

Representações Sociais dos EUA e aprendizagem de língua inglesa: uma análise de narrativas visuais de alunos

Social Representations of the USA and English Learning: an analysis of students' visual narratives

Jamille Mariana de Carvalho

Graduada em Letras pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7024-4180>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9056334470895234>

E-mail: jamillearvalholettras@gmail.com

Carolina Vianini

Professora do Departamento de Letras, Artes e Cultura da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5352-7602>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4835863308128847>

E-mail: carolvianini@ufsj.edu.br

Resumo

Sob forte influência cultural, política e econômica dos EUA, a língua inglesa ainda é associada à cultura estadunidense, no Brasil e no mundo. Compreendendo representações sociais como sistemas de referência que orientam e conduzem práticas sociais (CABECINHAS, 2004; CRUSOÉ, 2004; MOSCOVICI, 2009, entre outros), a aprendizagem de inglês vincula-se a representações, muitas vezes estereotipadas, da cultura estadunidense. Este estudo teve como objetivo principal investigar as representações sociais de um grupo de estudantes de língua inglesa de uma escola pública em relação aos EUA e à cultura norte-americana. Os dados foram gerados por meio de narrativas visuais (desenhos à mão livre), entrevistas e notas de campo, os quais foram analisados com base na pesquisa narrativa (BELL, 2002; MELO-PFEIFER, 2015; SILVA, 2017). Os resultados apontam que os estudantes têm representações estereotipadas em relação aos EUA e à cultura estadunidense e uma carência de conhecimento sobre países anglófonos, contribuindo para a manutenção de um pensamento colonial, o que reforça a necessidade de práticas docentes que ampliem a consciência de estudantes acerca de aspectos históricos, socioculturais e interculturais das comunidades falantes de língua inglesa, promovendo posicionamento crítico em relação a diferentes culturas e a sua própria cultura.

Palavras-chave: Aprendizagem de inglês. Representações sociais. Narrativas visuais

Abstract

Under strong cultural, political and economic influence of the USA, English is still associated with American culture in Brazil and worldwide. Understanding social representations as reference systems that guide and conduct social practices (CABECINHAS, 2004; CRUSOÉ, 2004; MOSCOVICI, 2009, among others). The learning of English language is associated to social representations, often stereotyped, of the American culture. This study investigated the social representations of a group of public school students of English in relation to the USA and the American culture. Data was collected through visual narratives (freehand drawings), interviews, and field notes, which were analyzed based on narrative research (BELL, 2002; MELO-PFEIFER, 2015; SILVA, 2017). The results point out that students have stereotypical social representations in relation to the USA and American culture and a lack of knowledge about English-speaking countries, contributing to the maintenance of colonial thinking, which reinforces the need for teaching practices that broaden students' awareness about historical, sociocultural and intercultural aspects of the English-speaking communities, promoting critical positioning in relation to different cultures and respect for diversity.

Keywords: English learning. Social representations. Visual narratives

Data de submissão: 31/10/2020 | Data de aprovação: 10/08/2021

1 Introdução

A globalização estabeleceu grandes transformações nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais ao redor do mundo, afetando, também, as práticas escolares. No campo do ensino de línguas, a popularização do inglês utilizado como *língua franca*, consequência do avanço das tecnologias e da ampliação de novas relações internacionais (CANAGARAJAH, 2006), acarreta mudanças em várias dimensões do processo de aprendizagem de línguas.

Para além de saber ler e escrever em uma nova língua, o indivíduo do mundo globalizado precisa desenvolver habilidades que o torne capaz de ter uma presença significativa e ativa em seu ambiente social. Em outras palavras, no contexto atual, aprender inglês é uma ferramenta de empoderamento, de forma que os alunos se tornam cidadãos atuantes em uma sociedade em que as fronteiras estão cada vez mais dissipadas (MATTOS, 2012).

A popularização da língua inglesa acontece, dentre outros fatores, à guisa de exemplo, por meio de fenômenos culturais veiculados pelo cinema, televisão, internet, que contribuem para a construção e perpetuação das significações que moldam o chamado *American way of life*, definindo a língua inglesa como representante da superpotência e do imperialismo estadunidense. Como destaca Palhares (2012, p. 9-10),

o imperialismo da língua inglesa, além de linguístico, tem sido também um imperialismo cultural, principalmente da cultura norte-americana. Além da própria língua, são incontáveis os produtos culturais que são “importados” diretamente dos Estados Unidos e que trazem consigo ideais, valores e conceitos próprios da cultura americana e que terminam sendo assimilados, chegando até mesmo a substituir o que é próprio da nossa cultura.

Assim, a identidade de cidadão do mundo é afetada pelo modo como essas representações se estabelecem e se (re)constroem em um contexto globalizado. Por isso, tendo em vista que representações orientam e conduzem práticas e comportamentos, é importante investigar e compreender as representações de estudantes de língua inglesa em relação a países anglófonos, mais exatamente aos EUA pela influência cultural, principalmente, que exercem sobre o público jovem brasileiro. Uma forma de se ter acesso às proposições de aprendizes de culturas diversas é investigando suas histórias (BELL, 2002). A narrativa é um discurso, uma construção social, por conseguinte, é um produto que reflete o ponto de vista de seu produtor, situado histórico e socialmente. As significações presentes no discurso nunca são despropositadas, mas sim interpeladas pelas representações, valores e desejos de quem a produz.

Neste sentido, este trabalho objetiva apresentar uma análise de representações sociais de um grupo de estudantes do sexto ano de uma escola pública em relação aos EUA e à cultura estadunidense, expressas por meio de narrativas visuais, buscando compreender as relações entre as representações sociais identificadas e o processo de aprendizagem de inglês na

escola, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas representações e as relações entre língua, cultura, identidade e diversidade.

2 Representações Sociais e aprendizagem de Inglês

A Teoria das Representações Sociais foi inaugurada pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Essa teoria estuda a inter-relação entre o indivíduo e o objeto e quais são as representações que emergem, individual e coletivamente, nesse processo de construção de conhecimentos (CRUSOÉ, 2004). De acordo com Moscovici, (2009, p. 21) as representações sociais são

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação social seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2009, p. 21).

As representações sociais são, portanto, sistemas de referência que orientam nosso comportamento e permitem que o sujeito regule sua relação com o mundo e/ou com o outro. Desse modo, o conceito se relaciona aos processos de difusão e propagação de conhecimentos, construção de identidades, ações de resistência e mudança social (CABECINHAS, 2004).

A partir dessa conceituação, as representações sociais relacionam-se aos processos de construção de identidade individual e coletiva. A visão que o sujeito tem do mundo não é propriamente dele e sim fruto da interação com seu próprio meio e com o outro, e com o que está presente em sua memória discursiva, de modo que o sujeito se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo (CORACINI, 2003). Para compreender os fenômenos humanos é preciso partir da inter-relação dinâmica entre o individual e o coletivo, sustentada pela identificação da (re)apropriação de discursos e significações historicamente consolidadas.

