

## APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE, INVESTIMENTO E COMUNIDADES IMAGINADAS

8

*Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes e uma professora de inglês do ensino fundamental, em uma escola pública mineira. Os estudantes revelam suas representações de identidade e diferença e acreditam que aprender inglês implica não só um investimento no futuro, mas também na própria identidade como usuários da língua e como participantes de diferentes comunidades imaginadas: sala de aula que focalize o desenvolvimento da habilidade oral, os Estados Unidos e o mundo globalizado. Além disso, os estudantes da 4ª série revelam expectativas elevadas quanto ao início dos estudos em língua estrangeira no ano seguinte e acreditam que irão aprender a falar a língua. Os alunos da 5ª série demonstram grande motivação com as aulas porque consideram que estão aprendendo a falar

inglês. Por outro lado, a maioria dos estudantes da 8ª série se mostra desmotivada devido a uma desarmonia entre a comunidade imaginada, sala de aula como espaço de prática oral, e a metodologia usada pela professora que enfatiza um ensino instrumental, voltado para a leitura e compreensão de textos. Os instrumentos usados para a coleta de dados foram dois questionários, entrevistas, anotações de campo e gravações em áudio. O referencial teórico utilizado para analisar os resultados foram estudos sobre (a) identidade (Hall, 2003 e Silva, 2000), (b) motivação e investimento (Crookes, G. & Schmidt, 1991; Gardner & Lambert, 1972 e Norton Pierce, 1995) e (c) comunidades imaginadas (Kanno & Norton, 2003; Murphey, Jin & Li-Chi, 2004; Pavlenko & Norton, 2005 e Norton, 2000).

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua inglesa. Identidade. Comunidades imaginadas.

### 1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, foram usados dados coletados para uma pesquisa de

<sup>1</sup> Graduada em Letras, habilitação Português/Inglês, pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre em Linguística Aplicada pela UNICAMP e doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Minas Gerais.

mestrado que buscou compreender como as crenças ou representações<sup>2</sup> que uma professora e seus aprendizes trazem para a sala de aula podem influenciar a motivação e o comportamento de ambos, quando abordam as ações dos complexos processos de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Após a conclusão da pesquisa, o contato com as teorias dos estudos culturais tornou viável uma releitura dos dados, a partir da qual foi possível examinar questões relativas à identidade do aprendiz de inglês (HALL, 2003; SILVA, 2000), seu investimento na língua (NORTON PIERCE, 1995) e a relação que ele estabelece com uma comunidade imaginada (PAVLENKO & NORTON, 2005; NORTON, 2000).

O estudo está organizado da seguinte forma: primeiramente serão apresentadas questões relativas à identidade do aprendiz de escola pública; a seguir serão discutidos os conceitos de motivação e investimento; e, finalmente, a relação que os alunos estabelecem com uma comunidade imaginada, como forma de motivação para aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

## **2. PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do interior de Minas Gerais que contava com um número médio de 700 alunos em dois turnos de aulas, manhã e tarde, e oferecia ensino fundamental e médio completos. Como sujeitos do estudo, foram selecionadas uma professora de inglês e uma turma da 4ª, 5ª e 8ª série do ensino fundamental. As classes tinham 25, 30 e 23 alunos, que serão citados como informantes A, B e C, respectivamente. Os dados foram coletados por meio de dois questionários, entrevistas, observação e gravação das aulas em áudio.

## **3. A IDENTIDADE DO ESTUDANTE DA ESCOLA PÚBLICA**

Com a globalização, não há como negar a importância do inglês no mundo moderno. De acordo com Leffa (2003:242), essa língua rompeu fronteiras geográficas, perdeu sua uniformidade, sua identidade nacional e se transformou em “uma língua multilíngue e multicultural”. Com essa grande importância no mundo atual, o mercado das escolas de idiomas também se expandiu, tentando envolver um maior número possível de alunos. Surge então a crença de que só se aprende inglês nesses cursos (COELHO, 2005) e a escola pública é a que carrega uma maior carga negativa, apesar de Paiva (2005:149) afirmar que, com relação ao inglês, “a realidade do ensino básico nas escolas particulares não difere muito”.

