão nacional e explicitar a relação estabelecida entre o Estado nacional e seus cidadãos. De acordo com o autor, o que pensamos que sejam nações são, na realidade, comunidades imaginadas “porque até mesmo os membros da menor nação nunca conhecerão, encontrarão ou se relacionarão com a maioria de seus compatriotas”<sup>3</sup> (ANDERSON, 1991 apud KANNO;

---

<sup>3</sup> Todas as traduções foram feitas pela autora do artigo.

NORTON, 2003, p. 241), mas mesmo assim são capazes de se conectar por meio do poder da imaginação.

Alguns pesquisadores interessados no processo de aprendizagem de línguas se apropriaram do termo “comunidades imaginadas”, na tentativa de compreender um pouco melhor esse complexo processo (NORTON, 2000, 2001; BLACKLEDGE, 2003; DAGENAIS, 2003; KANNO, 2003; KANNO; NORTON, 2003; NORTON; KAMAL, 2003; PAVLENKO, 2003; SILBERSTEIN, 2003; MURPHEY; JIN; LI-CHI, 2004; PAVLENKO; NORTON, 2005; LONGARAY, 2009). Segundo esses autores, uma característica de fundamental importância das comunidades imaginadas para esse maior entendimento é que elas são capazes de estimular um investimento<sup>4</sup> ao longo do aprendizado.

Assim, entendemos que esse aspecto inerente às comunidades imaginadas seja a base deste estudo, pois, dependendo de quais são as crenças que os alunos (no caso em questão, alunos-professores) de línguas possuem em relação às suas comunidades, haverá ou não uma identificação com estas – incluindo, naturalmente, os povos e as culturas pertencentes a essas comunidades – e, conseqüentemente, um maior ou menor estímulo para investir ou não no processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, é possível observar que os estudos que se ocupam da questão das comunidades imaginadas no campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras demonstram a importância de se considerá-las seriamente, pois uma das características mais relevantes das comunidades imaginadas para essa área da LA refere-se ao fato de que elas são capazes de provocar ou não um investimento ao longo do processo de se aprender-ensinar línguas.

## 2 Metodologia

Neste trabalho, de cunho qualitativo, utilizamos o estudo de caso (ANDRÉ, 1995), uma das várias modalidades de investigação qualitativa, a fim de tentar analisar a relação existente entre crenças e identificação cultural ao

---

<sup>4</sup> O conceito de *investimento*, cunhado por Pierce (1995), tenta capturar a relação entre o aprendiz de línguas e o contexto. Assim, esse aprendiz não é entendido como um ser a-histórico e unidimensional, mas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos.

longo do processo de ensino-aprendizagem de professores de língua inglesa em pré-serviço.

A pesquisa foi realizada junto a um Centro de Extensão de uma universidade pública da região sudeste do Brasil. A escolha por esse contexto deve-se, primeiramente, por ser um contexto no qual a pesquisadora já atuou como professora de inglês e, em segundo lugar, por ser um espaço de formação de professores, já que os alunos de Letras têm, a nosso ver, a preciosa oportunidade de experienciar o ofício da docência ainda no decorrer do curso de graduação. Com 30 anos de existência, esse Centro oferece cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, italiano, alemão, francês e português como língua estrangeira) para professores, funcionários e alunos da universidade, e também para a comunidade em geral.

Este estudo contou com a participação de duas professoras em pré-serviço, de 21 e 24 anos, uma com um ano e meio e a outra com dois anos de experiência no ensino de língua inglesa, estudantes do curso de Letras-Inglês e que ministram aulas de inglês no Centro de Extensão citado anteriormente. Os nomes das participantes utilizados neste estudo – Júlia e Bete – foram escolhidos por elas mesmas.

Os seguintes instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: questionário (Q), entrevista individual (E), observações de aulas (OA) gravadas em áudio e acompanhadas de anotações de campo, e um grupo de discussão (GD) envolvendo as professoras participantes e a pesquisadora.

O questionário empregado no início da pesquisa foi do tipo aberto e teve como objetivo realizar o levantamento das crenças das professoras a respeito dos falantes de inglês e suas respectivas culturas, servindo como suporte das entrevistas.