Dessa forma, as representações sociais permitem explorar os sistemas de referência que um determinado grupo cria e compartilha, e que orientam as ações dessa comunidade em um processo de constante resignificação. Por se tratar de um mecanismo dinâmico e móvel, que determina a nomeação e classificação de significações, as representações sociais permitem nomear novos acontecimentos e trazer algo diferente e estranho, pertencente ao outro, para uma nova perspectiva. Assim, as representações sociais permitem tornar familiar algo não familiar, em um processo que contrapõe as novas resignificações do sujeito às ideias e valores já estabelecidos pela sociedade, que passam a ser internalizadas, possibilitando uma nova compreensão e apropriação dessas ideias (MOSCOVICI, 2009). Logo, “familiarizar seria o ato de trazer o diferente do universo reificado (do espaço da cientificidade) para o universo consensual (do espaço do cotidiano)” (LEITE, 2013, p. 58). Conforme Coracini (2003, p. 202) explica, “é na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito,

que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações”.

As representações sociais orientam e conduzem práticas sociais e, portanto, se imbricam no processo de aprendizagem da língua inglesa, especialmente no contexto brasileiro, onde a influência cultural, econômica e política estadunidense é bastante difundida. É possível identificar representações já enraizadas em relação aos EUA e à cultura estadunidense, como o modelo ideal de falante nativo retratado em propagandas de escolas de idiomas, comumente associado ao estadunidense, não raro menosprezando as culturas brasileiras. Conforme Leite (2013) explica, visto que a língua inglesa se torna idealizada no falante nativo estadunidense, ela passa a ser vista como um objeto completo, perfeito e natural, e conseguir falar essa língua sem tropeços e gaguejos (“como um nativo”) é o que confere sucesso ao aprendiz de língua inglesa. Assim, representações sociais da língua como pertencente ao nativo geram implicações na aprendizagem de língua inglesa. Nas palavras de Leite (2013, p. 143), “os estudantes, frustrados em ‘dominar’ a língua e crédulos que há quem a ‘domine’, procurarão novos métodos, novas escolas, sempre desejosos da língua do outro e convencidos de que são a origem do seu fracasso”.

Investigar e compreender as representações sociais de estudantes de língua inglesa em relação aos EUA é interessante porque as representações sociais “permitem interpretar a forma de pensar de um indivíduo ou do grupo social de indivíduos e deste modo ajudam a compreender como o sujeito, na sua relação com o mundo, se constitui” (GUEDES, 2013, p. 45). Mais ainda, na articulação entre o individual e o social, os indivíduos atuam como membros ativos na produção e transformação de suas próprias representações sociais, abrindo espaço para que signifiquem suas condutas e compreendam a realidade por meio do seu próprio sistema de referência, podendo, desta maneira, adaptarem-se e (re)definirem seu lugar nessa realidade (GUEDES, 2013, p. 44-45).

De acordo com Santos (2011), na concepção de identidade pós-moderna, o sujeito é constituído de várias identidades, plurais, contraditórias, que são concebidas e transformadas conforme sistemas de significação e representação cultural se multiplicam. O pesquisador explica que, dentro do contexto da globalização, há uma negociação entre o global e o local, o que resulta no deslocamento e entrelaçamento de identidades, tornando o indivíduo local em um sujeito do mundo. Nessa perspectiva, as identidades são definidas pelo que elas são e pelo que as difere. A identidade de um sujeito é constituída pelo que ele se identifica e pelo que ele não reconhece em outras identidades, de forma que os conceitos identidade e diferença se tornam interdependentes. Essa noção da identidade e da diferenciação como processos sociais é utilizada através de atos de significação que confirmam a existência de relações de poder, e conseqüentemente, de um desejo pela cultura externa ou aversão a ela.

3 Pesquisa Narrativa: Narrativas Visuais

A pesquisa narrativa se baseia no fato de que criamos sentido de nossas experiências através das estruturas narrativas. Um dos aspectos que define uma cultura é a estrutura

narrativa da qual ela cria sentido do mundo. Segundo Bruner (1996, apud SILVA, 2017), a narrativa não é composta apenas por narrações de fatos e sequências de ações e eventos, mas também pelas significações que carrega consigo. Nesse sentido, a narrativa se torna uma fonte importante para o acesso a informações de que as pessoas podem sequer ter consciência (BELL, 2002).

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014 apud SILVA, 2017, p. 62-63), o interesse em pesquisar narrativas está relacionado principalmente à/às:

(a) mudança na forma de investigar fenômenos psicológicos, sociais e educacionais, que deixaram de ser analisados da mesma maneira que os fenômenos naturais e tiveram sua análise qualitativa legitimada; (b) preocupações da pós-modernidade em relação à identidade e à individualidade dos sujeitos; (c) relevância da pesquisa narrativa para a construção de identidades sociais, ajudando-nos a compreender o modo como os indivíduos situam si mesmos e suas atividades no mundo; (d) necessidade de dar voz àqueles envolvidos na investigação (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014 apud SILVA, 2017, p. 62-63).

Dentre os diversos tipos de narrativas, há as narrativas visuais que podem ser qualquer tipo de imagem como quadros, rótulos, fotografias, colagens, desenho, entre outros. Por sua coerência e organização, pode-se dizer que desenhos constituem narrativas visuais, isto é, histórias, que são compostas de forma e contexto, contadas para um público específico através de recursos visuais e sendo co-interpretadas por esse público (MELO-PFEIFER, 2015).

Partindo de Riessman (2008), Kalaja, Dufva e Alanen (2013) explicam que, no caso de pesquisas com narrativas visuais, o foco da análise pode ser o processo da produção de uma imagem, a imagem em si, e como ela é interpretada por sujeitos distintos. Ainda, complementam que ao analisarmos narrativas visuais examinamos os indivíduos como usuários de recursos semióticos, para além do alcance da língua verbal.

Segundo Melo-Pfeifer (2015), esse tipo de narrativa é capaz de evidenciar como as pessoas utilizam os recursos semióticos que conhecem e que estão disponíveis para explicitarem um discurso social. As imagens produzidas pelo sujeito são baseadas, por um lado, em suas experiências e, por outro, nos artefatos culturais e discursos sociais. As representações também são compostas por imagens e por isso, lembra a pesquisadora, é importante atentar-se às significações imbricadas nos discursos produzidos em recursos visuais.

