

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**NELZA MARA PALLÚ**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS, PAIS E PROFESSORES  
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

**PONTA GROSSA  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**NELZA MARA PALLÚ**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS, PAIS E PROFESSORES  
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Ensino-Aprendizagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Priscila Larocca

**PONTA GROSSA  
2008**

## Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

	Pallú, Nelza Mara
P169p	Por que é importante aprender inglês na escola ? um estudo das representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês. / Nelza Mara Pallú. Ponta Grossa, 2008. 121f. Dissertação ( Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa Ensino - aprendizagem ), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profa. Dra. Priscila Larocca )
1	1. Língua inglesa . 2. Ensino e aprendizagem. 3 Representações sociais. 4. Discurso social. I. Larocca, Priscila. II. T.
	CDD: 428

## AGRADECIMENTOS

À professora Doutora **Priscila Larocca**, pelos momentos de sabedoria e paciência dedicados na orientação desta dissertação.

Às professoras Dottoras **Clarissa Menezes Jordão**, **Esméria de Lourdes Saveli** e ao professor Doutor **Ademir José Rosso**, membros da banca examinadora deste trabalho, pela atenção e dedicação em suas sugestões.

À **Universidade Estadual de Ponta Grossa**, pela oportunidade ímpar em participar do Programa de Mestrado em Educação.

À professora e amiga **Ana Cláudia Pasturczak** que muito contribui para a realização desta pesquisa.

Aos **alunos, pais e professores participantes** desta pesquisa que gentilmente prestaram informações valiosas.

A **minha família**, Claudinei, Bruno, Gabriela, Ary e Nair pelo amor e apoio durante esta importante fase em nossas vidas.

*Procura da Poesia*

*Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.  
Estão paralisados, mas não há desespero,  
Há calma e frescura na superfície intacta.  
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.  
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.  
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.  
Espera que cada um se realize e consume  
Com seu poder de palavra  
E seu poder de silêncio.  
Não force o poema a desprender-se do limbo.  
Não colhas no chão o poema que se perdeu.  
Não adules o poema. Aceita-o  
Como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada  
No espaço.*

*Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
E te pergunta, sem interesse pela resposta,  
Pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

A língua inglesa (LI) hoje, em sua condição de uma língua franca, representa uma abertura para o processo de desenvolvimento tecnológico e científico e de democratização social de nosso país. Portanto, o contexto de ensino e aprendizagem de inglês precisa estar em sintonia com esta realidade para poder traçar e alcançar objetivos concretos de um ensino com qualidade e que atenda os interesses de seus aprendizes. Isso implica, entre os vários aspectos que envolvem o trabalho com a LI, discutidos neste trabalho, manter um diálogo entre todos os participantes do processo educativo. Considerando que a sociedade em geral constrói representações sobre o papel de uma língua estrangeira (LE), apresentamos uma pesquisa cujos objetivos foram conhecer e analisar as representações sociais dos participantes do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Conduzidos pelos referenciais teóricos advindos da Psicologia Social (Moscovici), da Pedagogia Crítica (Giroux, McLaren), da Lingüística Crítica (Fairclough, Meurer, Rajagopalan) e da Teoria Social do Discurso (Foucault), nos quais o entendimento para o trabalho com LE se complementa em perspectivas socio-interacionistas-discursivas, buscamos nesta pesquisa uma interlocução com alunos, pais e professores de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada foi qualitativa-quantitativa e a coleta de dados deu-se mediante aplicação de 452 questionários, cuja análise resultou na identificação de dezoito (18) representações sociais sobre a importância do inglês para a vida, para a sociedade e na escola. Destas representações as cinco (05) que compõem o núcleo central (NC) foram descritas e submetidas à Análise de Conteúdo (AC) e Análise Crítica de Discurso (ACD) evidenciando um imaginário influenciado pela Abordagem Comunicativa de ensino de LE e por concepções econômicas neoliberais. As treze (13) representações que compõem o Núcleo Periférico (NP) demonstram situações emergentes de demanda do uso da LI como uma língua que permeia as relações globais, que necessitam ser ainda discutidas e questionadas no contexto educacional para sua melhoria. Esperamos com a pesquisa propiciar subsídios para uma reflexão sobre as representações sociais e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino e Aprendizagem. Representações Sociais. Discurso Social.

## ABSTRACT

The English language (EL) today in its condition of *lingua franca* represents an opening to the technological and scientific development process and social democratization of our country. So, the teaching and learning context needs to be in harmony with this reality. That demands, besides the different issues that involve working with a foreign language, discussed in this work, to keep a dialogue among all the participants of this educational process. Considering that society builds representations on the role of a foreign language (FL), we presented a research whose objectives were to know and to analyze the social representations of the participants of the English Teaching and Learning process. Conducted by the theoretical referential of Social Psychology (Moscovici), Critical Pedagogy (Giroux, McLaren), Critical Linguistics (Fairclough, Meurer, Rajagopalan) and the Theory of Social Discourse (Foucault), whose understanding for the work with a FL are complemented in social-interactionist-discursive perspectives, in this research we looked for a dialogue with students, parents and teachers of public and private schools of Elementary School. Therefore, the methodological approach adapted was qualitative-quantitative and the collected data through an application of 452 questionnaires, whose analysis resulted in the identification of eighteen (18) social representations on English importance for life, for society and in the school. From those, five (05) representations which compound the Central Nucleon (CN), were described and analyzed under the Content Analysis (CA) and also the Critical Analysis of Speech (CAS) methodologies, focusing an imaginary influenced by the Communicative Approach of teaching of FL and by economic neo liberalist conceptions. The thirteen (13) representations which compound the Peripheral Nucleon (PN) show emergent situations of EL demanding, as a language that permeates global relations that still need to be discussed and questioned into the educational context in order to have better results. We expect with the research to propitiate subsidies for a reflection about the social representations and their importance for the English Teaching and Learning Process.

Key words: English language. Teaching and Learning. Social Representations. Social Discourse.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
-----------------	----

<b>CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>		<b>18</b>
<b>1.1</b>	Origem, transformação e difusão da Língua Inglesa.....	18
<b>1.2</b>	A inserção do Inglês como língua estrangeira no Brasil.....	24
<b>1.3</b>	O papel do ensino da Língua Inglesa na educação brasileira numa perspectiva emancipatória .....	29

<b>CAPÍTULO 2 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DE LÍNGUAS.....</b>	<b>36</b>
--	-----------

<b>2.1</b>	A teoria da representações sociais de Moscovici.....	36
------------	--	----

<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA : A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA COM OS SUJEITOS, AS INFORMAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....</b>	<b>46</b>
--	-----------

<b>3.1</b>	A Abordagem de Pesquisa Qualitativa – Quantitativa na Teoria do Núcleo Central.....	46
<b>3.2</b>	Os procedimentos de coleta das informações e os sujeitos participantes.....	48
<b>3.3</b>	Os procedimentos adotados para a análise das informações.....	49

<b>CAPÍTULO 4 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LÍNGUA INGLESA.....</b>	<b>53</b>
--	-----------

<b>4.1</b>	O tratamento analítico das propriedades quantitativas das representações.....	53
<b>4.2.</b>	A composição do Núcleo Central e do Núcleo Periférico.....	56
<b>4.3</b>	As representações que compõem o Núcleo Central.....	58
<b>4.4</b>	As representações nos discurso dos sujeitos da pesquisa.....	73
		97

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	113
------------------	-----

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DE ARTIGOS E TESES EM TRS.....	123
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS DE COLETA DE DADOS.....	123

## INTRODUÇÃO

Diante de qualquer tentativa de transformação mais profunda nas sociedades de capitalismo dependente, a luta ideológica – que assume importância decisiva – não prescinde do acesso mais geral possível ao conhecimento crítico, à sua análise e discussão para superar o “consenso” consentimento / submissão construído ideologicamente pelo poder e que atua como filtro do conhecimento das informações e da percepção da realidade. (Júlio César Lima e Lúcia Maria Neves)

Presenciamos hoje um fenômeno lingüístico em que a língua inglesa expande-se por todo o mundo, tornando-se uma língua mundial e a mais nova língua franca. Entendemos por língua franca uma língua que perde sua origem natal quando passa a ser utilizada por vários povos de diferentes nações, os quais a praticam para o intercuro comum. (JORDÃO, no prelo; GUIMARÃES, 2006; LACOSTE, 2005; McKAY, 2003).

Essa transformação é evidenciada pelos dados de Scheyerl e Siqueira (2006), que constatam que para cada falante nativo do inglês, já existem três falantes não-nativos. Estima-se que atualmente cerca de 1,5 bilhão de pessoas, ou seja,  $\frac{1}{4}$  da população mundial, conhece em algum grau a língua inglesa, e consegue manter com ela algum tipo de relação no seu dia-a-dia. (RAJAGOPALAN, 2005).

Embora seja difícil avaliar o grau de conhecimento e de uso da língua inglesa para que seu usuário seja considerado um “falante”, algumas estimativas podem ser exploradas no sentido de ilustrar a difusão do inglês no mundo contemporâneo. A título de visualização da dimensão dos diversos falantes do inglês e das diferentes modalidades em que ele é praticado, trazemos abaixo alguns exemplos fornecidos por Hewings e Mackinney (2000):

- 350 milhões de pessoas falam inglês como uma primeira língua (a primeira língua adquirida quando criança); a maioria destas pessoas (cerca de 220 milhões) mora nos Estados Unidos da América;

- Outros 350 milhões falam inglês como uma segunda língua (a língua que possui *status* oficial ou semi-oficial em um país);
- Estima-se que aproximadamente 700 milhões de pessoas usam o inglês como uma língua estrangeira (países onde o inglês não é oficial ou possui *status* especial e é aprendida por propósitos internacionais);
- O inglês é ensinado como uma língua estrangeira em aproximadamente 100 países;
- O número de falantes do inglês como uma segunda língua será muito maior que os falantes como primeira língua (nativos) aproximadamente em 2010.

Nesse esboço podemos perceber que a língua inglesa é considerada uma língua mundial não por ser a mais falada no mundo, mas devido ao fato de ela se constituir em uma língua utilizada em diversas partes pelo mundo. Tal expansão geográfica e variedades lingüísticas (primeira língua, segunda língua, língua estrangeira) proporcionam o surgimento também de diferentes variedades de inglês, os chamados “Englishes”. Dentre elas incluem-se: Inglês britânico, americano, australiano, canadense, indiano, Sul-africano, neozelandês e outras. (HEWINGS; MACKINNEY, 2000).

De acordo com essa interpretação, a existência de um padrão de inglês, deixa de existir gerando outros padrões conectados ao inglês britânico e americano, considerando a natureza polimorfa da língua em oposição a visões monolíticas que reconhecem apenas o *standard American / BritishEnglish* ( padrão americano / britânico) como modelo de ensino e aprendizagem.

E cada uma destas variedades compreende também diferentes padrões sócio-culturais que normalmente são conduzidos para a educação. Por isso, a escolha da variedade a ser aprendida e ensinada em uma sociedade deve estar em consenso ao contexto de necessidade social em que ela se insere. Ou seja, no Brasil, a ênfase maior deve ser dedicada nos propósitos de uso que os aprendizes depositam, do que em um modelo a ser copiado – americano, britânico, ou qualquer outro. Podemos

exemplificar melhor da seguinte forma: um usuário que vive em uma cidade turística, como Salvador, por exemplo, poderá ter objetivos de aprendizagem relacionados ao recebimento de turistas, a comunicação. Enquanto que um cidadão que mora no interior do estado do Paraná, pode ter seus objetivos direcionados ao uso da *Internet*, exigindo-lhe um conhecimento maior sobre os termos e vocabulário cibernéticos.

Estes fatores agregam considerações profundas na condução do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa o qual necessita de abordagens pedagógicas adequadas, bem como educadores capacitados.

<sup>1</sup>Notadamente, ensinar Inglês como uma língua internacional exige que pesquisadores e educadores examinem os usos específicos de inglês pelos aprendizes dentro de sua comunidade particular de fala como uma base para a determinação dos objetivos de aprendizagem [...]. (McKAY, 2003, p. 7, tradução nossa).

Se tomarmos como exemplo um fenômeno global atual em que verificamos que o inglês corresponde a setenta e cinco por cento (75%) de toda a comunicação internacional escrita, e que oitenta por cento (85%) da informação armazenada em computadores do mundo inteiro e disponibilizada pela Internet é em língua inglesa, (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2006), podemos afirmar que o inglês tem se concretizado como a língua da comunicação falada, escrita e computadorizada, portanto, seu aprendizado necessita de um tratamento aos moldes de uma língua internacional.

A LI como veículo da comunicação internacional é um dos vários propósitos para o uso do inglês que precisa ser discutido e levado cuidadosamente em conta como uma demanda metodológica para as práticas de seu ensino nas escolas brasileiras. Em um contexto que favorece a comunicação global, o avanço da língua inglesa, como meio de comunicação internacional, é uma realidade. Embora discordemos de uma visão meramente utilitarista da língua inglesa, não podemos deixar de reconhecer que um bom conhecimento da língua inglesa reverte em atividades com funções sociais relevantes para seus usuários.

---

<sup>1</sup> Clearly, teaching English as an international language requires that researchers and educators thoroughly examine individual learner's specific uses of English within their particular speech community as a basis for determining learning goals[...] (McKAY, 2003, p.7)

Portanto, esse aspecto merece uma atenção pedagógica especial, pois, como apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Estrangeira – OCEM - (BRASIL, 2006), defender a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque esse é o idioma da globalização reflete uma visão realista, mas revela uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente.

Em nossa concepção de língua como um espaço de construção de sentidos, de trocas de experiências e de diferentes percepções da realidade, entendemos que o aprendizado da língua inglesa pode contribuir para promover o desenvolvimento cognitivo humano mediante práticas relacionadas com a promoção de uma “consciência lingüística crítica”. Quando utilizamos o termo “consciência lingüística” nos referimos a concepção de Fairclough (2001) sobre a maneira que os indivíduos necessitam desenvolver para se relacionarem com a linguagem através dos discursos produzidos em sociedade.

Isso envolve o desenvolvimento de recursos para o convívio com a produção, consumo, manutenção e transformação das informações de uma sociedade que ajudem os cidadãos a tornarem-se mais conscientes das forças sociais e interesses nas relações de poder e de ideologia que perpassam as práticas textuais. Princípios que se encontram voltados a uma proposta crítico-pedagógica.

A linguagem é, nessa concepção, considerada o principal sistema simbólico humano, pois ela tem a função de constituir a consciência e de organizar o pensamento. Ou seja, por meio da linguagem, o homem pode se desenvolver psicologicamente, internalizando e organizando conhecimentos e os diversos papéis sociais em que ele possa estar inserido, o que ultrapassa a visão de ensino e aprendizagem de inglês que “atua como um instrumento para o dominante, racionalismo e racionalidade modernista que tem sido imposta na globalização mundial do inglês”. (JORDÃO, no prelo, tradução nossa).

A contribuição advinda do campo de conhecimento de uma Língua Estrangeira (doravante LE) em termos de transformação e emancipação dos sujeitos, resultante de uma prática que desenvolva as capacidades dos sujeitos ao se relacionarem com o processo de escrita leitura é comprovada em pesquisas científicas. Um exemplo deste potencial encontra-se na pesquisa

relatada por Souza e Zakabir (2004), que aponta novas evidências sobre a importância da leitura e do estudo de línguas para o aperfeiçoamento cognitivo humano.

Esta pesquisa foi realizada na Universidade de York, no Canadá, quando os pesquisadores constataram que quem aprende um segundo idioma retarda em muitos anos os efeitos do envelhecimento no cérebro. Para essa conclusão, foram realizados testes de reação cognitiva em vários grupos de pessoas, sendo que, os jovens e os bilíngües obtiveram os melhores resultados, o que reforça a relevância da área de línguas como fonte de conhecimentos que auxiliam o desenvolvimento da saúde mental humana.

Outro aspecto relevante reside no fato de que, ao aprender uma nova língua, o indivíduo desenvolve um melhor entendimento sobre o outro, compreendendo fatores sociais que envolvem as relações com os outros povos. Esse contato se insere em um processo de renegociação e de redefinições de identidades, Rajagopalan (2003, p. 69) coloca sua proposição a esse respeito da seguinte maneira:

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa.

Isso significa que, além de todo o benefício que uma língua estrangeira pode oferecer em termos de qualidade de vida a seus usuários, ela representa, ainda, uma oportunidade de participação no contexto social que abre inúmeras possibilidades de superações e transformações em suas vidas.

No entanto, embora a língua inglesa em seu *status* de língua franca, seja uma exigência cultural, intelectual e social nos dias de hoje, e sua aprendizagem nas escolas regulares um aspecto relevante para a formação da cidadania brasileira, nosso sistema educacional ainda se encontra aquém em termos da valorização deste conhecimento e de sua democratização. Tal constatação pode ser notada na seguinte colocação:

De certa forma, com a quantidade significativa de escolas e de centros de línguas mundo afora, poder-se-ia facilmente afirmar que o acesso ao inglês está mais que democratizado. Infelizmente, não é essa realidade com que nos deparamos, principalmente nos países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Aprender inglês continua privilégio de poucos e embora já existam alguns programas que

enxergam o acesso de inglês como um direito, uma questão política crucial para o exercício da cidadania, estamos ainda muito distantes de uma democratização plena de tal carga de conhecimentos. (SCHEYERL ; SIQUEIRA, 2006, p. 59).

Se existe uma garantia da aprendizagem de uma LE no Currículo Educacional estabelecida através da LDB – Lei de Diretrizes e Bases, a situação da disciplina de Língua Inglesa nas escolas, objeto de estudo desta pesquisa, é de rebaixamento, quer seja em termos de amparo legal, ou de investimentos e de condições específicas para o ensino de inglês de qualidade nas escolas regulares. Este descaso com a Língua Inglesa e com a população brasileira impulsiona as pessoas que têm maiores condições financeiras a procurarem uma melhor *performance* nos cursos oferecidos pelas diversas escolas de idiomas existentes, mantendo as camadas populares distantes da apropriação do inglês em nível satisfatório.

Os próprios documentos pedagógicos apontam essa problemática, reconhecendo que:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998, p. 19).

Estamos, mediante o exposto, diante de um contra-senso: se por um lado, afirmamos que a necessidade do aprendizado do inglês hoje se justifica por inúmeras razões, as quais a elevam a um nível de língua franca, e que a sociedade brasileira expressa um desejo pelo seu conhecimento, pois o mesmo pode trazer inúmeras contribuições para seus usuários, por outro lado presenciemos que pouco se tem investido nas políticas educacionais para o fortalecimento de seu ensino no Brasil nas escolas públicas.

Voltando nossa atenção para o contexto do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sabemos que os aprendizes e educadores mobilizam diferentes práticas, que, quando conduzidas de forma crítica promovem o acesso a múltiplos processos de representações que podem ser explorados, reproduzidos e/ou transformados.

Promover a criticidade no contexto escolar envolve desenvolver um processo de conscientização lingüística, no sentido de levar os alunos a

reconhecer em suas próprias necessidades, os objetivos de aprender um idioma não apenas estrangeiro, mas global. Isso implica em conhecer a razão para estudar inglês como uma disciplina na escola, pois de acordo com as constatações expressas no documento das OCEM (BRASIL, 2006), o desconhecimento dos alunos sobre a necessidade do aprendizado manifesta-se como um obstáculo para uma aprendizagem de qualidade.

Tal situação, conforme apontam alguns lingüistas aplicados como Rajagopalan, Moita Lopes, Rojo e Celani (2006), pode também ser legitimada pela predominância de um distanciamento dos estudos lingüísticos frente à sociedade em geral, pois nem sempre dedicamos a devida atenção às possíveis razões para a nossa invisibilidade perante a opinião pública, o que reforça o pressuposto de que os objetivos de ensinar e aprender inglês precisam ser investigados.

Sendo assim, cabe a todos: escola, professores, alunos e pesquisadores, em conjunto com a sociedade, um esforço para redefinir o espaço e papel da língua inglesa, doravante LI, no currículo escolar brasileiro, sendo necessário pensar em propostas pedagógicas para o ensino de língua inglesa que levem em consideração que “o verdadeiro propósito de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Por isso, entendendo que a sociedade constrói suas percepções e representações sobre o significado de uma Língua Estrangeira (LE) no currículo escolar, e, considerando que a elucidação dessas representações poderá contribuir para um processo de ensino de Língua Inglesa (LI) transformador no contexto escolar, nos colocamos diante das seguintes indagações:

1. Por que é importante aprender inglês nas escolas?
2. Quais as representações sociais do papel do aprendizado de LI na vida dos alunos, pais e professores e para a sociedade?

Como pressupomos que os sujeitos manifestam em seus discursos representações de língua perpassadas por diversos sentidos, e estas



representações influenciam e até conduzem o ensino de LI, nos propomos a conhecê-las mais profundamente. Como profissionais da educação, nosso compromisso nos impulsiona a desvelar o imaginário social que dirige, em grande parte, o processo do ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Tomamos como referenciais também os pressupostos declarados nos PCNs -Parâmetros Curriculares Nacionais, que recorrem ao conceito freireano de educação como força libertadora, concebendo-o como aplicável aos objetivos do ensino de língua inglesa. Este, então, figura como uma força emancipatória, tanto em termos culturais, como pessoais, profissionais e também sociais que atua no desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica.

[...] A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão lingüística como libertação. (BRASIL, 1998, p. 39).

A partir deste referencial, concebemos o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa sob uma perspectiva crítico - transformadora e dentro de uma visão sociointeracional da linguagem. Na presente pesquisa, temos como objetivo investigarmos os significados atribuídos ao aprendizado da Língua Inglesa na sociedade, através da análise de representações sociais portadas por alunos da educação básica, pais e professores de LI.

Assim, este trabalho tem a intenção de trazer reflexões que colaborem para a transformação das possíveis representações existentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês que se ancoram em concepções neoliberais globalizantes influenciando, dessa forma, a educação de nossos cidadãos de forma alienante.

A partir destas considerações introdutórias, este texto está organizado em quatro capítulos, da seguinte maneira: No capítulo 1 trataremos uma contextualização da inserção da língua inglesa na educação brasileira e elementos de compreensão do papel da LI numa perspectiva educacional emancipatória; no capítulo 2 embasamos nossas reflexões com o auxílio da teoria das representações sociais de Moscovici para os estudos de línguas. No

capítulo 3 apresentamos a composição metodológica da pesquisa e os procedimentos de análise das informações obtidas, e no capítulo 4 as representações sociais da Língua Inglesa.

Inspirados em Drummond de Andrade na *Procura da Poesia*, em nossa epígrafe, buscamos a paciência e a calma de um poeta, que em seu silêncio encontra o poder das palavras. E assim, sem forçar ou adular o poema, mas apenas aceitando-o, encerramos este texto com as considerações finais em um relato concentrado sobre as reflexões realizadas neste espaço.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O inglês, como expressão de mundialidade, transforma-se em parte estruturante de algo que o transcende. Sua origem, norte-americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência como idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização.

(Renato Ortiz)

Na fala de Ortiz resgatamos o novo conceito de mundialidade do inglês, em seu processo evolutivo de descorporificação de uma língua internacional. Neste capítulo aprofundaremos esses passos evolutivos, os quais conduziram a língua inglesa ao patamar contemporâneo de língua franca, desde sua origem até os dias de hoje. Em seguida, esboçaremos sua trajetória no contexto educacional brasileiro bem como seu papel numa perspectiva educacional emancipatória.

#### 1.1 A Origem, Transformação e Difusão da Língua Inglesa

Normalmente o processo de difusão de uma língua dominante decorre da disputa de poder por territórios nos períodos de colonização, em detrimento das línguas nativas dos povos. As línguas dominantes propagaram-se na história da humanidade em um ritmo de modernização forçada, em que as autoridades procuravam impor sua língua oficial no período das colonizações.

A esse fenômeno lingüístico atribuímos a noção de *neo-imperialismo*, na qual uma nação exerce a função de núcleo de um domínio territorial e impõe sua língua aos povos colonizados. Nesse sentido, uma língua pode tornar-se “imperial” se ela exerce uma imposição a outros povos. “ O imperialismo tem, pois, uma identidade, ele é inglês, norte-americano, alemão, francês, japonês”. (ORTIZ, 2004).

Do ponto de vista histórico a língua inglesa é fruto de uma composição de contribuições celtas, latinas, francesas e germânicas. Sua versão arcaica originou-se da raça britânica que invadiu e se estabeleceu nas terras inglesas, sob a composição dos seguintes povos: os “bretões”, povos do País de Gales - a oeste da Inglaterra; os anglos e saxões vindos do leste da Europa e os normandos - do norte, vindos da Dinamarca, em meados do século XVI.

O inglês, derivado dessa complexa composição, vem sendo falado e modificado há cerca de 1.500 anos na Inglaterra de acordo com suas transições históricas, desde o “inglês arcaico” ao “inglês moderno”. Hoje, ele tem se transformado mundialmente como “inglês global” adquirindo, nesse processo, novas características culturais e lingüísticas. “A língua inglesa, era uma língua nacional nos séculos XVI e XVII, tornou-se uma língua imperial nos séculos XVIII e XIX e, por fim, língua mundial durante a segunda metade do século XIX”. (LE BRETON, 2005, p.14).

Esta transformação histórica da língua inglesa é resumida por Scheyerl e Siqueira (2006, p. 60), da seguinte maneira: “ Em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais fluente língua da comunicação internacional do século XXI.

Com o favorecimento do sucesso dos povos de língua inglesa no plano econômico e nas relações de poder, o inglês propagou-se como a língua da globalização e língua comum das nações que compõem a União Européia. Sua difusão nos países não europeus, porém, não procede diretamente da Grã-Bretanha, mas dos Estados Unidos, que após a Segunda Guerra Mundial exerceu influência política e cultural através do setor industrial, da aviação, do turismo e da arte cinematográfica e musical, inicialmente na Europa e depois para todo o mundo.

Segundo Le Breton, (2005, p. 20), no decorrer dos 45 anos que seguem ao fim da guerra, o mundo é dominado por dois fenômenos que vão servir para o avanço do inglês: a guerra fria contida pela potência americana e pela Aliança Atlântica, que difundem a língua inglesa, e o fenômeno da descolonização, anos 1960, com o conseqüente enfraquecimento das antigas potências coloniais não-européias, levando o mundo a uma nova organização econômica e facilitando a penetração da língua inglesa.