As entrevistas aplicadas foram semiestruturadas, elaboradas com base nas respostas obtidas no questionário, nas observações das aulas e nas notas tomadas ao longo dessas observações e gravadas em áudio com o consentimento das participantes. O propósito da utilização desse instrumento foi detectar as crenças e clarificar as afirmativas feitas no questionário.

Quanto às observações das aulas, foram acompanhadas, durante três meses, onze aulas de cada professora, perfazendo um total de vinte e duas aulas. Cada aula era de uma hora e quarenta minutos, ocorrendo duas vezes por semana. A observação dessas aulas, gravadas em áudio e acompanhadas de anotações de

campo, deu-se de maneira não participante, pois tínhamos a intenção de apenas observar os fatos e não interferir na sequência dos acontecimentos. Os objetivos dessas observações foram: a) comparar dados dos questionários e das entrevistas com as ações; e b) servir como outra fonte para a triangulação de dados.

Por fim, utilizamos um grupo de discussão realizado com as participantes e a pesquisadora no final do período de coleta de dados. Os tópicos discutidos nesse grupo foram elaborados tendo como base principal as entrevistas realizadas, mas também foram consideradas as afirmativas feitas pelas professoras no questionário e as aulas observadas. Através desse procedimento, almejamos os seguintes objetivos: a) conversar sobre as crenças mais comuns das professoras em relação ao tema dessa pesquisa e sobre as justificativas que elas apresentaram para essas crenças; e b) abrir um espaço para que pudessem refletir a respeito da influência dessas crenças ao longo do processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A análise dos dados deste estudo adotou os procedimentos da pesquisa qualitativa (LAZARATON, 1995). Primeiramente, realizamos uma leitura geral dos dados a fim de obter categorias. Em segundo lugar, procedemos a uma leitura minuciosa, anotando nossas impressões, com o propósito de incitar questionamentos e procurar conexões entre as partes. Por último, por meio dessa triangulação, conseguimos agrupar os dados em três grandes blocos de análise. Esses blocos, constituídos por temas que surgiram de modo frequente e muito significativo nos dados de ambas as professoras participantes desta pesquisa, foram os eixos de sustentação da análise dos dados desta investigação.

Neste artigo, por questões de espaço, optamos por apresentar os resultados de apenas um dos temas recorrentes.

### **3 Resultados**

Neste bloco de análise dos dados, apresentamos as crenças das participantes em relação aos norte-americanos e sua cultura, e como essas crenças são justificadas.

Por parte de ambas as professoras, não há uma identificação quanto aos norte-americanos. Para Júlia, eles, em sua maioria, podem ser definidos como cegos, egoístas e egocêntricos; indivíduos que não possuem um conhecimento de mundo “suficiente” e não precisam aprender uma língua estrangeira porque a maioria das pessoas fala a deles, o inglês.

Essas crenças são justificadas pela participante em decorrência de contatos pessoais com norte-americanos e experiências de amigos. Nos excertos a seguir, tais crenças e suas justificativas podem ser facilmente observadas:

*J: É igual os que chegam aqui, eles já chegam com aquela mentalidade: “eu não vou falar, eu não tô querendo aprender português”, mas eu também, sabe? Fazer esforço por causa que eles [refere-se aos brasileiros] vão falar inglês comigo. (E)*

*J: O pessoal do CRA [Comitê de Recepção para Americanos] foi com eles pra Ouro Preto, um bando de americanos [...]. Quando tentavam falar em português com o pessoal, não falavam português, falavam espanhol, ou seja, eles acham ainda que a gente foi colonizado pela Espanha, igual ao resto da América. (E)*

Júlia acredita ainda que, em sua maioria, os norte-americanos são ignorantes e alienados, como podemos constatar no seguinte trecho:

*J: Sabe americano burro, alienado? Igual eu falo com os alunos, comendo a coxa de galinha (risos) na frente da televisão? [...] Assistindo **baseball** ou senão futebol americano, que é aquela selvageria! [...] Nossa! Ô, gente, mas que esporte burro! Pra povo burro tem que ter esporte burro, né?! É impressionante! (risos). (E)*

Essa crença referente à alienação também pode ser observada no modo como a professora percebe o estilo de vida norte-americano. Em suas palavras:

*J: Eu não gosto da alienação, sabe? Aquela coisa do “**american dream**” [...] que os americanos impõem pro resto do mundo. O “**american dream**” que é? Você tem que trabalhar pra correr, viver só pra trabalhar, pra conseguir uma casa, com uma “**white fence**” (risos). Eu acho que é muito simplista. (E)*

A crença de Júlia sobre o povo norte-americano talvez esteja baseada nos poucos contatos que ela teve com ele. Entretanto, ao analisarmos cuidadosamente os excertos, especulamos que provavelmente a justificativa para essa crença se fundamente em estereótipos. Comentários como “*Sabe americano burro, alienado? [...] comendo a coxa de galinha na frente da televisão*” e “*uma casa, com uma ‘white fence’*” sugerem imagens dos norte-americanos corriqueiramente veiculadas na mídia que podem contribuir para os estereótipos mencionados pela participante.

Assim como Júlia, Bete também não é “*muito fã dos norte-americanos*” (Q). A seu ver, trata-se de um povo exageradamente nacionalista, alienado, com cabeça “*muito fechada*” (E), obediente ao presidente e não questionador.

A professora justifica suas crenças por ter um contato muito próximo com norte-americanos – um amigo que visitou Nova York, uma prima e amiga que moram nos Estados Unidos –, pelos filmes e documentários a que assiste na televisão e pelas pesquisas que realiza na internet para preparar suas aulas ou desenvolver trabalhos das disciplinas do curso de Letras.

As crenças de Bete em relação aos norte-americanos, assim como suas justificativas, podem ser constatadas nos excertos a seguir:

*B: Eu tenho um amigo que passou o Réveillon em Nova York, na Times Square, e ele achou um “saco” porque toda hora que tocava música era alguma música de nacionalismo exagerado. [...] Lá é uma coisa, assim, é “brain wash” mesmo! Eles repetem, repetem, repetem, repetem, repetem até o cara sair de lá: “God bless America! God bless America! God bless [cita o nome do presidente]! Sabe, essa coisa! (E)*

*B: E tudo muito ligado ao presidente, porque o presidente tem que manter aquela imagem que ele que manda, que a decisão que ele toma é a melhor decisão pro país, esse tipo de coisa, sabe? Não tem questionamento [...]. Eu acho que eu não sou muito fã justamente por causa disso. (E)*

*B: Eu tenho uma prima nos Estados Unidos [...], tenho amigos que vão pra lá, eu tenho uma amiga que mora lá, eu tenho um contato muito próximo com o povo americano. Filme, né, que eu vejo; muita coisa na televisão que eu vejo. (E)*

Não é difícil perceber que as crenças e justificativas das duas participantes acerca dos norte-americanos são muito similares. De forma sucinta, nota-se que a crença de que a maioria dos norte-americanos é alienada se apresenta como uma das mais enfatizadas tanto por Júlia quanto por Bete. Contatos pessoais e experiências de amigos próximos, por sua vez, aparecem como as justificativas mais predominantes.

No tocante à cultura norte-americana especificamente, em contraposição à categoria “povo americano”, ambas as participantes parecem se identificar muito. De acordo com Júlia, essa identificação teve uma influência “*mega positiva*” (E) ao longo de sua aprendizagem de língua inglesa. Para ela, a cultura

norte-americana é entendida em termos de produção literária, cinematográfica e musical, como pode ser observado nesta fala:

*J: Na cultura, eu penso [...] [n]a literatura [...], no cinema também, né?! O cinema é “o”! Antes, pode até colocar antes da literatura! [...] Depois, vem música também. (E)*

A associação da cultura desse povo com a literatura pode ser justificada em função do fato de cursar Letras e de ser, assumidamente, apaixonada por essa disciplina, mesma paixão que retorna no caso da associação com o cinema e com a música, conforme pudemos constatar ao longo da convivência de três meses para a coleta dos dados.

Bete, por sua vez, além de associar a cultura norte-americana com literatura, cinema e música, como Júlia, também pensa em datas comemorativas, como o Dia de Ação de Graças (*Thanksgiving Day*), tema abordado em uma de suas aulas observadas durante a pesquisa. Segundo a professora, o motivo de associar a cultura norte-americana a datas comemorativas deve-se a contatos pessoais com norte-americanos e pesquisas realizadas na internet para preparar suas aulas.