Em seu estudo desenvolvido na Alemanha, Melo-Pfeifer (2015) analisou narrativas visuais produzidas por crianças (de 6 a 12 anos) falantes de vários idiomas, a fim de investigar sua autopercepção enquanto sujeitos políglotas. Para tal fim, foram gerados 956 autorretratos produzidos por alunos de estados distintos que tinha o português como língua de herança. Nessa pesquisa, foi evidenciado que os desenhos produzidos mostraram as percepções do mundo individual dessas crianças e sua visão sobre os processos de aprendizagem de línguas. Segundo a autora, os desenhos proporcionaram informações que seriam difíceis de acessar, devido à dificuldade de coletar dados advindos de crianças. Além disso, as narrativas visuais se mostraram uma ferramenta interessante para pesquisas com foco nessa faixa etária já que as vantagens desse método de estudo incluem a popularidade dessa atividade (desenhar)

entre crianças, e a característica de ser uma atividade divertida e não ameaçadora, diferentemente da maioria das situações de pesquisa (MERRIMAN; GUERIN, 2006).

As narrativas visuais se revelam, portanto, uma ferramenta interessante para o acesso às representações do sujeito sobre suas referências (multi)linguísticas, e conseqüentemente, os estereótipos imbricados no imaginário desse indivíduo.

Apresentamos, na seção seguinte, os procedimentos metodológicos adotados na realização deste trabalho.

4 Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa e se configura como um estudo de caso. Segundo Paiva (2019, p. 65), o estudo de caso “é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico”. Na área de ensino e aprendizagem de língua adicional, Paiva explica (2019, p. 66), partindo de Johnson (1992, p. 76), que os estudos de caso:

podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos (JOHNSON, 1992, p. 76 apud PAIVA, 2019, p. 66).

A pesquisa foi realizada com uma turma de alunos em uma escola estadual em uma cidade de médio porte no interior de Minas Gerais. Ela está localizada em um bairro central e é conhecida na cidade pela atenção à inclusão de alunos com deficiência. A escola atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, dispõe de um espaço físico médio, com sala de informática, uma quadra pequena, refeitório, biblioteca e sala de atendimento especial, para um total de 335 alunos na época da realização da pesquisa, incluindo os turnos da manhã e tarde.

Os participantes estavam no 6º ano do Ensino Fundamental, série em que a língua inglesa começa a compor a grade curricular, ou seja, momento em que grande parte dos estudantes da escola pública está tendo seu primeiro contato com o inglês em sala de aula. A turma era composta de 20 (vinte) alunos, entre 11 e 12 anos de idade, dentre eles, apenas uma aluna estudava inglês em um curso de línguas. Desses, 13 (treze) participaram da pesquisa¹. Naquele momento, o professor estava desenvolvendo atividades a partir de filmes e incentivava o uso de inglês em sala de aula, mesmo com a resistência de grande parte dos alunos, que demonstrava pouca intimidade com a língua.

O processo de coleta de dados seguiu várias etapas. Primeiramente, em uma aula pré-agendada com o professor, com duração de 50 minutos, foi disponibilizada uma folha A4 para cada aluno, com um cabeçalho pedindo para que eles escrevessem seu nome, turma e idade (ANEXO). Abaixo, constava o seguinte enunciado: “Desenhe, no espaço abaixo, o que para

¹ Foram considerados para análise apenas os desenhos dos alunos cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

você significa Estados Unidos. Faça o seu desenho da forma mais clara possível e, em seguida, descreva-o nas linhas abaixo” (grifo no original). Como determinado no enunciado, na folha havia um espaço em branco reservado para o desenho e abaixo dele, 7 (sete) linhas destinadas para que eles descrevessem, brevemente, o desenho. Briell et al. (2010 p. 674) explicam que é desejável que uma descrição ou explicação dos desenhos produzidos seja apresentada, o que pode ser útil no esclarecimento de algumas interpretações e para uma melhor compreensão de concepções mais sofisticadas em relação ao tema, de forma a evitar possíveis ambiguidades ou dificuldades para elucidação. Foram disponibilizadas, também, caixas de lápis de cor e giz de cera como opção para aqueles que quisessem fazer desenhos coloridos. Os alunos foram orientados a fazer o desenho individualmente para que um não “copiasse” o desenho do outro, uma vez que, como explica Duarte (2011, apud SILVA, 2017, p.128), ao interagir com os colegas “muitas vezes os desenhos ficam parecidos, pois as crianças se apropriam dos desenhos umas das outras”. Ainda, pedimos para que não se preocupassem com a estética do desenho (se era bonito ou não, colorido ou não) para que eles se sentissem livres para fazer o desenho da forma que conseguissem.

Após esta etapa, foi feita uma análise preliminar dos desenhos dos alunos e suas respectivas descrições, com foco na emergência de representações sociais. De modo a sanar dúvidas e elucidar pontos obscuros em relação à descrição das narrativas visuais, foram feitas entrevistas com os alunos participantes. Briell et al. (2010) destacam a importância da triangulação de dados em pesquisas com desenhos de modo a garantir a validade das categorizações encontradas. As entrevistas aconteceram da seguinte forma. Enquanto a pesquisadora esperava no refeitório localizado no pátio da escola, os alunos se dirigiam individualmente a ela para conversar sobre os desenhos e descrições. No início da conversa, ela mostrava para cada aluno seu respectivo desenho e fazia as seguintes perguntas: 1) Por que você fez esse desenho e por que ele te lembra os Estados Unidos? 2) Você se lembra como ouviu falar dos Estados Unidos pela primeira vez? 3) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre os Estados Unidos? O que você sabe sobre esse país ou qual é a sua opinião?

As entrevistas não foram gravadas para evitar constrangimento por parte dos alunos, pré-adolescentes, que poderiam se sentir inibidos. Durante e após a conversa, foram feitas anotações, de modo a se manter um registro dessas interações. Além disso, o objetivo principal da entrevista, como dito, era esclarecer pontos que ficaram obscuros na descrição escrita, seja por imaturidade de alguns alunos seja por dificuldade de expressão por meio da linguagem escrita. O tratamento dos dados também foi feito em etapas. A primeira foi uma análise temática dos treze desenhos produzidos pelos alunos, agrupando-os em categorias de acordo com seu conteúdo, buscando temas em comum e individuais (NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008). As narrativas geradas e suas explicações foram digitalizadas, codificadas e organizadas em 5 (cinco) categorias, a saber: lugares, hábitos alimentares, bandeira, esporte, consumo, globo.