A autora acrescenta que uma língua reflete o poder dos estados que a utilizam. “São sobretudo americanas as ciências informáticas, que foram subvencionadas por vultuosas encomendas militares, e elas estão na origem da Internet. Para seguir esse movimento, é preciso falar inglês”. (LE BRETON, 2005, p. 11).

Resultante desse amplo processo de colonização, imperialismo e globalização, a língua inglesa circula entre várias nações, com diferentes características culturais e adquirindo sotaques próprios. A língua inglesa é, dessa forma, uma consolidação dos avanços políticos e econômicos, inicialmente da Inglaterra e depois dos Estados Unidos, favorecendo este sucesso no plano econômico e nas relações de poder.

Hoje, sua permanência como língua global é atribuída a diferentes fatores e que a tornam, sob este ponto de vista, uma língua que não pertence a nenhum país em especial. Para Ortiz (2004) “ O inglês é uma língua com uma história e centralidade própria que, por diferentes mecanismos (escolas, instituições, missões religiosas etc.) se difunde no mundo.”

Porém, é importante salientar que existem situações sociais que indicam ainda uma situação contrária a esta desconfiguração dos moldes dos falantes nativos como o inglês padrão desejado. Pesquisadores relatam o fato de que “<sup>2</sup> os empregadores continuam a argumentar que são obrigados a contratar professores de inglês nativos, pois seus alunos (e em muitos casos seus pais), o preferem” (JENKINS, 2006, p.10, tradução nossa). Em nossa sociedade percebemos que a preferência pelo inglês padrão praticado por falantes nativos é recorrente tanto no aprendizado como no ensino.

Retomando a questão da formação do idioma, atualmente a língua inglesa é falada, como primeira ou segunda língua, ou língua adicional em vários países, e em suas diferentes variações lingüísticas tais como: inglês britânico, inglês americano, inglês australiano, inglês neozelandês, inglês canadense, inglês indiano, inglês sul-africano, dentre outras. Em alguns países a língua inglesa é falada como uma segunda língua além da oficial, como no Japão, por exemplo, e em países no continente Europeu. Em muitos outros

---

<sup>2</sup> While employers continue to argue that they are obliged to provide the (native speaker) teachers that learners (and in many cases, their parents) prefer. (JENKINS, 2006, p.10)

países a língua inglesa é estudada como uma língua estrangeira, incluindo o Brasil. (HEWINGS, MACKINNEY, 2000).

Portanto, além das questões temporais que têm provocado transformações no idioma inglês, as questões espaciais também contribuem para esse fenômeno. De acordo com Burgess (2006, p. 21):

“Inglês” significa todos os diversos tipos de inglês falados a partir daquele exato momento em que os primeiros falantes da língua se estabeleceram na Inglaterra até os dias de hoje. Mas significa também todos os diversos tipos de inglês falados em diferentes lugares, em um determinado momento.

Assim, podemos afirmar que uma língua se torna internacional por várias razões, mas principalmente pelo poder político de seu povo, e em especial o seu poderio militar. Porém, sua manutenção como língua global depende de seu uso como fonte de benefícios a seus diversos falantes. Tais condições retratam a situação atual da língua inglesa em que ela “deixa de ser uma língua estrangeira, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone<sup>3</sup> à condição da modernidade-mundo”. (ORTIZ, 2004 ).

O autor reforça sua concepção de que as pessoas se interessam por seu aprendizado, não obstante pela diversidade lingüística que ela representa, mas porque este conhecimento os ajuda a se comunicar em um determinado contexto, quer seja por razões econômicas, educacionais ou emocionais, e porque a oportunidade de aprendê-lo encontra-se, de alguma maneira, disponível. “Ela existe objetivamente disponível para os indivíduos (que para usá-la devem passar por um aprendizado) assim como os rios e os lagos fazem parte de nosso meio ambiente”. (ORTIZ, 2004).

Por isso percebemos que, “<sup>4</sup> muito mais precisa ser feito a fim de desenvolvermos a consciência dos alunos sobre a diversidade do inglês.” (JENKINS, 2006, p.11). De acordo com este autor e com os estudos lingüísticos do círculo de Kachru, sobre os diferentes usos do inglês no mundo os chamados “World Englishes”, as discussões da expansão do inglês sobre o desenvolvimento de diversos padrões, a relação entre língua e identidade, e o

---

<sup>3</sup>1 Autóctone: aborigine, habitante primitivo de uma terra. Silveira Bueno, mini-dicionário da Língua Portuguesa (2000).

<sup>4</sup> [...] much more needs to be done to raise learner's awareness of the diversity of English. (JENKINS, 2006, p. 11).

incentivo aos aprendizes perante sua própria variante lingüística, reduz o capital lingüístico, em que muitos ainda acreditam, da superioridade do falante-nativo-inglês.

Dentre os estudiosos que defende a versão do inglês como língua franca, se encontra Rajagopalan (2003, 2005) que apresenta sua visão denominada de “World English” .

Há alguns anos, venho defendendo a idéia de que estamos vivenciando o surgimento de uma nova língua, o *World English*. Ou melhor, de um novo fenômeno lingüístico (Rajagopalan, 1999, 2004c, 2005a). O *World English* não é simplesmente a língua inglesa que se tornou uma língua mundi. Consideremos, antes de mais nada, um fato curioso, porém nem sempre lembrado nas discussões acerca do papel da língua inglesa no mundo. A língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, tal qual vai se expandido no mundo inteiro (a que chamo de *World English*) é um fenômeno lingüístico *sui generis*, pois, segundo, as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno lingüístico são aqueles que, segundo os nossos critérios antigos e ultrapassados, seriam considerados não-nativos. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151, 152).

Lingüisticamente falando, o fenômeno do *World English* é conhecido como *hibridismo lingüístico* em que ocorre uma negação do lugar privilegiado do falante nativo, no caso do inglês, perante a predominância de usuários não-nativos. Para Rajagopalan (2005, p. 155), o fenômeno seria uma espécie de *preço* que qualquer idioma que se transforma em língua franca, teria a pagar. “No caso específico da língua inglesa, o resultado inevitável da sua expansão tem um nome: *World English*. Ao contrário do que muita gente pensa, o *World English* é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos de periferia, de subversão e não de submissão. “

Embora tal postura possa influenciar as políticas de línguas dos países usuários do inglês, não-nativos, a tese defendida pelo autor, de *hibridismo lingüístico*, é a que nos parece mais adequada para direcionar o ensino da língua inglesa em nosso país numa perspectiva crítico-emancipatória.

Contudo, nossa preocupação se desloca para a questão pedagógica reivindicando, para o ensino de língua inglesa um tratamento político-educacional de acordo com a nova ordem em que a propagação do inglês vem acontecendo. Em outras palavras, defendemos que se deve levar a versão

atual do conhecimento do inglês, disponível mundialmente, a nossos alunos, mediante suas funções sociais, políticas e culturais.

Argumenta Rajagopalan (2005, p. 154), a este respeito, que o professor de inglês deve encarar sua tarefa “não como alguém que alimenta e perpetua desigualdades, no sentido de auxiliar o aluno a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela.” Segundo este autor, a língua inglesa mundialmente aprendida na versão “World English” *é um espaço de produção de conhecimento transformador.*

O autor acrescenta que, este fenômeno está em franca expansão, e o que falta, é o trabalho político para sua legitimação e promoção, uma vez que ainda...

É preciso haver uma ampla discussão, incorporando todas as vozes da sociedade. Um país como o Brasil, pronto para ocupar seu merecido lugar de destaque no mundo emergente, não pode se dar ao luxo de tomar decisões precipitadas, sobretudo quando se trata de assuntos com repercussões duradouras. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 156).

Enquanto estas considerações não alcançam os ambientes educacionais, percebemos que os professores, ainda evocam o conceito de imitação do inglês dos nativos. Enfatizando, com isso, o mito difundido pelas escolas de línguas de que aprender uma língua estrangeira, no caso específico do inglês significa assimilar os valores culturais dos americanos ou dos britânicos, bem como seu sistema lingüístico, fonético, fonológico e semântico. Isso implica também na preferência pela contratação de professores nativos e na desvalorização de professores sem uma formação no exterior.

Além disso, em termos metodológicos, há profissionais, que insistem em continuar com metodologias e tendências adaptadas de outros países e incorporadas pelos documentos oficiais nas políticas educacionais de línguas, resultando em um ensino “artificial”, e gerando situações de baixo rendimento e insatisfação por parte dos aprendizes, que não se sentem em condições de utilizar o idioma inglês. Ou seja, parafraseando Rajagopalan, a língua inglesa acaba por dominar seus aprendizes, quando o inverso deveria ocorrer.

No tópico a seguir, discutiremos algumas das implicações das políticas de línguas estrangeiras no Brasil que desde o período colonial até os dias de hoje influenciam o processo de ensino e aprendizagem de inglês.



## 1.2 A Inserção do Inglês como Língua Estrangeira no Brasil

Enquanto é relativamente fácil mostrar o caminho percorrido, já que se olha para o conhecido, é mais difícil descrever o presente, e extremamente mais complexo tentar prever o futuro, na medida em que se procura tornar conhecido o que é ainda desconhecido.

(Wilson Leffa)

Para entender o processo de inserção da língua inglesa em nosso país é necessário adentrar no contexto educacional brasileiro desde o Brasil colonial e seguir os caminhos destinados às línguas estrangeiras. Pois, como constata Leffa (1999) a representação do passado das línguas pode possibilitar uma contextualização da situação presente e ajudar a projetarmos intenções positivas para o futuro do ensino de línguas estrangeiras almejadas nesta pesquisa.

Ao pesquisar e reconstruir o histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pudemos constatar que as leis e decretos que compõem a legislação educacional conduzem o processo de estruturação do ensino de acordo com os diferentes interesses político-educacionais da nação. Diante disto, notamos que a ascensão ou o declínio do prestígio das línguas estrangeiras nas escolas está relacionado, principalmente, a razões sociais, econômicas e políticas.

No Brasil existe uma tradição na ênfase do ensino de línguas com origens remotas do período pré-colonial em que o português ainda era uma língua estrangeira e instalavam-se as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas para o ensino, baseadas numa pedagogia clássica européia nos moldes de norma culta, do latim. (LEFFA, 1999).

As referências pesquisadas, (SCHYERL; SIQUEIRA, 2006), (PARANÁ, 2006), (LEFFA, 1999), (GAIA, 2003) e (POLATO, 2008), para a composição do histórico de LE indicam que o decreto do Marquês de Pombal, sancionado no período colonial (1759), durante e depois da expulsão dos jesuítas, estabelecendo o Português como língua oficial no Brasil, é considerado o primeiro passo decisivo em torno de um planejamento lingüístico para a nação.

Muito posteriormente, com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, o ensino de línguas estrangeiras modernas começa ser valorizado, na medida em que as outras disciplinas do conhecimento foram gradativamente penetrando e propiciando a inclusão das línguas consideradas modernas: francês, inglês, alemão e italiano. No dia 22 de junho de 1809 o príncipe regente, D. João VI assinou um decreto criando as cadeiras de inglês e francês para atender às demandas dos portos ao comércio.

Após a chegada da família real, o ensino de línguas ganhou atenção, mas manteve-se o prestígio das línguas clássicas, através de dois eventos educacionais históricos: a fundação da primeira escola pública de ensino médio em 1837 - Colégio Pedro II, escola pública de nível médio que se tornou modelo para outras – que, com seus moldes franceses de educação, incluiu em seu currículo o seguinte programa para as línguas modernas: 7 anos de francês, 5 de inglês e 3 de alemão, que perdurou por cerca de um século; e a reforma educacional de 1855. Dessa forma pela primeira vez as LEs são introduzidas no currículo oficial das escolas brasileiras.

Porém o modelo francês adotado para a didática das LEs não leva em conta a realidade brasileira aos estabelecer suas diretrizes básicas, e apesar das tentativas de dar o mesmo tratamento concedido às línguas clássicas, o novo enfoque para o ensino de línguas no Brasil Imperial já apresentava problemas: falta de metodologias adequadas e problemas administrativos, pois as línguas modernas recebiam as mesmas metodologias das línguas clássicas, baseadas em traduções de textos e análises gramaticais. E assim, com estes problemas metodológicos somados ao desprestígio da escola secundária que se vivenciava no momento, iniciou-se a fase de declínio no ensino de línguas.

De acordo com Leffa (1999), durante o império foram estudadas no mínimo quatro línguas no ensino secundário, mas este número foi reduzido pela metade no fim do período imperial. Na Primeira República, com a reforma de Fernando Lobo, em 1892, houve também uma redução na carga horária curricular destinada ao ensino de línguas. O ensino do grego desapareceu e o inglês e o francês passaram a ser oferecidos de forma optativa aos alunos.

Em 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde no primeiro governo de Getúlio Vargas, foi elaborada, no ano seguinte a Reforma Francisco de Campos, cujo objetivo era melhorar a educação do então

segundo grau, através da instalação do *regime seriado obrigatório*<sup>5</sup> mudando a perspectiva de ensino com foco no aluno e com conteúdos de valorização do nacionalismo.

Esta reforma propiciou uma grande mudança no ensino de Língua Estrangeira, não apenas quanto ao conteúdo a ser ensinado, mas em virtude da metodologia importada da França, o método Direto, em que a língua estrangeira é aprendida através do contato direto com a língua alvo, sem interferências do uso da língua materna. Tal metodologia privilegia o professor falante nativo em uma situação artificial de ensino.

Em 1942, com a Reforma Capanema, a educação ficou centralizada no Ministério da Educação o qual teve a tarefa de decidir sobre os rumos das línguas estrangeiras através da Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943, desde a escolha de quais línguas adotarem, bem como os métodos e programas a serem seguidos. Nessa ocasião o inglês, já com espaço garantido por ser a língua das transações comerciais, dividiu espaço com o espanhol.

Neste contexto, de acordo com Leffa (1999): “todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol”, razão pela qual o autor reforça que as décadas de 1940 e 1950 foram os “anos dourados” das línguas estrangeiras no Brasil.

Após estas reformas, iniciam-se as trajetórias das Leis de Diretrizes e Bases. As LDBs primeiramente transformam as línguas estrangeiras em opcionais, saindo da condição de disciplinas obrigatórias para complementares. E assim começa o tratamento legal para as LEs que persiste até os dias de hoje, da seguinte forma:

Em 20 de dezembro de 1961, a LDB estabeleceu que as decisões para o ensino das línguas estrangeiras passam para os Conselhos Estaduais de Educação. Com esta lei, o latim foi quase totalmente retirado do currículo, o francês perdeu seu espaço e o inglês permaneceu sem alterações. No plano geral, houve uma redução das horas destinadas ao ensino de línguas estrangeiras.

---

<sup>5</sup> Regime de ensino obrigatório para o ensino secundário com o qual se extinguiu a frequência livre dos alunos e visava não apenas preparar o aluno para a universidade mas proporcionar a formação integral do adolescente. (LEFFA, 1999).

Após uma década, a LDB nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, reduz as horas de ensino destinadas à língua estrangeira desobrigando sua inclusão no currículo das escolas. Decorrentes disso, muitas escolas retiraram de suas grades curriculares a língua estrangeira do 1º grau, sendo que no 2º grau esta ficou com apenas 1 hora por semana. Muitos estudantes brasileiros dessa época não tiveram contato algum com as línguas estrangeiras devido a essas alterações.

Em 20 de dezembro de 1996, a nova LDB, sob nº 9.394, alterou a denominação de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa lei, o artigo 26, inciso 5º, enfatiza a necessidade de resgatar o espaço da língua estrangeira no currículo educacional brasileiro e torna obrigatória ao menos uma disciplina de LEM – Língua Estrangeira Moderna, no ensino fundamental. No ensino médio, a lei dispõe sobre a inclusão de uma LEM em caráter optativo ao aluno e obrigatório ao estabelecimento escolar.

Com a intenção de se estabelecer e se destacar no Mercosul, em 05 de agosto de 2005, foi criada a Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta de língua espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio. A oferta é obrigatória e a matrícula do aluno, facultativa.

No Estado do Paraná, decorrente de um processo social, político e educacional que envolveu enquetes, cartas e ofícios, foi conquistada a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEMs, em 15 de agosto de 1986 pela Secretaria Estadual de Educação - SEED.

Estes centros funcionam em contra-turnos nas escolas da rede estadual de ensino. Tal projeto, embora esteja sempre sob a tutela das decisões governamentais, funciona até hoje em mais de 300 estabelecimentos públicos de ensino, proporcionando o acesso às línguas estrangeiras: inglês, espanhol, alemão, francês, italiano, ucraniano e polonês, gratuitamente, a mais de 21.000 alunos da rede pública estadual do Paraná. (PARANÁ, 2006, p. 12)

Na última década podemos mencionar algumas formas de melhoria, por iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, relacionadas à capacitação dos professores da rede pública do Paraná como: os cursos – “Open University” oferecidos pela SEED em convênio com o Consulado Britânico, na gestão governamental anterior, os programas de capacitação

realizados em Faxinal do Céu até a gestão atual, os NAPs e o programa Paraná ELT.

Por isso, ainda é necessário admitir que: “O ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Paraná passou por tímidas iniciativas de transformação nas duas últimas décadas”. (PERIN, 2003, p. 113).

Ora, se existe um reconhecimento social sobre a importância do aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras na formação integral do cidadão, não podemos desconhecer que: “O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas”. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 7).

Como evidencia também Cruz (2006, p. 50):

Os próprios órgãos centrais dirigentes dos princípios educacionais do país em nível estadual e federal reconhecem a precariedade do ensino das escolas públicas e o despreparo de seus professores para o ensino de línguas estrangeiras. Em vez de solucionar o problema devidamente, esses órgãos buscam paliativos, retirando ou consolidando a obrigatoriedade dessa ou daquela língua estrangeira, aumentando ou diminuindo sua carga horária ou estabelecendo normas acerca da(s) habilidade (s) que deve (m) ser trabalhada em sala para solucionar problemas de falta de equipamentos, professores capacitados e número excessivo de alunos na sala.

Com a contribuição de pesquisas e discussões deste teor, acreditamos que poderemos nos engajar em políticas educacionais lingüísticas que realmente viabilizem o acesso e apropriação do conhecimento das línguas estrangeiras como direito de todos os cidadãos. E assim, fazer com que o inglês deixe de ser um conhecimento exclusivo das elites e se torne, efetivamente, um conhecimento libertador. Essas considerações serão complementadas no próximo tópico em que buscaremos trazer contribuições de teorias pedagógicas e lingüísticas em uma perspectiva crítico-emancipatória.

### 1.3 O Papel do Ensino da Língua Inglesa na Educação Brasileira numa Perspectiva Emancipatória

Aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

(Henry Giroux)

As transformações que o idioma inglês tem vivenciado provocam alterações na perspectiva de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Os professores de língua inglesa necessitam acompanhar estas nuances, de modo a se engajarem em estudos e pesquisas que possam levar às salas de aulas um ensino transformador dos sujeitos e da sociedade que venha a condizer com as novas demandas de uso do idioma. Nesse contexto, o idioma inglês passa a ser considerado como uma língua de uso comum global e não mais como qualquer outra língua estrangeira, colocando novos desafios teóricos e metodológicos para os professores.

Nos tópicos anteriores fizemos uma trajetória da língua inglesa desde sua origem até sua inserção no Brasil, de forma a demonstrar sua evolução, pois, uma língua não é estática, ela nasce e se desenvolve de acordo com diferentes aspectos, como já salientamos. Tal acompanhamento evolutivo se faz necessário percorrer para que possamos melhor perceber as mudanças necessárias para seu ensino e aprendizagem.

As discussões realizadas até agora em relação as diferentes configurações do inglês são importantes, pois, conforme Leffa (2006, p. 344), “a formação do professor de inglês, ou de qualquer língua que venha a se tornar multinacional, deve incluir também a preparação do professor para que ele se dê conta de que há uma diferença entre ensinar uma língua que é ou não multinacional.”

Além de todos estes aspectos lingüísticos e sobre a evolução do inglês ainda há também as questões pedagógicas em relação aos objetivos de ensino peculiares às escolas regulares. Nesse sentido, na formação do professor de inglês, que se inicia em sua formação universitária no curso de Letras e desenvolve-se ao longo de sua carreira, é necessário também, conforme

propõem as DCEM (2006), uma conscientização de que os objetivos das escolas diferenciam-se dos objetivos das escolas de idiomas, pois “trata-se de instituições com finalidades diferenciadas.” (BRASIL, 2006, p.90).

Para tanto, o pensamento de Henry Giroux na epígrafe deste capítulo, explica que o ensino de uma língua estrangeira nas escolas regulares necessita estar embasado em conceitos que ultrapassem a adoção de abordagens e metodologias de ensino, se realmente almejarmos uma aprendizagem significativa.

Isto implica, dentre muitas coisas, em uma formação crítica do professor de inglês, a LE em questão, que rompa com as inúmeras dificuldades do seu ensino no contexto da escola pública, levando-o a perceber que o ensino não pode se concentrar apenas nos aspectos lingüístico ou instrumental da Língua Inglesa, desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais. (BRASIL, 2006).

Portanto, para que o professor de inglês possa realmente colaborar para a formação transformadora de seus alunos, é necessário, além de uma formação contínua que lhe traga atualizações teóricas, acima de tudo, que sua formação propicie um sentido emancipador para a sua prática. “Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania.” (BRASIL, 2006, p.91).

Para tanto, como já salientamos, a formação do professor deve ser contemplada com teorias pedagógicas de cunho crítico, pois,

Essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir um conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea. (BRASIL, 2006, p.113).

No contexto mais específico da área de línguas, há também as teorias lingüísticas contemporâneas denominadas de teorias dialógicas discursivas, que têm como precursor o russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), e os Franceses Pêcheux (1938-1983) e Foucault (1926-1984), que dialogam com as teorias críticas, na medida que, consideram o contexto interativo social fundamental para as bases de ensino de línguas.

O renascimento da pedagogia crítica no Brasil coincidiu com o surgimento das teorias da análise do discurso da Escola Francesa, de maneira que os lingüistas contra-hegemônicos se negavam a separar o lingüístico das condições sócio-histórico-ideológicas de produção. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Rajagopalan (2003), também compartilha da idéia de conciliar os pressupostos da pedagogia crítica com a lingüística, mostrando que as diferenças ontológicas das duas teorias, hoje já não existem. Pois enquanto a pedagogia crítica nasceu das inquietações vividas nas salas de aulas, mas agregando os reflexos da realidade fora da escola, a lingüística em sua vertente aplicada, tem suas origens no mundo interno acadêmico. Ele explica, nesse sentido que: “a tão decantada emancipação lingüística aplicada é hoje, sem sombra de dúvida, um fato institucionalmente consumado”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 127).

Com isso, ele defende que, para que a lingüística possa vir a ser de fato “aplicada”, ela precisa se transformar em uma “lingüística crítica”, na medida em que considerar tanto o mundo acadêmico quanto o mundo social como protagonistas do conhecimento científico. Isso implica que todo o conhecimento sobre a linguagem pode, e deve ser posto a serviço do bem-estar coletivo, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia. (RAJAGOPALAN, 2003).

Para o autor, “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a “intocabilidade” dos dogmas”. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

E assim, o conhecimento que se produz pela educação crítica, denominado pelos teóricos de *conhecimento emancipatório*, leva os indivíduos a saírem de um estado ingênuo de ver a realidade e de perceber as manipulações existentes nas relações sociais de dominação, veiculadas através dos discursos. Essa concepção parte do princípio de que o conhecimento e o poder devem estar sempre sujeitos a debate na educação.

Portanto, propostas de ensino de línguas fundamentadas nas teorias de teor crítico podem auxiliar plenamente o trabalho do professor e dos alunos, explorando discursos que perpassam os ambientes das aulas de inglês. Estas propostas, que têm sido discutidas nas áreas de línguas nos últimos anos,



apresentam formas práticas de trabalhar com a escrita e a leitura através de textos, verbais ou não verbais – os gêneros textuais -, em língua materna ou estrangeira. Mas o que percebemos, é que ao trabalhar com os gêneros do discurso, podemos encontrar maneiras de despertar nos alunos uma “consciência lingüística”.

Quando mencionamos consciência lingüística, nos baseamos no conceito de “Consciência Lingüística Crítica – CLC” de Fairclough (2001, p. 292). O autor explica que:

A CLC objetiva recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologia que a investem: seus efeitos sobre as identidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social (incluindo a tecnologização do discurso). Mediante a conscientização, os aprendizes podem tornar-se mais conscientes das coerções sobre sua própria prática, e das possibilidades, dos riscos e dos custos do desafio individual ou coletivo dessas coerções, para se engajarem em uma prática lingüística emancipatória.

A disciplina de Língua Inglesa no currículo escolar representa mais um espaço propício para desvelar os discursos dominantes que perpassam os vários textos. Acreditamos que o professor de inglês, dominando seu conteúdo e sob o apoio das teorias da pedagogia crítica e da vertente crítica da análise de discurso, estará melhor munido para trabalhar no sentido de produzir um conhecimento emancipatório e transformador. Mas para isso, é necessário que sua formação seja voltada para estas questões.

Maclaren, 1997, p. 266, afirma que:

A tarefa do professor deve tomar a forma da pedagogia crítica, isto é, o professor deve fazer mais do que simplesmente legitimar pressuposições partilhadas, conveniências de consenso ou convenções estabelecidas. Deve fazer das salas de aula espaços críticos, que realmente ameacem a obviedade da cultura – isto é, a maneira como a realidade é usualmente construída – como uma coleção de verdades inalteradas e relações sociais imutáveis.

Além disso, as teorias discursivas orientam o trabalho de línguas para seu contexto de uso, o que nos dias de hoje, com a valorização da comunicação em um mundo globalizado, encontra solo fértil. Ou seja, hoje o professor de inglês não precisa mais se esmerar para mostrar a seus alunos a utilização do inglês - o inglês já faz parte, de alguma forma, de suas vidas.

Mesmo aqueles em condições precárias de vida, pois, dificilmente encontramos uma criança que não conheça um vídeo-game ou que não tenha entrado em uma *Lan House*<sup>6</sup>. De qualquer forma, a existência da tecnologia mudou as formas de nos comunicarmos, e isso afeta inclusive quem ainda não tem um contato direto com ela.