Diante de uma crença muito comum entre professores e alunos de que “não se aprende inglês na escola pública” (COELHO, 2005) e “eles não aprendem português, quanto mais inglês” (MOITA LOPES, 1996:63), como ficam as identida-

<sup>2</sup> Neste trabalho, a preferência pelo termo representação, ao invés de crença, foi devida ao fato de o primeiro estar sempre presente nos estudos culturais, principalmente nos textos que serviram com suporte para a análise dos dados.

des dos alunos ao aprender a língua estrangeira? Celani & Magalhães (2002) definem a identidade como algo construído por meio das mais variadas formas de representações e Silva (2000:91) defende que “é por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido e [...] se ligam a sistemas de poder”. Por isso, torna-se de grande relevância que os professores conheçam as representações dos alunos para que possam conhecer suas identidades e lhes oferecer um ensino mais significativo e direcionado a seus interesses.

Em seu texto intitulado “A produção social da identidade”, Silva (2000) apresenta algumas definições dos termos identidade e diferença, enfatizando como o assunto deve ser tratado nas escolas. Segundo o autor, uma definição mais simples de identidade se refere àquilo que eu sou: mulher, brasileira, professora etc.; e a diferença se refere àquilo que o outro é: homem, americano etc. A identidade carrega dentro de si o traço da diferença e, desta forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas. Além disso, elas não são simplesmente definidas, elas são impostas e marcadas por relações de poder como incluir, excluir, classificar, hierarquizar, normalizar etc.

No que se refere à diferença, ao outro, os aprendizes estabelecem vários binarismos como estudante da escola pública x estudante da escola particular, bons x maus alunos, aprendizes x professor etc. As representações dos alunos, com relação aos aprendizes da escola particular, podem ser resumidas em algumas respostas dadas por eles:

A01: Eles têm aulas mais reforçadas, não sei.

A04: Eu acho que lá o ensino é mais rígido do que aqui e por isso é mais chato.

B07: Deve ser mais esforçado porque os materiais são melhores porque eles pagam.

B08: Acho que deve ser mais avançado do que nas escolas públicas.

C09: Dever ser chato porque lá os professores pegam no pé.

C14: Lá o ensino é melhor porque tem que pagar.

Segundo as representações dos alunos, nas escolas particulares o ensino é melhor porque os professores são mais exigentes e os alunos dispõem de melhores materiais, uma vez que possuem recursos financeiros para investir nesse fim. No entanto, nem todos os estudantes consideram positivo o fato de os professores serem mais rigorosos, o que, para os sujeitos desta pesquisa, acaba se tornando algo desagradável. Quanto à forma como definem o próprio contexto escolar, algumas representações dos alunos podem ser citadas:

A09: A minha classe está doida pra ir pra 5ª série para aprender inglês.

A13: Porque o inglês é importante em nossas vidas e é muito interessante.

A22: Os alunos da minha escola têm interesse em aprender inglês. Eles são inteligentes.

B10: Pensei que fosse difícil, mas é fácil porque a professora ensina muito bem. É melhor do que eu esperava.

B12: Inglês é a melhor matéria.

C17: A nossa escola é boa por causa da equipe de profissionais (professores, secretários, serviços). A aula de inglês é regular porque eu queria aprender a falar inglês. Eu ainda não aprendi a falar. Não está do jeito que quero, pois aprendemos mais gramática. Para melhorar, poderia começar pelo material, o que também facilitaria o trabalho da professora. A professora é boa, alegre, inteligente.

C23: Muito fraco. Porque a matéria é atrasada. O material didático quase não tem e nessa escola o inglês é muito desvalorizado.

É possível observar, pelas respostas obtidas, que os alunos da 4ª série se mostram ansiosos e interessados com a proximidade dos estudos da língua inglesa; os da 5ª estão muito satisfeitos com os resultados alcançados; e os da 8ª revelam certa insatisfação com o ensino a eles oferecido, uma vez que gostariam de ter aprendido a falar uma língua estrangeira. Esses últimos consideram que a escassez de materiais didáticos é o principal empecilho para o oferecimento de um ensino de qualidade, capaz de atender a suas expectativas. Quanto à professora<sup>3</sup>, ela acredita que a principal diferença entre os dois contextos (público e privado) também se refira aos materiais:

Pr: Os alunos da escola pública são mais interessados nas aulas de inglês. Eu acredito que os alunos da escola particular tenham acesso a muitas coisas que são mais interessantes. Muitos fazem inglês fora. Então, para eles, o inglês fica repetitivo. Aqui é diferente. Se a gente traz um filme, uma música ou um material paradidático, eles são mais valorizados. Qualquer coisa que você traga é mais valorizada exatamente pela carência do acesso a outras coisas. Já na escola particular é diferente porque eles têm tudo ali. Os materiais são mais disponíveis. E a gente aqui... Às vezes, até um papel pra rodar uma prova, a gente não tem.