Essa análise inicial foi ampliada com a leitura criteriosa das explicações dos desenhos e aprofundada com as conversas individuais sobre cada um dos desenhos. Como aponta Silva (2017), as narrativas podem ser analisadas isoladamente ou combinadas com outros dados,

como descrição (escrita ou oral) ou entrevistas com os participantes, como foi feito na presente pesquisa. De acordo com a autora, citando Briell et al. (2010), as descrições das narrativas são capazes de auxiliar e acabar com possíveis ambiguidades e dificuldades no entendimento dos desenhos, por isso, os autores sugerem que os desenhos devam ser analisados com triangulação de dados. Assim, a partir da categorização dos desenhos e da triangulação com os outros dados coletados – descrição do desenho e entrevista, partimos para a última etapa que consistia em uma análise interpretativa das narrativas. Esse estágio fundamenta-se em tentar perceber questões que não estão claramente expressas nas imagens alcançando o seu conteúdo latente (SILVA, 2017).

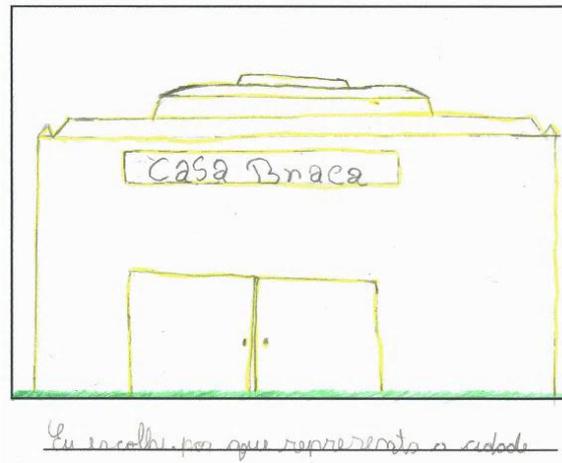
A análise final lançou luz sobre vários estereótipos acerca dos EUA e a cultura estadunidense, além trazer à tona desconhecimento por parte de alguns alunos sobre o tema. Diante desse fato, decidimos apresentar esses resultados a um grupo de quatro alunos intercambistas estadunidenses que faziam parte de um programa de ensino de português coordenado pela orientadora desta pesquisa. Com o intuito de contrapor os estereótipos que emergiram das narrativas dos alunos e a visão de cidadãos estadunidenses sobre os mesmos, os desenhos e suas descrições foram apresentados ao grupo de intercambistas. Após a apresentação e discussão das narrativas visuais, foi solicitado ao grupo de alunos estadunidenses que produzissem um breve vídeo, em português, uma vez que esses alunos tinham nível avançado em língua portuguesa, em resposta aos alunos da escola pública, buscando desconstruir os estereótipos que emergiram nas narrativas e ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os EUA e sua cultura. Os vídeos e suas respectivas transcrições não são objeto de análise por extrapolarem os objetivos desta pesquisa.

5 Resultados

Nesta seção, discutiremos os principais sentidos produzidos nas narrativas visuais em relação à cultura estadunidense, relacionando-as com as explicações dos desenhos e entrevistas individuais. Como dito anteriormente, a análise foi feita dentro de agrupamentos temáticos, buscando compreender os motivos pelos quais cada aluno optou pela forma de representação observada em suas produções gráficas. Reforçamos que a análise é interpretativa, portanto, uma, das muitas possíveis, leitura dos dados. A apresentação dos resultados segue as categorias identificadas: lugares, hábitos alimentares, bandeira, esporte, consumo, globo.

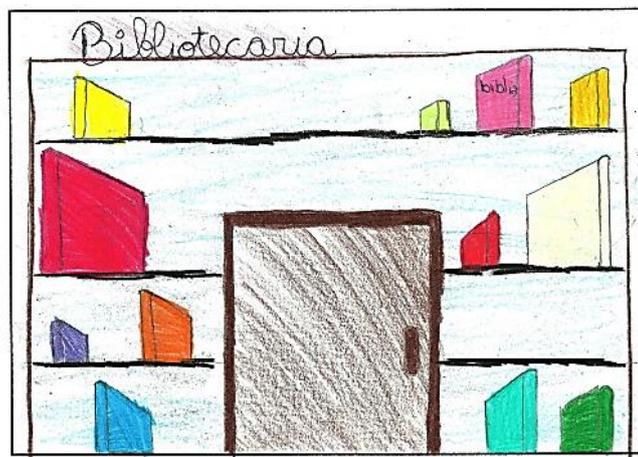
5.1 Lugares

Figura 1 - Narrativa 2L



Fonte: Elaboração própria

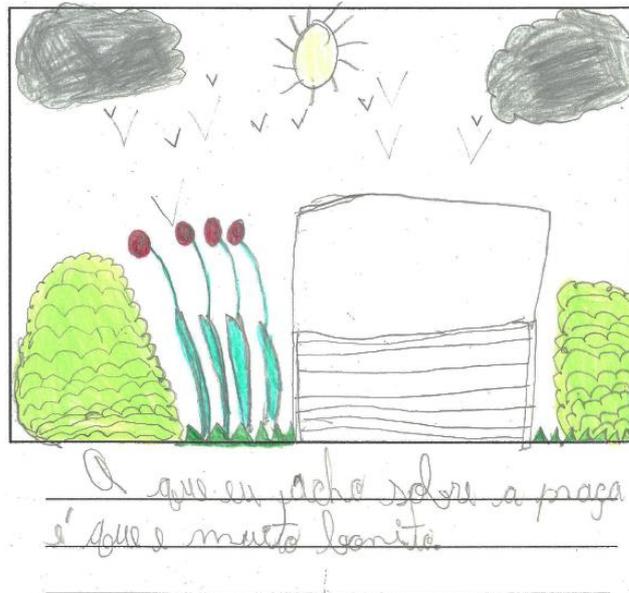
Figura 2 - Narrativa 11A



A biblioteca tem honra: com os Estados Unidos, porque várias pessoas desse país adoram a ler, fazer trabalho em grupo na biblioteca, estudar.

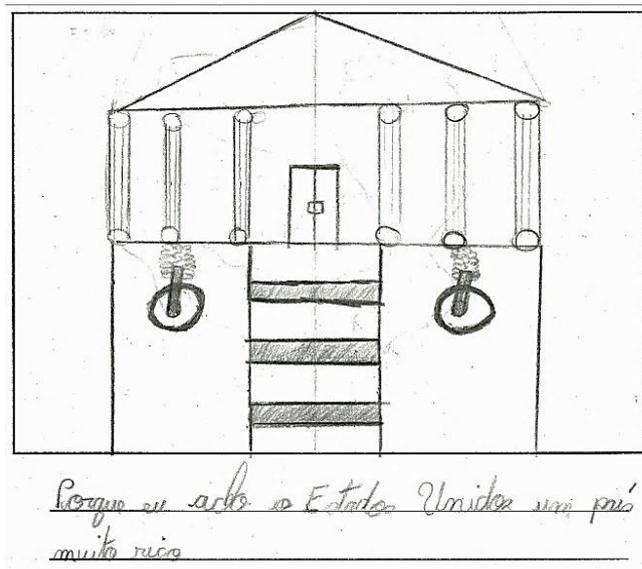
Fonte: Elaboração própria

Figura 3 - Narrativa 9J



Fonte: Elaboração própria

Figura 4 - Narrativa 1D



Fonte: Elaboração própria

Os desenhos 1D e 2L mostram a Casa Branca, sede do governo estadunidense e símbolo máximo do poder político dos Estados Unidos. Já os desenhos 11A e 9J descrevem lugares que os alunos associam com os EUA. Nas entrevistas, os alunos autores dos desenhos expressaram terem visto esses locais em filmes e televisão, e que esses símbolos, vistos como grandes e bonitos por eles, remetem a lugares ricos. As representações de lugares dos EUA como essencialmente ricos e bonitos colocam o país como um lugar urbanizado, organizado, estruturado, com mais recursos para gerar qualidade de vida para a sociedade. O problema é quando esses estereótipos são contrapostos à realidade local de forma superficial, fazendo