Tílio (1981), em sua pesquisa realizada com professores de inglês em pré-serviço e em serviço e alunos do ensino fundamental, também pôde observar que os participantes mostraram-se muito predispostos em relação à cultura norte-americana. Essa predisposição, de acordo com a autora, pode conduzir mais facilmente ao sucesso ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Uma crença comum tanto à Júlia quanto à Bete refere-se ao fato de que, para elas, o aluno e o professor de línguas estrangeiras precisam, pelo menos, sentir certa simpatia pela cultura do idioma que estudam/ensinam.

Quando indagada no questionário se acredita que existe relação entre estudar uma língua estrangeira, no caso o inglês, e se identificar com a cultura dessa língua, Júlia afirma que “*em boa parte, sim*” (Q). Em suas palavras:

*Pelas experiências que já tive como professora e como aluna, acredito que com algum aspecto da cultura da língua inglesa a pessoa deve se identificar ou, pelo menos, gostar, simpatizar [...]. (Q)*

Refletindo sobre a própria aprendizagem de inglês, a professora comenta que o fato de se identificar com a cultura norte-americana, conforme mencionado,

teve uma influência “*mega positiva*” (E) ao longo desse processo, o que corrobora com a argumentação de que a identificação, ou não identificação, com a cultura, o país ou os falantes da língua estudada pode ter um papel significativo ao longo do aprendizado de línguas estrangeiras (JAKOBOVITS, 1970; TÍLIO, 1981; BARATA, 1999; KANNO; NORTON, 2003; SADE, 2003; BRUN, 2004). Nas palavras de Sade (2003, p. 59): “[...] se os alunos se identificarem positivamente com o grupo de falantes em questão, estarão mais motivados a aprender [...] para fazerem parte do grupo. No entanto, se essa identificação for negativa, o aprendiz não estará receptivo a aprender a língua”.

Bete também acredita que seja importante o aluno/professor se identificar com a cultura da língua-alvo, mais especificamente, conforme suas palavras, com “*algum país que tem, que fale o inglês como língua oficial. Eu acho que você tem que identificar com algum país [...]*” (E).

Tendo apresentado as crenças das professoras a respeito da cultura norte-americana – e também alguns outros resultados, a nosso ver, relacionados a essas crenças –, constata-se novamente que as participantes também possuem representações muito semelhantes acerca dessa cultura, prevalecendo aquela de que cultura refere-se, principalmente, à literatura, cinema e música. Pôde-se perceber, ainda, que, ao contrário do que Júlia e Bete sentem em relação aos norte-americanos, há uma simpatia, uma identificação por parte delas em relação à *cultura* norte-americana.

Curiosas e intrigadas com o fato de as participantes terem, ao mesmo tempo, uma simpatia pela cultura norte-americana e uma antipatia em relação a seu povo<sup>5</sup>, como pôde ser observado ao longo da apresentação de suas crenças, resolvemos abordar essa questão nas entrevistas, a fim de compreendermos melhor o posicionamento das participantes. Júlia, em entrevista, explica:

*J: Por um ponto, eu gosto da cultura, de cinema, das músicas, adoro jazz, que é um movimento que nasceu nos Estados Unidos [...], mas eu não*

---

<sup>5</sup> Gostaríamos de explicar que nos sentimos intrigadas com esse posicionamento das professoras porque, a nosso ver, povo e cultura representavam uma entidade única. Assim, em nosso entendimento, não havia como uma pessoa simpatizar, por exemplo, com o povo indiano e não gostar de sua cultura. Entretanto, faz-se imprescindível mencionar também que, após a análise dos dados das participantes, nossa visão de povo e cultura como uma entidade única se modificou completamente. Aliás, foi exatamente essa capacidade das professoras de distinção entre povo e cultura que as auxiliou a apreenderem e, posteriormente, ensinarem a língua inglesa.