Por isso, não faz sentido algum, encontrarmos aulas nos moldes tradicionais que tomam como ponto específico o verbo “*To Be*”, ou, com a aplicação de provas de pura gramática: complete com “*do*” “*does*”, e coisas do gênero; sem reflexão alguma por parte dos alunos. Esse não é mais o único, pequeno e exclusivo papel que o ensino de inglês nas escolas deve representar na atualidade.

A linguagem, materna ou estrangeira, sob o enfoque discursivo, é vista não somente como fonte de conhecimentos, mas como um instrumento social que se manifesta na fala e na escrita, representando uma força disponível a todos os seus usuários. Parafraseando Orlandi (2005), ao trabalhar com a linguagem nessa perspectiva se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de “significar” e “significar-se”.

A língua, nessa perspectiva, é fruto de uma construção histórica e cultural em constante transformação. Assim, como princípio social e dinâmico “não se limita a uma visão sistêmica e estrutural de seu código lingüístico, é heterogênea, ideológica e opaca”. (PARANÁ, 2006, p. 29).

O professor de inglês, hoje, tem como tarefa primordial, levar o aluno a dominar o idioma, no sentido de percebê-lo como conhecimento útil para sua formação pessoal, intelectual e profissional, e que se encontra ao alcance de todos, não somente dos privilegiados economicamente que freqüentam cursos de idiomas. O aluno precisa perceber que todos são capazes, e o professor representa um exemplo desta possibilidade.

É preciso, conforme o pensamento de Henry Giroux (1983), que os professores tenham a consciência de que se faz necessário, cada vez mais um comprometimento para a construção de uma sociedade melhor, para uma educação comprometida com a cidadania. Considerando essa perspectiva, “é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas

---

<sup>6</sup> Lan House: Abreviatura de : (Local Área Net – Rede Local de Comunicação) Dicionário de Informática & Internet, 2000.

dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. “ (GIROUX, 1983, p. 253).

Mas, após todas estas reflexões, ainda podemos nos indagar sobre como pode o professor contribuir para que seu aluno não seja um mero espectador e se torne um ator crítico pertencente a uma sociedade em transformação. E quais caminhos o professor de inglês deve seguir para melhor ensinar uma língua universal ou multinacional, nesse novo contexto lingüístico.

As repostas não são “receitas prontas” na trajetória formativa de um profissional de línguas, mas podemos, certamente, apontar algumas alternativas discutidas por lingüistas e por professores experientes quando dizem que: em primeiro lugar, se faz necessário conhecer os interesses dos alunos, pois “a determinação do foco de interesse tem implicações metodológicas para seu ensino, e conseqüentemente para a formação de professores” (LEFFA, 2006, p. 349). Dessa forma, o autor argumenta que:

Quando se estuda uma língua multinacional, tem-se geralmente uma motivação instrumental, onde não cabe mais a idéia tradicional do ensino de línguas estrangeiras baseado na noção de uma língua uma cultura [...], precisa-se de um novo paradigma de ensino de línguas, capaz de dar conta dessa natureza multinacional. Há necessidade de uma mudança de prioridades no ensino de língua estrangeira.

Além disso, o processo de ensinar e aprender línguas pode possibilitar um entendimento de que existem diferentes maneiras de ver o mundo e de perceber nossa própria realidade, e também a do outro, nosso horizonte de percepção e de atitudes, assim, se ampliam. Nesse sentido,

Ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. Dessa forma, o aprendizado de uma língua estrangeira pode contribuir para nos tornarmos pessoas mais tolerantes e mais abertas para o novo, para o diferente, para novos aprendizados, assim como pode fornecer novas visões do já conhecido e internalizado em nossa língua e culturas nativas. Nisso se constitui a verdadeira transformação do indivíduo. (CRUZ, 2006, p. 35).

Neste capítulo, buscamos reflexões sobre questões lingüísticas-pedagógicas, presentes na educação, como elementos teóricos formadores de uma consciência da necessidade de desenvolver o ensino de língua estrangeira, Língua Inglesa, sob uma perspectiva emancipatória. Concluímos considerando que os aspectos educacionais, políticos e sociais que demandam

mudanças na atitude do professor, não serão suficientes se a eles não agregarmos elementos constituintes da formação do ser humano, do cidadão global.

Á medida que se vai tornando claro que não se pode separar as questões de uso da língua das questões do diálogo, da comunicação, da cultura e do poder, os assuntos da política e da pedagogia tornam-se cruciais para quem entende a pedagogia como uma questão política e as políticas da língua como sendo questões de profunda reflexão pedagógica. Durante vários anos, argumentei que a língua, sendo tanto objeto como sujeito de mestria, interpretação e empenho, é o espaço no qual as pessoas negociam os elementos mais fundamentais de suas identidades, as relações entre eles e os outros e a sua relação com o resto do mundo. Também fui claro ao afirmar que é difícil, se tivermos isto em conta, tratar a língua como se fosse apenas uma questão de técnica. Torna-se evidente que a sua importância reside no reconhecimento de que se trata de uma prática moral e política profundamente relacionada tanto com os assuntos de atuação crítica como o combate infundável para expandir e aprofundar a própria democracia. (GIROUX, 2004).

Nessa jornada, os professores como mediadores do processo de aprendizagem, devem agregar às suas metas, discussões sobre as questões que hoje causam tanto impacto na sociedade e que demandam uma compreensão por parte da geração futura, bem como seu posicionamento frente às situações adversas, para que então, conforme as palavras de Rajagopalan (2005, p. 153), os jovens possam entender que “não remar contra a maré significa apenas conhecer os limites de nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos. “

No próximo capítulo, abordaremos a Teoria das Representações Sociais, por considerarmos que seus pressupostos contemplam aspectos que podem vir ao encontro de ambas às teorias: crítico-pedagógica e lingüística crítica, porém agregando contribuições pertinentes sobre os aspectos sociais de compreensão da realidade relacionados ao aprendizado da Língua Inglesa.

## CAPÍTULO 2

### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ESTUDO DE LÍNGUAS

#### 2.1 A Teoria das Representações Sociais de Moscovici

A heterogeneidade nas sociedades modernas é um fenômeno que desperta muito a nossa atenção. As diferenças sociais refletem desigualdades em que o ser humano tenta sobreviver, cada qual à sua maneira. Nesse processo, muitas idéias, divergentes ou convergentes, são formadas ao tentarmos compreender a complexidade humana e as formas de pensamento, por ela desenvolvidas.

Assim, existem pontos de tensões criados pelas culturas na procura de sentidos para a compreensão do mundo. Vejamos, por exemplo, na atualidade às questões ambientais universais que movimentam, ainda que não de forma suficiente, pensamentos e atitudes com diferentes conotações. Tentando estabelecer sentidos de compreensão e de uma possível estabilidade entre as diferentes interpretações dos fenômenos ainda estranhos, desencadeia-se um processo de busca por tornar as situações não familiares em familiares. É assim que emergem as representações sociais.

Mais freqüentemente, as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos “direitos do homem”, e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretam foram também lutas para novas formas de representações. (MOSCOVICI, 2003, p. 16).

Numa interpretação mais comum, podemos dizer que o ser humano cria em seu imaginário, modelos da realidade que o cerca. “Então, não só temos essas representações para explicar o mundo, mas também atuamos a partir delas, a partir do que nos aconselham a fazer em cada caso; não de como é a realidade, mas sim de como a representamos.” (DELVAL, 2001, p. 42).

Para este autor, essas representações que fazemos sobre o mundo foram pouco estudadas até um período recente e ainda falta muito à saber sobre elas. Porém “a existência dessas representações da realidade tem uma enorme importância educacional, pois interfere no ensino escolar.” (DELVAL, 2001, p. 48). O autor acrescenta que as representações são úteis para

entender como e o quê os sujeitos pensam. Este entendimento serve como ponto de partida da ação educacional que passa a construir os conhecimentos a partir do que os alunos já conhecem.

No desenvolvimento da psicologia, o estudo das representações, durante muitos anos, centrou-se quase exclusivamente sobre os instrumentos intelectuais que tornam possível o conhecimento, incluem-se nesta linha os trabalhos de Piaget e sua escola. Por outro lado, estudaram-se os processos psicológicos principais como a atenção, a memória, a representação, a linguagem ou o raciocínio. Porém, o estudo das representações da realidade não atraiu tanto aos estudiosos. As representações de aspectos do mundo físico começaram a atrair a atenção dos pesquisadores há alguns anos. (DELVAL, 2001).

De acordo com Celso Pereira de Sá (1998), o termo “representação social” foi cunhado por Serge Moscovici, para designar especificamente o tipo de fenômeno ao qual a sua interpretação teórica se aplicava. É também um sinônimo do termo proveniente da teoria do sociólogo francês Emile Durkheim (1858-1917), “representações coletivas”, porém, com diferentes implicações teóricas. Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva que abrigam a sociedade como um todo, Moscovici se preocupou mais em explorar a variação e a diversidade das idéias coletivas nas sociedades modernas.

Nas representações coletivas de tradição durkheimiana não existe uma preocupação com o conceito de interdependência dialética, as representações se apresentam estáticas, ao passo que na representação social moscoviana predomina o conceito dialético e dinâmico das relações sociais.

Com o entendimento de que o senso comum é a matéria prima da Psicologia Social e interessado, portanto, em encontrar um conceito que estudasse as relações do senso comum, Moscovici, instigado pelas duas tradições de pesquisa em representações sociais, as teorias de Durkheim e Piaget e as teorias de Levy-Bruhl e Vygotsky, elaborou e desenvolveu sua teoria das representações sociais, com “um sentido teórico baseado numa demonstração de que o conhecimento, ou pensamento, é necessariamente social.” (MOSCOVICI, 2003, p. 330).

Assim, Moscovici introduziu o conceito de representação social em seu estudo pioneiro na França: *La Psicanalyse: Son image et son public*, em 1961 e depois, traduzido para o inglês em 1976, quando ele investigava as maneiras como a Psicanálise penetrou o pensamento popular na França. (MOSCOVICI, 2003).

Na França, o termo “*representation*” é comumente utilizado em ambientes intelectuais, como na filosofia, ciência social, artes e literatura, desde o século XIII, num sentido altamente polissêmico, referindo-se às várias atividades da mente, desde a produção de imagens, símbolos e sinais, como as demonstrações gráficas. Segundo Marková (2006), o primeiro significado da palavra listado no dicionário francês, descreve a palavra “*representation*” como uma ação de colocar algo na frente dos olhos de outra pessoa ou na frente da mente de outra pessoa, atribuindo, assim, características sociais e dialógicas ao termo.

Contemporaneamente, a palavra francesa mantém seu significado dinâmico se referindo a vários tipos de atividades e é amplamente utilizada no campo da Antropologia, Sociologia, Literatura e Artes e também no campo filosófico e psicológico, com características dinâmicas e comunicativas. Ao ser exportada para o idioma inglês, no século XIV, embora mantendo sua polissemia, o termo inglês enfatizou a representação como “probabilidades”, uma imagem, um modelo, reprodução, imitação e reflexão, que segundo a interpretação de Marková, evoca significados estáticos, ao invés de dinâmicos.

No idioma português encontramos em alguns dicionários, como em Silveira Bueno (2000), referências como – *exibição, reprodução do que se tem na mente ou idéia*, e no dicionário Aurélio (2001) – *exposição escrita de motivos, queixas; coisa que representa; aparato inerente a um cargo*. Podemos dizer que, o termo brasileiro atribui conotações semelhantes ao termo francês, com significados estáticos mais reconhecidos no senso comum e outros dinâmicos mais utilizados nos meios intelectuais.

Nos dias de hoje, explica Marková, nas ciências sociais o significado do termo representação está totalmente associado com a cognição individual, com as abordagens mecanísticas e computacionais do estudo da mente e com a idéia do reflexo interno do mundo externo. Na história da filosofia, de Locke a Kant, as representações têm sido concebidas, normalmente, como sinais da

realidade e como aparências que a mente aceita do mundo externo ou constrói das sensações e das percepções. Na ciência cognitiva moderna, as representações se transformaram em formalizações, processos e regras, símbolos, imagens e figuras produzidas pela mente do indivíduo.

Na teoria de Serge Moscovici, a que nos interessa particularmente, as representações sociais são consideradas como pensamentos em movimento. São fenômenos dinâmicos e abertos, por isso, o conceito de representação social é formado e re-transformado juntamente com a transformação de sua teoria. Moscovici, ao contrário de Durkheim, mudou sua teoria das representações durante sua vida inteira. Segundo Marková, ele desenvolveu sua teoria com o passar dos anos. No início, sua teoria era mais informada por Piaget, e, depois, mais por Durkheim. Hoje em dia, a teoria das representações sociais e de comunicação está fortemente estruturada na epistemologia dialógica.

A Teoria das Representações Sociais, doravante TRS, hoje, possui dois significados distintos: como a teoria do conhecimento social e, como a teoria que lida com o estudo e explicações dos fenômenos sociais específicos, que aparecem no discurso público. Porém, ambos os significados não são estanques, mas interagem oferecendo muitas oportunidades para seu desenvolvimento teórico e para a criação de novas práticas sociais. (MARKOVÁ, 2006).

Podemos perceber que as representações sociais nos cercam, pois as encontramos nos discursos públicos e também no pensamento social nos diversos fenômenos que alteram as realidades sociais, quer sejam de ordem política, educacional, econômica, ecológica, espiritual, médica, etc. “A teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários” (MARKOVÁ, 2006, p. 12).

Na concepção da autora, as representações sociais que são tematizadas através dos gêneros da comunicação<sup>7</sup> podem ser melhor exploradas nos discursos públicos, pois, eles se dão em ambientes propícios à

---

<sup>7</sup> Os gêneros, teoria Bakhtiniana (1979/1986), correspondem às situações típicas da comunicação.



tensões que se tornam assuntos de debates. Isso coloca a linguagem e a comunicação no centro da Psicologia Social.

Nesse sentido, podemos entender que a relação entre as representações sociais e os gêneros do discurso, ou gêneros da comunicação, se dá, na medida em que existem gêneros que tematizam tópicos que seus interlocutores vêem como problemáticos. Assim, conforme Marková, “a tematização pode surgir no discurso público, por exemplo, em cerimônias religiosas, políticas, sociais, etc, [...] a tematização expressa o esforço que um interlocutor faz para entender e apropriar o significado que está no centro da questão exposta por um monólogo dominante.” (MARKOVÁ, 2006, p. 271).

Sob o ponto de vista da Psicologia Social de Moscovici, através dos intercâmbios culturais comunicativos as representações sociais entram para o senso comum e para o cotidiano de nossas vidas, estruturando-se, formando-se e transformando-se.

Em síntese, as representações sociais sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. ( DUVEEN e MOSCOVICI, 2003, p.8)

Porém, normalmente a representação que temos das coisas não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar, as representações são geralmente transmitidas e impostas a nós. Como no caso dos monólogos dos discursos sociais, em que um representante dominante apresenta as representações de algo, a igreja e o padre, por exemplo. “O poder e a clareza peculiares das representações [...] deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através de ontem e da continuidade que isso pressupõe.” (MOSCOVICI, 2003, p. 38).

Ele enfatiza esse processo de manipulação lingüística presente nas representações que nós criamos, da seguinte forma:

Elas funcionam, pois, como uma espécie de manipulação do pensamento e da estrutura da realidade, semelhantes àqueles métodos de controle “comportamental” e de propaganda que exercem uma coerção forçada em todos aqueles a quem eles são dirigidos. (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Uma das qualificações significativas das representações sociais, conforme Moscovici (2003), é a de serem vistas como uma maneira de compreender e comunicar o que nós já sabemos, seu objetivo é de extrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, a imagem e o significado que elas projetam.

As representações sociais possuem a função de convencionar os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram, e são prescritivas, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível que decreta o pensamento e as ações. Foucault (2006, p. 247) contribui evidenciando a força da representação nas relações de poder, por ele investigadas, afirmando que “por representação não se deve entender tela ou ilusão, mas modo de ação real”.

Moscovici (2003) chama este fenômeno de “metamorfose das palavras em objetos”, explicando que este processo se dá em dois mecanismos que visam transformar o não-familiar em familiar de maneira que o imaginário assuma um aspecto visível. Tais mecanismos foram denominados pelo autor de: *ancoragem* e *objetivação*.

O primeiro mecanismo, *ancoragem*, tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar classificando-as e nomeando-as; o segundo mecanismo, *objetivação*, transforma algo abstrato em algo quase concreto, transferindo o que está na mente em algo que exista no mundo físico.

Ao explorar as representações sociais, devemos estudar tanto a cultura que apresenta tais imagens, como a mente do indivíduo, que atribui os significados às imagens. Para tanto, isolamos as representações inerentes nas pessoas e objetos em fragmentos e procuramos descobrir o que elas realmente representam pela análise das idéias através da classificação das palavras.

Dos cem anos de existência do termo “representação coletiva ou social”, foi nos últimos 40 anos que a teoria das representações sociais prosperou, tornando-se uma das contribuições teóricas mais duradouras na Psicologia Social e difundiu-se por todo o mundo. Dentre as áreas mais comuns em que a teoria tem circulado sob o interesse de pesquisadores, podemos destacar:

ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão social. (Sá, 1998, p. 34).

No Brasil, de acordo com Sá (1998), a teoria das representações se encontra em pleno processo de expansão. Têm sido estudados, em termos de representações sociais: as relações entre trabalho e saúde, os estudos sobre comunidades e afins, os diversos itens da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Tais temáticas abrangem as práticas sócio-culturais e a comunicação de massa, áreas em que os estudos em representações sociais têm sido mais significativos.

Podemos destacar as publicações na área da Saúde Humana, como um campo do conhecimento que muito tem explorado a teoria das representações sociais. Na área da educação, muitos pesquisadores têm dedicado seus estudos à TRS. Dentre estes destacamos as seguintes pesquisas: Souza e Filho (2005) na cidade de Natal, investigaram o processo de formação de professores e suas representações da profissão. Trindade (2006) levantou a estrutura e conteúdo das representações sociais acerca das atividades de ensino de professores universitários de Mato Grosso. Na cidade de Ponta Grossa, Paraná, Yamamoto (2003) analisou as representações de professores da rede municipal de ensino sobre o processo de interdisciplinaridade; Lima (2006) identificou, descreveu e analisou as representações de professores universitários em bacharelado sobre o processo de ensino e aprendizagem e fins da educação superior e Marcon (2006), ainda na cidade de Ponta Grossa – PR, investigou a exclusão escolar sob o enfoque da TRS de professores e gestores escolares.

Fizemos também um breve levantamento da utilização da TRS na área de línguas, e constatamos que as seguintes pesquisas exploraram a teoria em seus estudos lingüísticos:

Chiraldelo (2000) investigou as representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação de estudantes universitários do curso de Engenharia em várias regiões do país. Coracini (2003) estudou as representações do saber científico na construção da identidade do sujeito-professor e do discurso em sala de aula. Grigoletto (2003) pesquisou a representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira de alunos de escolas públicas de São Paulo; e a mesma autora pesquisou também o discurso do livro didático de

língua inglesa: representações e construção de identidades, analisando livros didáticos de língua inglesa. Lima (2006) no Piauí, investigou as representações dos professores de inglês acerca do aluno. Alves (2005) em Uberlândia analisou as representações sociais que os alunos e professores de inglês têm a respeito do uso de tecnologias. Milani (2002) estudou as representações sociais sobre as atividades dos profissionais de professores de inglês de escolas de idiomas. Em São Paulo, Castelo Branco (2005) investigou as representações sociais dos alunos do curso de Letras em relação às aulas de inglês: a respeito do processo de ensino e aprendizagem, do papel do professor e do papel do aluno. Na mesma cidade Passoni (2004) levantou as representações sociais da professora-pesquisadora de língua inglesa em uma IES.

Em nossa área e para nossa pesquisa, a TRS representa ainda, uma aproximação das teorias lingüísticas com a sociedade, o que para a lingüística representa um avanço. Os lingüistas estão entendendo que a percepção da vida social atual é uma mudança paradigmática pela qual a LA – lingüística aplicada, necessita passar, pois:

Se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. A chamada “virada discursiva” tem possibilitado a pesquisadores de vários outros campos estudar a linguagem com intuições muito reveladoras para nós. Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, aliás, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea. (MOITA LOPES, 2006, p. 96).

Além dessa aproximação, como o processo de ensino e aprendizagem de inglês envolve diferentes interesses, diferentes abordagens lingüísticas e metodologias, levando em consideração todos os aspectos levantados no referencial teórico desta pesquisa, principalmente o fato de a língua inglesa se constituir hoje em uma língua estrangeira franca, o levantamento das representações dos diferentes protagonistas deste processo, sob a luz da TRS, se constitui em uma contribuição para a demanda hoje de investigações científicas desse teor.

A exploração das representações sociais dos sujeitos da pesquisa são importantes, na medida em que procuramos ouvir as vozes não somente dos

professores de inglês, como também dos alunos e dos pais de alunos, que nem sempre estão presentes nas pesquisas lingüísticas, mas que também apresentam um rico potencial de informações para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, como podemos confirmar no pensamento expresso abaixo:

<sup>8</sup>O inglês representa diferentes coisas para pessoas diferentes. Para alguns ele representa a língua da literatura inglesa. Para outros, ele é a língua do mundo. Alguns a associam com a língua do colonialismo. Outros vêem o inglês simplesmente como forma de fazer negócios e ganhar dinheiro. As visões das pessoas sobre inglês, ou de qualquer outra língua, são influenciadas pelos contatos que elas tiveram com a língua e com seus falantes. No caso do inglês, ou da língua que você ensina, estes contatos variam de um indivíduo a outro. É, portanto, instrutivo examinar as crenças que os professores têm sobre o inglês e como elas influenciam suas atitudes de ensino. [...] O ensino de línguas é freqüentemente discutido do ponto de vista do professor.[...] No entanto, como a aprendizagem é o objetivo do ensino, não é necessariamente a imagem refletida do ensino. Os aprendizes, também, trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, metas, atitudes e decisões, as quais, por sua vez, influenciam como eles abordarão sua própria aprendizagem. [...] As crenças dos aprendizes são influenciadas pelo contexto social de aprendizagem e pode influenciar tanto suas atitudes em torno da própria língua, assim como em relação à aprendizagem da língua em geral. O conjunto de crenças abrange uma ampla gama de questões e podem influenciar sua motivação para aprender, suas expectativas perante a aprendizagem, suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como, as estratégias de aprendizagem que ele utilizará a seu favor. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 32, 52, tradução nossa).

A partir das pesquisas e publicações realizadas sob o enfoque teórico das representações sociais podemos perceber que a teoria tem auxiliado os

---

<sup>8</sup>English represents different things to different people. For some it represents the language of English literature. For others it is the language of the English-speaking world. Some associate it with the language of colonialism. Others see English simply as a means of doing business and making money. Peoples' views of English, or of any language are influenced by contacts they have had with the language and its speakers. In the case of English, or the language you teach these contacts vary significantly from one individual to another. It is therefore instructive to examine the underlying beliefs teachers hold about English and how these influence attitudes toward teaching it.[...] Language teaching is often discussed from the point of view of the teacher. [...] However, while learning is the goal of teaching, it is not necessarily the mirror image of teaching. Learners, too, bring to learning their own beliefs, goals, attitudes, and decisions, which in turn influence how they approach their learning. [...] Learners' beliefs are influenced by the social context of learning and can influence both their attitude toward the language itself as well as toward language learning in general. [...] Learners' belief system cover a wide range of issues and can influence learner's motivation to learn, their expectations about language learning, their perceptions about what is easy or difficult about a language, as well as the kind of learning strategies they favor. (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p. 32, 52, tradução nossa).

estudos em várias áreas do conhecimento, nas quais os pesquisadores buscam uma relação empírica com a pesquisa. Podemos inferir que na área da saúde humana e nos diversos campos educacionais a teoria está fortemente sendo explorada envolvendo relações significativas com a comunicação de massa na busca de compreensão dos processos de produção e circulação das representações sociais na sociedade.

Assim, com a intenção de aproximar pesquisadores, professores, alunos e seus familiares na busca de compreendermos questões relativas à linguagem em contextos aplicados, e, levantando em consideração os sujeitos com suas identidades, pessoas que possuem uma história, uma classe social e uma maneira peculiar de ver e representar a realidade, respeitando, portanto, suas crenças; a abertura proposta pela lingüística, em sua versão aplicada, abre espaço para a contribuição da TRS.

Esse espaço é buscado nesta pesquisa, pois, as representações sociais presentes no cotidiano das salas de aulas e no cotidiano de vida dos protagonistas do processo de ensino e aprendizagem podem trazer contribuições para o crescimento profissional docente e para uma melhor discussão sobre políticas educacionais que envolvem e conduzem o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

No próximo capítulo abordaremos as questões metodológicas que articulam os sujeitos, as informações e os procedimentos de análise da pesquisa.

### **CAPÍTULO 3**

## **METODOLOGIA: A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA COM OS SUJEITOS, AS INFORMAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE**

Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade.

(Anselm

Strauss)

### **3.1 A Abordagem de Pesquisa Qualitativa – Quantitativa na Teoria do Núcleo Central**

Embora a teoria das representações sociais não exija um método específico, se faz necessário escolher um método adequado às condições da pesquisa, para que não se confunda a própria pesquisa com o método. Por isso, é recomendável, de acordo com Sá (1998, p. 81), “uma articulação entre abordagens que se distinguem entre si, mas que são basicamente compatíveis”.

Com essa preocupação, para a realização da investigação, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, procuramos utilizar métodos complementares que pudessem subsidiar da melhor forma possível à relação entre os sujeitos da pesquisa: professores de inglês, alunos e pais de alunos do Ensino Fundamental das redes pública e particular de ensino, e a coleta e análise das informações.

Diante destas considerações e por uma preocupação manifesta sobre o contexto social e educacional em que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa se insere, fizemos a opção pela pesquisa com abordagem qualitativa, devido ao fato de “ as técnicas qualitativas patentear o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.” (BOGDAN; BIKLEN, 1997).

A pesquisa qualitativa, na interpretação de Chizzotti (2006, p. 28), tem as seguintes características:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para um estudo de um fenômeno local em que ocorre, e, enfim, procurando

tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Porém, existe também um interesse na obtenção de dados quantitativos que possam enriquecer a leitura dos dados na pesquisa. O conjunto dos dados quantitativos e qualitativos se complementa em nossa análise, num processo em que pensamento, linguagem e representações interagem dinamicamente. Por isso, o enfoque quantitativo entra “como um modo de completar e ampliar informações [...]”. (SANTOS FILHO, 2002, p. 99).