com que o sujeito enxergue sua própria realidade e seu próprio espaço como pobre, desorganizado e inferior, longe da perfeição de como os EUA são retratados.

A indústria cinematográfica estadunidense apresenta regularmente elementos que compõem a vida cotidiana das crianças e adolescentes estadunidenses. Nessas mídias, o estudante estadunidense normalmente é representado em um ambiente escolar diverso e com muitas atividades extraclasse, criando-se, assim, a imagem de um país onde as pessoas têm uma educação de qualidade, onde os alunos são mostrados presentes em bibliotecas, clubes de estudo, laboratório de ciência e computação, auditórios, anfiteatros, salas escuras, etc. como é representado no desenho 11A e na sua descrição. Essas representações podem atribuir aos EUA uma imagem de um país altamente intelectualizado, estabelecendo a língua inglesa como ponte de acesso à ascensão social. Dessa forma, o estudante brasileiro de inglês pode se ver em uma posição inferior à do estadunidense, desvalorizando a própria cultura e criando em si um distanciamento de sua realidade ao conceber a realidade estadunidense, e, portanto, a língua inglesa, como algo inalcançável.

5.2 Hábitos alimentares

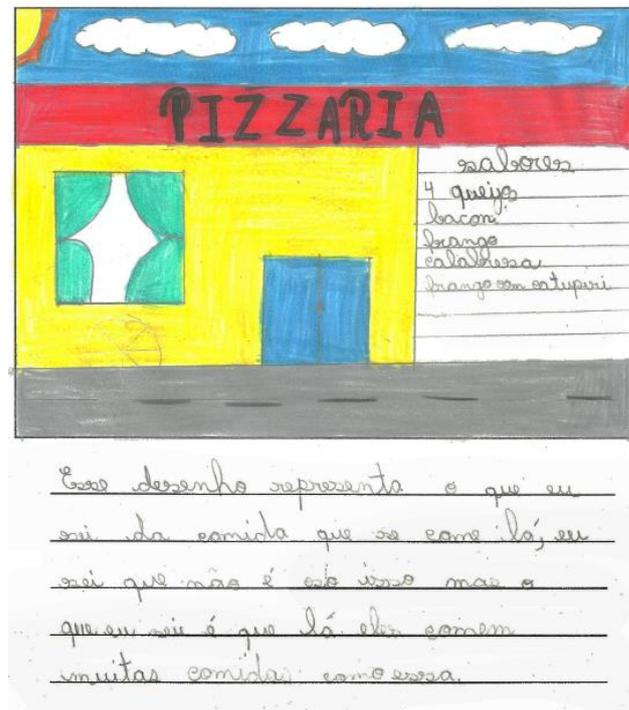
Figura 5 - Narrativa 3A



Eu representei novamente os
Café da manhã, almoço e
doce coisas de beber como
guarana, suco.

Fonte: Elaboração própria

Figura 6 - Narrativa 5B



Fonte: Elaboração própria

Na narrativa 3A, é demonstrada uma variedade de elementos que podem representar as características de diversificação e de abundância nas refeições estadunidenses. Na entrevista, o aluno explicou que no café da manhã, por exemplo, desenhou uma panqueca, suco, bacon, *waffles* e cereal. Essas representações vêm no sentido de mostrar os EUA como um país onde as pessoas têm fácil acesso à alimentação abundante. Normalmente é retratado nas mídias o estereótipo de que nos EUA existe a cultura do *supersize*.

Além disso, durante a entrevista, o aluno explicitou outros debates presentes na sociedade estadunidense contemporânea, especificamente o racismo. Através de uma série estadunidense veiculada por um canal da TV aberta brasileira ('Todo mundo odeia o Chris'), o aluno teve contato com o quadro de desigualdade social entre negros e brancos nos EUA. Diante disso, é possível inferir que o estudo de uma língua adicional pode levar o aluno a buscar representações identitárias em comum na nova cultura em que ele tem contato. Nesse sentido, a língua se estabelece como ferramenta de reconhecimento de sua própria identidade, já que o aluno se sente inserido nesse contexto sociocultural, apesar de não ser em sua língua materna.

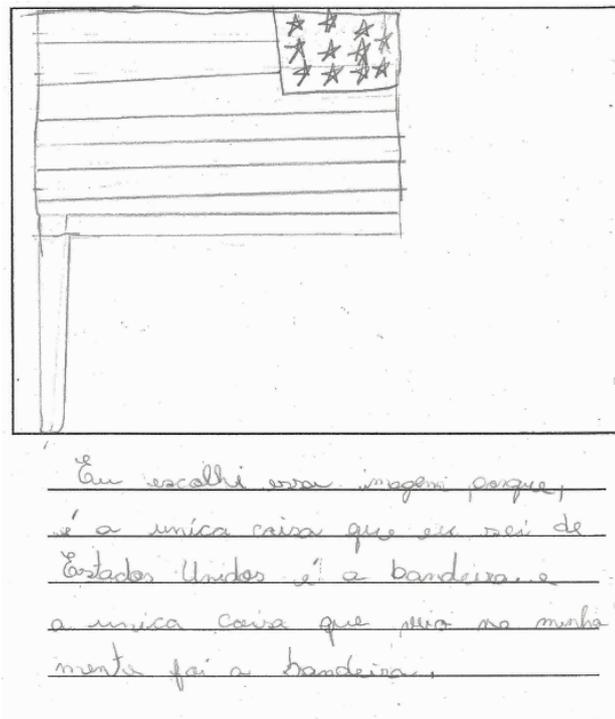
Assim como na narrativa 3A, a narrativa 5B expressa a visão que o aluno tem em relação aos hábitos alimentares estadunidense, mas, dessa vez, atrelando-a aos *fastfoods*. Na entrevista, o aluno afirmou ter pensado em pizzas, hambúrguer, e outros alimentos. De acordo com ele, essa é a forma como as pessoas se alimentam nos EUA. Além disso, quando foi perguntado sobre o que mais ele sabia sobre o país, afirmou que "sei que a sociedade lá é preconceituosa, mas também sei que a vida lá é melhor". Isso demonstra que, assim como na narrativa 3A, o aluno tem consciência dos problemas sociais existentes nos EUA, porém o

aluno afirma que, apesar disso, a qualidade de vida nesse país é superior, já que necessidades básicas como alimentação são mais abundantes e acessíveis, diminuindo assim o impacto de outros problemas sociais.