*gosto da alienação, sabe? Aquela coisa do “american dream” [...] que os americanos impõem pro resto do mundo [...]: você tem que trabalhar, viver só pra trabalhar, pra conseguir uma casa, com uma “white fence” [...], e eu acho que é muito simplista.*

*P: Então você consegue separar bem a cultura do povo [...]. Mas o povo não tá inserido nessa cultura? É isso que eu queria saber: como você consegue distinguir.*

*J: Eu acho que é mais com os ideais culturais do que [com a] cultura itself [...]. Dá pra entender mais ou menos? Igual [com] os britânicos. Adoro literatura, sabe? Literatura irlandesa, literatura inglesa, adoro, mas...*

*P: Não necessariamente...*

*J: ...dos britânicos.*

*P: Entendi. Então essa distinção é bem clara pra você.*

*J: É.*

*P: Ah, tá. Eu fiquei pensando: como que tem simpatia e antipatia ao mesmo tempo, né?!*

*J: Mas deu pra você entender?*

*P: Entendi, entendi. Assim, diferente, né?*

*J: Ahã. Do resto do mundo, né?! (risos). A minha visão é uma visão única! (risos). (E)*

Essa distinção feita pela professora entre povo e cultura também pôde ser observada em sua prática. Júlia, apesar de não simpatizar com os norte-americanos – nem com os ingleses – faz questão absoluta de oferecer aos seus alunos um repertório variado de músicas produzidas na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Em entrevista, conversamos com a participante sobre o fato de ela levar para a sala de aula músicas produzidas por norte-americanos e ingleses, mesmo não gostando muito deles, e constatamos que isso ocorre de forma natural na prática de Júlia, exatamente em função de entender o povo norte-americano, inglês e sua cultura de forma isolada.

Bete, por sua vez, também não concebe o povo e a cultura norte-americana como uma coisa só. Pudemos perceber isso no questionário e na entrevista, na qual ela afirma que não é “*muito fã dos norte-americanos*” (Q), e em sala, onde apresenta filmes e seriados norte-americanos para seus alunos, como na atividade sobre o Dia de Ação de Graças, mencionada anteriormente, envolvendo um dos episódios de *Friends*.

No excerto a seguir, é possível perceber claramente que, para a professora, parece ser indiferente o fato de esse seriado ser norte-americano. O que interessa é gostar dos episódios, considerar os personagens interessantes e perceber o seriado como um bom instrumento para aprendizagem:

*P: Mesmo não simpatizando muito com os norte-americanos, você gosta de Friends?*

*B: Hum, hum.*

*P: Como é isso pra você?*

*B: Eu acho que é mais pelo meu jeito. Eu posso não simpatizar muito com americano, mas, por exemplo, os personagens, o Joey, ele é Tribianni, de família italiana, então, ele tem aquelas coisas dele, e eu acho que não é só pelo seriado em si ser norte-americano, pelos personagens, pela descrição, os estereótipos de norte-americanos, tipo o Ross, que é aquela coisa, né? Mas é mais pra mostrar, eu sempre gostei de ter contato com língua através de filme, televisão, música, e quando eu tive a oportunidade de ter contato com TV a cabo, esse tipo de coisa, eu gosto muito. Eu acho muito legal e aprendo muito também. Então, assim, eu acho engraçado, divertido; é mais pelo meu jeito mesmo porque eu gosto. Eu não ligo muito essa coisa do seriado ser uma coisa norte-americana, porque aí é aquela coisa: [...] se eu pegar antipatia, bloqueia! Aí eu não vou aprender! Então, eu posso até não gostar muito [refere-se aos norte-americanos], mas eu gosto de aprender; então, eu desligo! Eu desligo! (E)*

Observamos que o mesmo ocorre com a Bete: ela não faz objeções em levar um filme norte-americano para seus alunos, porque a cultura norte-americana, para ela, conforme nosso entendimento, encontra-se de um lado e os norte-americanos, de outro.

Refletindo a respeito das falas e ações das professoras, parece-nos, primeiramente, que Júlia e Bete entendem a cultura dos Estados Unidos como algo fragmentado, articulado em diversas dimensões, com as quais conseguem

interagir de maneira entusiasmada. Como vimos, as partes privilegiadas referem-se à literatura, ao cinema e à música. Em segundo lugar, as participantes, em oposição à categoria “cultura”, concebem o povo norte-americano como uma entidade única, um bloco homogêneo, no qual todos são iguais, ou melhor, utilizando os termos das próprias professoras, todos são *alienados, nacionalistas exagerados, egocêntricos...*

Assim, imaginamos que essa distinção entre povo e cultura norte-americana se apresente como algo natural, tanto em suas falas quanto em suas ações em sala de aula, por não perceberem essas duas categorias como necessariamente interligadas.