As representações da professora sobre os seus alunos se referem a um maior interesse nas aulas de inglês, uma vez que o contexto social do qual fazem parte não lhes dá muitas oportunidades de aprender a língua. Desta forma, a carga negativa atribuída à escola pública ocorre, principalmente, pela situação

<sup>3</sup> A profissional teve oportunidade de trabalhar em escolas particulares por oito anos, mas fez a opção pelo ensino público. Neste contexto, ela trabalha há cinco anos.

de desvantagem econômica, uma vez que ela não tem acesso aos mesmos meios que a outra instituição.

Quando foi perguntado aos alunos se eles se consideram bons alunos, as respostas se deram com apresentado a seguir:

A3: Sim. Faço dever, tenho boas notas e sou bom aluno. [...] Um bom aluno é estudioso, tira boas notas, fica quieto.

A5: Respeito meus colegas e professores e presto atenção nas aulas.

B13: Sim. Para aprender é preciso prestar atenção nas aulas e contar com a atenção e com a participação da professora.

B16: Eu acho que sim. Eu acho que um bom estudante é aquele que presta muita atenção nas aulas e quer realmente aprender.

C17: Sim. Um bom aluno é aquele que presta atenção nas explicações, procura estudar outros livros e nunca deixar de fazer uma questão.

C18: Sim. Tenho interesse em estudar inglês e me dedico bastante às aulas.

Entre os que se consideram “diferente” ou “mau aluno”, as representações de si mesmo como aprendiz podem assim ser resumidas:

A01: Não sou bom aluno porque sou bagunceiro.

C05: Eu sei que vou precisar do inglês, mas preciso criar vergonha na cara. [...] Eu não aprendi nada de inglês até hoje. E eu esperava aprender a falar... Acho que ainda não chegou a hora de aprender direito. Vou esperar mais um pouco. [...] A culpa é também minha. Eu não me dediquei bastante até hoje... Não sou uma aluna motivada [...] Um aluno motivado é aquele que sempre estuda na escola e em casa. Ele tem que se esforçar. Ele tem mais facilidade também... Ouve um negócio e já guarda...

As representações de identidade do bom aprendiz se referem, em grande parte, ao esforço empreendido na aprendizagem e à disciplina em sala de aula, ou seja, obediência à professora, bom comportamento e respeito aos colegas e professores. Por outro lado, os sujeitos desta pesquisa consideram que o mau aluno é aquele que conversa muito, não presta atenção às aulas e ainda prejudica a aprendizagem dos colegas.

Com relação aos conflitos existentes entre “bons e maus alunos”, é possível observar um despreparo da escola para lidar com as diferenças e questionar as relações de poder às quais Silva (2000) se refere (e.g. incluir, excluir, classificar). O que se observa, frequentemente, é a eliminação do “diferente”, uma vez que ele não se adapta às normas estabelecidas. Segundo Guimarães (1996: 76), a expulsão do

aluno indisciplinado é fator recorrente nas escolas públicas:

Os alunos mais indisciplinados ou marcados por uma diferença eram tidos como nocivos e merecedores de uma atenção especial no sentido de serem “trabalhados”, “recuperados”. Quando isso se tornava impossível, era preciso que eles saíssem da escola. A comunidade também pressionava a direção para que os “indesejáveis” desaparecessem [...] Mesmo que a tendência da escola seja de dirigir tudo para a unidade, ela não pode ignorar as diferenças porque a própria heterogeneidade de sua estrutura aponta a impossibilidade de existir sem eles.