É interessante perceber, ainda, que em ambas produções os alunos mesclam as representações que têm das comidas e bebidas dos EUA com as brasileiras, as quais eles têm acesso, como é caso do 'guaraná', 'salgadinhos' e os sabores de pizzas, típicos do contexto brasileiro ('frango com catupiry'), evidenciando o movimento de formação de representações mediado pela dinâmica sociocultural que envolve o local e o global, o 'meu' e o 'outro'.

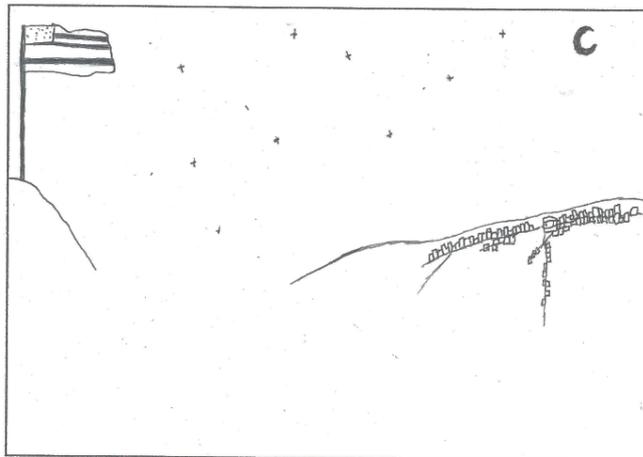
5.3 Bandeira

Figura 7 - Narrativa 6A



Fonte: Elaboração própria

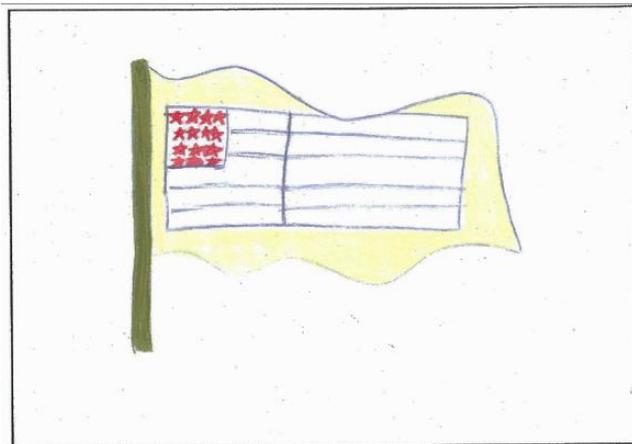
Figura 8 - Narrativa 8L



Uma cidade dos estados unidos

Fonte: Elaboração própria

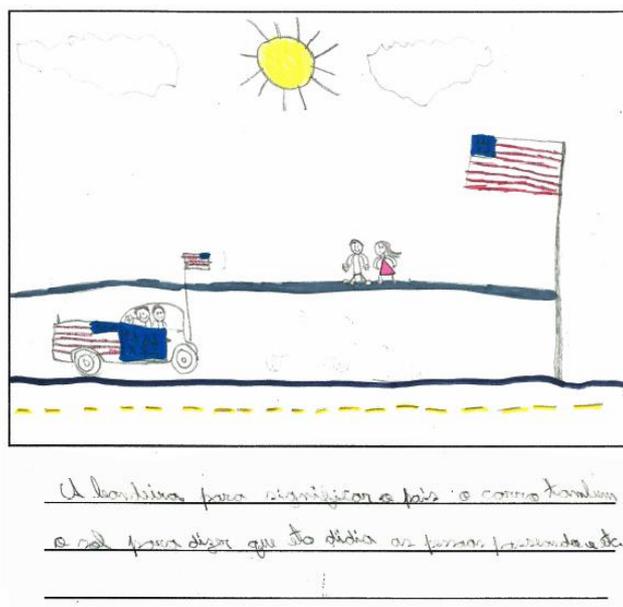
Figura 9 - Narrativa 7M



O desenho que eu fiz foi sobre a bandeira que
é representada no estado unido do meu país. Lá
tem várias culturas, comidas típicas e diversas
sações que tem para lá.

Fonte: Elaboração própria

Figura 10 - Narrativa 13I



Fonte: Elaboração própria

A bandeira, retratada em quatro das treze narrativas (8L, 6A, 7M e 13I), é um símbolo que representa uma nação. Na cultura estadunidense veiculada na mídia, a bandeira representa a identidade (patriotismo: as cores da bandeira presentes em diversos elementos culturais), os ideais (liberdade, democracia) e o poder/domínio (“finçar” a bandeira em territórios como símbolo de conquista). No desenho 13I, a escolha do aluno em retratar a bandeira hasteada em uma rua; o carro temático com a bandeira; e a bandeira acoplada ao carro, demonstram a ideia de uma sociedade homogênea, cuja população se identifica e se orgulha dos ideais representados pela bandeira. O desenho 8L segue a mesma linha, representando uma cidade dos EUA, sob a luz da lua e das estrelas, protegida pela bandeira imponente, hasteada em uma montanha. No desenho 7M, o aluno se remete à bandeira como representação máxima do país e também faz referência às comidas típicas dos EUA, sem mencionar quais seriam, no entanto. Já no desenho 6A a escolha pela bandeira é justificada como a primeira coisa que veio à mente dos alunos. A bandeira nacional é comumente estampada no time de futebol do país. Especulamos que talvez seja esse um dos motivos de ser uma das primeiras coisas que vêm à mente dos alunos, tendo em vista a familiaridade do tema futebol na cultura brasileira.