Como estamos utilizando para a análise das informações a abordagem da Teoria do Núcleo Central (Sá, 1996), que deriva da grande Teoria das Representações Sociais, o enfoque quantitativo auxiliou também na busca dos elementos centrais representativos que se destacaram dos elementos periféricos, como detalharemos adiante.

Tais características se alinham com nosso interesse de pesquisa, que, como já manifestamos anteriormente, é o de investigar, para estudar, as concepções, significações e perspectivas que os sujeitos manifestam e representam sobre o tema. Pois, são essas representações que conduzem as ações no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Ao conhecê-las e desvelá-las, poderemos refletir sobre tais crenças e expectativas e refletir sobre suas implicações para o processo de escolarização em que a LI se encontra atualmente.

Haja vista que o “termo qualitativo implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes...” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28), esta pesquisa se realizou em seu ambiente natural: nas escolas e na família.

### **3.2 Os Procedimentos de Coleta das Informações e os Sujeitos Participantes**



Na coleta das informações utilizamos a técnica clássica de aplicação de questionários, (<sup>9</sup>Apêndice B), para obtermos as produções discursivas dos sujeitos da pesquisa, conforme demonstramos nas tabelas adiante. Desta forma poderíamos atingir o número máximo propositado de sujeitos participantes: uma turma de cada série do Ensino Fundamental dos dois segmentos: público e particular; o maior número possível de participação dos pais dos alunos dessas turmas e dos professores de inglês. Conforme detalhado na tabela 1 abaixo, do total de 724 questionários entregues para todos os sujeitos da pesquisa obtivemos um número de 452 questionários.

Também observamos que nossa opção pela investigação no contexto do Ensino Fundamental deveu-se a dois motivos:

1. A Língua Inglesa é introduzida no currículo da escola pública no Ensino Fundamental;
2. Na faixa etária dos alunos do Ensino Fundamental há uma demonstração de curiosidade e maior interesse por seu aprendizado, havendo portando uma maior predisposição em responder os questionários, como observamos durante uma tentativa com os alunos do Ensino Médio.

Em consonância aos objetivos propostos, os questionários foram elaborados mediante as seguintes indagações:

**Aos alunos e seus pais:**

1. Qual a importância do idioma inglês em sua vida?
2. Qual a importância do idioma inglês para a sociedade?
3. Em sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?

**Aos professores:**

1. Como você demonstra a importância do inglês a seus alunos?
2. Qual a importância do idioma inglês em sua vida?
3. Qual a importância do idioma inglês para a sociedade?

Do total de questionários distribuídos aos pais e alunos obtivemos a seguinte adesão:

---

<sup>9</sup> Vide Apêndice B – p. 95.

TABELA 1 – Distribuição dos Questionários

	Distribuído Pública	Devolvido Pública	Distribuído Particular	Devolvido Particular
ALUNOS:	180	157	167	135
5 <sup>a</sup> .	36	30	35	27
6 <sup>a</sup> .	35	24	*61	47
7 <sup>a</sup> .	*74	70	36	33
8 <sup>a</sup> .	35	33	35	28
PAIS:	180	95	167	49
PROFESSORES:	Ambos:		30	16

Houve uma solicitação por parte da pedagoga da escola pública para a distribuição dos questionários para mais uma sétima série, pois os alunos dessa série estavam sem aula e por isso distribuímos para uma série a mais. Já na escola particular a solicitação partiu dos alunos da sexta série ao professor da escola que gentilmente estava distribuindo os questionários.

Quanto aos sujeitos de pesquisa – professores, como podemos observar na tabela 1, optamos em não classificá-los por segmento devido ao fato de alguns pertencerem a ambos os segmentos público e privado, e também pela dificuldade de disponibilidade de participação encontrada nos professores da escola particular. Dos 30 questionários distribuídos obtivemos um total de 16.

### 3.3. Os Procedimentos Adotados para a Análise das Informações

A análise das informações é a fase da pesquisa em que as reflexões emergem a partir da concentração do pensamento do pesquisador em diálogo com os dados. As técnicas escolhidas pelo pesquisador normalmente refletem sua maneira de se relacionar com o mundo e o objeto por ele investigado. Para Strauss (2008, p.25):

A análise é a interação entre os pesquisadores e os dados. É ciência e arte. É ciência no sentido de manter um certo grau de rigor e por basear a análise em dados. A criatividade se manifesta na capacidade dos pesquisadores de competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de dados brutos desorganizados.

Orientados pela conceituação e construção teórica dos capítulos anteriores, adotamos um politeísmo metodológico (Moscovici, 2003), partindo

do princípio que estas metodologias contribuirão para a construção da compreensão do fenômeno que estamos investigando, as representações sociais do inglês. Assim nossa análise foi composta pelas seguintes estratégias metodológicas:

1. Evocação manual das palavras mediante constantes leituras das informações;
2. Análise do conteúdo das informações cognitivas (AC);
3. Tratamento quantitativo para composição estatística das representações sociais;
4. Análise Crítica de Discurso para aprofundar a interpretação das informações (ACD).

Este *pool* metodológico visou um tratamento das informações obtidas que nos permitisse conhecer, analisar e refletir acerca das representações sociais sobre a importância do inglês na vida, na sociedade e na escola. Por isso, com o objetivo de aprofundarmos nossa análise, buscamos apoio, além da TRS, de teorias de análise discursivas para uma interpretação das informações que permita ao analista uma maior liberdade para explorar os implícitos nas falas dos sujeitos.

Partindo do princípio de que existem diferentes metodologias de análise, mas que fazem parte de uma mesma família de técnicas de análise, e respeitando o limite de cada uma, escolhemos as duas metodologias: a Análise de Conteúdo (AC), apoiada em Bardin (1977) e a Análise Crítica de Discurso (ACD) em Fairclough (2003), com o intuito de dar o tratamento adequado requisitado em cada fase e contribuir para a construção da compreensão global do fenômeno investigado em nossa pesquisa.

A Análise de Conteúdo investe tanto em descrição como em interpretação, e a Análise Crítica de Discurso concentra-se no momento interpretativo, porém agregando um julgamento de teor crítico. Assim, entendemos que ambas poderão se complementar no sentido de atenuar seus próprios limites. (ROQUE, 2007).

A Análise de Conteúdo, explicam Galiazzi e Moraes (2007, p. 143) “ investe tanto em descrição como em interpretação. A descrição, nesta

perspectiva de análise, é uma etapa importante e necessária, mesmo que não se possa permanecer nela.”

A ACD é uma vertente da Análise de Discurso que se encontra na interface entre a Lingüística e a Ciência Social Crítica, constituindo-se em uma disciplina que procura estabelecer um quadro analítico capaz de mapear a conexão entre as relações de poder e os recursos lingüísticos selecionados por grupos sociais, é uma possibilidade de análise que vêm a complementar a concretização de nossos objetivos de investigação.

Esta metodologia possibilita superar o caráter meramente descritivo para crítico-interpretativo de análise. A linguagem presente nos discursos contextualizados de pessoas que interagem é entendida de forma não neutra e analisada levando em consideração os processos pelos quais dão forma lingüística e produzem sentido nas suas interações sociais.

A abordagem que utilizamos para complementar a análise dos discursos dos sujeitos, na terceira fase da análise, dessa maneira, apoiada pela ACD de Norman Fairclough ( 2001) e pela “noção que o discurso tem um poder construtivo tríplice: 1) produz e reproduz conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; 2) estabelece relações sociais; e 3) cria, reforça ou constitui identidades. “ (MEURER, 2002, p. 18).

Esta forma de análise em pesquisas é também contemplada por Chizzotti (2006), que enfatiza que o discurso é um conjunto de idéias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala.

A análise do discurso constitui-se como um tipo de análise que ultrapassa os aspectos meramente formais da lingüística, para privilegiar a função e o processo da língua no contexto interativo e social em que é prolatada, considerando a linguagem, em última análise, como uma prática social. (CHIZZOTTI, 2006, p. 113)

Estes são os movimentos que conduziram nossa análise, após a fase do tratamento quantitativo para o levantamento das categorias representativas, bem como o reconhecimento do núcleo central e do núcleo periférico. Nesses movimentos passamos pela AC ao descrever as respostas dos sujeitos e ao

interpretá-las. Na etapa seguinte utilizamos a ACD para dar tratamento crítico aos discursos dos sujeitos.

Com esta forma contextualizada de analisar as representações sobre a língua inglesa, esperamos ter proporcionado um tratamento articulado entre as informações coletadas e sua análise. O equilíbrio entre ciência e criatividade expressado na epígrafe no início deste texto é um princípio explorado pela pesquisa das representações sociais na busca “por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta de dados quanto ao tratamento dos dados.” (SÁ, 1996, p.99).

Assim a análise das informações foi construída como um processo progressivo de acordo com a necessidade da investigação requerida em cada fase do processo. No próximo capítulo apresentamos as fases analíticas que compuseram o tratamento das informações coletadas.

## **CAPÍTULO 4**

## **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LÍNGUA INGLESA**

### **4.1 O Tratamento Analítico das Propriedades Quantitativas das Representações**

Como mencionamos nos procedimentos de análise, o primeiro passo foi identificar e categorizar as representações dos alunos, dos pais e dos professores de inglês, separadamente. Nesta fase evocamos as palavras e proposições que apareciam com maior frequência nos discursos dos sujeitos seguindo as mesmas unidades categóricas das respostas dos questionários:

- 1) Representações da importância do inglês para a vida;
- 2) Representações da importância do inglês para a sociedade;
- 3) Representações da importância do inglês na escola.

Segundo a Teoria do Núcleo Central (SÁ, 1996), essa fase é imprescindível para o acesso definitivo à configuração do núcleo central das representações dos sujeitos, e ela demonstrou-se pertinente para o tratamento de nosso material escrito.

Assim, demonstramos a seguir através de tabelas, a organização das propriedades quantitativas que demonstram as representações dos sujeitos da pesquisa.

A tabela (2) abaixo demonstra as representações sociais dos sujeitos-alunos da escola pública e da escola particular, conforme mencionamos, baseada nas três respostas dos 292 questionários respondidos pelos alunos.

TABELA 2 – Representações Sociais dos Alunos.

<b>Importância do inglês para a vida</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública	%	Escola Particular	%
Para Comunicação	23	11,06	22	9,95
Para Entretenimento	15	7,21	21	9,50
Para Viajar	37	17,79	55	24,89
Para Vida Profissional	63	30,29	61	27,60
Para Ampliar Conhecimento	26	12,50	23	10,41
Como Língua universal	8	3,85	27	12,22
Por Prazer	22	10,58	1	0,45
Para Futuro Melhor	14	6,73	11	4,98
<b>Total</b>	<b>208</b>	<b>100,00</b>	<b>221</b>	<b>100,00</b>
<b>Importância do inglês para a sociedade</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública		Escola Particular	
Para Comunicação	46	34,33	24	18,05
Para Viajar	21	15,67	16	12,03
Para Vida Profissional	31	23,13	54	40,60
Para Relações Exteriores	23	17,16	23	17,29
Para Desenvolvimento	13	9,70	16	12,03
<b>Total</b>	<b>134</b>	<b>100,00</b>	<b>133</b>	<b>100,00</b>
<b>Importância do inglês na escola</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública		Escola Particular	
Como Oportunidade	22	11,83	20	10,81
Para o Básico	8	4,30	32	17,30
Para Ampliar Conhecimento	45	24,19	29	15,68
Para Futuro Melhor	53	28,49	36	19,46
Desde Cedo	6	3,23	22	11,89
Vida profissional	30	16,13	19	10,27
Para Viajar	16	8,60	19	10,27
Para Comunicação	6	3,23	8	4,32
<b>Total</b>	<b>186</b>	<b>100,00</b>	<b>185</b>	<b>100,00</b>

Os sujeitos pais responderam 144 questionários dos 347 distribuídos. As representações sociais desses sujeitos estão ilustradas na tabela (3) abaixo .

TABELA 3 – Representações Sociais dos Pais.

<b>Representações dos pais da importância do inglês para a vida</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública	%	Escola Particular	%
Para Vida Profissional	28	29,79	16	21,62
Para Comunicação	13	13,83	11	14,86
Para Tecnologias	12	12,77	8	10,81
Para Ampliar Conhecimento	20	21,28	19	25,68
Para Entretenimento	12	12,77	13	17,57
Para viajar	9	9,57	7	9,46
<b>Total</b>	94	100,00	74	100,00
<b>PAIS- Representações dos pais da importância do inglês para a sociedade</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública		Escola Particular	
Para a comunicação	27	18,24	7	7,87
Para Vida Profissional	23	15,54	16	17,98
Para Ampliar Conhecimento	21	14,19	10	11,24
Para relações exteriores	21	14,19	15	16,85
Como língua universal	16	10,81	9	10,11
Para viajar	14	9,46	1	1,12
Para desenvolvimento	11	7,43	12	13,48
Devido globalização	6	4,05	9	10,11
Como oportunidade	9	6,08	10	11,24
<b>Total</b>	148	100,00	89	100,00
<b>PAIS - Representações dos pais da importância do inglês na escola</b>				
<b>Representações:</b>	Escola Pública		Escola Particular	
Como Oportunidade	22	12,87	20	13,16
Para o Básico	8	4,68	32	21,05
Para Ampliar Conhecimento	45	26,32	29	19,08
Para Futuro Melhor	53	30,99	36	23,68
Desde cedo	6	3,51	22	14,47
Para Viajar	1	0,58	0	0,00
Para Vida Profissional	24	14,04	9	5,92
Para Comunicação	7	4,09	2	1,32
Para Entretenimento	5	2,92	2	1,32
<b>Total</b>	171	100,00	152	100,00

A tabela (4) se refere aos sujeitos professores, os quais, como já mencionamos não estão classificados por segmento educacional. Obtivemos um número de



16 professores respondentes. Percebemos que existiu pouco interesse por parte dos professores em participar da pesquisa, principalmente nas escolas particulares.

TABELA 4 – Representações Sociais dos Professores.

<b>Representações dos professores (16)</b>	
<b>Representações:</b>	Para a vida
Sucesso Profissional	14
Por prazer	10
Para comunicação	05
Para entretenimento	06
Viagem	02
Tecnologias	02
Conhecimento	02
<b>Representações:</b>	Para a sociedade
Para a comunicação	07
Para cultura	07
Globalização	06
Tecnologias	05
Profissão	04
Para desenvolvimento	04
Língua universal	04
Hegemonia lingüística	03
Consciência lingüística	03
Entretenimento	03
<b>Representações:</b>	Na escola
Entretenimento	11
Profissão	07
Tecnologias	06
Conhecimento	06

## 4.2 A Composição do Núcleo Central e do Núcleo Periférico

A partir do tratamento estatístico pudemos agrupar e re-configurar as representações encontradas, conforme demonstrado na tabela (5) que se segue, a qual permitiu uma visualização total das propriedades quantitativas das representações dos sujeitos, a fim de levantar as representações suscetíveis de fazerem parte do núcleo central, que foram analisadas em seguida mediante a AC, e do núcleo periférico que compõe o todo da pesquisa.

Segundo a teoria do núcleo central (TNC) o *sistema central* constitui a base comum, coletivamente compartilhada das representações sociais. Sua função é consensual, e é por ele que se realiza e se define a homogeneidade de um grupo social. Este núcleo é estável, coerente e resistente à mudança. (SÁ, 1996).

Assim, conforme a tabela 5, as representações de saliência que compõem o núcleo central desta pesquisa são:

1. Vida profissional
2. Ampliar conhecimentos

3. Comunicação
4. Futuro melhor
5. Viajar

Há também um complemento do sistema central, o sistema periférico (ABRIC, 1994) constituído pelos elementos periféricos das representações dos sujeitos que detêm uma interface com o sistema central.

De acordo com a TNC, o *sistema periférico* é funcional, ou seja, tem como função primeira à concretização do sistema central. Porém, ao contrário do central, é mais sensível e determinado pelas características do contexto imediato. (SÁ, 1996).

Assim, as representações que constituem o sistema periférico e que cumprem sua função de proteger o *sistema central* serão apresentadas e ajudarão a compor nossas considerações após a análise do núcleo central.

O sistema periférico das representações sociais, desta pesquisa, se configura em:

6. Oportunidade
7. Entretenimento
8. Relações exteriores
9. Aprender o básico
10. Língua Universal
11. Desenvolvimento
12. Aprender cedo
13. Tecnologias
14. Prazer
15. Globalização
16. Cultura
17. Hegemonia lingüística
18. Consciência lingüística

A seguir trazemos a tabela ilustrativa da composição das representações sociais que compõe o *núcleo central* e o *núcleo periférico* de nossa investigação. Os números das representações dos sujeitos se referem às freqüências encontradas nas três perguntas realizadas a cada participante, havendo, portanto, repetições de representações nas respostas de cada sujeito.

No próximo tópico apresentaremos a análise das representações que compõem o núcleo central.

TABELA 5 □ Frequência das RS dos Sujeitos Sobre a Importância da Língua Inglesa

Importância da Língua Inglesa											
Representações:	Escola Pública	%	Escola Particular	%	Escola Pública	%	Escola Particular	%	Escola/ambas	%	TOTAL
	Alunos		Alunos		Pais		Pais		Professores		
1 Vida Profissional	124	23,48	134	24,86	75	18,16	41	13,02	25	21,19	399
2 Ampliar Conhecimentos	71	13,45	52	9,65	86	20,82	58	18,41	8	6,78	275
3 Comunicação	75	14,20	54	10,02	47	11,38	20	6,35	13	11,02	209
4 Futuro Melhor	67	12,69	47	8,72	53	12,83	36	11,43	0	0,00	203
5 Viajar	74	14,02	90	16,70	24	5,81	8	2,54	2	1,69	198
6 Oportunidade	22	4,17	20	3,71	31	7,51	30	9,52	0	0,00	103
7 Entretenimento	15	2,84	21	3,90	17	4,12	15	4,76	20	16,95	88
8 Relações Exteriores	23	4,36	23	4,27	21	5,08	15	4,76	0	0,00	82
9 Aprender o Básico	8	1,52	32	5,94	8	1,94	32	10,16	0	0,00	80
10 Língua Universal	8	1,52	27	5,01	16	3,87	9	2,86	4	3,39	64
11 Desenvolvimento	13	2,46	16	2,97	11	2,66	12	3,81	4	3,39	56
12 Aprender Cedo	6	1,14	22	4,08	6	1,45	22	6,98	0	0,00	56
13 Tecnologias	0	0,00	0	0,00	12	2,91	8	2,54	13	11,02	33
14 Prazer	22	4,17	1	0,19	0	0,00	0	0,00	10	8,47	33
15 Globalização	0	0,00	0	0,00	6	1,45	9	2,86	6	5,08	21
16 Cultura	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	5,93	7
17 Hegemonia Linguística	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	2,54	3
18 Consciência Linguística	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	2,54	3
<b>Total</b>	<b>528</b>	<b>100,00</b>	<b>539</b>	<b>100,00</b>	<b>413</b>	<b>100,00</b>	<b>315</b>	<b>100,00</b>	<b>118</b>	<b>100,00</b>	<b>1913</b>

### 4.3 As Representações que Compõem o Núcleo Central

A seguir apresentamos a análise das representações da importância do inglês para a vida, para a sociedade e na escola apresentadas pelos sujeitos da pesquisa. Nesta fase, utilizamos a metodologia de análise de conteúdo para a descrição e interpretação das informações.

A análise será efetuada sob as 05 (cinco) representações que compõem o núcleo central: representações da importância do inglês para:

1. Vida profissional
2. Ampliar conhecimentos
3. Comunicação
4. Futuro melhor
5. Viajar

### 1) Representação da importância do inglês para a **Vida Profissional**

Numa sociedade global capitalista que recebe toda influência do mercado externo e interno, as crenças de valorização do conhecimento são ancoradas na idéia de mercado de trabalho. Se analisarmos mais detidamente, vemos que nosso sistema educacional é voltado para essa formação e podemos reconhecer esta forte representação nos indivíduos. A representação da importância do inglês para a **vida profissional** é, dessa forma, naturalmente evidenciada pelos sujeitos da pesquisa, tanto para a vida privada como para a vida no coletivo em sociedade. As expectativas dos indivíduos relacionadas ao futuro profissional não se desvinculam do contexto sócio-econômico.

Esta representação corresponde ao maior número identificado nos dados, e com um percentual consensual entre todos os sujeitos, embora cada qual com seus interesses próprios. Entre os alunos percebemos que o percentual é muito próximo (23,48% escola pública e 24,86 escola particular); entre os pais (18,16 escola pública e 13,02 escola particular) há uma diferença de mais de 5% de valorização do inglês profissionalmente pelos pais da escola pública, demonstrando seus anseios por um futuro profissional melhor para seus filhos. Os professores mantêm um percentual equilibrado aos outros sujeitos de 21,19% sacramentando esta representação.

Tais representações visualizam que há o reconhecimento de uma demanda por profissionais qualificados na LI, a qual é percebida desde cedo pelos jovens e reforçada pelos adultos, pais e professores, que os incentivam, fazendo-os com que reconheçam o valor do conhecimento do inglês para a constituição futura de um bom currículo e a conseqüente expectativa de

valorização profissional daqueles que buscam desenvolver esta habilidade lingüística.

Embora o inglês hoje seja, de fato, uma exigência em termos de enriquecimento curricular, de acordo com Le Breton (2005, p. 19) “ por meio da língua inglesa, veicula-se a imagem do sucesso.”, o que também justifica a força dessa representação no imaginário das pessoas. Este imaginário do sucesso associado com o idioma inglês e com a vida profissional pode ser percebido nas seguintes afirmações dos sujeitos:

“ Porque se eu quiser ter um bom futuro e um bom emprego preciso ter qualificação” (Apu143 – aluno da 8ª série da escola pública)

“ Hoje em dia é necessário em quase todas as profissões, sorte de quem tem chance de aprender um idioma, essa pessoa terá mais chances de trabalho.” (Ppu32 – pai de aluno da 6ª série da escola pública)

“Significa abrir portas para trabalhos mais dignos...” (Ppu58 – pai de aluno da 7ª série da escola pública)

“Sou médico, e tive oportunidade de estágios no exterior, posso dizer que foram muito bem aproveitados por causa do domínio que tenho da língua inglesa.” (Ppa20 – pai de aluno da 6ª série da escola particular)

“... as empresas buscam profissionais com bom conhecimento de inglês e de mais um outro idioma.” (Prof.2 – professor de inglês)

A grande representação da importância do inglês para o **vida profissional** gera uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem do inglês voltado para a instrumentalização do indivíduo. O que corresponde aos pressupostos de que para aprender inglês para o mercado de trabalho são necessárias metodologias didáticas que incorporem o trabalho com o Inglês instrumental. Porém, se não houver uma reflexão sobre a exclusividade deste tratamento sem levar em conta os diferentes objetivos pertinentes a cada instituição diferenciada de ensino, estaremos promovendo um ensino com pouca contribuição emancipatória para os indivíduos.

A representação do valor da LI para a vida profissional ancora procedimentos de ensino e aprendizagem em prol de uma sociedade neoliberal, contribuindo para os interesses globalizantes que conduzem o inglês unicamente para fins de mercado, o que denominamos anteriormente de “capital lingüístico”. Esta representação reforça nossos pressupostos de que é necessário realizar estudos, discussões e elaborar propostas que incentivem

uma conscientização da importância da formação lingüística dos indivíduos no sentido de ajudá-los a se tornarem cidadãos emancipados com direitos universais.

Percebemos, contudo, que a reivindicação de tais direitos está presente nas respostas dos sujeitos, como na citação acima de um pai de aluno da escola pública: *“Significa abrir portas para trabalhos mais dignos...”*. E que a garantia destes direitos existe nas classes sociais privilegiadas observando a resposta do pai do aluno da escola particular: *“Sou médico, e tive oportunidade de estágios no exterior, posso dizer que foram muito bem aproveitados por causa do domínio que tenho da língua inglesa.”*

Tais respostas são evidências de motivos para um engajamento em lutas pela conquista da LI como direito de todos, reafirmando nossas intenções para um ensino emancipatório.

## 2) Representação da importância do inglês para **ampliar conhecimento**

A representação da importância do inglês para **ampliar conhecimento** foi identificada em segunda posição na frequência das representações dos sujeitos da pesquisa, demonstrando uma consciência lingüística dos sujeitos, no sentido de que, eles reconhecem o valor de aprender línguas para a formação do cidadão e, conseqüentemente, para auxiliar no desenvolvimento intelectual da sociedade brasileira em geral. O número expressivo de sujeitos que acredita na importância de desenvolver o conhecimento de línguas estrangeiras como fator de enriquecimento intelectual demonstra uma “sede de conhecimento”, que nem sempre é reconhecida em nossa sociedade, principalmente quando se refere às classes populares.

Analisando os percentuais desta representação, verificamos que entre os alunos da escola pública existe uma diferença de mais de 3% na valorização do inglês como uma fonte de conhecimentos. Isto pode estar associado ao fato dos alunos da escola particular comumente freqüentarem escolas de idiomas, desvinculando este conhecimento do contexto escolar. Praticamente o mesmo acontece em relação aos pais, 20,82% na escola pública e 18,41 na particular.

O percentual referente aos professores, entretanto, é muito inferior aos outros sujeitos, pois é de apenas 6,78%, o que nos colocou diante de um grande ponto de interrogação. Como promover um ensino de qualidade e voltado para a emancipação dos alunos sem o reconhecimento dos professores de inglês sobre a importância da contribuição de sua área de conhecimento, especialmente no contexto social atual? Seria esta representação uma demonstração de uma desmotivação por parte dos professores de inglês por sua disciplina devido às condições em que ela se encontra, e também por uma descrença em relação ao caráter “redentor” da mesma?

Olhando para o conjunto das representações expressas pelos sujeitos, percebemos que ela reforça o conceito de que a situação do ensino de línguas no Brasil é influenciada por tratados políticos-econômicos, mas que, embora os governantes não tenham dedicado um tratamento adequado às línguas estrangeiras, a sociedade reconhece seu valor, equiparando-a as outras áreas do conhecimento. As respostas dos questionários demonstram que os sujeitos desejam aprender inglês não somente pelos benefícios que o idioma proporciona, mas pelo próprio conhecimento em si. Nas palavras já citadas de Rajagopalan (2005), isso implica em não ignorar mais a presença do inglês para poder dominá-lo.