### **Considerações finais**

Por meio da análise dos dados, foi possível perceber, em primeiro lugar, que Júlia e Bete possuem crenças e justificativas muito semelhantes, tanto em relação aos norte-americanos quanto à sua cultura. Em segundo, que têm uma visão muito mais monolítica do “povo” do que da “cultura” e, por último, que há, por parte de ambas as professoras, uma identificação parcial, já que, por um lado, não simpatizam muito com os norte-americanos e, por outro, se identificam com sua cultura.

A respeito dessa identificação parcial, especulamos que talvez isso aconteça porque Júlia e Bete parecem sentir uma espécie de desconforto em relação aos Estados Unidos, ou, melhor colocando, em relação a essa comunidade imaginada.

De acordo com nossa interpretação, esse desconforto experimentado pelas professoras se explica porque, por um lado, ao admirarem alguns aspectos e simpatizarem com eles, ou seja, com dimensões da cultura norte-americana (literatura, cinema e música), conseguem se inserir nessa comunidade imaginada e participar dela; entretanto, por outro lado, ao não se identificarem com os norte-americanos, não se imaginam fazendo parte dessa comunidade.

Acreditamos que essa identificação parcial – revelada, segundo nosso entendimento, nas crenças de Júlia e Bete – demonstra de modo exemplar a importância, tão enfatizada nos trabalhos de Norton (2000, 2001), Kanno e Norton (2003), Murphey, Jin e Li-Chi (2004) e Pavlenko e Norton (2005), de se considerar seriamente as comunidades imaginadas de alunos e professores de línguas estrangeiras.

Conforme argumentam os autores, essas comunidades são capazes de estimular, ou não, o investimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem de um idioma. No caso de Júlia e Bete, percebemos, felizmente, que o fato de não se sentirem integralmente partes da comunidade imaginada “Estados Unidos” não as impediu de investirem na aprendizagem e, posteriormente, no ensino da língua inglesa. Entretanto, é preciso ter em mente que casos opostos aos das participantes deste estudo podem existir, já que o envolvimento de cada pessoa com suas comunidades imaginadas se dá de modo distinto e único.

Como mencionado, a identificação parcial de Júlia e Bete em relação aos Estados Unidos não impossibilitou seus investimentos para aprenderem e ensinarem inglês, mas, conforme nossa interpretação dos dados, acreditamos que tal parcialidade seja a razão de buscarem uma comunidade imaginada em que possam se identificar plenamente. E esse algo mais “completo” é encontrado na Irlanda, assunto abordado em outro artigo.

Finalizamos este artigo apresentando algumas implicações dos resultados obtidos para o campo de ensino/aprendizagem de línguas. Em primeiro lugar – e, talvez, primordialmente –, este estudo demonstra, por parte dos professores, a necessidade de conscientização (ou manutenção dessa consciência, caso já exista) da relevância de se interessarem pelas crenças que seus alunos possuem em relação às suas comunidades imaginadas. A nosso ver, os docentes deveriam procurar se empenhar em desvendar quais são as crenças que seus aprendizes trazem para dentro das salas de aulas a respeito dos falantes da língua que estão aprendendo, do(s) país(es) onde esse idioma é falado, da(s) cultura(s) dessa(s) nação(ões). Acreditamos que, com esse tipo de atitude, os professores teriam maiores chances de compreenderem o porquê de alguns de seus alunos investirem no processo de aprendizagem e outros não.

Em segundo lugar, esta pesquisa evidencia a importância de os docentes, além de procurarem conhecer as crenças de seus alunos sobre as comunidades imaginadas, esforçarem-se também para identificar as próprias crenças que possuem em relação às suas comunidades. Cremos que esse autoconhecimento possa amenizar possíveis conflitos, desencontros entre suas representações e a de seus alunos em relação a um mesmo país ou, melhor colocando, a uma mesma comunidade imaginada.

Em terceiro lugar, este trabalho explicita a necessidade de os professores – não só de inglês, mas todos, de modo geral – procurarem não reproduzir em sala ou em conversas informais ideias preconcebidas a respeito do(s) país(es) onde

a língua estudada é falada, assim como do(s) falante(s) e de sua(s) cultura(s). Como vimos, boa parte das crenças reveladas nesse estudo se fundamenta em estereótipos que se perpetuam através de vários meios, como a mídia, os colegas, os professores, entre outros.

Por fim, acreditamos que o presente estudo evidencia a relevância de os professores de inglês – cremos que de outras línguas também – procurarem se interessar pelas experiências anteriores de seus alunos com algum falante dessa língua ou em um determinado país em que o idioma inglês seja falado como L1. Essas experiências seguramente podem influenciar na formação das crenças dos aprendizes a respeito da(s) nação(ões), do(s) falante(s) e da(s) cultura(s) do idioma estudado, e também, de acordo com nosso entendimento, na relação destes com a aprendizagem da língua inglesa, no caso em questão.

Esperamos que os resultados apresentados neste artigo possam, de alguma forma, contribuir para um maior entendimento da forte relação existente entre crenças e comunidades imaginadas de alunos e professores de línguas e da questão de que essa relação, de fato, encontra-se presente ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, seja estimulando ou desmotivando essa caminhada.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 85-94.

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. 233 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BARATA, Maria Clara Carelli Magalhães. *O ensino de cultura e a aquisição de*

*uma língua estrangeira*. 1999. 127 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1999.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. 1995. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. 357 f. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua)- The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estudo da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; SILVA, Kleber Aparecido (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 27-69.

BLACKLEDGE, Adrian. Imagining a monocultural community: racialization of cultural practice in educational discourse. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 331-347, 2003.

BORGES, Tatiana Diello; PAULA FERNANDES, Aurelia Emilia; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Como crenças vêm sendo investigadas? Um levantamento inicial. *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 11, n. 11, p. 29-48, 2007.

BRUN, Milenna. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYRL, Denise (Orgs.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 73-104.

CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Danièle. *Social representations of language and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *É possível aprender inglês em escolas públicas?* Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DAGENAIS, Diane. Accessing imagined communities through multilingualism and immersion education. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 269-283, 2003.

GIMENEZ, Telma. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

JAKOBOVITS, Leon. *Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues*. Rowley: Newbury House Publishers, 1970.

KANNO, Yasuko. Imagined communities, school visions, and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 285-300, 2003.

KANNO, Yasuko; NORTON, Bonny. Imagined communities and educational possibilities: introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

LAZARATON, Anne. Qualitative research in applied linguistics: a progress

report. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 29, n. 3, p. 455-472, 1995.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *Globalização, antiimperialismo e o ensino de inglês na era pós-moderna*. 2009. 247 f. Tese (Doutorado em Letras)- Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MURPHEY, Tim.; JIN, Chen; LI-CHI, Chen. Learners' constructions of identity and imagined communities. In: BENSON, Phil; NUNAN, David (Orgs.). *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 93-105.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

\_\_\_\_\_. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, Michael (Ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001. p. 159-171.

NORTON, Bonny; KAMAL, Farah. The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 301-317, 2003.

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

PAVLENKO, Aneta. I never knew I was a bilingual: reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 251-268, 2003.

PAVLENKO, Aneta; NORTON, Bonny. Imagined communities, identity, and English language learning. In: CUMMINS, Jim; DAVISON, Chris (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer, 2007. p. 669-680.

PEIRCE, Bonny Norton. N. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, Alexandria, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

SADE, Liliâne Assis. *Querer é poder, querer e poder, querer sem poder: a motivação para o aprendizado de inglês na escola pública sob uma perspectiva*

semiótica social. 2003. 240 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SILBERSTEIN, Sandra. Teaching culture: imagined communities and national fantasies in the O. J. Simpson case. *Journal of Language, Identity and Education*, Mahwah, v. 2, n. 4, p. 319-330, 2003.

SILVA, Izabel Maria da. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. 2000. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

TÍLIO, Maria Ignez do Carmo. Cultural identity and foreign language teaching: attitudes towards English-speaking people and their culture. *Revista UNIMAR*, Maringá, v. 3, p. 75-81, 1981.

**Data da submissão:** 02/08/14

**Data do aceite:** 28/10/14