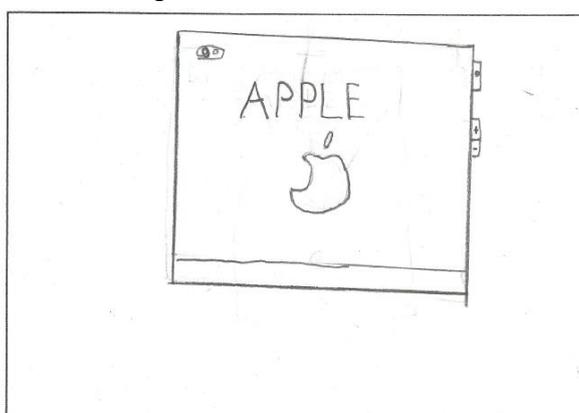
Curiosamente, quando questionados, nas entrevistas, sobre outras coisas que sabiam sobre os EUA, além da bandeira, os alunos 6A e 13I mencionaram questões relacionadas ao armamento e criminalidade. 6A indicou que costuma ver imagens de violência, mais especificamente de “bombas e tiroteios”, o que pode ser relacionado às ações do exército estadunidense ao redor do mundo, à larga produção de filmes de ação, a notícias sobre violência urbana, e, nos últimos tempos, principalmente, a atentados à mão armada e terrorismo. Já o aluno 13I, definiu durante a entrevista que vê os EUA como um país que

prioriza a segurança pública, dizendo que as leis do país são mais rígidas e que, por isso, menos crimes são cometidos.

O ponto de vista do aluno 6A mostra que, apesar de os EUA serem essencialmente representado como um país rico, desenvolvido e seguro, é possível também perceber problemas sociais que causam divergências nas opiniões dos sujeitos sobre o país. Essas divergências podem gerar um debate no contexto da aprendizagem em língua inglesa, visando à construção de um posicionamento crítico em relação ao país e sua cultura.

5.4 Consumo

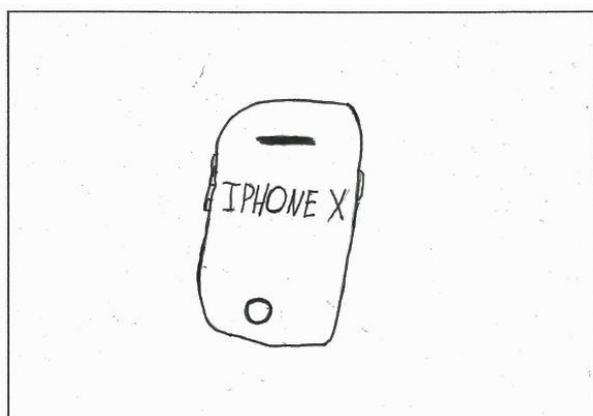
Figura 11 - Narrativa 12G



*Escolhi porque é uma marca de aparelhos eletrônicos
bem famosa nos EUA e que eu gosto muito*

Fonte: Elaboração própria

Figura 12 - Narrativa 10J



*Eu fiz um desenho de um iPhone porque a maioria
das pessoas nos usa esse celular.*

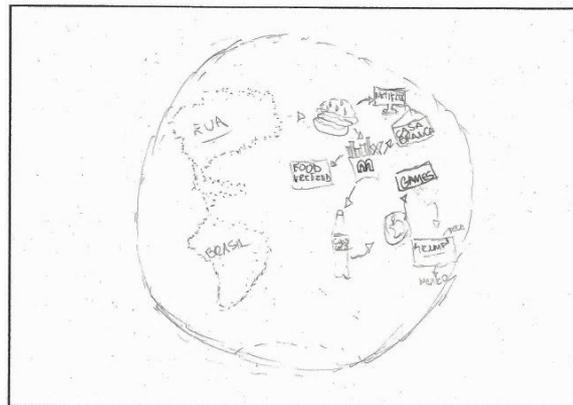
Fonte: Elaboração própria

Essa representação de um produto tecnológico de uma marca estadunidense pode ser associada à posição do país dentro do processo de industrialização, mostrando ser moderno e estar na dianteira da evolução tecnológica. Nesse sentido, os alunos são levados a buscar o contato com essas ferramentas tecnológicas, a fim de fazerem parte desse mundo inovador, através das oportunidades que o produto pode trazer para o usuário. Além disso, há a questão do alcance do status social em adquirir um produto estadunidense, nesse caso mais especificamente, um produto da *Apple*, normalmente atribuído a pessoas de grande influência na mídia, retratadas como famosas e bem-sucedidas.

Palhares (2012) discute como o imperialismo linguístico do inglês no Brasil tem contribuído para a colonização das mentes, destacando o papel de inúmeros produtos norte-americanos que “trazem consigo uma imensa carga cultural repleta de valores estéticos, racistas, sexistas e imperialistas, que ajudam a difundir a ideologia capitalista, educando desde os primeiros anos para o consumismo, e a propagar a superioridade norte-americana e a homogeneização cultural” (p. 10).

5.5 Globo

Figura 13 - Narrativa 4A



*Eu desenhei o país e eu
acho que remete aos Estados Unidos*

Fonte: Elaboração própria

A escolha do desenho de um globo terrestre nos remete ao processo de globalização, mostrando a integração entre diferentes países do mundo, nesse caso, a relação entre os EUA, Brasil e México. No desenho há diversos produtos culturais que os EUA exportam para o mundo, como *games*, *McDonald's*, *Coca-Cola*, mostrando a influência cultural que eles exercem nos outros países. Tais produtos, veiculados principalmente por filmes, músicas e internet são importantes ferramentas para o processo de aprendizagem uma vez que criam um contato constante com a língua, ajudando os alunos a familiarizarem-se com pronúncia, novas palavras, expressões e também com a cultura. Por outro lado, esses produtos culturais podem propagar estereótipos que atravessam, principalmente, os processos de

aprendizagem, pois muitas vezes a cultura exibida por esses veículos vem de forma idealizada. Essa idealização pode gerar uma forte aproximação, de forma que o aluno queira participar dessa cultura idealizada, e também, é possível gerar uma negação a cultura, por ser algo inalcançável. Por isso é tão importante que a abordagem de ensino de inglês venha atrelada à desconstrução de estereótipos e ao desenvolvimento crítico do aluno.

5.6 Síntese das análises

É notável a frequência com que é possível enxergar a influência dos veículos de propagação de mídias para a concretização da imagem atrelada aos EUA. Tais veículos são responsáveis pela criação e reforço das representações sobre a cultura estadunidense, como a comida, costumes, problemas sociais e outros. Sendo assim, representações divergentes emergem, demonstrando não só uma admiração aos EUA e sua cultura, mas também um olhar atento e crítico aos aspectos que são veiculados na mídia. É importante reconhecer que nos desenhos os alunos retrataram, essencialmente, estereótipos considerados positivos, como, por exemplo, avanço tecnológico, poder aquisitivo, oportunidades, comida farta etc., indicando o que eles pensaram quando fora solicitado no momento da pesquisa “desenhar o que vinha primeiro à mente” quando pensavam em EUA. Mas, durante a entrevista, alguns alunos foram além dessas representações de país e povo ideais e expressaram noções sobre temas críticos da sociedade estadunidense, como racismo, terrorismo e violência armada. Percebe-se, ainda, que parte dos alunos demonstra ter conhecimentos básicos sobre os EUA e sua cultura, o que se revela um campo fértil para que representações sejam significadas e ressignificadas, desenvolvendo nos alunos uma postura crítica em relação a países anglófonos e a língua inglesa de modo que reconheçam a língua como um modo de agir no mundo por meio da cultura de outros povos e sua própria cultura.