Essa representação é colocada pelos aprendizes como um conhecimento a mais que beneficiará a todos, independentemente de gostar ou não, sendo necessário para a formação dos alunos, como outras disciplinas curriculares. Por isso, a escola e principalmente os professores e o Estado precisam assumir e atender a demanda por novos investimentos na área de línguas. Somente atualizando e ampliando os conhecimentos de nossos cidadãos, poderemos garantir uma sociedade mais justa e melhor.

Como bem expressa Cruz (2006, p. 50)

Assim, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ou não vir a ser um meio de transformação e/ou inclusão social. Essa transformação e inclusão dependem não só de cada indivíduo aprendiz, mas também da escolha da língua a ser aprendida, da preparação e conhecimento lingüístico de seu professor, da visão e filosofia de ensino da direção, coordenação e do professor, das condições materiais da escola, do enfoque metodológico adequado etc. Por sua vez, essas escolhas dependem das políticas educacionais

vigentes que são influenciadas por decretos, acordos e interesses econômicos e políticos. As transformações internas que irão se processar em cada indivíduo dependem de cada um e do uso que cada indivíduo fará do novo conhecimento lingüístico e cultural adquirido.

A representação da importância do inglês para ampliar conhecimentos, enfatiza também o desejo e a necessidade de democratização do ensino da LI em nossas escolas. O que pode ser observado nas seguintes falas:

“Para ampliar o conhecimento.” (Apa7 – aluno da 5ª série da escola particular)

“Porque hoje o inglês é muito importante, é a língua mundial, o inglês então é igual uma matéria obrigatória como matemática, português, etc.” (Apa82 – aluno da 7ª série da escola particular)

“ É importante para mim para o meu melhor conhecimento da língua, para o aprendizado da escrita e da pronúncia, para saber melhor a letra de uma música porque muitas vezes ouvimos uma música sem saber o que é que ouvimos, com o inglês podemos aprender mais.” (Apu7 – aluno de 5ª série da escola pública)

“A disciplina de inglês é tão importante quanto qualquer outra. Ela possibilita conhecimento e facilita em muito a compreensão de determinadas “palavras importadas” e “anexadas” ao nosso e em outros idiomas também. Nunca é demais ter conhecimento”. (Ppu8 – pai de aluno da 5ª série da escola pública)

“Precisamos preparar os nossos filhos para enfrentar as dificuldades e valorizar seus aprendizados e ampliar seus conhecimentos.” (Ppa2 – pai de aluno da 5ª série da escola particular)

### 3) Representação da importância do inglês para a **comunicação**

A representação da importância do inglês para a **comunicação** demonstra que os sujeitos entendem que uma sociedade não pode viver isolada de outras. A necessidade e facilidade em se comunicar com pessoas e lugares diferentes utilizando uma língua em comum, promove a objetivação destas representações.

Garrido (2006, p. 102) explica que:

Ora, se há comprovadamente uma acentuada conexão entre os países do mundo e se, juntamente com esse movimento, a evolução tecnológica caminha na direção de recursos que aperfeiçoam a comunicação tanto no sentido da imediaticidade da informação como no sentido do alcance dessa informação, torna-se necessário o uso de códigos lingüísticos de conhecimento comum, a fim de que se estabeleçam as relações entre organismos internacionais, empresas, conglomerados, bancos, universidades, grupos de pesquisadores, turistas, pessoas interessadas em outras culturas etc.



A autora enfatiza que dispor de um idioma universal comum entre os povos não é uma questão nova, e lembra que muito antes, em 1887, o médico polonês Ludwig Zamenhof idealizou o Esperanto com essa intenção, porém, isso não ocorreu devido às características artificiais da língua. Ela complementa que nos dias atuais, o aprendizado de línguas estrangeiras em todas as partes do mundo tem sido uma prática constante numa tentativa de solucionar as dificuldades de comunicação em larga escala. “ Dentre os idiomas mais estudados e utilizados para a comunicação atual, sem dúvida, o inglês desponta como o idioma universal, língua franca ou língua transnacional.” (GARRIDO, 2006, p. 102).

Os percentuais apontados desta representação demonstram um equilíbrio entre os sujeitos da pesquisa: 14,20% alunos da escola pública e 10,02% da particular. Entre os pais 11,38% da pública e 6,35% da particular; e um percentual de 11,02% pelos professores.

A representação dos sujeitos sobre a importância do inglês para a **comunicação** é enfatizada como um elemento primordial pelos sujeitos da pesquisa, pudemos perceber em vários relatos uma expectativa dos sujeitos em utilizar o inglês em diversas situações comunicativas, quer seja, na *Internet*, via *skype*, utilizando celular, ao visitar um país no exterior, ao receber turistas, para uma entrevista de emprego, e assim por diante.

Esta representação também se ancora nas metodologias de ensino de línguas, especificamente na Abordagem Comunicativa que surgiu a partir da década de 1970 na Europa, e após dez anos, invadiu o espaço educacional brasileiro. Com o “bombardeio” de posturas, técnicas, materiais e discursos advindos desta abordagem de ensino, a idéia de aprender línguas para a comunicação se expandiu. (PARANÁ, 2006, p. 22).

Hoje, esta abordagem tem sido criticada pela sua lacuna em trabalhar com as questões educacionais que agregam temáticas transversais, e que poderiam tornar a LE uma área de maior contribuição com a noção de cidadania. “ Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.” (BRASIL, 2006, p.92).

Por isso se faz necessário,

“estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade lingüística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes. (BRASIL, 2006, p. 92).

O que nos parece uma colocação sensata para o ensino de LE, considerando que um trabalho pedagógico organizado seriamente e norteado por intenções de desenvolvimento dos alunos, conforme os princípios das OCEM (2006), vem a acrescentar contribuições significativas aos interesses dos aprendizes em concretizar uma comunicação em situações diversas. Tais interesses podem ser visualizados nas falas abaixo:

“Para melhor comunicação com os estrangeiros e saber respeitar a outra cultura.” (Apa79 – aluno da 7ª série da escola particular)

“Para a minha vida vai ser muito bom porque assim eu vou poder me comunicar com outras pessoas, ir viajar para outros lugares sem ter a preocupação de não poder me comunicar” (Apu9 – aluno da 5ª série da escola pública)

“ O inglês me ajuda a me comunicar com pessoas de outros países, a entender jogos, pesquisas e várias coisas. Acho legal isso, pois se todos conhecessem um pouco do inglês, ficaria mais fácil para a comunicação” (Apa51 – aluno da 6ª série da escola particular)

“ Considero que o inglês se faz necessário em todas as sociedades que pretendem acompanhar e vivenciar a modernização dos meios de comunicação.” (Ppa38 – pai de aluno da 7ª série da escola particular)

“ Uma das conseqüências diretas da globalização é a necessidade do conhecimento das línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, visando facilitar a comunicação entre os povos e suas culturas.” (Prof.3 – professor de inglês)

#### 4) Representação da importância do inglês para um **futuro melhor**

As representações da importância do inglês na escola para um **futuro melhor** são expectativas depositadas no inglês pelos alunos e por seus pais, que por diferentes razões, desejam um futuro promissor. O percentual obtido

foi de 12,69% dos alunos da escola pública, 8,72% da particular, demonstrando uma crença maior por parte dos alunos da escola pública na contribuição do inglês para um futuro melhor. Entre os pais o percentual está equilibrado em 12,83% referente aos pais da escola pública e 11,43 aos pais da escola particular. Quanto aos professores, esta representação não foi detectada. Novamente nossa interrogação quanto a uma possível descrença dos professores de inglês em relação à profissão dos mesmos e ao papel “redentor” do inglês na vida das pessoas.

Os extratos abaixo demonstram que as expectativas de um futuro promissor relacionado à vida profissional estão depositadas, principalmente, nos estudos realizados durante a fase escolar. Ou seja, há a expressão de uma crença na instituição escolar para uma vida melhor:

“É importante para que os alunos tenham a oportunidade de ter um futuro melhor em sua vida...” (Apu33 – aluno da 6ª série da escola pública)

“O inglês é importante agora para nós que estamos estudando no ensino fundamental, porque depende da escola, e agora o nosso futuro estará planejado se nós estudarmos o inglês e outras línguas.” (Apu91 – aluno da 7ª série da escola pública)

“Para no futuro não termos de ser excluídos no trabalho, ou sermos rebaixados em outras áreas do dia-a-dia.” (Apa3 – aluno da 5ª série da escola particular)

“Para que no futuro conseguirmos uma qualidade de vida boa, sem passar dificuldades e conseguir empregos bons.” (Apa59 – aluno da 6ª série da escola particular)

“Nós seremos o futuro, e no futuro certamente teremos que trabalhar e um trabalho bom precisa de estudos, inglês, quando fazemos viagens para um país estrangeiro, precisamos falar a língua deles, e se não saber, não entenderemos nada.” (Apa87 – aluno da 7ª série da escola particular)

“Em minha opinião, todas as escolas deviam ter não só o inglês como outros idiomas também. Essas crianças serão o futuro desse país, eles sim terão um futuro melhor.” (Ppu32 – pai de aluno da 6ª série da escola pública)

“Sendo a escola e a educação o principal meio de desenvolvimento humano e econômico, tal disciplina vem inserir realmente nossos jovens no mercado de trabalho, ampliando suas expectativas quanto a um futuro sólido e concreto.” (Ppa42 – pai de aluno da 7ª série da escola particular)

Se observarmos o relato do aluno da escola particular (apa3), percebemos que existe em seu imaginário o interesse em manter o padrão de vida conquistado por sua classe social. Ao passo que na fala do aluno da pública (apu33), este se refere à “*oportunidade de ter um futuro melhor*”, ou seja, a oportunidade de conquistar o que não lhe é garantido socialmente.

No que se refere ao processo de ensinar e aprender, como podemos verificar nos trechos das falas, existem diferentes propósitos e expectativas relacionadas ao aprendizado de inglês para o futuro das pessoas. Alguns para viajar, outros para trabalho, para valorização ou aceitação social, qualidade de vida etc. Estas diferentes proposições têm influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas que precisa ser conduzido de forma a atender as diferentes finalidades. Nesse sentido, Leffa (2006, p. 349) comenta que:

Pode-se estudar uma língua estrangeira para defender os interesses do país onde se mora, como, por exemplo, estudar o inglês no Brasil para receber turistas de outras nacionalidades ou para vender um produto brasileiro no exterior. Pode-se também estudar uma língua estrangeira com interesse no país onde a língua é falada, como, por exemplo, estudar japonês para melhor conhecer a cultura do Japão. O foco de interesse, portanto, pode estar localizado no país onde a língua é estudada ou no país onde é falada. A determinação do foco de interesse tem implicações metodológicas para seu ensino, e conseqüentemente para a formação de professores.

Por isso, esta representação é uma evidência muito importante para o entendimento do inglês como uma língua multinacional, e como tal, precisa ser entendida, ensinada e aprendida.

##### 5) Representação da importância do inglês para **viajar**

A representação da importância do inglês **viajar** é evocada nos discursos, principalmente dos sujeitos alunos, tanto para viagens a lazer, como a trabalho, ou mesmo, para morar no exterior. Os percentuais se apresentam com um certo equilíbrio entre os alunos (14,02% pública e 16,70% particular). Podemos dizer que esta diferença é muito pequena se levarmos em conta os incentivos que os mesmos recebem do meio social com o qual se relacionam.

O percentual vai decrescendo nas representações dos pais (5,81% pública e 2,54% particular) e na dos professores (1,69%), cabendo-nos refletir: seria este baixo percentual apresentado pelos adultos um reflexo da situação econômica em nosso país que diminui as expectativas de poder viajar para o exterior? Ou ainda, pode ser a demonstração de uma percepção de que não é necessário saber inglês para viajar? Sabemos que esta explicação seria justa para contexto social popular e em relação aos professores, mas no contexto

social das classes mais privilegiadas demandaria uma investigação maior sobre este quadro.

Mesmo assim, a língua inglesa como veículo que possibilita conhecer diferentes países está presente no imaginário dos jovens alunos de ambos os segmentos de ensino investigados, independentemente da classe social dos sujeitos. Esta representação rompe com a idéia de que os alunos pertencentes ao contexto público de ensino sequer aspiram possibilidades de conhecer outros países, como muitas vezes ouvimos o discurso preconceituoso de que “não adianta falar em países distantes para os alunos que nunca os conhecerão”.

Em contrapartida, pudemos notar que a possibilidade de viajar é muito comum aos alunos da escola particular, quase como uma “meta”, e muitas vezes este fato se torna o incentivo para o aprendizado de inglês mediante a promessa de realizar uma viagem ao exterior. Talvez por isso, seus pais não enfatizam tanto como os alunos, utilizando a promessa em último caso, quando os filhos não percebem a importância de aprender inglês por outras razões.

Esta representação também se ancora em metodologias de ensino que ao imitarem o falante nativo, reproduzem a situação ideal de “imersão” inculcando o mito de que “só se aprende inglês se você for para o exterior”. Tal concepção tem influenciado, muitas vezes, o trabalho dos professores de inglês, até mesmo levando-os a acreditar nesse mito.

No processo de ensino e aprendizagem de inglês, levando em consideração o inglês com suas características universais, hoje, precisamos entender o que alerta Leffa (2006, p. 349), “no caso do ensino do inglês no Brasil, por exemplo, não se preocupar se deve ensinar inglês britânico ou inglês americano; ensine inglês brasileiro como uma variedade legítima da língua inglesa [....].”

Com as colocações discutidas ao longo do texto sobre as novas implicações de ensino de uma língua franca, ou multinacional, percebemos que a representação da importância do inglês ainda se ancora na possibilidade instrumental de realizar viagens para o exterior sinalizando que os indivíduos, principalmente os alunos, ainda vêem este conhecimento de forma utilitarista. Isto reforça a necessidade de investir em elementos de formação de uma

consciência sobre todos os aspectos relacionados a LI em seu patamar de língua franca.

A representação do inglês para fins de viagem pode ser percebida nas seguintes falas:

“Toda a importância, pois o Brasil vai precisar do idioma inglês como: comércio, viajar para outros países e etc.” (Apu43 – aluno da 6ª série da escola pública)

“Para morar em outros países que falam o idioma inglês e para estudar, talvez, nesse lugar.” (Apu – aluno de 5ª série da escola pública)

“A importância é que com o inglês eu posso viajar para vários países e entendo tudo o que eles falam, pois o inglês é uma língua que quase todos conhecem.” (Apa12 – aluno da 5ª série da escola particular)

“... vai ser importante para minha vida, pois vou poder conhecer novos lugares (estrangeiros).” (Apa21 – aluno da 5ª série da escola particular)

“É importante para que nós possamos fazer uma viagem ao exterior para lazer ou trabalho.” (Apa44 – aluno da 6ª série da escola particular)

“Muito importante, principalmente através de viagens que já realizei para o exterior e o próprio conhecimento, me enriqueceu muito.” (Ppa17 – pai de aluno da 6ª série da escola pública)

“... existem pessoas buscando aprender inglês por motivo de viagem, trabalho, etc.” (Prof.7 – professor de inglês)

As cinco representações que compõem o sistema central analisadas evidenciam as demandas sociais para o ensino de LI. Os sujeitos da pesquisa reconhecem o valor e a importância de dominar o idioma na medida em que vivenciam a necessidade do inglês, principalmente em situações enfatizadas como: na vida profissional, para ampliar conhecimentos, para promover a comunicação, para um futuro melhor e para a possibilidade de realização de viagens ao exterior.

Ao analisarmos o núcleo central das representações procuramos dar ênfase a uma parte como um modo de melhorar a compreensão do todo que compõem a pesquisa. Assim, cada representação analisada constitui uma perspectiva de exame, um direcionamento do olhar dentro do todo.

Podemos dizer que as representações sociais da importância do inglês demonstram que o imaginário dos sujeitos manifestos em seus discursos é influenciado por concepções resultantes de um processo social globalizante liderado pelo capitalismo como sistema mundial. Este imaginário remete à concepção de “capital humano” de Torres e Burbules (2004), em que o mundo

é intensamente competitivo e aos estudantes, como futuro profissionais, devem-se transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz.

O perigo que pode advir desta influência se encontra na medida em que tais crenças possam contribuir para aumentar as desigualdades sociais, pois, em nosso país, as oportunidades concedidas aos indivíduos para o desenvolvimento de suas capacidades e disposições também são desiguais. Ou seja, os indivíduos que freqüentam o sistema público de ensino, demonstram em seus relatos nesta pesquisa, que lutam para poder participar, metaforicamente falando, do “jogo global” praticado pela sociedade. Muitas vezes há vencedores populares que por méritos pessoais se destacam, mas na maioria das vezes, a condição favorável aos pertencentes do contexto particular de ensino tende a torná-los campeões.

Do ponto de vista lingüístico-pedagógico, podemos perceber uma forte influência nas representações do sujeitos das concepções de ensino e aprendizagem de línguas promovidas pela Abordagem Comunicativa (*Communicative Language Teaching – CLT*), a qual tem direcionado estudos nas últimas três décadas. Esta abordagem enfatiza, como o próprio nome sugere, o desenvolvimento da oralidade dos alunos em situações comunicativas.

Embora esta abordagem seja defendida por muitos como uma abordagem ideal para o ensino de LE, estudos realizados e relatados em pesquisas e em documentos oficiais pedagógicos têm demonstrado que em nosso país ela apresenta bons resultados nos cursos de idiomas, mas nas escolas regulares, traz seus inconvenientes, na medida que “a concepção que norteia essa abordagem deixa de fora a dimensão político-ideológica da língua”. (PARANÁ, 2006, p. 24).

Mckay, (2003, p.14) também coloca sua proposição sobre a Abordagem Comunicativa argumentando que:

CLT é freqüentemente vista como uma metodologia ideal para o ensino de língua inglesa; ao mesmo tempo, alguns argumentam que a CLT, como o método mais produtivo, não é praticável em muitos países devido sua cultura local de aprendizagem que acaba por promover uma

aprendizagem mecânica e uma ausência de pensamento criativo. (McKAY, 2003, p. 14, tradução nossa.<sup>10</sup>)

Por outro lado, além destas observações, podemos mencionar o interesse geral dos sujeitos da pesquisa em ampliar seus conhecimentos, ou seja, além de desenvolver os conhecimentos das disciplinas básicas, os sujeitos valorizam o conhecimento de línguas e inglês. Este interesse foi enfatizado na representação da importância do inglês para ampliar conhecimentos, que apareceu em segunda posição no sistema central representativo.

Podemos também associar este interesse com o momento global vivido, no sentido de que a necessidade hoje de comunicação atingiu conotações diferenciadas, quer seja na maneira de se comunicar, como nos mecanismos utilizados. Este é um referencial que advém de um contexto social, e que não pode ser deixado de lado ao trabalharmos com a língua inglesa em sala de aula.

Por isso, é importante notar que as outras doze representações que compõem o sistema periférico vêm não somente a proteger o sistema central, como a auxiliar as crenças que ainda estão localizadas em um contexto mais recentemente explorado: o contexto social para o tratamento com a língua estrangeira, que ainda representa uma lacuna nas abordagens comunicativas de ensino de LEs.

Se observarmos mais atentamente, o que seria material vasto para uma continuidade em uma pesquisa futura, o sistema periférico demonstra o imaginário que perpassa a sociedade nos dias de hoje, em situações que têm promovido um aumento da adesão ao conhecimento do inglês nas últimas décadas.

A composição do núcleo periférico demonstrado na tabela 5 (p. 54) evidencia o crescente uso do idioma inglês promovido pela indústria do entretenimento e pelas novas tecnologias, compondo, nas palavras de SÁ (1996, p. 76), “o campo das *expectativas*, ou seja, das características desejadas ao objeto.”

---

<sup>10</sup> CLT is often viewed as the ideal methodology for English language teaching; at the same time, some argue that CLT, while de most productive method, is not feasible in many countries because the local culture of learning tends to promote mechanical learning and a lack of individualism and creative thinking. (McKEY, 2003, p.15).



As unidades representativas de nosso objeto no sistema periférico apontam, dessa forma, um desejo de ter o conhecimento do inglês e poder utilizá-lo em situações ainda emergentes. Elas evidenciam a oportunidade de utilizá-lo para o lazer e entretenimento, para o uso das tecnologias avançadas, para as amplas relações exteriores que nosso país pode realizar, promovendo o desenvolvimento tanto dos indivíduos como da sociedade.

Nessa periferia também se encontram questões de maior complexidade como aspectos culturais, lingüísticos e políticos, que envolvem o processo de ensino e aprendizagem tais como o reconhecimento dos sujeitos do patamar de língua universal (termo por eles denominado) que o inglês atingiu; a vantagem que os alunos da rede particular apresentam pela oportunidade de ter acesso cedo ao idioma inglês desde a Educação Básica e, também, a constatação de que o inglês nas escolas regulares, tanto públicas como particulares, é visto como capaz apenas de propiciar uma formação em nível básico.

Em termos afetivos, há também a interessante representação relacionada a uma aprendizagem prazerosa manifestada pelos alunos da escola pública e pelos professores que desperta uma curiosidade em investigar com maior atenção este elemento afetivo que representa ganhos para o processo de ensino e aprendizagem quando explorado.

Outra representação periférica digna de aprofundamentos é a de *oportunidade* do aprendizado de inglês, mesmo que, ainda não satisfatória, oferecida nas escolas regulares. Tal representação evidencia a necessidade de além de melhorar a qualidade desta oferta nas escolas regulares, principalmente nas públicas, garanti-la em todos os níveis de ensino, como acontece nas escolas particulares, concretizando um direito dos cidadãos em adquirir uma língua franca que lhes possibilite participar do contexto global vivido.

Percebemos ainda, nesta pesquisa, que as representações que compõem o sistema periférico, como mencionamos, configuram necessidades novas, advindas do contexto social ora globalizado, e que ao trazê-las e explorá-las no contexto escolar poderemos fazer com que as representações estáveis que compõem o sistema central possam ser repensadas e até transformadas.

Tais aspectos não podem deixar de ser discutidos no processo de ensinar e aprender inglês, pois os mesmos, são também, responsáveis em promover uma consciência lingüística necessária para as mudanças desejadas.

No próximo tópico apresentaremos a análise crítica dos discursos dos sujeitos da pesquisa realizada sob o enfoque tríplice da ACD de Norman Fairclough (2001) e de José Luiz Meurer (2002) com o intuito de aprofundar nossa análise agregando a ela, mediante a contribuição da ACD, contribuições interpretativas de caráter crítico sobre as concepções e significações dos sujeitos relativas ao processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto educacional brasileiro.

#### **4.4 As Representações nos Discursos dos Sujeitos da Pesquisa**

A palavra penetra literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não se tornaram forma, que ainda não abriram caminho (...). A palavra é capaz de registrar as fases mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

(Mikhail

Bakhtin)

A composição de nosso material textual nesta fase de análise se construiu da seguinte maneira: um discurso do sujeito aluno de cada série do Ensino Fundamental do segmento público e do particular de ensino; um discurso de um pai do contexto público e um pai do contexto particular de ensino e um discurso de um professor de inglês.

Na composição do material textual, procuramos selecionar os questionários dos sujeitos que apresentassem um material discursivo mais amplo e rico para possibilitar a ACD. Ou seja, elementos lingüísticos suficientes, tais como: número expressivo de palavras, coesão na exposição dos argumentos e coesão nos elementos da escrita.

Convém também explicitar que os textos selecionados emitem, no geral, opiniões positivas em relação ao objeto de estudo investigado, pois, os pouquíssimos sujeitos que manifestaram sentimentos contrários ao conhecimento do idioma inglês - e existe a hipótese de se pensar naqueles que não retornaram os questionários -, se limitaram a dar respostas curtas, utilizando um adjetivo ou dois, tais como, por exemplo, *nenhuma importância*, o que para compor o material verbal textual, seria insuficiente.

Na composição dos textos, encontram-se as narrativas dos discursos referentes às respostas dos questionários às três perguntas. Para melhor efeito de entendimento as repetiremos:

1. Qual a importância do idioma inglês em sua vida?
2. Qual a importância do idioma inglês para a sociedade?
3. Em sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?

Assim, apresentamos abaixo os textos dos discursos dos sujeitos sob os quais procedemos à análise dos vários aspectos das representações das relações sociais e identidades neles contidas, enfocando as seguintes dimensões analíticas, propostas por Meurer (2002):

- representação da realidade – o texto (re) construindo crenças;
- relações sociais – o texto refletindo, constituindo, desafiando e transformando as relações entre indivíduos;
- identidades sociais – as características identitárias dos sujeitos e seu posicionamento social representado no texto.

- **A Análise Crítica dos Discursos dos Alunos da Escola Pública**

**Aluno da 5ª série – apu7**

*“ (O idioma inglês ) é importante para mim, para o meu melhor conhecimento da língua, para o aprendizado da escrita e da pronúncia, para saber melhor a letra de uma música porque muitas vezes ouvimos uma música sem saber o que é que ouvimos, com o inglês podemos aprender mais.*

*(O idioma inglês é importante na sociedade) para sabermos mais os costumes, a fala inglesa, a escrita e etc... Muitas vezes nos nossos “objetos”, “máquinas” como computadores, temos teclas que são escritas em inglês, conhecendo-o melhor é mais fácil de identificar e entender.*

*(É importante aprender inglês na escola) para os outros aprenderem como eu que estou aprendendo. Eu antes da 5ª série eu mal sabia uma palavra em inglês quando comecei a aprender fiquei muito empolgada, todos na escola aprendendo inglês é muito importante, e legal! ”*

Representação da realidade:

O aluno, autor do texto, embora ainda jovem, expressa, no primeiro parágrafo, uma representação de que é importante conhecer inglês para o entendimento das músicas que estão tão presentes na nossa cultura há muito tempo.

O aluno também manifesta uma representação explícita da presença do idioma inglês na tecnologia, principalmente na computação que hoje invade todos os ambientes, embora as classes menos privilegiadas em sua maioria não possuam computadores pessoais, a possibilidade de se frequentar as “LAN-HOUSES” somadas as novas aberturas tecnológicas no contexto escolar, tem aberto novas oportunidades.

Além disso, o aluno, no último parágrafo, demonstra toda a curiosidade e expectativa que os alunos possuem pelo inglês quando lhes é introduzido o conhecimento na 5ª série. Tal curiosidade é um elemento bastante importante e que poderá refletir positivamente ou negativamente na continuidade dos estudos, o que corresponde ao pensamento freiriano em fazer esta curiosidade ingênua se tornar epistêmica.

Neste parágrafo, ainda, existe uma representação não tão explícita da democratização do inglês, quando o autor menciona: “*para os outros aprenderem como eu que estou aprendendo*”, estes “outros” se referem aos outros alunos que assim como ele, aluno da escola pública, poderão ter essa nova oportunidade, que antes da 5ª série não existe nas escolas públicas.

Podemos visualizar com maior atenção, neste texto, as representações sociais, identificadas anteriormente na pesquisa, da importância do inglês para o entretenimento e para a tecnologia.

Relações sociais:

O aluno do texto demonstra uma percepção apurada de que o processo de ensino de aprendizagem de uma língua estrangeira caracteriza-se pela exploração não somente das habilidades da fala, da escrita e da pronúncia, como também de elementos culturais dos povos que a utilizam, na oração que compõe o início do segundo parágrafo: *para sabermos mais os costumes, a fala inglesa, a escrita e etc..*

Essas relações não são comumente esperadas no contexto público de ensino, que é retratado pela sociedade como um ambiente que não possibilita o crescimento intelectual e lingüístico de seus alunos.

As relações implícitas e explícitas do aluno que respondeu às perguntas que deram origem ao texto, indicam que através de suas crenças e postura, o autor constrói precocemente, ou seja, com tão pouco tempo de contato com a LE, um conhecimento lingüístico. Estas relações são fatores hoje, essenciais para a transformação e melhoria do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Identities sociais:

O aluno, autor do texto pertence ao contexto público na fase inicial do Ensino Fundamental. Podemos inferir pelo léxico utilizado pelo aluno e pela organização concatenada de suas idéias, que este aluno apresenta um bom domínio de conhecimento da organização da escrita e um desenvolvimento de compreensão de mundo. Tais aspectos revelam um desenvolvimento cognitivo precoce do sujeito que mediante um tratamento escolar bem elaborado nas séries seqüentes, poderá capacitá-lo para os desafios da fase adulta.

Suas colocações demonstram um interesse por aprender inglês que revelam a identidade dos alunos iniciantes de línguas estrangeiras: *quando comecei a aprender fiquei muito empolgada, todos na escola aprendendo inglês é muito importante, e legal!* ”. Essa motivação é uma das “armas” para os professores de inglês se apropriarem, no entanto, ela acaba, muitas vezes, se transformando em um desafio em preservá-la, quando não em apatia pelo aprendizado.

A identidade social ativa deste aluno representa uma identidade atípica, ao menos na concepção daqueles que não acreditam na escola pública, e muito menos nos cidadãos que ela forma.

### Aluno da 6ª série – Apu49

*“ A importância (do idioma inglês em minha vida) é de que aprender a falar outras línguas é muito legal pois às vezes a gente até se forma e consegue um bom emprego sabendo outras línguas como o: Inglês, Espanhol, etc.*

*(A importância do inglês para a sociedade brasileira) é de que se todos sabem falar inglês ou seja qual língua for, é sinal de que as pessoas têm um desenvolvimento bom e aprendem muito mais do que já sabem. E se for visitar outro país vai saber decifrar o que eles dizem.*

*(É importante aprender inglês na escola) que aprendendo, em um vestibular se nós quisermos fazer curso de inglês a gente já vai saber mais ou menos qual a resposta que vamos colocar. Eu me interessando bastante em aprender outras línguas por isso vou me formar em inglês. É tão legal essa cultura de outras línguas né.”*

Representação da realidade:

A representação do inglês para conseguir emprego e estudar um curso superior é enfatizada pelo autor do texto mediante um sentimento de interesse por línguas para estes fins. Porém, ele ainda demonstra uma insegurança quanto ao futuro quando utiliza o vocábulo “até” na frase: “ às vezes a gente até se forma e consegue um bom emprego...” Este sentimento de futuro educacional incerto é comum entre os alunos da escola pública, pois em nosso país poucos conseguem atingir o nível superior de formação.

Ele ainda expõe uma representação de línguas para o desenvolvimento intelectual, quando menciona que o fato de saber línguas estrangeiras torna as pessoas mais desenvolvidas: “é sinal de que as pessoas têm um desenvolvimento bom”.

Em termos lingüísticos este aluno representa a língua estrangeira como um “código” quando utiliza o termo “decifrar o que eles dizem. Mesmo sendo um jovem aluno da 6ª série do Ensino Fundamental, traz representações estruturalistas de linguagem, ou seja, a visão de língua como um código dentro de uma estrutura lingüística. Esta visão pode ser uma herança das séries iniciais, de sua experiência com a LM (língua materna) ou talvez esteja relacionado às metodologias tradicionais de ensino da LI utilizadas na escola em que freqüenta que possam priorizar também a função instrumental de língua, pelo fato de ele referir ao uso da LI para uma prova de vestibular.

Ao mesmo tempo, o aluno aprecia o estudo de línguas estrangeiras, mencionando seu interesse por outras línguas, como Espanhol, e se refere ao

aprendizado de línguas com o intuito de falar e conhecer culturas através desse aprendizado, o que demonstra expectativas por um ensino que ultrapasse as metodologias tradicionais.

O texto é composto pelas seguintes representações sociais do idioma inglês: para a vida profissional, viajar e ampliar conhecimento.

#### Relações Sociais:

No texto do aluno podemos perceber intenções emancipatórias de pertencer a outro mundo, de ter uma outra vida, quando ele comenta seus planos de ter um bom emprego, viajar para um outro país, prestar um vestibular e cursar uma universidade, demonstrando que tais desejos podem ser concretizados pela oportunidade dada a todos de estudar: *“se todos sabem falar inglês, ou seja qual língua for é sinal de que as pessoas têm um desenvolvimento bom e aprendem muito mais do que já sabem”*.

#### Identidades Sociais:

O aluno, autor do texto, é também pertencente à escola pública e apresenta uma identidade ativa de um sujeito que deseja atuar nos segmentos sociais mais privilegiados. Em sua fala, sua condição social evidenciada por desigualdades está implícita quando diz que *“... às vezes a gente até se forma”*, porém a autora rompe com a crença popular de que os alunos da escola pública não almejam prestar uma universidade ao afirmar que *“... vou me formar em inglês”*.

#### **Aluno da 7ª série – Apu90**

*“O inglês (em minha vida) é muitíssimo importante porque agora no mercado de trabalho estão exigindo muito o inglês. E o inglês é uma língua não tão difícil de se aprender e legal de se aprender.*

*Para fazer negócios estrangeiros com outros países. Porque como nós, os outros países também estudam a língua ou idioma inglês.*

*Aqui na escola (é importante aprender inglês) porque é um dos lugares que você mais tem oportunidade de aprender. E aqui os professores de inglês são muitíssimo bons.”*

#### Representação da realidade:

O texto expressa uma representação capitalista em que a exigência do inglês é posta em função do mercado de trabalho, e pela visão criada pelo fenômeno da globalização na realização de negócios com o exterior. *“porque agora no mercado de trabalho estão exigindo muito o inglês” [...] Para fazer negócios estrangeiros com outros países.”*

Existe uma desconstrução da crença de que o idioma é muito difícil de aprender, quando o autor diz que *“o inglês é uma língua não tão difícil de se aprender”*, e uma representação do papel do inglês, hoje, como língua franca, por ser aprendido em outros países.

Há no texto, também, uma forte representação da escola como espaço do saber oportunizado a todos, e uma reconstrução da representação da imagem dos professores da escola pública, expressa no último parágrafo: *“Aqui os professores de inglês são muito bons.”*

Na totalização do texto identificamos as representações sociais do idioma inglês para a vida profissional e para as relações exteriores.

#### Relações sociais:

O texto apresenta a escola pública como espaço social democrático e de qualidade, pois, o aluno a descreve como um espaço onde as oportunidades de aprender existem e com professores *“muitíssimo bons”*. Mesmo que estas relações possam se dar em um nível teórico, ou seja, estão sendo relatadas, elas podem ser um reflexo de um desejo implícito de uma escola pública de qualidade que promova um ensino emancipatório, pelo autor.

Há também uma relação emocional com o idioma inglês descrito pelo autor como *“não tão difícil e legal de aprender”*, que talvez esteja ligada a sua admiração ao professor pela maneira com que ele se refere *“Aqui os professores de inglês são muitíssimo bons.”* Esta relação de empatia é um elemento também muito rico para a condução do processo de ensino e aprendizagem de línguas, e que nem sempre é entendido como um componente pedagógico relevante.



Identidades sociais:

Podemos inferir neste texto uma identidade de vivacidade do autor que expressa uma percepção de mundo atuante. Ele reconhece o valor do idioma inglês para sua vida futura no mercado de trabalho, e também evidencia este valor para os negócios que a sociedade possa efetivar com o mundo exterior. O autor pertence ao contexto público escolar que valoriza sua escola, mostra-se motivado pelo aprendizado, pois é um aluno que já está no terceiro ano de contato com a língua. Este fator contradiz a crença existente de que os alunos em geral perdem a motivação após o primeiro ano de aprendizado.

### **Aluno da 8ª série – Apu118**

*“(O idioma inglês em minha vida) tem total função de trazer conhecimento, o inglês está presente desde da COCA-COLA, a mais comum das palavras inglesas, até as + difíceis como frases em camisetas.*

*(O inglês é importante para a sociedade brasileira) para se comunicar com outras pessoas, ser mais aceito na sociedade. Hoje quem não tem o Inglês e o Espanhol já é considerada “ANALFABETO”, é excluído da sociedade.*

*“(É importante aprender inglês na escola) porque muitas pessoas não tem R\$ para pagar um curso, então se não tivesse o inglês na escola muitas pessoas ficariam sem saber o que significa HOT-DOG. Acho que quem tem interesse em aprender, na escola você não aprende tudo apenas o básico, mas já dá para ter uma base do inglês e compreender um pouco das coisas.”*

Representação da realidade:

O aluno, autor do texto, representa o inglês como forma de proporcionar um conhecimento que seja útil em sua vida, desde as coisas básicas do dia-a-dia, “hot-dog” a um conhecimento maior na comunicação. A representação do idioma inglês aliado à cultura norte-americana está presente em sua fala quando ele utiliza os símbolos “coca-cola” e “hot-dog” e se refere a influência em nossa cultura nas “frases em camisetas”.

Seu discurso demonstra que ele possui uma consciência lingüística, ou seja, ele reconhece os benefícios de quem domina o inglês, tanto no cotidiano, como sua importância para a participação social dos indivíduos.

O aluno também constrói uma representação de que na escola somente o básico é atingido em termos de conhecimento do idioma: “na escola você não aprende tudo apenas o básico, mas já dá para ter uma base do inglês e compreender um pouco mais.” Embora esta representação tenha sido

identificada, no universo dos sujeitos investigados desta pesquisa, predominantemente no contexto privado de ensino - onde seus alunos, na maioria, freqüentam uma escola de idiomas, e portanto não acreditam na escola regular como uma formação fluente - o autor do texto, talvez por ter contato com o inglês há 4 anos, a reconstruiu.

Assim, identificamos na fala do sujeito aluno as representações sociais do inglês para ampliar conhecimento, para a comunicação e para aprender o básico.

#### Relações sociais:

Podemos identificar no texto relações sob a influência cultural norte-americana na nossa sociedade. Mas a relação mais forte presente no texto, é de inclusão social da classe menos favorecida: *“ser mais aceito na sociedade [...] hoje quem não tem o Inglês e o Espanhol já é considerada “ANALFABETO”, é excluído da sociedade.”*

Outra forte relação explícita no final do texto é de se garantir essa inclusão da classe popular ao oferecer o inglês para todos na escola. *“porque muitas pessoas não tem R\$ para pagar um curso, então se não tivesse o inglês na escola muitas pessoas ficariam sem saber o que significa HOT-DOG.”* Esta representação cria relações de igualdade de oportunidades aos cidadãos, e evidencia a importância da escola pública em garanti-la.

#### Identidades sociais:

Este aluno apresenta uma visão lingüística como libertação do indivíduo das forças opressoras. Ele percebe essa força naqueles que se apropriam do conhecimento do inglês ou de outra língua, e reconhece também que este conhecimento atinge um nível básico na escola.

Ele reconhece ainda sua classe social e apresenta uma visão cultural da sociedade utilizando um léxico adequado que lhe permite bem expressá-las. Seu texto é, portanto, lingüisticamente bem elaborado e suas idéias são claramente expostas.

- **A Análise Crítica dos Discursos dos Alunos da Escola Particular**

**Aluno da 5ª série – Apa3**

*“Acho (o idioma inglês em minha vida) importante para meu futuro pois em certos trabalhos a língua inglesa é obrigatória. E com isso tenho maior chance de ganhar um emprego que ganhe mais.*

*(O idioma inglês para a sociedade brasileira) é importante pois é uma língua conhecida em vários países para ver isso, na China a quantia de chineses que estudam inglês é a mesma quantia de americanos que fazem inglês.*

*(É importante aprender inglês na escola) para no futuro não termos de ser excluídos no trabalho, ou sermos rebaixados em outras áreas do dia-a-dia.”*

Representação da realidade:

O aluno, autor do texto, constrói uma representação do inglês associado ao seu futuro profissional. Ele a representa de uma forma instrumental, ou seja, vê a utilização do inglês como um instrumento de acesso para fins econômicos relacionados ao poder do capital. Notemos que ele se refere a *“ganhar um emprego que ganhe mais”*, no primeiro parágrafo, e no último quando ele menciona *“para no futuro não termos de ser excluídos no trabalho, ou sermos rebaixados em outras áreas”*. O léxico empregado no texto reforça esta representação como podemos notar nas seguintes palavras: *“chance; “ganhar; “ganhe mais”; “excluídos “, “rebaixados”*, que carregam um conteúdo de força, de poder.

Além dessa representação, o aluno também denota uma representação de universalidade da língua no segundo parágrafo, quando ele menciona o fato dos chineses estarem investindo no idioma inglês. Seu imaginário está associado a uma visão atual de mundo, e ele assim, arrisca uma comparação quantitativa.

As representações sociais expressas por este sujeito da pesquisa são: vida profissional, futuro melhor e língua universal.

Relações sociais:

Podemos perceber que existem relações explícitas de poder projetadas no discurso do aluno. Para atingir este efeito, o autor utiliza-se de vários recursos da escrita tais como: palavras fortes para a exposição de suas idéias, como já descrevemos; uma linguagem clara e objetiva; e dois símbolos sociais que carregam hoje toda a força e poder que uma sociedade possa almejar: os chineses e os americanos.

Podemos dizer que o discurso está plenamente “embriagado” pelas questões de poder de uma sociedade capitalista e de informações que circulam por conta da difusão da mídia.

Identities sociais:

O aluno é pertencente ao contexto particular de ensino, e em sua resposta podemos perceber a influência do poder social em seu imaginário. Ele, embora muito jovem, projeta uma auto-imagem de quem tem o poder e deseja preservá-lo no futuro, quando relata que não quer ser “*excluído*” ou “*rebaixado*”.

Podemos perceber uma identidade social hegemônica, expressada pelo desejo manifesto de manter o poder, em um pequeno texto escrito por um jovem cidadão brasileiro pertencente ao Ensino Fundamental do contexto particular.

### **Aluno da 6ª série – Apa53**

*“Para mim, o idioma inglês é muito importante (em minha vida), porque hoje, a língua oficial é esta, praticamente em qualquer país ou lugar sempre vai haver alguém que fale em inglês. Quando eu crescer, para conseguir um bom emprego, vou precisar saber. E também para poder viajar e me comunicar com as pessoas.*

*Na sociedade brasileira de hoje, este idioma é importante porque, as ofertas de emprego são muitas concorridas, muitas dessas ofertas exigem um bom conhecimento desse e de outros idiomas.*

*(É importante aprender inglês na escola) porque na escola, nós temos uma base do inglês, e também é ótimo para aqueles que não têm oportunidade de entrar numa escola de idiomas. Precisamos aprender enquanto pequenos, porque depois já será tarde, e no futuro, será muito necessário.”*

Representação da realidade:

O texto embora seja um tanto quanto pequeno, compõe várias representações do inglês, que foram identificadas anteriormente nos dados

coletados dos sujeitos da pesquisa. Dentre elas podemos destacar as seguintes:

A representação do inglês como uma língua universal utilizando equivocadamente o termo *“língua oficial”*. Embora este termo, corretamente atribuído pertença à língua portuguesa - que é a nossa língua oficial - por ser a língua obrigatória nas ações formais do Estado, o equívoco é justificado pela pouca idade do autor (aluno de 6ª série), e demonstra, de certa forma, um grau implícito de entendimento das questões que envolvem os espaços de enunciação das línguas.

Uma segunda representação que observamos, é a percepção comum aos alunos sujeitos desta pesquisa, da função que o inglês ocupa no mundo global capitalista para o sucesso profissional, e para viajar para o exterior. Esta representação está presente no primeiro e no segundo parágrafo do texto. No mesmo parágrafo, o autor evidencia ainda uma representação da língua inglesa para a comunicação.

Há também uma representação do inglês como oportunidade, recriando a crença de que a escola é um local democrático, no último parágrafo, quando diz que: *“é ótimo para aqueles que não têm a oportunidade de entrar numa escola de idiomas.”*

O autor reconstrói também a representação de que na escola *“nós temos uma base do inglês”* e de que é na escola de idiomas que o nível se completa. Tal imaginário, como já discutimos, remete as inúmeras questões que perpassam o ensino e aprendizagem de inglês, como os objetivos diferenciados relacionados às instituições de ensino também diferenciadas (escolas regulares, escolas de idiomas), bem como suas condições de ensino diferenciadas (número de alunos, recursos didáticos, recursos pedagógicos, formação profissional dos professores, entre outras).

A representação de que *“precisamos aprender enquanto pequenos, porque depois já será tarde”* está explícita no texto, reproduzindo uma crença cultural enraizada, de que as pessoas mais idosas têm muito mais dificuldades em qualquer aprendizado. Existem vários estudos científicos que também apontam para a vantagem, ou desvantagem, de aprender uma LE desde a infância, questão que exigiria um aprofundamento adequado para maiores

esclarecimentos e que pode ser um tema para o desenvolvimento de outra pesquisa.

Ainda, no final do texto, podemos verificar uma representação da importância do inglês para uma necessidade no futuro. E no conjunto textual identificamos as seguintes representações sociais do inglês: vida profissional, viajar, comunicação, aprender o básico e aprender cedo.

#### Relações sociais:

Existe no discurso do aluno uma mescla de relações sociais de poder e de solidariedade, quando o autor demonstra uma preocupação com os cidadãos que não têm condições de pagar uma escola de idiomas, e que sabemos que são muitos no Brasil, *“é ótimo para aqueles que não têm oportunidade de entrar em uma escola de idiomas”*.

Há também uma preocupação em começar a aprender inglês logo, desde pequeno, para no futuro já estar em vantagem.

#### Identidades sociais:

Este aluno pertencente ao contexto particular de ensino, apresenta uma identidade de um cidadão que busca a justiça social, preocupado com seu futuro, mas também com o das pessoas menos privilegiadas. Seus argumentos são expostos de uma maneira clara para uma pessoa tão jovem. Com esses recursos, o autor consegue um efeito de entendimento e clareza para quem lê seu texto, por isso podemos dizer que ele possui um domínio condizente das estruturas da escrita.

#### **Aluno da 7ª série – Apa77**

*“ (O idioma inglês é importante em minha vida) pois em todo lugar em que a gente for, o inglês é necessário. E para conhecer melhor a cultura dessa língua.*

*(O idioma na sociedade brasileira é importante porque) o inglês é uma língua universal e em muitos cursos hoje em dia é pedido a segunda língua, ou seja, o inglês. Em novas tecnologias, computador, vídeo game ou outras coisas, o inglês é a língua principal.*

*(É importante aprender inglês na escola) para entender desde já a cultura e o desenvolvimento de outras línguas estrangeiras. E para a realização de intercâmbios e melhor entendimento da forma com que o inglês é*

*utilizado. E para todos os alunos terem oportunidade de aprender esta língua.”*  
(Apa77 – aluno da 7ª série)

Representação da realidade:

A representação do inglês como língua universal é enfatizada pelo autor do texto no primeiro e no segundo parágrafo. Ele menciona a importância de “*outras línguas estrangeiras*”, porém se refere ao inglês como língua principal.

Em seu discurso ele acrescenta os aspectos relacionados à utilização do idioma, dando exemplos da utilização do inglês nas tecnologias. O autor demonstra uma visão prática da utilização do idioma para sua vida ao se referir ao computador e vídeo game.

Ele constrói a representação de que é necessário conhecer a língua em suas diferentes dimensões constitutivas, tais como os aspectos culturais, estruturais e de desenvolvimento da língua: “*para melhor entendimento da forma com que o inglês é utilizado*”.

Sua representação do papel da escola como local de oportunidades a todos, num sentido de democratização do inglês, também é evidenciada ao final de seu texto. No conjunto de suas informações, o autor demonstra um conhecimento geral em relação aos estudos de línguas e uma visão ampla de mundo.

Neste texto podemos observar as seguintes representações sociais do inglês: língua universal, tecnologia, cultura e oportunidade.

Relações sociais:

O texto expressa várias relações sociais, dentre elas podemos destacar: relações culturais, de intercâmbios lingüísticos e culturais, relações de uma sociedade na era da tecnologia, de valorização da democratização da educação. Podemos perceber que estas relações retratam o processo de globalização em que vivemos, e que os jovens, principalmente das camadas pertencentes à elite, estão inseridos neste contexto. O idioma inglês se relaciona com estas questões e, podemos notar, nos discursos, que ele desempenha um papel integrador neste contexto, e tal papel é reconhecido pelos sujeitos.

Identidades sociais:

As identidades sociais presentes neste texto se conectam com as relações sociais. O autor do texto apresenta uma identidade social plenamente ativa. Ele também apresenta uma identidade de certa maturidade intelectual, pois constrói seu discurso referindo-se às dimensões culturais, sociais e tecnológicas que compõem um língua.

Em relação à construção da escrita de seu texto, podemos perceber uma certa preservação de sua identidade pela escolha do uso da terceira pessoa do plural: *“pois em todo o lugar que a gente for”*, e pela predominância dos verbos no infinitivo: *“conhecer”, “entender”, “aprender”*.

### **Aluno da 8ª série – Apa129**

*“O inglês está na vida de todos, é importante saber inglês pois ele está em filmes, jogos, Internet, TV e na rua.*

*É importante os brasileiros saberem inglês, pois em quase todos os lugares que se for viajar, falam inglês.*

*(É importante aprender inglês na escola) para poder saber várias coisas que estão em nosso dia-a-dia.”*

Representação da realidade:

Neste texto existe uma representação maior do inglês nas relações do dia-a-dia. O autor do texto, já adolescente apresenta um grande interesse pelo entretenimento: *filmes, jogos, Internet*, e utiliza o idioma para tais objetivos, justificando que o inglês é importante: *para poder saber várias coisas que estão em nosso dia-a-dia.*

Em segundo lugar está a representação do inglês como língua internacional e para viajar. Assim, pudemos perceber as representações sociais do inglês, no imaginário do autor deste texto, para o entretenimento e para viajar.

Relações sociais:

Podemos perceber relações sociais referentes ao cotidiano do brasileiro. O autor conduz seu texto demonstrando que o inglês, hoje na era da comunicação, está relacionado ao dia-a-dia das pessoas. Para dar esse efeito cotidiano ele utiliza um vocabulário simples, composto de expressões



corriqueiras tais como: *vida de todos, na rua, todos os lugares, várias coisas, nosso dia-a-dia.*

Podemos inferir indícios de uma relação de igualdade de classes, pois o autor não somente se projeta ao mundo globalizado, como também insere a sociedade em geral, neste contexto, na medida que ele utiliza em seu pequeno discurso os termos no coletivo: todos, rua, brasileiros.

Identidades sociais:

Assim como as relações sociais, a identidade social projetada pelo autor é de um cidadão jovem, que, embora pertença a classe social alta, reconhece a sociedade como um todo. Seu discurso é simples e autêntico e seu relato condiz com sua faixa etária, porém, seus argumentos demonstram uma representação do inglês essencial para o processo de ensino e aprendizagem: o idioma em uso.

- **A Análise Crítica dos Discursos dos Sujeitos de Pesquisa - Pais**

#### **Pai de Aluno da 6ª. Série da Escola Pública – Ppu48**

*“ O inglês é um idioma muito importante, pois quase em tudo tem a linguagem em inglês, no computador as teclas e opções em inglês, filmes, etc... precisamos ter um conhecimento nem que seja pouco, mas é necessário. Só que o que as escolas oferecem é muito pouco, o inglês deveria ser matéria inclusa já no ensino de 1ª. A 4ª. Série.*

*É importante principalmente no mercado de trabalho, pois eleva o nível de capacidade do funcionário e destaca as empresas em áreas como turismo, hotelaria, comércio, etc... é fundamental.*

*Porque é a base de formação de uma pessoa, quanto mais cedo aprender o inglês, melhor memorização, conhecimento e pronúncia, o que precisa é um maior número de aulas e profissionais qualificados. O inglês é tão importante quanto a informática para os alunos, tanto quanto outras línguas como o espanhol, deveriam fazer parte da grade de matérias já no 1º. ano escolar.”*

Representação da realidade:

Em seu texto o pai reconhece a necessidade de estudar inglês nas escolas (públicas) desde as séries iniciais na Educação Básica. Esta é uma grande luta a ser travada politicamente para que se possa atribuir esse direito à comunidade que frequenta as escolas públicas e que hoje se encontra sob a responsabilidade do governo municipal. Embora existam algumas iniciativas de levar o inglês às crianças nas escolas municipais, estas são ainda muito tímidas, alguns projetos isolados e que contam, muitas vezes, com o voluntariado dos acadêmicos de Letras.

O pai justifica a importância dessa oferta, se referindo ao processo de memorização, conhecimento e pronúncia que é propícia nessa fase inicial básica escolar. Além disso, ele também faz reivindicações para um melhor tratamento do inglês *quanto ao número de aulas e profissionais qualificados, quanto a outras LEs e informática*, demonstrando uma percepção crítica coerente quanto ao processo educacional e ao ensino de línguas estrangeiras.

O pai também menciona, no segundo parágrafo, a importância do inglês para a demanda do mercado de trabalho, bem como, para o desenvolvimento de empresas e das relações exteriores e o benefício também na capacitação dos funcionários e na formação das pessoas promovida pelo conhecimento das línguas estrangeiras. Por isso sua representação de mercado de trabalho e do inglês também se dá no sentido intelectual, e não apenas instrumental demonstrando uma consciência acerca da importância do aperfeiçoamento lingüístico dos indivíduos.

No texto deste pai percebemos várias representações sociais da importância do inglês, tais como: tecnologia, vida profissional, língua universal, ampliar conhecimento, aprender cedo, prender básico e relações exteriores.

#### Relações sociais:

As reivindicações do pai de aluno por melhorias na oferta do inglês na educação pública revelam princípios de participação, de cidadania, em seu imaginário projetados, pelo contexto, na disciplina de inglês. O que reforça nossos pressupostos teórico-metodológicos de que o trabalho com a LE precisa agregar questões de promoção dos princípios de formação da cidadania.

As relações de reivindicação de poder estão presentes no texto, demonstrando que o sujeito autor do texto, tem uma visão de participação do mundo do poder e de que a escola representa essa possibilidade, por isso ele a questiona solicitando providências para a melhoria da oferta do inglês.

Há também uma visão do contexto profissional global manifestada nas palavras do autor quando ele se refere ao contexto empresarial citando as áreas desse segmento e o benefício pessoal que o conhecimento de línguas proporciona.

Também podemos perceber, relações de uma consciência lingüística por parte do autor, na medida em que ele reconhece e justifica a importância do desenvolvimento lingüístico na vida das pessoas.

#### Identidades Sociais:

O autor do texto é pai de aluno da escola pública e possui o Ensino Médio em sua escolaridade. Seu texto reflete uma identidade ativa, na medida em que ele relata sua visão tanto do contexto social global em que o inglês se insere, como também do contexto escolar. Essa identidade nem sempre é identificada nos pais dos alunos da escola pública, os quais geralmente são descritos como “ausentes” do processo escolar pelos professores e por outros membros da sociedade.

O pai também esboça uma identidade de um sujeito esclarecido nas suas colocações às indagações que lhe foram feitas. Por isso, podemos dizer que os pais podem ser aliados importantes para as conquistas de melhorias nas condições da disciplina de inglês, pois os mesmos manifestam esse desejo. É necessário, como já se tem discutido nas escolas, manter um diálogo maior entre os familiares dos alunos. Mas ainda é necessário romper com barreiras que impedem essa aproximação entre escola e comunidade.

#### **Pai de Aluno da 6ª. Série da Escola Particular – Ppa16**

*“ Num mundo globalizado em que vivemos hoje, a necessidade de dominar um segundo idioma é primordial. Considerando que o inglês é o idioma global, então é este que temos de dominar.*

*Talvez no panorama da sociedade brasileira o inglês pode ficar em segundo plano se analisarmos que a maior parte da população em uma defasagem na educação.*

*A importância se dá à medida que a necessidade aumenta. A vida diária do brasileiro é cheia de termos em inglês, basta ter um computador. Mas essa não é a realidade de todo brasileiro, existe outras prioridades nas escolas.”*

Representação da realidade:

Este pai representa o papel do inglês no mundo globalizado e justifica a importância do domínio deste conhecimento pela demanda de uso produzida neste contexto global. Ele reconhece, assim, a função do inglês como língua global e, por isso, a necessidade de dominá-lo.

Em seu texto podemos identificar as representações do inglês como língua global; para a globalização e nas tecnologias. Porém, o que se é sua crítica em reconhecer na sociedade brasileira uma carência em termos de uma educação eficaz, utilizando o termo “defasagem na educação” e argumentando que, por isso, existem outras prioridades nas escolas. Esta crítica está presente no imaginário de muitas pessoas que acreditam que a escola pública tem muitos problemas que não são resolvidos e que por isso, promover o conhecimento de línguas estrangeiras e outros conhecimentos, seria um “luxo” desnecessário.

Relações sociais:

As relações que emergem neste texto são de apontamento de desigualdades sociais existentes em nosso país. O autor aproveita a oportunidade que lhe é proporcionada para fazer uma reflexão sobre o contexto de comunicação global em que a tecnologia desempenha um forte papel, e a realidade vivenciada por muitos brasileiros de defasagem aos direitos de acesso a esta tecnologia.

Identities Sociais:

O autor do texto é pai de aluno da 6ª série da escola particular e possui o nível escolar superior completo. Sua identidade se apresenta de forma crítica ao mencionar as defasagens educacionais, porém seu posicionamento é de que a escola para todos - da maior parte da população, pode deixar em *segundo plano* o inglês porque os alunos necessitam melhorar seus

conhecimentos básicos. O que em outras palavras nos remete ao antigo e conhecido conceito de que *“de que adianta aprender inglês se nem o português eles sabem”*.

Sua visão do conhecimento do inglês, nesse sentido, é de um complemento, um acréscimo, mas que pode ser dispensável ao conhecimento dos indivíduos das camadas populares devido a outras prioridades educacionais.

- **A Análise Crítica dos Discursos do Sujeito de Pesquisa - Professor**

### **Professor de inglês – prof.3**

*“Desde cedo o aluno precisa perceber que a linguagem está a serviço da vida e o domínio da língua oral e escrita é fundamental para uma participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica e tem acesso à informação. Sendo assim, é desta maneira que tento habilitar o aluno para que perceba a importância de um segundo idioma.*

*Foi através da língua estrangeira (inglês) que fiz minha profissão. Sempre achei bonito conhecer outros idiomas, mas só quando estava cursando Letras, percebi o quanto eu poderia aprender e passar para outras pessoas.*

*Uma das conseqüências diretas da globalização é a necessidade do conhecimento das línguas estrangeiras, como o Inglês e Espanhol, visando facilitar a comunicação entre os povos e suas culturas. Hoje em dia, a sociedade já tem consciência da importância que é colocar no seu currículo que possui conhecimento de um outro idioma.”*

Representação da realidade:

Podemos perceber que a concepção de língua expressa pelas palavras do autor na primeira frase do texto, deriva de uma abordagem comunicativa de ensino ao se referir ao desenvolvimento do domínio das habilidades orais e de escrita para a comunicação humana e para o acesso às informações. O professor apresenta resquícios da *Abordagem Comunicativa*, que como já

mencionamos, ainda direciona as metodologias de ensino de LE no Brasil nas últimas décadas, por isso é normal percebê-la na resposta do professor e também nas práticas.

Em sua resposta no segundo parágrafo, captamos um entendimento de “conhecimento pronto” como algo acabado, que se “*passa*” aos outros de geração em geração, uma concepção que é muito praticada nas escolas e também muito criticada pela ausência de reflexão e criticidade proporcionado aos aprendizes.

No último parágrafo, percebemos seu posicionamento sobre a importância do inglês, remetendo-o às representações identificadas na pesquisa para a globalização, a comunicação, a cultura e para o enriquecimento profissional.

#### Relações sociais:

As relações enfatizadas no discurso deste professor são de participação social dos indivíduos mediada pela linguagem e por um segundo idioma. Tal participação é enfatizada por valores agregados pelas influências neoliberais, como da valorização da formação dos indivíduos para o mercado de trabalho e para o mundo globalizado de hoje.

#### Identities Sociais:

O autor do texto, professor especialista de inglês, apresenta uma identidade profissional influenciada por concepções comunicativas de ensino e por pressupostos neoliberais que perpassam nossa sociedade e que são, assim, levados ao contexto do ensino de inglês nas escolas.

Ele demonstra também uma admiração pelo trabalho com idiomas e parece se sentir bem com o que faz, conforme podemos inferir em sua resposta no segundo parágrafo, pelo tom poético que ele a expressa “*Foi através da língua estrangeira (inglês) que fiz minha profissão. Sempre achei bonito conhecer outros idiomas, mas só quando estava cursando Letras, percebi o quanto eu poderia aprender e passar para outras pessoas.*”

## Professor de inglês – prof. 5

*” Primeiro, procuro mostrar (aos alunos) que hoje o Inglês é a língua usada para as comunicações internacionais mundialmente, inclusive no Brasil. Segundo, procuro demonstrar a convivência da língua inglesa junto ao português com a infinidade de palavras que fazem parte hoje de nossa língua. Terceiro, mostro que o Inglês é a língua que permeia a tecnologia.*

*Atualmente é impossível interagir com o mundo sem que o Inglês faça parte de nossa vida. Diariamente ao estar conectado “on-line” o inglês está, até que inconscientemente, presente em nosso cotidiano. Também faz parte do meu trabalho, através das aulas.*

*Nossa sociedade como parte de uma sociedade globalizada, tem o inglês como língua internacional para as comunicações que precisa realizar diariamente, seja no ar, em terra, por mar, via satélite e pela Internet.”*

Representação da realidade:

O professor de inglês, autor do texto, representa o inglês como uma língua universal (global) no início e no decorrer de sua argumentação. Ele utiliza-se de três elementos para descrever como demonstra a seus alunos a importância de aprender inglês na escola: inglês como língua internacional; a presença do inglês em nosso idioma e a língua das tecnologias, demonstrando que seu trabalho se pauta por uma conscientização sobre o significado do inglês. Ele revela ainda um ponto não discutido neste estudo: a influência do “estrangeirismo” no nosso idioma.

No segundo parágrafo podemos notar indícios de uma concepção sociointeracional de linguagem que media a interação entre os falantes com o mundo. O professor menciona a importância do inglês não somente como um veículo de comunicação global, como também no uso cotidiano do usuário, o que demonstra uma preocupação de um ensino que promova sentidos para a aprendizagem.

Podemos identificar neste texto as representações do inglês: língua universal, para a tecnologia, para a globalização e para a comunicação.

Relações sociais:

As relações que perpassam o texto se relacionam ao papel que a linguagem representa de promover a interação entre os falantes proporcionando o desenvolvimento de seus aprendizes. As colocações do professor remetem a nossa proposta de promoção uma consciência lingüística,

tanto perante o papel de nossa língua materna quanto da língua inglesa. Há também uma percepção de que nosso país se insere, em diferentes situações, no contexto da globalização.

Estas relações apontam para o desenvolvimento de um trabalho com o inglês voltado para a promoção da cidadania de nossos alunos discutidos nesta pesquisa.

Identidades sociais:

O professor autor do texto, possui o nível de especialista de ensino e demonstra uma identidade de um profissional preocupado com as diferentes questões, como as discutidas ao longo de nosso texto, que envolvem o ensino de uma língua internacional, ou como preferimos aqui utilizar, uma língua franca.

Em seu discurso podemos notar, mesmo quando ele se refere à língua utilizada para a comunicação, que ele agrega este conceito às outras questões tais como de interação, de uso tecnológico e de uso no cotidiano.

E assim, finalizamos nossa Análise Crítica de Discurso dos sujeitos de pesquisa, a qual procurou adentrar mais profundamente no imaginário dos participantes desta investigação acerca das representações sociais sobre a importância do idioma inglês na vida dos sujeitos, na sociedade brasileira e nas escolas.

Foi nosso objetivo com a análise crítica de discurso ora realizada, dar uma atenção maior às palavras proferidas pelos sujeitos da pesquisa, ao trazermos, materializarmos, analisarmos e interpretarmos suas respostas.

Procuramos nesta fase, observar através das palavras, como as pessoas se relacionam com o objeto de nossa pesquisa para tentar extrair as bases ideológicas que se encontram no subjetivo, no implícito, no imaginário, e que se ocultam nas palavras que os indivíduos esboçam. Entendemos nessa relação que a palavra, como no pensamento de Bakhtin, é um indicador das transformações sociais, e que, por isso é merecedora de uma atenção especial.

Pelas palavras que compõem os discursos analisados, entendidos como práticas sociais em constantes transformações, pudemos extrair sentidos, muitas vezes ideológicos, na medida que incorporam significações que



contribuem para manter ou reestruturar relações de poder, para benefícios de alguns em detrimento de outros.

A noção do poder construtivo tríplice de discurso que embasou nossa análise de discurso: representação da realidade; relações sociais e relações de identidades, possibilitou um olhar diferenciado sobre o todo discursivo. Neste movimento analítico primeiramente desconstruímos os discursos para podermos isoladamente identificar, categorizar e analisar os conteúdos das representações. Agora, nesta última fase, fizemos uma reconstrução dos textos para podermos compor um *corpus* passível para a análise em sua totalidade discursiva.

É como se utilizássemos em nosso processo total de análise a lente de uma câmara, que, em alguns momentos, suscitou a mudança de foco, ajustando-se o *zoom* conforme a necessidade de olharmos para os discursos ora mais próximo, ora mais distante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas palavras de Bakhtin expressas na epígrafe do capítulo anterior, e nos discursos dos sujeitos desta pesquisa, sentimos como as palavras penetram em todas as relações humanas servindo de teia para a composição de um complexo tecido social. Quando nos propomos a desenrolar o fio ideológico que o tece, descobrimos que independentemente da classe, o que todos queremos é mantermo-nos aquecidos.

Investigar, conhecer e explorar as representações sociais dos alunos, pais e professores de inglês, como objetivo proposto neste trabalho, nos proporcionou visualizar que é necessário “desmanchar alguns nós” constituídos pelos saberes populares. Mas é preciso também, como lembram Giordam e de Vecchi (1996), mesmo que possa parecer contraditório, apoiar-se sobre estes saberes para que os novos possam se fortalecer.

Por isso, chegamos até aqui com a certeza de que não podemos desprezar ou minimizar o valor de outras formas diferentes de conhecimento que conduzem os saberes populares aos científicos, ou vice e versa. Como também não podemos, nos limitar a elas, mas nos apoiarmos para a construção de novos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade com que nos deparamos.

O universo representativo dos sujeitos desta pesquisa demonstrou, principalmente, que o conhecimento do cotidiano acerca de nosso objeto, o processo de ensino e aprendizado de inglês, é um aliado à construção do conhecimento científico, pois é um elemento importante na vida das pessoas, que pode favorecer o desenvolvimento de uma proposta para um processo educativo de inglês mais atrativo aos interesses dos aprendizes, ao vincular-se com o contexto social de nosso país.

As representações que habitam o imaginário dos sujeitos, ora investigados, sobre a língua inglesa, deixam emergir diferentes aspectos de suas identidades e de suas identificações. Tais aspectos necessitam ser conhecidos e explorados para que as metodologias de ensino de línguas estrangeiras possam se constituir considerando as variadas funções inerentes à existência de línguas e das relações entre a língua e o sujeito falante.

Trata-se, nesse pensamento, de vincular a escola e a vida para que possamos, assim, melhor ensinar. Independentemente dos métodos que escolhamos, o que não podemos deixar de levar em conta são os interesses dos aprendizes como ponto de partida para criarmos situações concretas e gerarmos, assim, uma ação transformadora da realidade.

No processo de entendimento da realidade o ser humano cria modelos, imagina, representa e age. É este imaginário que investigamos em nosso estudo, pois ele exerce uma grande interferência no ensino escolar, e serve como um ponto de partida mediante o já conhecido.

Como já discutimos, as representações não são criadas exclusivamente por nós, elas nos são, geralmente, transmitidas e / ou impostas. Assim, em nosso estudo constatamos que, as significações atribuídas pelos sujeitos sobre a importância do idioma inglês, revelam influências do contexto sócio e econômico, das abordagens de ensino de LE, bem como, de suas percepções sobre a natureza e utilidade deste conhecimento.

Este imaginário está, dessa forma, impregnado por outros discursos sociais, dentre eles, os discursos da propaganda, do poder econômico e da globalização, os quais movimentam, atualmente, uma procura por “fórmulas” para a comunicação entre os povos e para a comunicação tecnológica.

Decorre dessa relação um reducionismo da concepção de língua como um instrumento de comunicação, que, com o aval da didática de línguas estrangeiras e sem dar a devida atenção às dimensões que sua defesa anula, nas últimas décadas, camuflou, de certa maneira, a importância do conhecimento da LE em sintonia com relações de emancipação dos indivíduos. A “instrumentalização” da LI aparece enfaticamente em nosso estudo nas significações que os sujeitos atribuem a importância do inglês para suas vidas, para a sociedade em geral e nas escolas.

Outra evidência da influência na forma de representar o idioma inglês apontada na pesquisa encontra-se no discurso da globalização que, decorrente de uma concepção do capitalismo mundial, fortalece as concepções neoliberais em uma rede de relações universais. Toda essa força está presente nas representações dos sujeitos investigados, quando os mesmos evidenciam, em primeiro lugar em termos de frequência, a importância do conhecimento e

domínio do idioma inglês para suas vidas profissionais e para a projeção de um futuro melhor.

Mas há, contudo, um forte indício de contraposição de forças entre os discursos, quando nos deparamos perante a representação de *ampliar conhecimentos* através da escolarização dos indivíduos. Esta representação encontra-se em segundo lugar na freqüência, das representações identificadas no núcleo central e vem a responder nossa indagação de pesquisa de por que é importante aprender inglês na escola.

Estamos aqui concebendo o discurso em uma concepção foucaultiana, como o conjunto de enunciados pertencentes a campos diferentes, mas que obedece a regras de funcionamento comuns na organização da realidade por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. O discurso é compreendido como o elemento lingüístico que articula a relação saber / poder, e a fala, como uma instância subjetiva, encarnando uma prática de resistência. (REVEL, 2005).

Esta articulação do poder / saber, explica a autora, envolve fazer com que os sujeitos produzam discursos sobre si mesmos, sobre sua existência, sobre seu trabalho, sobre seus afetos, sobre sua sexualidade, e assim por diante, a fim de fazer da própria vida, objeto de múltiplos saberes. É nessa relação que surge o conhecimento histórico que se funda entre o par sujeito e objeto.

É esta relação que poderá vir a promover uma consciência aos alunos em não somente participar do consumo e reprodução dos discursos sociais, mas sim a produzirem seus próprios discursos. Também sabemos que esta tarefa compete à escola e a todos os professores, especialmente os de inglês por trabalharem com uma língua hegemônica - sinônimo hoje de liderança e poder -, ensinar os procedimentos interpretativos para a promoção de uma consciência lingüística crítica que lhes permita perceber a influência dos diferentes discursos em suas vidas.

As representações identificadas nos sistemas central e periférico demonstram que as relações entre diferentes discursos concretizam-se em significações fixas, estáticas e em outras mais flexíveis as quais se encontram nas bordas do contexto social, compondo uma espécie de *arquivo* deste imaginário. Este arquivo remete ao conceito de Foucault (1968) se referindo ao

jogo das regras que, numa cultura, determinam o aparecimento de enunciados, sua permanência e seu apagamento.

De certa forma, podemos dizer que ao analisarmos aspectos dos discursos em nosso estudo, fizemos uma *arqueologia* dos mesmos para tentarmos compreender suas práticas, condições e funcionamento. E assim, através destes traços discursivos, lançamos uma “permissão” para a reconstituição do conjunto destas regras que definem os limites da conservação, da memória, da apropriação, da reativação e da também da transformação deste arquivo.

E então percebemos que, nosso *arquivo* que contém os discursos que compõem o núcleo central das representações movimenta o imaginário dos sujeitos envolvidos e influencia a percepção da realidade de nosso objeto: o processo de ensino e aprendizagem de inglês. E que existe, também, uma possibilidade de “renomear” as estruturas desse *arquivo* na medida em seu conteúdo seja trazido para o contexto imediato educacional.

Renomear o arquivo implica em trazer para o processo de ensino e aprendizagem de LI as representações identificadas no sistema periférico das que apontam desejos emergentes dos sujeitos sobre o objeto, que poderão promover transformações das representações do núcleo central e, conseqüentemente, a geração de novos conhecimentos.

Dessa maneira, propomos levar para as salas de aula das escolas regulares, principalmente do contexto público de ensino, uma metodologia de trabalho capaz de atender as demandas de entretenimento, das relações exteriores, das tecnologias, dos interesses promovidos pela globalização e comunicação, para a promoção cultural, mas que considere ao mesmo tempo, tanto os elementos lingüísticos, como instrumentais em harmonia com os objetivos educacionais de formação de cidadãos críticos.

Falamos de um “método didático” que seja capaz de levar o aluno a uma leitura crítica da prática social na qual ele vive. Para isso, é necessário, antes de tudo, mapear os anseios e interesses dos aprendizes e estabelecer uma relação dialógica, proporcionar na sala de aula um espaço para a arte de argumentar e questionar. Assim, o pensamento é desenvolvido e transformado mediante o exercício da reflexão e da criticidade.

Nas aulas de inglês, especificamente, após a realização concreta de um trabalho que vise manter a curiosidade pelo estranho e despertar o interesse dos alunos, e aqui a escolha dos materiais e abordagens de ensino serão fundamentais, o desenvolvimento das habilidades lingüísticas se complementarão com o exercício de elevação do pensamento e da reflexão mediante os conteúdos explorados.

Ao descrevermos tais intenções, podemos dar a falsa impressão de que se trata de uma proposta didática fragmentada para o trabalho com a língua. Porém, na prática no dia-a-dia das escolas, o processo tende a se desenvolver de forma natural. Experimentando, analisando, mudando e aperfeiçoando a maneira de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Nesta relação é necessário o diálogo não apenas entre professor e aluno, como entre teoria e prática, e ainda, entre escola e sociedade.

O estabelecimento de uma relação de comprometimento entre os pares desta relação, quando se faz presente, torna possível a realização de um ensino eficaz. Estamos novamente tratando de uma prática de ensino de inglês em sintonia com a vida dos aprendizes, cujo ponto de partida são os saberes prévios dos alunos conduzidos por uma formação contínua dos professores de inglês. Entendemos, pois, que tal prática de ensino precisa estar embasada nas teorias discursivas críticas que fundamentaram esta pesquisa, numa perspectiva emancipatória.

Portanto, ao trabalhar com a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, SÁ e MARKOVÁ), e com as teorias lingüísticas (FOUCAULT, FAIRCLOUGH, MEURER, RAJAGOPALAN), procuramos estudar e explicar um fenômeno social específico que se encontra em ritmo de mudança em nossa sociedade: o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, mediante a análise das significações atribuídas pelos indivíduos.

Iniciamos nosso estudo com a sensação de que fazer ciência é trazer questionamentos na busca constante de entender melhor a realidade. Durante o percurso percebíamos que nosso desconforto transformou-se em “ansiedade” por resultados, e ao traçarmos o ponto de chegada desta caminhada, sentimos que nossa busca, nossos passos, acertos e desacertos, nos proporcionaram um verdadeiro sentimento de que fazer pesquisa é processo, é nos sentirmos pesquisadores.

E continuando na *procura da poesia*, chegando mais perto das palavras, contemplando-as em suas múltiplas facetas sob a face neutra, continuamos a perguntar, sem ainda interesse pela resposta: trouxeste a chave?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas,SP: Pontes, 1993.

ALVES, H.M.O. de. “ **O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública**”. 2005, 162 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) UFU, Uberlândia, 2005. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

AMARAL, M.A., FONSECA, R.M.G.S. da. **Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual**. Ver. Esc. Enferm. USP, dez. 2006, vol40, n.4, p.469-476. ISSN 0080-6234. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BUENO, S. **Silveira Bueno: minidicionário da língua portuguesa**. Ed. Ver. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

BURGESS, A. **A literatura inglesa**. São Paulo: Ática, 2006.

CAMBRIDGE, **Learner's dictionary**. Cammbridge:UK, Cambridge University Press, 2001.

CAMPOS, E.A. de. **O alcoolismo é uma doença contagiosa? Representações sobre o contágio e a doença de ex-bebedores**. Ciênc. Saúde coletiva, set./dez. 2005, vol.10 supl, p.267-278. ISSN 1413-8123. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.



CASTELO BRANCO, A. S. **Representações sociais sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de letras.** 2005, 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC, São Paulo. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

CARVALHO, M.C.D. de. ACCIOLY JUNIOR, H., RAFFIN, F.N. **Representações sociais do medicamento genérico por usuários.** Ver. Bras. Cienc. Farm., out./dez. 2006, vo.42, n.4, p.567-574. ISSN 1516-9332. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CORACINI, M.J.R.F. As representações do saber científico na constituição da identidade do sujeito-professor e do discurso em sala de aula. In: CORACINI, M.J. **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades.** Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora universitária, 2003. p. 319-336.

CRUZ, D.T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, K. SHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços lingüísticos: resistências e expansões.** Salvador, EDUFBA: Instituto de letras, departamento de letras germânicas, 2006. p. 25-56.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE, M.A. de, MAZZOTTI, T.B. **Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?** Educ.Soc., set./dez. 2006, vol.27, n.97, p.1283-1295. ISSN 0101-7330. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, H., HORTA, A.L. M. de. **Percepções de alunas de graduação em enfermagem sobre parcerias sorodiscordantes para o HIV/AIDS.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, jul./ ago. 2005, vol 13, n.4, p.522-529. ISSN 0104-1169. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

FERREIRA, A.B.H. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário de língua portuguesa, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, V.M., SOUZA FILHO, E.A. de. **Maconha e contexto familiar**: um estudo psicossocial entre universitários do rio de janeiro. *Psicol. Soc.*, jan./abr. 2007, vol.19, n.1, p.52-60. ISSN 0102-7182. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

FOUCAULT, M. Poderes e estratégias. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, vol. IV.

GAIA, S. **a formação dos professores de inglês**: um olhar sob o processo na região dos campos gerais. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2003.

GARRIDO, S. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. **Espaços lingüísticos**: resistências e expansões. Salvador, EDUFBA: instituto de Letras, departamento de letras germânicas, 2006, p. 97-113.

GAZINELLI, M.F., GAZZINELLI, A. REIS, D.C. dos, et al. **Educação em saúde**: conhecimentos, representações sociais e experiência da doença. *Cad. Saúde Pública*, jan./fev. 2005, vol.21, n.1, p.200-206. ISSN 0102-311X. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

GHIRALDELO, C.M. As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação. In: CORACINI, M.J. **Identidade e discurso**: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora universitária, 2003. p. 75-82.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_ **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura?** Manuela Guilherme. *Language and Intercultural Communication*, 6 (2). Disponível em: [www.henrygiroux.com](http://www.henrygiroux.com). Acesso em: 16 de mar. 2008.

GRIGOLETO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 223-238.

\_\_\_\_\_ O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M.J. **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP: Chapecó: Argos Editora universitária, 2003. p. 351-362.

GUIMARÃES, E. Espaço de enunciação e política de línguas no Brasil. In: SHEILA, E.O.; SANTOS, J.F. **Mosaico de linguagens**. Campinas, SP: Pontes, 2006. cap. 1. p. 11-27.

HEWINGS, A. MCKINNEY. **Teaching and learning English: a course for teachers**. United kingdom: UK. The Open University, 2000.

JORDÃO, C.M. de. **As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Campinas, 46(1):19-29, Jan./Jun. 2007.

\_\_\_\_\_ **English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning**. Globalisation, societies, education. Universidade Federal do Paraná, CAPES, ISSN: 1476-7724. No prelo.

JENKINS, M. **Current perspectives on teaching world Englishes**. 176 TESOL Quarterly, 2006.

LACOSTE, Y. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 1. p. 7-11.

LE BRETON, J.M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y., RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 2. p. 12-26.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V.J. Aspectos Políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 333-355.

LIMA, F. de F. **Professores de inglês da educação básica: representações sociais do aluno de escola pública**. 2006, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) FUIP, Piauí, 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 16 de fev. 2008.

LIMA, M.V.L.A. **Identidade docente de profissionais liberais que atuam na educação superior**. 2006, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEPG, Ponta Grossa, 2006. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

LOHMANN, L.A., VOTRE, S;J. **A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no colégio militar do rio de janeiro**. Ver. Estud. Fem., set./dez. 2006, vol.14, n.3, p.655-680.ISSN 0104-026X. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

LOPES, E.R. **Biocnia e transgênicos: representações sociais de professores de ciências**. 2006, 132 f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) UMC, 2006. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

MACLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação brasileira**. University of Califórnia, Los Angeles, Artes Médicas, Porto Alegre: 1997, 2ª. Ed.

MARCON, P. F. de R. **Exclusão escolar: representações sociais de professores e gestores escolares**. 2006, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MCKAY, S.L. **Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions**. International Journal of Applied Linguistics, vol. 13, no. 1, 2003. Blackwell Publishing Ltd. 2003, Malden, USA.

MELLER, A. **A qualificação do trabalhador: um estudo em representações sociais no contexto da formação profissional**. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UERJ, Rio de Janeiro, 2004. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

MEURER, J.L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p.17-30.

MEURER, J.L. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILANI, M.R. **As atividades profissionais de um grupo de professores de inglês**: um estudo de representações sociais. 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG, 2002. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

MIRANDA, É.S., SCHALL, V.T., MODERNA, C.M., **Representações sociais sobre educação ambiental em grupos da terceira idade**. Ciênc. Educ. (Bauru), jan./abr. 2007, vol.13, n.1, p.15-28. ISSN 1516-7313. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo) em: 16 fev. 2008.

MOITA LOPES, L.P. da. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: FABRÍCIO, B.F. et al. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. cap. 3. p. 85-107.

MOITA LOPES, et al. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

MORAES, R., GALIAZZI, M.C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NICOLAS, B., CARLOS A. T. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, D.C. de, GOMES, A.M.T., MARQUES, S.C. et al. **“Pegar”, “ficar” e “namorar”**: representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. Ver.bras.enferm., set./out. 2007, vol.60, n.5, p.497-502. ISSN 0034-7167. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 6. ed., 2005.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 19, n. 54, fev. 2004. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 18 out. 2007.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna.** Curitiba, Jul. 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna – ensino fundamental.** Versão preliminar, Curitiba, 2005.

PASSONI, A.N.P. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras.** 2004, 130 f. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC, São Paulo, 2004. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

PERES,D.S., FRANCO, L.J., SANTOS, M.A. dos. **Comportamento alimentar em mulheres portadoras de diabetes tipo 2.** Ver. Saúde Pública, abr. 2006, vol.40, n.2, p.310-317.ISSN 0034-8910. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

PERIN, J.O.R. Ensino / aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 113-118, 2003.

POLATO, A. Além da gramática. **Novaescola.** São Paulo: Abril, ago. 2008, n. 214, p. 76-81.

POSSATO, M., PARADA, C.M.G. L. de, TONETE, V.L.P. **Representação de gestantes tabagistas sobre o uso do cigarro: estudo realizado em hospital do interior paulista.** Ver. Esc. Enferm. USP, set. 2007, vol.41, n.3, p.434-440.ISSN 0080-6234. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: parábola editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Language politics in latin américa.** Revista AILA Review 18, 2005. pp. 76-93.

REIS, D.C. dos, GAZZINELLI, A., SILVA, C.A. B. de, et al. **Educação em saúde e representações sociais:** uma experiência no controle da leishmaniose tegumentar em área endêmica de minas gerais, **Brasil.** Cad. Saúde Pública, nov. 2006, vo.22, n.11, p.2301-2310.ISSN 0102-311X. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo) . Acesso em: 16 fev. 2008.

RICHARDS, J.C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: UK, Cambridge University Press, 1996.

REVEL, J. **Michel Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

RUMMLER, G. **Fontes teóricas sobre representações sociais:** um perfil bibliométrico de textos citados em periódicos científicos nacionais da área de saúde. Interface (Botucatu), set./dez. 2007, vol.11, n. 23, p.637-646. ISSN 1414-3283. Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

SÁ, C.P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANTOS FILHO, J.C. dos. **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo, Cortez, 2002.

SAWAYA, M.R. **Dicionário de informática e internet** . São Paulo: Nobel, 1999.

SCHEYERL, D. SIQUEIRA, S. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, K. SCHEYERL, D. (Orgs.). **Espaços lingüísticos:** resistências e expansões. Salvador, EDUFBA: Instituto de letras, departamento de letras germânicas, 2006. p. 57-96.

SILVA, L.M.A., GOMES, E.T.A., SANTOS, M.F.S. de. **Diferentes olhares sobre a natureza:** representação social como instrumento para educação ambiental. Est. Psicol (Natal), jan./abr. 2005, vol.10, n.1, p.41-51. ISSN 1413-294X. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo) . Acesso em: 16 fev. 2008.

SOUZA, C.M. **Dilemas da escola inclusiva**. 2006, 148 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

SOUZA FILHO, E.A. de. **Auto-avaliação psicossocial de professores**. Ensaio: avl.pol.públ.educ., out./dez. 2005, vol.13, n.49, p.497-514. ISSN 0104-4036. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

SOUZA, O; ZAKABIR, R. Os donos de si. **Veja**, São Paulo: Abril, ago. 2004, v. 37, n. 34, p. 93-99.

STRAUSS, A. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TORRES C.A., BURBULES N.C. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRINDADE, D.S. da, **Atividades acadêmicas de professores universitários: um estudo de representações sociais**. 2006, 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT, Mato Grosso, 2006. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

YAMAMOTO, A.R.T. **Análise das representações sobre interdisciplinaridade de professores dos Campos Gerais**. 2003, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEPG, Ponta Grossa, 2003. [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 16 fev. 2008.

WALTON H., KEYNES, M. **Teaching and learning English: a course for teachers**. United Kingdon, The Open University, 2000.



**APÊNDICE A – Mapeamento de Artigos e Dissertações Pesquisados sobre a Teoria das Representações Sociais**



### Artigos pesquisados sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS.

REFERÊNCIA	OBJETO ESTUDO	METODOLOGIA	REPRESENTAÇÕES
1. RUMMLER, G. <b>Fontes teóricas sobre representações sociais: um perfil bibliométrico de textos citados em periódicos científicos nacionais da área de saúde.</b> Interface (Botucatu), set./dez. 2007, vol.11, n. 23, p.637-646. ISSN 1414-3283.	Publicação científica em Saúde fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS).	Análise de citações relacionadas a 45 relatos de trabalhos empíricos.	Identificadas 69 fontes bibliográficas dessa teoria (TRS). Crescente adesão de pesquisadores pela TRS.
2. MIRANDA, É.S., SCHALL, V.T., MODERNA, C.M., <b>Representações sociais sobre educação ambiental em grupos da terceira idade.</b> Ciênc. Educ. (Bauru), jan./abr. 2007, vol.13, n.1, p.15-28. ISSN 1516-7313.	Representações sociais sobre temas ambientais.	Estudo comparativo entre dois grupos de terceira idade; Entrevistas com vinte idosos; Análise de conteúdo.	Idosos apresentam percepção da degradação ambiental colocando-se como atores sociais para o despertar de uma sensibilização ambiental.
3. DUARTE, M.A.de, MAZZOTTI, T.B. <b>Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?</b> Educ. Soc., set./dez. 2006, vol.27, n.97, p.1283-1295. ISSN 0101-7330.	Processos de negociação mediados por processos simbólicos e representacionais.	Análise dos fenômenos perceptivos presentes nos processos de negociação de significados de música.	As diversas práticas pedagógicas em música são produtos de representações sociais de música e podem aproximar ou afastar professores e alunos.
4. LOHMANN, L.A., VOTRE, S.; J. <b>A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no colégio militar do rio de janeiro.</b> Ver. Estud. Fem., set./dez. 2006, vol.14, n.3, p.655-680. ISSN 0104-	Representações femininas e masculinas sobre a inserção acadêmica e esportiva.	Pesquisa qualitativa e etnográfica; Observação participante; 6 entrevistas individuais não-diretivas; reportagens jornais e revistas.	Cuidado e diferença são constantes nos 2 discursos; Incentivo ao esporte proposto influenciou o êxito acadêmico e esportivo feminino.

026X.			
<b>REFERÊNCIA</b>	<b>OBJETO ESTUDO</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>REPRESENTAÇÕES</b>
5.REIS, D.C. dos, GAZZINELLI, A., SILVA, C.A. B. de, et al. <b>Educação em saúde e representações sociais: uma experiência no controle da leishmaniose tegumentar em área endêmica de minas gerais, Brasil.</b> Cad. Saúde Pública, nov. 2006, vo.22, n.11, p.2301-2310.ISSN 0102-311X.	Processo educacional em saúde fundamentado na TRS.	Estudo desenvolvido em 2 fases: 34 moradores. Núcleo central e sistema periférico da TRS.	A doença se personifica em uma ferida do mosquito permeada de metáforas; As RS são sistemas favoráveis ao “acolhimento” do conhecimento científico.
6.PERES,D.S., FRANCO, L.J., SANTOS, M.A. dos. <b>Comportamento alimentar em mulheres portadoras de diabetes tipo 2.</b> Ver. Saúde Pública, abr. 2006, vol.40, n.2, p.310-317.ISSN 0034-8910.	Dieta de mulheres portadoras de diabetes tipo 2.	Estudo descritivo exploratório, qualitativo; Entrevista semi-estruturada; Registros audiogravados e transcritos; Análise temática de conteúdo	Representações apresentadas pelos sujeitos de que realizar a dieta implica em prejuízos à saúde.
7.SOUZA FILHO, E.A. de. <b>Auto-avaliação psicossocial de professores.</b> Ensaio: avl.pol.públ.educ., out./dez. 2005, vol.13, n.49, p.497-514. ISSN 0104-4036.	Formação de professores – representações da profissão.	Sujeitos: profs. ensino fundamental privado e público e profs. universitários; Questionário.	Os profs. do ensino fundamental tenderam a buscar uma auto-avaliação psicossocial como forma de aperfeiçoamento.
8.SILVA,L.M.A., GOMES,E.T.A., SANTOS, M.F.S. de. <b>Diferentes olhares sobre a natureza: representação social como instrumento para educação ambiental.</b> Est. Psicol (Natal), jan./abr. 2005, vol.10, n.1, p.41-51. ISSN 1413-294X.	O significado de natureza por diferentes grupos sociais.	Sujeitos: população praiana litoral sul de Pernambuco; Orientação pluri-metodológica	Existência de representações da natureza como provedora da vida; Representações hegemônicas; Importância da utilização da TRS para conhec. Repres. sociais de natureza.

REFERÊNCIA	OBJETO ESTUDO	METODOLOGIA	REPRESENTAÇÕES
9.FERNANDES, H., HORTA, A.L. M. de. <b>Percepções de alunas de graduação em enfermagem sobre parcerias sorodiscordantes para o HIV/AIDS.</b> Rev. Latino-Am. Enfermagem, jul./ ago. 2005, vol 13, n.4, p.522-529. ISSN 0104-1169.	Representações sobre parcerias sorodiscordantes para o HIV/AIDS das alunas de enfermagem.	Pesquisa qualitativa; Seis entrevistas estruturadas – suj. 20 e 26 anos; Técnica de desenho projetivo com Tema; Análise de conteúdo tipo Temática.	Necessidade de maiores reflexões e discussões em educação a casais que vivenciam a sorodiscordância e maior atuação de enfermagem.
10.GAZINELLI, M.F., GAZZINELLI, A. REIS, D.C. dos, et al. <b>Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiência da doença.</b> Cad. Saúde Pública, jan./fev. 2005, vol.21, n.1, p.200-206. ISSN 0102-311X.	Educação e saúde – teoria e prática.	Discussão e reflexão dos diferentes axiomas que têm norteado as práticas de educação e saúde.	Necessidade de articular as representações sociais e a experiência da doença nas práticas educativas em saúde.
11.OLIVEIRA, D.C. de, GOMES, A.M.T., MARQUES, S.C. et al. <b>“Pegar”, “ficar” e “namorar”:</b> representações sociais de relacionamentos entre adolescentes. Ver.bras.enferm., set./out. 2007, vol.60, n.5, p.497-502. ISSN 0034-7167.	Formas de relacionamentos interpessoais entre adolescentes.	TRS; Sujeitos: 130 adolescentes; Grupo focal; Análise com software Alceste.	Sujeitos tendem pela atração exercida pela liberdade (pegar e ficar) e pela afetividade (namoro); Fluidez social dos adolescentes.
12.POSSATO, M., PARADA, C.M.G. L. de, TONETE, V.L.P. <b>Representação de gestantes tabagistas sobre o uso do cigarro: estudo realizado em hospital do interior paulista.</b> Ver. Esc. Enferm. USP, set. 2007,	Representações de gestantes tabagistas sobre o uso do cigarro.	Análise: Discurso do Sujeito Coletivo; Sujeitos: 27 gestantes	Tabagismo representado de maneira preconceituosa, desconsideração da existência e necessidade de tratamento; Necessidade de esclarecimento profissiona

vol.41, n.3, p.434-440.ISSN 0080-6234.			I
--	--	--	---

REFERÊNCIA	OBJETO ESTUDO	METODOLOGIA	REPRESENTAÇÕES
13.FERREIRA, V.M., SOUZA FILHO, E.A. de. <b>Maconha e contexto familiar: um estudo psicossocial entre universitários do rio de janeiro.</b> Psicol. Soc., jan./abr. 2007, vol.19, n.1, p.52-60. ISSN 0102-7182.	Contexto familiar de usuários e não-usuários de maconha.	Questionários com perguntas abertas; Análise temática e estatística;	Papel da família na prevenção ao uso, associado à promoção de autonomia ao jovem.
14.CARVALHO,M.C.D. de. ACCIOLY JUNIOR, H., RAFFIN, F.N. <b>Representações sociais do medicamento genérico por usuários.</b> Ver. Bras. Cienc. Farm., out./dez. 2006, vo.42, n.4, p.567-574. ISSN 1516-9332.	As representações sociais do medicamento genérico.	Sujeitos: 116 usuários Entrevista semi-estruturada; Uso de gravador; Análise de conteúdo – Laurence Bardin; Programa Alceste 4.5.	Representações medicamento: Preço baixo, atende necessidades imediatas; Qualidade duvidosa.
15.AMARAL, M.A., FONSECA, R.M.G.S. da. <b>Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual.</b> Ver. Esc. Enferm. USP, dez. 2006, vol40, n.4, p.469-476. ISSN 0080-6234.	Representações da iniciação sexual por adolescentes.	Sujeitos: adolescentes sexo feminino; Recorte de gênero; Análise de discurso;	Categorias impíricas emergentes: Deixar de ser criança; Temor pela gravidez.
16.CAMPOS, E.A. de. <b>O alcoolismo é uma doença contagiosa? Representações sobre o contágio e a doença de ex-bebedores.</b> Ciênc. Saúde coletiva, set./dez. 2005, vol.10 supl, p.267-278. ISSN 1413-8123,	Teoria cultural do contágio a propósito da doença alcoólica.	Pesquisa etnográfica; Sujeitos: familiares e membros do grupo AA.	As possibilidades de contágio estão diretamente ligadas às representações de alcoolismo entendido como uma doença física e moral.

### Dissertações pesquisadas sobre a Teoria das Representações Sociais - TRS.

REFERÊNCIA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	REPRESENTAÇÕES
1. MELLER, A. <b>A qualificação do trabalhador: um estudo em representações sociais no contexto da formação profissional.</b> 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – UERJ, Rio de Janeiro, 2004.	Política Pública de Qualificação Profissional – PLANFOR; Descrever e analisar a representação social que os beneficiários da PLANFOR possuem a respeito da qualificação.	TRS – abordagem estrutural; Questionários estruturados com perg. Abertas e fechadas; Técnica de evocação de palavras;	A representação social da qualificação está em consonância com o paradigma hegemônico. Repres. centrada na qualificação do sujeito.
2. SOUZA, C.M. <b>Dilemas da escola inclusiva.</b> 2006, 148 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2006.	Questões de Inclusão – As ações pedagógicas desenv. pelo professor promovem a constituição social dos alunos?	Teorias Bakhtin, Vygotsky, Engeström; Tipo participativa (Rizzini, et al. 1999); Campo: escola pública de SP; Sujeitos: 1 aluno NEE, professor e alunos; Observação e notas de campo; Gravação em áudio e vídeo de aulas; Entrevistas.	A escola inclusiva vê a frente o desafio de repensar suas práticas; Necessidade de ação colaborativa .
3. TRINDADE, D.S. da, <b>Atividades acadêmicas de professores universitários: um estudo de representações sociais.</b> 2006, 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMT, Mato Grosso, 2006.	Levantar a estrutura e conteúdo das RS acerca das ativ. acadêmicas de ensino.	TRS Moscovici; Abordagem estrutural de Jean Claude Abric; Técnica de associação livre de palavras; Pesquisa de Paredes et al. 450 professores; 5 motes indutores;	Encontradas RS do tipo emancipatórias e RS hegemônicas relacionadas as ativ. de ensino.

		Softwares EVOC e SPSS	
--	--	-----------------------	--

REFERÊNCIA	OBJETIVOS DO ESTUDO	METODOLOGIA	REPRESENTAÇÕES
4. LOPES, E.R. <b>Biocnia e transgênicos: representações sociais de professores de ciências</b> . 2006, 132 f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia) UMC, 2006.	Explorar e analisar as representações sociais de professores de ciências sobre os produtos transgênicos.	Sujeitos: 32 prof. ciências rede pública de ensino; Questionário com 20 q fechadas e 17 q abertas; Análise de Conteúdo.	Representações duvidosas e negativas a respeito dos transgênicos; Pouco uso dos PCN nas escolas; Distanciamento aos conceitos científicos da área.
5. YAMAMOTO, A.R.T. <b>Análise das representações sobre interdisciplinaridade de professores dos Campos Gerais</b> . 2003, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEPG, Ponta Grossa, 2003.	Analisar as representações de professores da rede municipal sobre o processo de interdisciplinaridade.	Pesquisa qualitativa; Entrevistas semi-estruturadas; Sujeitos: 06 professores EF e EM em 06 escolas Municipais; TRS ancoragem e objetivação.	Presença de alteridade, estranhamento frente à realidade educacional e postura ambígua diante do tema; Desejo de proporcionar ensino de qualidade.
6. LIMA, M.V.L.A. <b>Identidade docente de profissionais liberais que atuam na educação superior</b> . 2006, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UEPG, Ponta Grossa, 2006.	Identificar, descrever e analisar as RS de prof. universitários em bacharelados sobre o processo de ensino e aprendizagem e fins da Educação Superior.	TRS de Moscovici; Sujeitos: 3 prof. de ES de diferentes áreas; Análise através de uma matriz de verbalizações.	Os 3 sujeitos definiram sua auto-imagem profissional com contornos de uma identidade docente não idealizada mas comprometida com o processo de ens.aprendizagem.



<p>7. LIMA, F. de F. <b>Professores de inglês da educação básica: representações sociais do aluno de escola pública.</b> 2006, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) FUIP, Piauí, 2006.</p>	<p>Investigar as RS acerca do aluno pelos prof. de inglês.</p>	<p>Teorias epistemológicas TRS Moscovici; Entrevistas semi-estruturadas; Análise de Conteúdo; Técnica de Análise Categorical de Bardin.</p>	<p>A RS dos prof. os levam a uma prática permeada de estigmas e preconceitos: não dar aulas de qualidade; ficar sentados durante as aulas; passar qualquer coisa sem planejar por considerarem os alunos possuidores de déficit cognitivo, cultural etc.</p>
<p><b>REFERÊNCIA</b></p>	<p><b>OBJETIVOS DO ESTUDO</b></p>	<p><b>METODOLOGIA</b></p>	<p><b>REPRESENTAÇÕES</b></p>
<p>8. ALVES, H.M.O. de. “ <b>O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública</b>”. 2005, 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFU, Uberlândia, 2005.</p>	<p>Analisar as RS que os alunos e professores de inglês têm a respeito do uso de tecnologias.</p>	<p>Teorias da Linguística Aplicada e da Psicanálise e Estudos Filosóficos; Questionário e entrevista semi-estruturada;</p>	<p>A simples inserção das tecnologias nas aulas de inglês não são garantia de sucesso; As tecnologias permanecem idealizadas.</p>
<p>9. MILANI, M.R. <b>As atividades profissionais de um grupo de professores de inglês: um estudo de representações sociais.</b> 2002, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) UFMG, 2002.</p>	<p>RS sobre as atividades dos profissionais de professores de inglês.</p>	<p>TRS Moscovici; Sujeitos: 30 prof. escolas de idiomas; Abordagem quali-quantitativa; Entrevista semi-estruturada; Software Analyse Lexicale – ALCESTE.</p>	<p>Representações consensuais em relação às categorias de ensino e particularidades da língua inglesa; Não consensuais em relação às categorias de habilitação profissional, práticas e auto-imagem.</p>
<p>10. CASTELO BRANCO, A. S. <b>Representações sociais sobre o processo de ensino-</b></p>	<p>Investigar as RS dos alunos de Letras em relação às aulas de inglês: a respeito do processo</p>	<p>TRS de Moscovici; Estudo de Caso ; Análise: identificação de</p>	<p>Diferentes representações que apontam para conflitos pelo processo, pelas leis e</p>

<p><b>aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de letras.</b> 2005, 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC, São Paulo, 2005.</p>	<p>de ensino-aprendizagem; do papel do professor e do papel do aluno.</p>	<p>repertórios interpretativos de Potter e Wetherell.</p>	<p>papéis desempenhados; Necessidade de mudanças.</p>
<p>11. PASSONI, A.N.P. <b>Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em um curso de letras.</b> 2004, 130 f. Dissertação (mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC, São Paulo, 2004.</p>	<p>Levantar as RS da professora-pesquisadora de língua inglesa em uma IES.</p>	<p>Questionários, aulas gravadas em áudio e vídeo e diário reflexivo; Teorias sócio-interacionistas; Professor reflexivo; TRS de Moscovici.</p>	<p>Diferentes representações que apontam para conflitos sobre as teorias de aprendizagem; Produção de conhecimento tácito baseado no senso comum.</p>



## **APÊNDICE B – Questionários de Coleta de Dados**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO PARA FINS DE DISSERTAÇÃO**

**Prezados Pais:**

Este questionário atende uma pesquisa a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Ponta Grossa e aborda o tema *Ensino e Aprendizagem de Inglês nas Escolas*. Suas respostas darão subsídios para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa da UEPG e, por isso, sua contribuição será de grande valia.

Grata por sua gentil colaboração,

Nelza Mara Pallú - Mestranda

NOME : \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

ESCOLA DO FILHO (s): \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: ( ) SUPERIOR COMPLETA ( ) SUPERIOR INCOMPLETA  
( ) ENSINO MÉDIO ( ) ENSINO FUNDAMENTAL (ATÉ 8ª)  
( ) ENSINO FUNDAMENTAL (ATÉ 4ª) ( ) OUTRA

**1) Qual a importância do idioma inglês em sua vida?**

---

---

---

---

---

**2) Qual a importância do idioma inglês para a sociedade brasileira?**

---

---

---

---

---

**3) Em sua opinião, por que é importante aprender Inglês na escola?**

---

---

---

---

---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO PARA FINS DE DISSERTAÇÃO

Prezado Professor (a):

Este questionário atende uma pesquisa a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Ponta Grossa e aborda o tema *Ensino e Aprendizagem de Inglês nas Escolas*. Suas respostas darão subsídios para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa da UEPG e, por isso, sua contribuição será de grande valia.

Grata por sua gentil colaboração,

Nelza Mara Pallú - Mestranda

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: ( ) PÓS-GRADUAÇÃO: ( ) DOUTORADO ( ) MESTRADO ( ) ESPECIALIZAÇÃO  
( ) SUPERIOR: ( ) COMPLETA ( ) INCOMPLETA

- 1) Como você demonstra aos seus alunos, a importância de aprender inglês na escola?

---

---

---

---

- 2) Qual a importância do inglês em sua vida? Dê exemplos.

---

---

---

---

- 3) Qual a importância do inglês para a sociedade brasileira?

---

---

---

---

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
QUESTIONÁRIO PARA FINS DE DISSERTAÇÃO

Prezado Aluno (a):

Este questionário atende uma pesquisa a ser realizada nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio de Ponta Grossa e aborda o tema *Ensino e Aprendizagem de Inglês nas Escolas*. Suas respostas darão subsídios para a elaboração da Dissertação de Mestrado em Educação do Programa da UEPG e, por isso, sua contribuição será de grande valia.

Grata por sua gentil colaboração,

Nelza Mara Pallú - Mestranda

NOME : \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

1) Qual a importância do idioma inglês em sua vida?

---

---

---

---

2) Qual a importância do idioma inglês para a sociedade brasileira?

---

---

---

---

3) Em sua opinião, por que é importante aprender inglês na escola?

---

---

---

---





# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)