Assim como Guimarães defende a importância de a escola aprender a conviver com as diferenças, Silva (2000) também acrescenta que as abordagens baseadas apenas no respeito ao outro não são suficientes, uma vez que reforçam as categorias existentes porque não questionam as relações de poder que são inerentes ao contexto escolar. Silva ressalta que a escola deve buscar oferecer oportunidades para que os estudantes possam criticar e questionar os sistemas e as formas dominantes de identidade e de diferença, a partir do modo como elas são produzidas.

As representações de diferença apresentadas pelos alunos também se referem à figura do professor. Como os alunos da 4ª série ainda não tiveram aulas de inglês, suas expectativas se mostram elevadas com relação ao profissional:

A05: Um professor legal, mas que pegue pesado.

A08: Boa e que ensine coisas que eu não sei.

A09: Que ela seja muito legal, mas que me “esforce” para aprender inglês.

A17: Boa e brava. Que ela não fique sentada.

Para esses alunos, um bom professor deve ser competente para ensinar, precisa ser simpático e saber motivar os alunos. Além disso, ele precisa se movimentar sempre pela sala e ter bom controle das situações de indisciplina durante as aulas. Por sua vez, os aprendizes da 5ª série avaliam de forma positiva a professora devido ao fato de ela criar várias oportunidades para que possam usar a língua estrangeira para falar. Os alunos da 8ª série consideram positivo o fato de a professora explicar bem a matéria:

B10: Boa. Porque a professora ensina músicas, passa desenhos para nós falarmos que desenho que é.

B25: Legal porque ensina a gente a falar inglês.

C07: Boa. A professora explica muito bem.

C09: Ótimo. Porque a professora explica bem e dá para entender tudo.

Com relação à professora pesquisada, foi observado que uma de suas maiores dificuldades se referia à convivência com as diferenças, principalmente com os alunos mais agitados. Por causa da indisciplina, “os alunos fazem muita bagunça” (B02), e ela optava por desenvolver um ensino instrumental, voltado para a leitura, o que contrariava os interesses daqueles que almejavam aprendizagem da fala.

#### 4. MOTIVAÇÃO E INVESTIMENTO

Qualquer alusão ao termo motivação remete aos estudos clássicos sobre o assunto, publicados por Gardner & Lambert em 1972 e que, até hoje, oferecem subsídios para discussões e controvérsias. Os autores começaram o trabalho com uma pergunta que continuamente ecoa nas mentes e discursos de todo professor: “Por que algumas pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira com eficiência, enquanto outras, tendo as mesmas oportunidades, são absolutos fracassos”? (p. 1) Os autores concluíram que a razão para o sucesso de uns e fracasso de outros está ligada aos motivos pelos quais alguém se envolve na aprendizagem de uma outra língua. Os motivos serão considerados integrativos se houver um desejo de interagir com a comunidade dos falantes nativos e instrumentais quando visarem a um melhor desempenho profissional.

A definição de motivação, apenas como sinônimo de motivo, parece não ser suficiente para explicar sua grande importância para que uma língua possa ser aprendida com sucesso, como ficou evidente na fala de uma estudante durante a entrevista:

Pesquisadora: No questionário você disse acreditar que o inglês vai ser importante na sua vida. Mesmo sabendo que você vai precisar dele, você não se sente motivada?

C05: Ainda não.

Na 8ª série, todos os alunos reconhecem a importância do estudo da língua inglesa, ou seja, possuem motivação no sentido de ter razões para estudá-la. Apesar disso, nove deles reconhecem que não realizam qualquer esforço para aprender. O pouco que fazem é incentivado apenas pela necessidade de conseguir notas para a aprovação, como destacado por alguns estudantes: “Não faço nada, só vou à escola” (C04). Outros informantes, C05, C07 e C08, apresentaram respostas semelhantes.

Além da motivação considerada como sinônimo de razão ou objetivo para os estudos, há um segundo conceito, geralmente ligado a definições feitas por professores e profissionais da educação, que se refere a um envolvimento participativo e interessado por parte do aluno (CROOKES & SCHMIDT, 1991). Esse tipo de motivação também surgiu na análise dos dados:

C18: Aluno motivado é aquele que está interessado em aprender.

Por exemplo, eu tenho planos de ir para a universidade, fazer mestrado, doutorado. É ter determinação. Você quer chegar a um lugar mais alto. Tem que ter um objetivo. É preciso ir além do que é dado em sala de aula. Não adianta só aquele material didático. Tem que correr atrás. Não pode ficar esperando pelas coisas.

O envolvimento participativo revelado pelo estudante C18 parece ser coerente com o que Norton Pierce (1995) chamou de investimento, em substituição a motivação, uma vez que o primeiro busca captar os desejos múltiplos, históricos e sociais do aprendiz. A autora acredita que um investimento na aprendizagem de uma língua implica investimento na própria identidade social, em recursos simbólicos (língua, educação, amizade etc.) e materiais (bens de consumo).

Quando o estudante C18 afirma ser preciso ter determinação, “correr atrás”, “não ficar esperando pelas coisas”, isso significa dizer que a pessoa precisa se dispor a empenhar esforços contínuos, mesmo que as relações de poder que a envolvem sejam injustas e suas oportunidades limitadas. Nesse sentido, o termo investimento, cunhado por Norton Pierce, faz jus à motivação apresentada pelo estudante. Sob esse enfoque, os outros alunos também parecem acreditar no investimento em uma nova identidade e na noção de retorno. Quando lhes foi perguntado: “Você acha importante estudar inglês?”, as respostas se deram como mostrado abaixo:

A03: Sim. É preciso para ser uma grande pessoa na vida.

A08: Porque o inglês é bom pra você se desenvolver.

B11: Eu gostaria de aprender a ler em inglês. Sem leitura a gente não é nada.

B18: Para termos a chance de ser alguém melhor no futuro.

C02: Eu gostaria de aprender as quatro habilidades. Porque você precisa delas todas para ser alguém na vida.

C14: Para crescer na vida, temos que saber inglês.

A partir das respostas dos alunos e da observação do comportamento deles em sala de aula, é possível afirmar que muitos possuem motivação para aprender, mas nem todos investem efetivamente na aprendizagem da língua inglesa, como forma de adquirir recursos simbólicos e materiais. São poucos os que investem para se tornar um outro, pois, de acordo com Revuz (1998:227), “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

## **5. MOTIVAÇÃO E COMUNIDADES IMAGINADAS**

Além da motivação instrumental, que se refere a um desejo de melhor desempenho profissional, Gardner e Lambert (1972) apresentaram a motivação integrativa como um processo de identificação, um desejo de interagir com a comu-



nidade dos falantes nativos de uma língua. Mais tarde surgiu o termo comunidade imaginada (ANDERSON, 1991<sup>4</sup>, apud PAVLENKO e NORTON, 2005), que pode ser definida como “grupos de pessoas, não imediatamente tangíveis e acessíveis, com os quais nos conectamos pelo poder da imaginação”(KANNO & NORTON, 2003:241) ou “comunidade a que os aprendizes se imaginam pertencendo no presente ou no futuro” (MURPHEY, JIN & LI-CHI, 2004:98). Segundo Norton (2000:166), “a comunidade imaginada leva à criação de uma identidade imaginada e o investimento na língua-alvo deve ser compreendido dentro desse contexto”.

Os alunos, sujeitos desta pesquisa, revelaram possuir tipos distintos de comunidade imaginada. Em primeiro lugar, eles gostariam de pertencer a uma escola que lhes oferecesse condições de conversar muito na língua-alvo. Assim, uma boa aula de inglês deveria ser “conversativa” (A07), ou seja, “vai todo mundo falando inglês” (A08).

A sala de aula de inglês, como espaço privilegiado para a aprendizagem e prática efetiva da habilidade da fala, é coerente com os estudos de Cook (1999) que acredita que o professor, como falante multicompetente da segunda língua (L2), pode se tornar um modelo para os alunos. O autor enfatiza também que a comunidade imaginada pode ser a própria sala de aula, e a aprendizagem do inglês pode ocorrer a partir da língua dos estudantes. No entanto, os dados revelam uma necessidade de os professores discutirem com os alunos a metodologia utilizada, de forma a evitar resistências, como demonstrado por um aprendiz:

C16: Eu acho o ensino da escola um pouco fraco porque as provas vêm com as perguntas em português.

Murphey, Jin & Li-Chi (2004:98) também advertem os professores a estarem atentos ao papel que eles desempenham como “membros modelo da comunidade imaginada dos usuários da L2” e defendem: “os professores que inspiram, desenvolvem a imaginação dos estudantes e estimulam o investimento deles na criação de uma identidade na L2, o que pode grandemente facilitar a aprendizagem”. A professora deste estudo se revelou fonte de inspiração para os alunos, principalmente os da 5ª série, uma vez que cinco deles manifestaram um desejo de pertencer à comunidade dos professores de inglês:

B04: Eu espero, um dia, ser professor de inglês.

B13: Para eu ser uma ótima professora de inglês.

Pavlenko & Norton (2005) também defendem que a relação entre comunidades imaginadas e identidades afeta a trajetória da aprendizagem e a motivação, bem como a resistência à língua. Norton (2000:170) acrescenta que “a não participa-

<sup>4</sup> ANDERSON, B. **Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism**. Rev. ed. London: Verso, 1991.

ção do aprendiz pode ser resultado de uma desconexão entre a comunidade imaginada do aprendiz e os objetivos curriculares do professor”. Nos dados analisados, foi possível observar uma harmonia entre as comunidades imaginadas dos alunos da 5ª série. Por outro lado, uma desconexão ficou bem evidente entre os alunos da 8ª série:

B07: Muito legal, ótimo, melhor matéria.

B14: Bom. Porque quando encontramos alguma pessoa falando com a gente uma palavra em inglês, eu já sei.

C05: Como eu já falei, a professora tinha que ensinar mais a falar do que ficar escrevendo no quadro. Tem também muitos textos.

C18: Eu esperava falar porque não adianta só ler e fazer exercícios. Tem que aprender a falar. O importante é o diálogo. A gente aprende mais a ler. Eu gostaria de falar mesmo.

Entre os sujeitos do estudo da 5ª série, foi possível observar uma grande satisfação dos alunos com as aulas de inglês, uma vez que estavam fazendo parte da comunidade da qual esperavam, ou seja, uma sala de aula onde consideravam estar aprendendo a falar muitas palavras novas. Por outro lado, os alunos da 8ª série não se mostraram muito realizados com as aulas, uma vez que não correspondiam às suas expectativas de aprender a falar fluentemente.

Além da sala de aula como espaço para aprendizagem da fala, os alunos demonstraram possuir outras comunidades, relacionadas aos estudos e ao trabalho:

A11: Porque o vestibular tem muito disso.

A15: Porque vou passar no vestibular, vou precisar de inglês.

B11: Porque vai me dar uma boa carreira.

B16: Porque em várias propostas de empregos, hoje é preciso inglês.

C16: Sim. Porque hoje a maior parte dos cursos ou trabalhos pede o inglês.

C18: Quando for procurar uma profissão, o inglês vai ser um crédito a mais que vou ter.

A maioria dos alunos se apresenta otimista com relação à aprendizagem de inglês e acredita que ela será uma ferramenta que lhes facilitará o ingresso em diferentes cursos universitários e lhes proporcionará um melhor desempenho nas relações de trabalho. Além de saberem o quanto a língua inglesa é importante para aqueles que almejam uma maior realização profissional, os alunos também gostariam de aprender inglês para conversar com membros da comunidade dos falantes nativos, principalmente os americanos:

B03: Eu gostaria de aprender a falar para conversar com os americanos.

B06: Porque eu posso morar lá.

B22: Quem sabe eu vou morar nos Estados Unidos um dia.

C07: Porque lá fora precisa muito de inglês.

O “lá” a que se referem os alunos é o mesmo “lá” de Barcelos (1995), ou seja, principalmente os Estados Unidos. Da 4ª série, 48% dos alunos, 53,3% da 5ª e 35% da 8ª acreditam que somente este país possui o inglês como língua materna. Apesar de os alunos das três turmas pesquisadas revelarem uma grande associação com os americanos, eles reconhecem a importância da língua, como capaz de oferecer acesso ao mundo, ou seja, a uma comunidade mundial:

A4: Porque pode melhorar meu futuro. Quando eu for viajar para outros países.

C22: Eu gostaria de aprender inglês porque é uma língua usada em todo o mundo.

Muitos dos aprendizes, principalmente na 8ª série, acreditam que o conhecimento da língua inglesa pressupõe não somente a possibilidade de estar em contato com este ou aquele país, mas, sim, a oportunidade de se tornarem cidadãos do mundo.

Quando lhes foi perguntado como imaginam os falantes nativos de inglês, suas respostas se deram como apresentado a seguir:

B06: Acho que eles têm uma garganta de ouro para falar tanto e tão rápido.

B16: Gosto das músicas em inglês e gosto do jeito que eles falam.

B24: Eles falam bonito.

C03: Muito legal e é por isso que eu quero aprender a falar inglês.

C13: Muito legal, “maneiro”, excepcional, muito chique.

C17: Não penso nada, pois nunca tive contato com nenhum deles.

As representações do falante nativo de inglês apresentadas pelos estudantes se mostraram positivas, principalmente com relação ao modo como falam. Apenas uma aluna disse não pensar nada a esse respeito devido à falta de contato com eles.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, os alunos demonstraram reconhecer a importância da língua inglesa como forma de investimento, não só nos estudos e na profissão, mas também na própria identidade e apresentaram uma série de motivos pelos quais

gostariam de aprendê-la. Na 5ª série, os alunos revelaram um maior investimento na aprendizagem porque se sentiam fazendo parte de uma comunidade imaginada por eles, antes mesmo dos estudos formais da língua. Eles se referiam a uma sala de aula onde pudessem aprender de forma divertida, por meio de jogos e músicas, muitas palavras e expressões novas. Por outro lado, muitos dos estudantes da 8ª série tinham perdido o interesse na aprendizagem, pois havia uma desarmonia entre suas comunidades imaginadas, uma sala de aula focalizada no desenvolvimento da fala, e a metodologia usada pela professora que enfatizava um ensino instrumental, voltado para a leitura e compreensão de textos.

Assim como Norton Pierce (1995) considera que os fatores afetivos ligados à motivação são construídos socialmente, em relações desiguais de poder, é preciso compreender que as comunidades imaginadas dos alunos também o são. Além disso, o modo como eles investem na aprendizagem revela a importância da afetividade e da identificação com o professor, o que parece ser central para muitos deles:

B12: Para aprender é preciso gostar da professora.

C19: Quando o professor é legal, o inglês é bom, mas se o professor é chato, não tenho vontade de aprender.

A partir dos textos apresentados por Murphey, Jin & Li-Chi (2004) e Pavlenko & Norton (2005), é possível observar que o investimento do aluno vai muito além da teoria do filtro afetivo proposta por Krashen (1982), segundo a qual as variáveis afetivas podem favorecer o aprendizado de uma segunda língua. A questão da emoção e da afetividade está também profundamente ligada à identidade, ao investimento e às comunidades imaginadas. Os professores, como membros do grupo dos falantes de inglês, podem e devem servir como inspiração para os alunos. Aquele que se identificar com as aulas e com o professor não terá somente seus filtros afetivos mais baixos, mas terá um modelo próximo e real, um participante da comunidade imaginada com quem poderá interagir. Experiências positivas com pessoas desse grupo poderão levar ao investimento na aprendizagem da língua e na própria identidade como falante legítimo e pertencente à comunidade.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês em escola pública?” **Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. UFMG, Belo Horizonte, MG, 2005.

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

CROOKES, G. & SCHMIDT, R. W. Motivation: Reopening de research agenda. **Language Learning**, v. 41, n. 1, p. 469-512, 1991.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

KANNO, Y. & NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: introduction. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and practice of second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V.J. O ensino do inglês no futuro: Da dicotomia para convergência. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2003. p. 225-250.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MURPHEY, T.; JIN, C. & LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P. & NUNAN, D. (Orgs.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 93-105, 2004.

NORTON, B. Investment, acculturation and language loss. In: MCKAY, S. & WONG, S.L. (Orgs.). **English language learners in the United States: a resource for teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 443-461, 2000.

NORTON PIERCE, B. Social identity, investment and language learning. **TESOL**

**Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

PAIVA, V. L. M. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V. & BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAVLENKO, A. & NORTON, B. Imagined communities, identity, and english language learning. In: CUMMINS, J. & DAVISON, C. (Orgs.). **Kluwer Handbook of English Language Teaching**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2005.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade – Elementos para discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 115-138, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 73-102, 2000.