6 Refletindo sobre a relação entre Representações Sociais e aprendizagem de língua inglesa nas escolas

Um dos objetivos deste trabalho foi proporcionar aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas representações e as relações entre língua, cultura, identidade e diversidade. Assim, retornamos à escola para reproduzir os vídeos produzidos pelos alunos estadunidenses para os alunos participantes da pesquisa, conforme descrito na seção de coleta de dados. Antes da exibição, lembramos com a turma o que eles haviam desenhado e o porquê. Questionamos os alunos sobre suas expectativas em relação ao vídeo, qual seria a língua falada, etc. Os alunos ficaram surpresos com os intercambistas falando em português e com a diversidade do grupo, pois nem todos correspondiam ao estereótipo étnico estadunidense (havia uma chinesa naturalizada estadunidense).

Assim, houve uma roda de conversa sobre a perspectiva expressa nos desenhos e suas respectivas explicações, e as visões apresentadas pelos intercambistas estadunidenses.

Muitos dos alunos reconheceram que é necessário conhecer novas culturas buscando fugir dos estereótipos, até brincaram admitindo que se sentiram “enganados”. Contudo, parte dos alunos demonstraram uma certa relutância em compreender as visões apresentadas nos vídeos, repetindo alguns estereótipos sobre a cultura estadunidense durante a conversa, expressando uma dificuldade nesse processo de desconstrução.

Temos consciência de que é preciso muito mais que uma atividade para promover a ressignificação de representações estereotipadas. Ainda assim, esse pode ter sido um primeiro passo na direção de expandir os conhecimentos dos alunos sobre os EUA e a cultura estadunidense para além do que é mostrado na mídia, especialmente se levarmos em consideração que vários alunos demonstraram conhecimentos básicos ou falta de conhecimento sobre o país, o que reitera a necessidade de se incorporar práticas que priorizem uma troca real entre culturas no ensino e aprendizagem de línguas que amplie o olhar crítico dos alunos para a cultura do outro e sua própria cultura, para o outro, e para si próprio.

7 Considerações finais

O primeiro passo para um ensino significativo é conhecer a realidade e as necessidades dos estudantes. Esta pesquisa possibilitou compreensão de representações sociais em relação a um país que exerce forte influência política, social e cultural na sociedade brasileira, inclusive no que tange ao ensino de língua inglesa. Os resultados demonstram essa influência que se manifesta por meio de representações estereotipadas que reverberam, por um lado, a cultura do consumismo, da riqueza e abundância dos EUA, por outro, percebe-se, também, um conhecimento raso e superficial sobre esse país e, mais ainda, sobre outras culturas anglófonas, apontando para a necessidade de práticas de ensino que contemplem a interculturalidade e o multiculturalismo, a fim de ampliar a consciência crítica dos alunos em relação à língua inglesa e suas possibilidades.

Pensando particularmente em alunos do sexto ano, muitos dos quais estão estabelecendo seu primeiro contato com a língua inglesa, um ensino crítico da língua, voltado para a compreensão da diversidade cultural, se torna quase que essencial. A língua é uma prática social complexa que pode desencadear um processo de desvalorização ou supervalorização de culturas. Por isso a importância de práticas de ensino de inglês que revelem os padrões de poder vigentes e auxiliem estudantes a compreender e questionar as desigualdades entre línguas, culturas e povos. Em outras palavras, é preciso fomentar, no ensino de línguas, o pensamento de olhar para cultura do outro sem diminuir sua própria cultura, promovendo valorização identitária.

Neste sentido, este trabalho contribui especialmente ao lançar luz sobre a necessidade de pesquisas que não só analisem as representações de alunos, professores e gestores educacionais, mas que efetivamente os levem a refletir sobre o papel dessas representações e como elas podem influenciar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo ou inibindo possibilidades de aprendizagem significativas e transformadoras.

Referências

- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. New York: Routledge, 2014.
- BELL, J. S. Narrative Inquiry: More Than Just Telling Stories. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 207-213, 2002.
- BRIELL, J.; ELEN, J.; DEPAEPE, F.; CLAREBOUT, G. The exploration of drawings as a tool to gain entry to students' epistemological beliefs. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 8, n. 2, p. 655-688, 2010.
- BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- CABECINHAS, R. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 125-137, 2004.
- CANAGARAJAH, S. Negotiating the local in English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**. v. 26. p. 197-218, 2006.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, n. 35, 2003.
- CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 105-114, 2004.
- DUARTE, M. L. B. Anotações sobre pesquisa(r) tendo como objeto o desenho infantil e adolescente: apresentação de fundamentos, métodos e instrumentos. In: _____; PIEKAS, M. I. (Org.). **Desenho Infantil em pesquisa: imagens visuais e táteis**. Curitiba: Insight, p. 169-184, 2011.
- GUEDES, C. S. **As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992.
- KALAJA P; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. In: BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 105-131, 2013.
- LEITE, P. M. C. C. **Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em dois textos da veja**. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

MATTOS, A. Education for Citizenship: Introducing Critical Literacy in the EFL Classroom. In: **Pedagogy: New Developments in the Learning Sciences**. New York: Nova Science Publisher, 2012.

MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. **Language Awareness**, v. 24, n. 3, p. 197-215, 2015.

MERRIMAN, Brian; GUERIN, Suzanne. Using children's drawings as data in child-centred research. **The Irish journal of psychology**, v. 27, n. 1-2, p. 48-57, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NIKULA, T.; PITKÄNEN-HUHTA, A. Using photographs to access stories of learning English. In: **Narratives of Learning and Teaching EFL**, Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PALHARES, C. de M. H. Língua, cultura, educação e colonialidade: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva pós-colonial. **Interfaces de Saberes**, v. 12, n. 1, 2012. Disponível em: < <https://interfacesdesaberes.fafica-pe.edu.br/index.php/import1/article/view/158>. Acesso em: 26/07/2021

RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences**, California: Sage Publication, 2008.

SANTOS, P. L. **As representações da Língua Inglesa no discurso de jovens carentes - um estudo crítico**. 2011. 169 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS E SILVA, M. M. **À Mão Livre: Explorando Narrativas Visuais de Alunos Brasileiros sobre a Aprendizagem de Inglês**. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Anexo

Nome: _____

Turma: _____.

Idade: _____ anos.

DESENHE, NO ESPAÇO ABAIXO, O QUE PARA VOCÊ SIGNIFICA **ESTADOS UNIDOS**. FAÇA O SEU DESENHO DA FORMA MAIS CLARA POSSÍVEL E, EM SEGUIDA, DESCREVA-O NAS LINHAS ABAIXO:

