

**MÔNICA RAIMUNDA DE JESUS**

**Proficiência em Língua Inglesa e  
Práticas Sócio-Educacionais: um estudo com alunos do Ensino  
Médio da rede estadual paulista**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**MÔNICA RAIMUNDA DE JESUS**

**Proficiência em Língua Inglesa e  
Práticas Sócio-Educacionais: um estudo com alunos do  
Ensino Médio da rede estadual paulista**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política e Sociedade, sob orientação do Prof. Doutor José Geraldo Silveira Bueno.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**2010**

**Banca examinadora**

---

---

---

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a relação entre proficiência em Língua Inglesa e as experiências escolares pregressas, características pessoais e ambiência familiar e as experiências sociais envolvendo o uso dessa língua, de alunos que cursaram o último ano do Ensino Médio em 2008. Para esta investigação, foram selecionadas duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo e foi adotado, como procedimento básico, a coleta de dados a partir de questionários e de um teste de proficiência em Língua Inglesa, aplicados aos alunos. A análise dos dados apóia-se nos conceitos de Bourdieu (1971, 1982, 1989, 1998, 2007), fundamentalmente os de capital cultural e social, na medida em que propomos identificar as práticas relativas ao uso do inglês nas experiências sócio-educacionais dos participantes da pesquisa, que foram determinantes ou não para uma satisfatória/insatisfatória assimilação da Língua Inglesa. Acessoriamente, procuramos analisar as atividades que envolviam a Língua Inglesa com base nas contribuições desse mesmo autor sobre a construção social do gosto. Constatamos, por meio dos dados coletados, que algumas práticas sócio-educacionais de alunos do último ano do Ensino Médio, de uma mesma classe social, são determinantes para que alguns desses educandos obtenham um desempenho melhor em inglês que o da grande maioria dos estudantes. No teste de proficiência em inglês, dos 99 alunos pesquisados, 6 tiveram um resultado acima da média, 16 obtiveram um desempenho mediano e 77 um baixo desempenho. Esses dados mostram que, apesar de cursarem, pelo menos, sete anos de aulas de inglês, o nível de proficiência da maioria é baixíssimo o que, se de um lado, reforça a falta de qualidade da escola brasileira no geral, indica que o ensino de Língua Estrangeira também é fator para essa falta de qualidade: tanto é assim que, quando comparados os resultados dos alunos das duas escolas cujos índices de avaliação (SARESP) se distinguem, os níveis de proficiência em inglês encontrados foram semelhantes, o que nos fez abandonar o objetivo inicial de cotejamento entre os resultados dos alunos de cada uma das escolas. No que se refere à relação entre ambiência familiar, experiências escolares e sociais e os níveis de proficiência, foram encontrados os seguintes resultados: a existência de familiar que sabe inglês parece ser pouco significativa para o aumento da proficiência; as experiências sociais (uso de internet, hábitos de leitura em inglês e de assistir filmes dublados) mostram que, independentemente de sabermos se o hábito leva à proficiência ou esta a uma maior ocorrência dos primeiros, o fato é que os alunos que apresentaram maior proficiência liam mais em inglês e assistiam mais a filmes legendados, o que parece reforçar a tese de que a educação escolar nada mais faz do que reforçar o capital cultural obtido fora dela. Com relação às experiências escolares, o achado mais significativo diz respeito ao número elevado de alunos com baixa proficiência e que foi reprovado no Ensino Médio, o que parece confirmar que esse grupo de aluno está fadado ao insucesso em todas as atividades e disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** ensino de inglês; proficiência em Língua Inglesa; Ensino Médio; trajetórias sócio-educacionais

## ABSTRACT

This study aims to examine the relationship between proficiency in English and previous school experiences, as well as personal characteristics, family ambience and social experiences in English Language, of students who attended the last year of High School in 2008. The research was conducted in two public schools of the state of São Paulo. As basic procedure for data collection, questionnaires and a test of proficiency in English language were applied to High School students of the schools surveyed. Data analysis was based on the theories of Bourdieu (1971, 1982, 1989, 1998, 2007) about cultural and social capital, as we propose to understand the practices in English in the social educational experience of research participants, which has determined or not a satisfactory or unsatisfactory assimilation of the English Language. Besides, we analyse the activities involving the English language based on the contributions of the same author on the social construction of taste. We have found, using data collected, that some social and educational practices of last year High School students of the same social class are determinants for some of these students who obtain better performance in English than the majority of students. In the test of English proficiency, from the 99 surveyed students, 6 had a better result than average, 16 obtained an average performance and 77 underperformed. These data show that although the students attended at least seven years of English classes, the skill level of the majority is very low, which, on one side, reinforces the poor quality of Brazilian schools in general, and it indicates that Foreign Language education is also a factor in this lack of quality: so much so that, when comparing the results of students from two schools and their rates of assessment (SARESP) that differ from each other, the levels of proficiency in English were similar, which made us leave the initial goal of mutual comparison between the results of students in each school. As regards the relationship between family ambience, educational and social experiences and levels of proficiency, we found the following results: the existence of a family member who knows English seems to be insignificant in increasing proficiency; social experiences (use of the internet, habits of reading in English and watching dubbed movies) show that even if one does not know whether the habit leads to the best proficiency or the best proficiency leads to the habits, the fact is that students who had higher proficiency in English read and watched more subtitled films, which seems to reinforce the view that education does nothing more than reinforce the culture obtained outside school. With regard to school experience, the most significant finding concerns the high number of students with low proficiency and that were failed in High School, which seems to confirm that this group of students is destined to failure in all activities and school subjects.

**Keywords:** teaching English; English language proficiency; High School; social and educational trajectories

## **DEDICATÓRIA**

À Deus, que sempre me fortalece, e à minha Mãe, Benedita Raimunda de Jesus, com quem sempre posso contar.

## AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pela dedicação nas orientações e carinho para comigo, durante a minha trajetória como mestranda, imprescindíveis para a realização deste trabalho;

às professoras Doutoradas Alda Marin Junqueira e Marieta Penna, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação;

à secretária Betinha, pelo excelente atendimento e incentivo;

à Secretaria Estadual de Educação e à Diretoria de Ensino Norte 1, pela concessão inicial de bolsa de estudos;

à CAPES, pela concessão de bolsa, no período final do mestrado;

à minha irmã Márcia e ao meu sobrinho Eric, por serem sempre prestativos comigo;

ao Valter Pinheiro, pela revisão e eterna amizade;

à Valéria Lopes, pelas preciosas correções;

à Valquíria Fernandes, Heraldo Rasquel, Rosária Maulicino, Vera Bastos, Ieda Rocha, Rosangela Bruno e a todos os amigos, pelo apoio e compreensão;

à amiga Isabel, pelo constante auxílio;

ao Andrés, pelo companheirismo;

a todos que contribuíram para a minha aprendizagem.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado no teste de proficiência	37
Tabela 2 - Proficiência em Língua Inglesa e avaliação da qualidade das aulas do 3ºano do Ensino Médio	38
Tabela 3 - Fatores que influenciaram a qualidade das aulas de inglês	39
Tabela 4 - Reprovações no Ensino Médio e proficiência em inglês	40
Tabela 5 - Índices de proficiência por sexo	41
Tabela 6 - Índices de proficiência por idade	42
Tabela 7 - Índice de proficiência e familiares que sabem inglês	43
Tabela 8 - Índice de proficiência entre os que discriminaram o grau de parentesco dos familiares que sabem inglês	44
Tabela 9 - Proficiência em inglês e uso de internet	45
Tabela 10 - Índice de proficiência e uso de <i>chat</i> em inglês	46
Tabela 11 - Índice de proficiência e hábito de ouvir música em inglês	47
Tabela 12- Índice de proficiência e hábito de ler em inglês	47
Tabela 13 - Índice de proficiência e materiais de leitura em inglês	48
Tabela 14 - Índice de proficiência e tipo de filme que assiste	48
Tabela 15 - Índice de proficiência e frequência a curso de inglês	49
Tabela 16 - Índice de proficiência e tempo de curso de inglês	50

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados do SARESP-2007 em Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino e das escolas participantes	36
Quadro 2- Resultados do SARESP-2007 em Matemática do Estado de São Paulo, da Diretoria de Ensino e das escolas participantes	37

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
CAPÍTULO I – A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR	12
1.1. Currículo e disciplina escolar - A disciplina de Língua Estrangeira no currículo escolar	12
1.2. Língua Estrangeira Moderna: ensino-aprendizagem de inglês	20
1.3. Elementos da Sociologia de Pierre Bourdieu	27
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DOS DADOS	32
2.1. Procedimentos para coleta de dados	32
2.1.1. O questionário	32
2.1.2. O teste de proficiência em inglês	33
2.1.3. Pré-teste	34
2.1.4. Aplicação	34
2.2. Análise dos dados: trajetórias sócio-educacionais e proficiência em Língua Inglesa	36
2.2.1. Experiências escolares	38
2.2.2. Características pessoais e ambiência familiar	41
2.2.3. Experiências sociais	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
ANEXOS	59
Anexo 1 – Questionário	60
Anexo 2 - Teste de proficiência em Inglês	66
Anexo 3 - Questões formuladas para os ítems “C”, “D” e “E” do teste de proficiência	67
Anexo 4 - Resultado final do teste de proficiência	68
Anexo 5 - Resumo da quantidade das notas no teste de proficiência	73

## INTRODUÇÃO

Alguns anos de prática pedagógica na sala de aula em diversas escolas da rede pública da zona norte de São Paulo e na região metropolitana dessa cidade (sub-região norte), denotaram que cada comunidade escolar possui suas especificidades, embora haja uma proximidade entre as reais condições da organização escolar e, principalmente, na formação dos alunos, mesmo que uma escola ou outra consiga índices um pouco mais altos nos resultados de avaliações periódicas realizadas pelos próprios governos federal, estadual ou municipal, tais como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Exame Nacional do Ensino Médio, etc.

Por outro lado, nossa prática docente, pode observar que, apesar de um aprendizado incipiente e insatisfatório da maioria dos alunos da rede pública de ensino, e até mesmo de algumas instituições privadas, existem diferenças, mesmo que pequenas, entre esses alunos em termos de aprendizagem da Língua Estrangeira, ainda que originários de famílias com condições sócio-econômico-culturais muito semelhantes. Em geral, na prática educacional cotidiana, essas diferenças têm sido apontadas pelos educadores como reflexos da capacidade individual, do interesse em relação à disciplina, das práticas pedagógicas implementadas, bem como do incentivo familiar em relação aos estudos.

Os alunos que concluem o Ensino Médio regular estudaram, de modo geral, sete anos a disciplina de inglês na escola pública estadual, com uma carga horária em torno de uma hora e meia por semana. Ainda assim, tanto nossa prática como docente da rede pública e privada, quanto os resultados de trabalhos acadêmicos na área do ensino-aprendizagem em Língua Inglesa, mostram que grande parte desses educandos não tem atingido as expectativas básicas de aprendizagem expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, isto é, o domínio das “competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional” (BRASIL.MEC, 2002, p.93).

Se são múltiplos os determinantes para esse baixo desempenho, as contribuições de Bourdieu e seus colaboradores a respeito da relação entre origem/condições sociais, níveis de escolarização e destino social podem nos oferecer suficiente base teórica para esta investigação.

Nesta dissertação, trabalhamos com os seguintes conceitos de Bourdieu: capital cultural e social. Bourdieu & Passeron (1982), tanto no que se refere às suas construções

teóricas, quanto aos demais estudos e investigações levados a cabo, procuraram investigar exatamente os mecanismos pouco conscientes existentes na escola e que, em última instância, servem para manutenção do *status quo*, na medida em que, ao invés de servirem como meio para a ascensão social das camadas populares, servem de justificativa para a manutenção de uma relação estreita entre origem social e destino social.

Se, no início de sua trajetória de investigação, Bourdieu centrou a sua força exatamente na investigação das diferenças entre resultados escolares de acordo com a origem social dos sujeitos, com vistas à manutenção do sistema social baseado nos processos de dominação de grupos ou de classes, em trabalhos posteriores, como por exemplo, *Classificação, desclassificação, reclassificação* (Bourdieu, 1998a), refina sua análise, evidenciando a desvalorização relativa de diplomas, quando as camadas populares conseguem ter acesso a determinados cursos. Assim como as diferenças de destino social de alunos de um mesmo curso, com base nos capitais cultural e social a que têm acesso.

No artigo “Os excluídos do interior”, Bourdieu & Champagne (cf. 1998d) desmascaram as novas formas sutis de desigualdade escolar: até a década de 1950, as desigualdades escolares eram muito evidentes, pois existiam os que possuíam a escolarização e aqueles que estavam fora da escola.

Para esses autores, atualmente, as desigualdades escolares são muito mais sutis e dissimuladas, uma vez que é na própria escola em que se dá a seletividade, outorgando aos de classe social dominante melhores oportunidades, sobretudo, em cursos universitários mais privilegiados, enquanto aos menos providos, economicamente, restam, quando conseguem atingir os cursos superiores, as profissões de menor prestígio social.

Esses autores salientam:

Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora exclui de maneira contínua, em todos os níveis (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são votados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (...) alguns alunos renunciam às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Passou o tempo das pastas de couro, (...) do respeito devido aos professores (...) (Bourdieu & Champagne, 1998d, p. 224)

Bourdieu tem como principal parâmetro a escola europeia, sobretudo a França, país de origem do autor. No entanto, os estudos desse autor podem também acomodar-se à realidade brasileira, pois, em nossas escolas, ocorre, evidentemente, a seletividade escolar e o destino social de nosso aluno em decorrência de sua origem sócio-econômica. Porém, temos como pressuposto que, mesmo com a tendência à reprodução da condição social imposta às classes populares dentro da escola e fora dela, não é algo passivo a todos a continuidade do que está posto como destino social para os menos favorecidos. Há aqueles que, consciente ou inconscientemente, conseguem uma mobilidade social, ascendendo em sua posição na sociedade, seja pelo capital econômico, social ou cultural. Ocorre, porém, que determinados fatores na trajetória individual desses sujeitos são fundamentais na superação de barreiras que os colocavam no mesmo patamar sócio-econômico do seu grupo social/familiar de origem.

As condições sociais e culturais de origem (capital cultural familiar) e as relações sociais construídas nas diferentes trajetórias de vida (capital social), constituem papel importante nos processos de escolarização.

Consideramos importante, ainda, situarmos as considerações até aqui realizadas no âmbito do Programa, no qual este trabalho está inserido, Educação: História, Política e Sociedade, como apontam as pesquisas de Marun (2008) e de Ferreira (2008), que investigam as trajetórias sócio-educacionais de alunos do Ensino Médio.

O trabalho de Marun é fruto de pesquisa realizada com alunos que apresentam um histórico de evasão escolar. A pesquisadora investiga as trajetórias familiares, escolares, profissionais e sociais de alunos que estudam no período noturno. Marun (cf. 2008, p.5), apoiando-se nos conceitos de Bourdieu, como parâmetros para análise de seus dados, referiu-se ao capital cultural e as relações sociais dos alunos como referentes que determinam diferenças nas trajetórias dos pesquisados.

Ferreira (2008) faz uma análise das trajetórias sócio-educacionais de alunos que estudaram em escola pública e cursaram, posteriormente, o Ensino Médio em uma instituição privada. Ela salienta também, segundo os parâmetros de Bourdieu, como a origem social desses alunos, bem como suas relações sociais, assim como outras particularidades, podem influenciar em suas trajetórias sócio-educacionais.

Apoiando-nos em estudos como esses e preocupados em abordar as trajetórias sócio-educacionais de alunos do Ensino Médio e sua inserção social, propomos juntar-nos a esse

grupo de pesquisadores, para investigar as práticas sócio-educacionais de alunos do Ensino Médio no processo de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.

Assim, baseando-nos nas contribuições teóricas de Bourdieu, esta pesquisa investiga em qual medida o capital cultural de origem, as diferentes formas de relações sociais e as experiências, fundamentalmente, escolares, bem como as práticas em inglês, quando houve, podem exercer, em um determinado grupo de alunos, papel determinante na proficiência em Língua Inglesa. Para tanto, dentre outros critérios de delimitação de estudo, utilizamos um teste que garante o levantamento do conhecimento dos alunos pesquisados a fim de caracterizar, delimitar e constituir dados para o desenvolvimento dessa pesquisa.

É importante salientar que, na rede pública de ensino brasileira estão, nos dias de hoje, no Ensino Básico, os filhos e filhas dos cidadãos, economicamente, menos favorecidos, na maioria das vezes. Quem tem boas condições financeiras, normalmente, costuma pagar o ensino da Educação Básica a uma instituição particular para seus herdeiros, onde, por vezes, acreditam que proporcionarão mais qualidade de ensino às suas crianças, qualidade essa garantida a todos os cidadãos, sem distinção, na LDB 9.394/96.

Essa garantia, porém, nem sempre é concretizada de fato na realidade escolar atual, sobretudo, pública do Brasil, país esse inserido em uma política que tem, dentre outras características evidentes, a desigualdade, seja ela econômica, social ou cultural. Nota-se que a população de renda baixa tem maiores dificuldades em relação aos que estudam em bons colégios pagos ou cursos com ênfase no vestibular, no acesso aos cursos públicos de nível superior, que, em geral, atualmente, são os mais prestigiados do país. Embora exista uma política pública governamental de distribuição de bolsas que visa facilitar a entrada dos menos favorecidos nas universidades, ela não é suficiente para superar problemas como a defasagem do capital escolar, evidenciando e perpetuando, assim, a desigualdade social.

Embora as recomendações oficiais não restrinjam os objetivos da disciplina Língua Estrangeira Moderna para além do seu uso funcional, na perspectiva de uma ampliação do universo cultural dos alunos, parte dos estudantes não adquire o mínimo de competências e habilidades relacionadas a esse idioma por meio da escola.

Se é verdade que as condições de trabalho de determinados professores, bem como a precária formação que muitos recebem, além da falta de recursos materiais de várias escolas, interferem de maneira significativa no desempenho escolar dos alunos, parte-se do princípio de que, mesmo em níveis insatisfatórios, esses desempenhos são distintos entre alunos de uma mesma camada social. Com base nessa constatação, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: quais aspectos das experiências familiares, culturais, sociais e escolares contribuem

ou não para o desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas da rede estadual de São Paulo na disciplina de Língua Inglesa?

Como questões decorrentes são definidas: quais práticas sociais, culturais, familiares podem ter relação no rendimento dos alunos do Ensino Médio em inglês (exposição à Língua Inglesa por meio de músicas, programas de tv, acesso a computador e vídeo, etc)?; qual influência podem ter ou não de familiares (pai, mãe, irmãos, parentes) que aprendem/aprenderam o inglês?; como a inserção em cursos de inglês pode ter atuação determinante nos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo?; quais relações sociais (grupos de música, de entretenimento, etc.) podem fazer parte da aprendizagem em inglês dos alunos pesquisados? e; finalmente, quais as experiências escolares (relação com o professor, as aulas, o ambiente escolar, os colegas, o currículo) podem ter contribuído/prejudicado o desempenho escolar em inglês?

Temos como hipótese que as diferenças de rendimento no desempenho em Língua Inglesa do público alvo, objeto dessa pesquisa, se devem muito mais à determinadas práticas em inglês e à rede de relações sociais construídas do que às diferenças nas experiências escolares. Acreditamos que as distinções de aprendizagem, nessas duas escolas, entre os alunos, se devem muito mais ao perfil de cada estudante, da trajetória individual do aluno, do que ao ensino oferecido nas escolas, tendo em vista que não há grande diferença sócio-econômica, nem mesmo didático-metodológica, de uma escola pública para outra, mesmo que uma delas tenha obtido um resultado melhor em avaliações externas governamentais.

O campo empírico da pesquisa é composto por duas escolas estaduais públicas de ensino, situadas em um bairro periférico da cidade de São Paulo-SP, pertencentes a uma mesma Diretoria de Ensino. Há cinco escolas estaduais no bairro, uma delas oferece apenas o ensino de primeira a quarta série. Já uma das escolas pesquisadas (com o codinome Gaivota), tem o Ensino Fundamental I (primeira a quarta série) e II (quinta a oitava série) e o Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano). A outra escola participante da pesquisa (com o codinome Bem-te-vi) possui alunos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As demais escolas estaduais do bairro oferecem tanto o Ensino Fundamental, quanto o Ensino Médio. Em relação às escolas estaduais do bairro, a escola Gaivota obteve o melhor desempenho no SARESP de 2007 e a escola Bem-te-vi o pior desempenho.

Os sujeitos participantes da pesquisa são constituídos por alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica. Foram escolhidas duas salas de aula de cada escola, em um total de quatro salas de aula. É importante mencionar que, de acordo com a coordenação pedagógica de cada escola selecionada para este estudo, duas turmas

frequentaram todo o Ensino Médio no período da manhã e apresentam, em relação às outras duas turmas do noturno, um melhor desempenho em inglês.

Escolhemos duas escolas por acreditarmos ser suficiente esse número para a verificação das práticas em inglês de alunos do Ensino Médio. Cremos que não teríamos grandes diferenças de amostragem com um número maior de sujeitos. Fizemos um pré-teste em uma escola pública de outra Diretoria de Ensino e os resultados são muito próximos, em relação aos dados coletados nas duas escolas da pesquisa. Houve poucas mudanças após o pré-teste, para aplicarmos de fato o questionário nas escolas envolvidas em nossa investigação.

Para a coleta de dados, procedemos inicialmente à aplicação de um questionário. Pretendemos, primeiramente, levantar informações a respeito da condição social, familiar e educacional dos alunos, tais como de identificação (lembrando que os nomes dos alunos, dos profissionais e da escola envolvidos na pesquisa não são divulgados), informações familiares, do Ensino Fundamental e Médio, a respeito de cursos de idiomas, ambiente social e opiniões relacionadas à Língua Inglesa. Realizamos também um teste básico de proficiência em inglês com a finalidade de identificar o nível de aprendizagem ou não dos sujeitos participantes da pesquisa em relação às habilidades do uso do inglês (ênfase na parte gramatical), da escrita, leitura, escuta e fala. Os alunos responderam individualmente os questionários, acompanhados da professora pesquisadora que, anteriormente, os orientou quanto ao preenchimento. Eles ouviram da pesquisadora, que também é professora de Língua Inglesa, uma frase em inglês que deveria ser registrada por eles, bem como ao final do teste, duas questões, às quais os estudantes deveriam responder, oralmente, em inglês.

Optamos pelo questionário para abrangermos um número maior de sujeitos, tendo como meta desvelar que elementos da trajetória sócio-educacional desses alunos podem ter relação com o rendimento de aprendizagem da Língua Inglesa. As respostas dos alunos foram tabuladas e transformadas em tabelas, muitas das quais servem de suporte na análise dos dados, inclusive no cruzamento de informações relacionadas aos nossos questionamentos.

Os professores de inglês das classes pesquisadas também forneceram informações sobre o desempenho da sala de aula em relação à aprendizagem de inglês. Segundo eles, há bastante desinteresse na aprendizagem dessa disciplina. Há, porém, alguns alunos que têm um bom aproveitamento, sobretudo, por fazerem cursos ou, simplesmente, por afinidade em relação à disciplina. Durante a aplicação do questionário, alguns professores demonstraram pouca motivação em relação ao ensino da disciplina. Houve, inclusive, um professor que, na presença da pesquisadora, disse aos alunos, que inglês não caracteriza critério para



reprovação. Cabe, nesse caso, uma melhor investigação a respeito do assunto, não sendo essa questão foco de nossa pesquisa.

# CAPÍTULO I

## A DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA NO CURRÍCULO ESCOLAR

### 1.1. Currículo e disciplina escolar - A disciplina de Língua Estrangeira no currículo escolar

Tendo em vista o tema *Proficiência em Língua Inglesa e Práticas sócio-educacionais: um estudo com alunos do Ensino Médio da rede estadual paulista*, faz-se necessário, uma vez que pretendemos fazer uma abordagem relacionada a uma disciplina escolar, a concepção teórica a respeito dos aspectos do currículo.

Pretende-se neste texto desenvolver considerações teóricas a propósito do currículo e dos contextos social e cultural da disciplina de inglês como Língua Estrangeira Moderna no Brasil, integrada às outras disciplinas do currículo escolar.

Sacristán explicita em sua obra que a palavra currículo provém do termo latino *currere*. Para ele, significa carreira, “um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”(2000, p. 125).

O currículo avaliado é um outro aspecto da prática educacional. Os alunos são avaliados em uma instituição escolar pelo corpo docente e por órgãos de avaliação externa. Por meio das avaliações, pode-se sondar, diagnosticar e traçar novas ações em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Sacristán (op. cit., p. 312) traz o conceito de currículo avaliado. Para esse teórico:

Os alunos e o próprio professor não distinguem procedimentos de avaliação realizados com propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de níveis de aprendizagem com vistas à promoção do aluno pelo currículo regulado dentro da escolaridade. Embora a educação

obrigatória não seja seletiva, a avaliação realizada dentro dela gradua os alunos, hierarquiza-os, porque assim ordena sua progressão.

Podemos dizer que, de certa maneira, os alunos são hierarquizados de acordo com as notas obtidas nas avaliações. Há as características próprias de cada aluno que determinam diferenças entre os estudantes, mesmo que sejam de uma mesma classe social, não é comum que todos garantam nota máxima, bem como nem todos apresentam resultados insatisfatórios. São determinadas experiências e práticas nas trajetórias escolares de cada indivíduo que podem determinar o grau de desempenho em uma avaliação.

Sacristán discute a ideia de que, para os professores, no momento de avaliar o rendimento dos aprendizes, a realização de uma tarefa é tão significativa, quanto a qualidade das atividades executadas pelos alunos, ou seja, é importante fazer a lição. Assim, por exemplo, tomando por base a nossa prática pedagógica, podemos afirmar que há professores que atribuem conceitos satisfatórios nas avaliações aos alunos considerados “bonzinhos”, ou seja, aqueles indivíduos que não transgridem regras ou normas do convívio social em sala de aula, mesmo quando apresentam um baixo desempenho escolar. Por outro lado, atribuem conceitos insatisfatórios aos alunos “indisciplinados”, transgressores de regras do convívio escolar, sem considerar, muitas vezes, que esses alunos podem ter desenvolvido plenamente as habilidades sob avaliação nessa ocasião.

Faz-se mister rever, nesses casos, os objetivos do mestre, que tipo de saber a ensinar e o que se espera do conhecimento. Se o professor visa à disciplina do aluno, é importante frisar conteúdos atitudinais que se refiram às práticas dos estudantes em sala de aula, voltadas a determinados valores. Porém, percebemos, muitas vezes, um desencontro nos reais objetivos e, sobretudo, no modo de avaliar. As notas, por diversas vezes, relacionadas aos conteúdos factuais e conceituais, são confundidas com conceitos em relação aos conteúdos atitudinais, nem sempre abordados em sala de aula.

Sacristán (op. cit., p. 331), em defesa ao não domínio exclusivo do professor no processo avaliatório dos alunos, destaca:

É preciso ponderar que existem limitações objetivas na estrutura profissional do trabalho do professor, em suas possibilidades de processamento de informação, que devem ser consideradas para que o professor possa cumprir planos exaustivos de avaliação ou tecnicamente complexos. Tudo pode ser objeto de algum tipo de avaliação, mas nem tudo pode ser avaliado pelo professor.

Esse teórico afirma:

A preocupação técnica de conseguir métodos válidos para transmitir as aprendizagens e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade científica fizeram com que a educação em geral e, mais em particular, a didática tenham se esquecido às vezes do conteúdo culturalizador da educação. A preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo do ensino (op. cit., p. 120).

Em Língua Inglesa, muitas vezes, o conteúdo é transmitido sem uma preocupação com o conhecimento local do aluno (cf. Celani, 1997), sem uma dimensão cultural e social. O conhecimento torna-se, por vezes, ineficiente para o aluno, que em meio a aprendizagem de uma língua de prestígio internacional, pode não perceber, em seu contexto, a importância ou relevância de tal ensino.

Percebemos diante de tais considerações que seria importante avaliar o que o aluno aprendeu, de onde partiu e em que ponto ele chegou no nível do processo de ensino-aprendizagem.

Sacristán (2000, p. 212) aborda como as novas teorias ressaltam a importância do professor não se constituir apenas o transmissor de conhecimentos e sim o “mediador da comunicação cultural”, para promover a “mediação entre alunos/as e a cultura externa”. Para o autor, é relevante em uma proposta educativa, em um processo didático, integrar o que acontece no interior da escola com o mundo social exterior.

Para Sacristán, não existe uma única concepção de currículo e a diversidade de abordagens pode contemplar análises corroborativas e diferenciadas a respeito do ensino.

Segundo o autor:

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas (op. cit., p.129).

Ainda para Sacristán, “o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo.” (op. cit., p.129)

O autor salienta a importância de mudanças no ensino de idiomas para uma oferta mais eficiente do mesmo:

Um exemplo: mudar o ensino de idiomas modernos para “melhorar a aprendizagem dos mesmos” é suscetível de diversas análises curriculares. Uma medida pode ser começar a lecioná-los antes da escolaridade ou aumentar as possibilidades de opção entre idiomas. A regulamentação administrativa dessas medidas com os meios necessários levaria ao êxito em relação à expectativa curricular proposta. Se, pelo contrário, entende-se que mudar esse ensino significa que os alunos/as melhorem o conhecimento real do idioma e seu uso falado e escrito, a reforma curricular tem outras exigências e de pouco serve que exista um currículo oficial bem estruturado, ordenado sequencialmente e apresentado. Isso significa que os mecanismos para que esses currículos tornem-se realidade na prática dependem de uma mudança por parte dos professores/as, dos recursos materiais e do número de alunos/as por grupo e professor/a como exigências fundamentais (op. cit., p.142).

O autor sugere que os alunos aprendam as Línguas Estrangeiras Modernas antes do nível escolar ou que haja o aumento da oferta de idiomas .

As realidades e necessidades do público escolar vão mudando, faz-se, então, necessário um acompanhamento curricular e docente, com políticas coerentes e recursos suficientes para a plena e real realização do ensino dentro de seus reais objetivos.

No Brasil, país no qual nossa pesquisa está situada, o contato direto com a Língua Estrangeira em inglês, pelas classes populares, não é considerado suficiente se nos referirmos ao número de horas que o aluno entra em contato direto com o idioma em sala de aula. Os anos estudados na escolas públicas e, por vezes, em redes privadas, não são suficientes para um domínio básico desse outro idioma. Os canais abertos de televisão, cuja maior parte da população tem amplo acesso, transmitem muitos programas de origem de países de Língua Inglesa, no entanto, dublados, normalmente, para o Português. Essa prática contribui para um menor contato com outro idioma; priva o cidadão brasileiro de exercer a leitura de seu próprio idioma, através do gênero legendas de filmes e de praticar a escuta da Língua Estrangeira. É verdade que por meio dos programas de rádio, o indivíduo escuta muitas músicas em inglês,

mas nem sempre ocorre uma conexão significativa para o sujeito entre o que ele escuta e o que de fato apreende.

Se incentivamos por meio de filmes legendados a escuta do inglês em som real, os indivíduos que têm domínio do idioma poderiam melhorar a sua prática, bem como contribuiria para a aprendizagem de outros sujeitos. No entanto, são poucas as opções, nos canais abertos de televisão, para aqueles que querem exercitar de forma gradativa um outro idioma, acompanhando o som real da Língua Estrangeira, mesclando com a leitura das legendas na língua materna do aprendiz.

Muitos indivíduos, mesmo das classes populares, costumam assistir a filmes em dvd, alugados ou comprados, mas, normalmente, muito deles, têm o hábito de escolher a opção do filme dublado, em lugar de ouvir o som real em Língua Inglesa, seja por mero comodismo ou dificuldade em acompanhar um determinado filme, ouvindo o inglês e acompanhando a legenda em português.

Por outro lado, a Língua Estrangeira não deve ser um objeto de alienação, como algo já naturalizado ao nosso contexto social. Muitas palavras inglesas estão em diversas partes de nossa sociedade, até mesmo em nossas roupas. Há muitas músicas em inglês que são cantaroladas, porém, mal interpretadas e não compreendidas, muitas vezes. Essa contextualização pode causar dominação por um poder que, sutilmente ou abruptamente, nos molda, se não tivermos uma análise crítica e não entendermos o mínimo do idioma estrangeiro que nos rodeia. Aprender transcende os muros escolares. É preciso atentar-se às práticas sociais relacionadas ao saber proposto.

Para Sacristán, (op. cit., p.142) “o sistema educativo é formado fundamentalmente por uma série de hábitos de comportamento e de práticas que, ao tê-las vivido e experimentado, nos parecem dados da própria realidade”. Segundo ele, “a realidade deve ser vista em sua dimensão holística, dialética e histórica, englobando as ações, os agentes e as práticas que se misturam nos processos educativos, como processos sociais que são”.

Sacristán aponta três obstáculos para uma melhor compreensão entre a prática e as teorias curriculares. Primeiro, a organização escolar de acordo com princípios da burocracia. Segundo, uma visão do professor como técnico. E, por último, a concepção de que a função da escola resume-se em favorecer ao aluno o domínio de habilidades.

Nem sempre todo o conhecimento apreendido ou não pelo educando está expresso no plano escolar. Há interações e relações no ambiente escolar e na sala de aula ocultas dos registros escolares que têm papel relevante na vida do aprendiz e dos mestres.

O autor enfatiza que o professor pode utilizar o currículo oculto, não manifesto oficialmente, na análise de aspectos distintos dos sujeitos.

Para Sacristán (op. cit., p.147):

Existe uma série de concepções que centram seu ponto de vista na experiência do aluno/a como ponto de referência, englobando no conceito de currículo qualquer tipo de aquisição que tenham a oportunidade de aprender nas escolas, e inclusive as que são ocultadas dos alunos/as. Uma definição que muito genericamente inclui tudo, mas que nos obriga a pensar nas dimensões ocultas dos planos das escolas.

Sacristán aponta que, em primeiro lugar, “o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve” (op. cit., p. 148).

Em seguida, para ele,

trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade (op. cit., p. 148).

Em terceiro “o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente” (op. cit., p.148).

E, por último “como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele” (op. cit., p. 148).

Percebemos, todavia, que ensinar uma Língua Estrangeira é também relacioná-la, quando possível, às realidades sócio-culturais, para que o ensino não fique focalizado apenas no saber linguístico, mas que, criticamente, ele engaje-se no discurso e amplie os horizontes culturais dos educandos, estabelecendo uma comunicação efetiva e real, quando necessária. É preciso que, a partir do conhecimento de mundo do aluno, haja a expansão de novos saberes.

Ensinar inglês, então, transpõe a simples abordagem das regras do verbo “to be”. É proporcionar à população uma leitura, um estabelecimento real, significativo e comunicativo a mais do mundo globalizado, evitando caminhos que não perpassem a alienação.

Barretto (1998, p. 10) afirma que, no contexto das Reformas Curriculares dos anos 80, no século XX, o currículo deveria estabelecer uma educação “que transcendesse os limites do

vivido e propiciasse o domínio de uma cultura capaz de ultrapassar os interesses regionais ou de grupos e classes, possuindo características universais”.

Para a autora, ocorreu “em certas redes de ensino, um esforço de maior diversificação da oferta de Línguas Estrangeiras, fugindo ao predomínio quase exclusivo da Língua Inglesa, como é o caso de Pernambuco e de São Paulo” (op. cit., p. 10).

Variar nas ofertas de propostas pedagógicas e novos currículos nem sempre é solução para melhorarmos o ensino-aprendizagem. Todavia, faz-se necessário uma sociedade que invista na educação, fugindo das politicagens e atendendo, qualitativamente, a formação de profissionais capazes e bem remunerados, com boas condições de trabalho, alunos com condições sociais sustentáveis, materiais didáticos e lugares adequados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem do inglês nas escolas, provavelmente, melhoraria, deixando de ser uma mera disciplina coadjuvante no currículo escolar e conquistaria credibilidade e prestígio equivalente aos das demais disciplinas.

A Língua Estrangeira Moderna está inserida, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias e, como tal, tem o seu *status* garantido como disciplina que faz parte de um todo, de um conjunto que deve ser significativo para a aprendizagem do aluno.

Trabalhar o conhecimento local dos alunos em Língua Inglesa, pode proporcionar, aos educandos das classes populares, ferramentas próximas ao seu conhecimento de mundo, para que elas os ajudem a construir uma nova leitura da realidade que os cerca e que está cada vez mais internacional. Aprender uma Língua Estrangeira não significa decorar regras da gramática normativa, nem mesmo fundamentar e restringir o ensino nesse único instrumento. Existe um contexto diversificado que precisa ser valorizado e explorado.

Uma disciplina é igualmente, em qualquer campo que a encontre, um modo de disciplinar o espírito, isto é, de lhe dar as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. A finalidade da disciplina é instrucional; educacional.

Para Chervel (cf., 1990, p. 177), são vagos os termos que definem a palavra disciplina. As definições que dela são dadas, não estão de acordo, a não ser sobre a necessidade de encobrir o uso comum do termo, o qual não é distinguido de seus “sinônimos”, como “matérias” ou “conteúdos” de ensino. Para esse autor, “a disciplina é aquilo que se ensina” (op. cit., p. 177). Ainda segundo ele, não está muito distante da concepção inglesa de *subject*.



Segundo Chervel, até o século XIX, disciplina escolar era manter a ordem. No século XX o termo *disciplina* aparece vinculado a um novo sentido relacionado ao conteúdo de ensino.

O autor salienta:

Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local. Ela ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática, e, quando ela se envolve com a matemática moderna é, pensa-se, porque acaba de ocorrer uma revolução na ciência matemática; ela ensina a história dos historiadores, a civilização e a cultura latina da Roma antiga, a filosofia dos grandes filósofos, o inglês que se fala na Inglaterra ou nos Estados Unidos, e o francês de todo o mundo (op. cit., p. 181).

Para o autor, “O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno” (op. cit., p. 197). Segundo Chervel, a criação das disciplinas escolares se faz em uma “lenta progressão em direção à cultura global” (op. cit., p. 201). E, segundo ele, isso acontece devido à tentativa de se proceder à “aculturação das jovens gerações” (op. cit., p. 201).

Chervel salienta: “Sabe-se atualmente que aquilo que o aluno aprende não tem grande coisa a ver com o que o professor ensina” (op. cit., p. 208).

O autor discute ainda sobre o problema da distribuição das disciplinas escolares, visto que elas nem sempre são permanentes no currículo.

Circe Bittencourt (cf. 1998, p.12) faz uma abordagem realçando como parece natural a presença de certas disciplinas integrantes de um currículo. Porém, elas têm sido parte de debates tanto de outrora, como da atualidade. Ou seja, nem tudo está organizado como algo certo e exato. A autora salienta:

Saudosismos de uma escola “de outrora”, mais eficiente e menos conflituosa, contribuíam para aprofundar a crise identitária de professores atordoados diante de alunos provenientes de uma sociedade cada vez mais consumista, que obtinham informações por intermédio dos meios de comunicação de massas que lhes forneciam outras formas de se relacionarem com o mundo e que transformavam o cotidiano da escola.

Para essa estudiosa,

as intenções dos legisladores e autoridades, as realidades vividas por alunos e professores e os resultados da escolarização, tais como reprovações, desistências no meio do caminho escolar, persistência no analfabetismo, não formam um todo coerente e são historicamente determinados (op. cit., p.14).

Diante, enfim, das concepções expostas neste trabalho em relação ao currículo e disciplina, a Língua Estrangeira Moderna, especificamente o ensino do inglês, vincula-se ao currículo, não como parte natural, mas sim integrada a um processo histórico da cultura escolar.

## **1.2. Língua Estrangeira Moderna: ensino-aprendizagem de inglês**

A partir da criação do estado nacional brasileiro, tem-se, na primeira escola secundária do país, o ensino da Língua Estrangeira. A presença do inglês na escola não faz parte de um sistema natural, mas sim de um processo histórico dentro da cultura escolar.

Casimiro (cf. 2005) relata que são 12 os países que têm o inglês como língua materna e outros 11 o têm como segunda língua oficial. Já 8 países possuem, em caráter oficial, o uso do inglês. Sendo que muitos desses países, com exceção da Etiópia, foram colônias de nações ricas falantes do inglês.

Em 1838, a Língua Inglesa apareceu como disciplina escolar no Programa de Ensino do Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro e considerado modelo padrão para outras instituições. Foi adotado o Método Direto<sup>1</sup>, em 1931, nessa instituição.

De acordo com os estudos de Casimiro, “Por meio da disciplina Língua Inglesa, a escola procura ensinar a língua, a cultura, a organização, os hábitos e o estilo de vida dos ingleses e americanos” (op. cit., p.22).

---

<sup>1</sup> A partir do Primeiro Congresso Internacional de Línguas Vivas, em 1900, instaura-se a utilização do Método Direto para o ensino de línguas. Os objetivos desse método constituem a leitura, o entendimento, o falar e o escrever de um outro idioma.

Muitas vezes, no Brasil, quando a referência é um país estrangeiro, considerado de primeiro mundo, tem-se a ideia de que existe, por certo, uma superioridade ou supervalorização de aspectos próprios das sociedades de modo geral, como educação, saúde, transporte, em detrimento do que há no território brasileiro. Por outro lado, há muitos que desvalorizam o ensino do inglês nas escolas, por acreditarem que os alunos podem ficar alienados com a aprendizagem de outro idioma. No entanto, a falta de um ensino que amplie o senso crítico dos estudantes e os incentive a valorizar o saber local e a sua própria cultura pode, sim, proporcionar a continuidade de uma geração a mercê dos que têm o poder de decisão e ignoram a oferta qualitativa de ensino a todos os segmentos da sociedade.

No início da colonização brasileira, a preocupação dos colonos era o enriquecimento e a defesa do território brasileiro. Isso significa que a instrução não era uma prioridade. Com a instalação da Corte no país, buscou-se o aperfeiçoamento profissional, necessitando, então, da organização de um sistema educacional. O inglês fazia-se necessário em virtude das relações comerciais portuguesas com os ingleses.

A partir de 7 de novembro de 1831, a Língua Inglesa passou a ser exigida nos exames de admissão para os cursos de Direito, partindo daí uma maior preocupação com a oferta no Ensino Secundário. Havia, no entanto, carência de materiais didáticos (cf. op. cit., p.38).

Ainda segundo Casimiro:

A inclusão da Língua Inglesa no currículo escolar foi uma consequência do reconhecimento da necessidade de aprendê-la. Fatores relativos à história, às forças políticas e religiosas, às comunidades locais detentoras do poder, à tradição, aos imigrantes, às importações e às exportações, ao desenvolvimento econômico e educacional, bem como à cultura foram importantes para a determinação da Língua Inglesa como disciplina. (op. cit., p. 50).

Nos dias atuais, em uma sociedade cada vez mais globalizada, parece-nos relevante investigar os resultados do ensino-aprendizagem em Língua Inglesa em relação aos aspectos sócio-educacionais de alunos do Ensino Médio. Esses estudantes, de modo geral, já estão ou, em breve, estarão inseridos no mercado de trabalho, e podem precisar desse idioma para solucionar situações que requeiram a compreensão da Língua Inglesa que, além de ser falado em muitos países como primeira ou segunda língua, dada a posição hegemônica dos Estados Unidos da América, é utilizado como uma língua alternativa em diferenciadas situações, seja no mundo dos negócios, nas viagens, etc. (cf. Celani, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional postula, no parágrafo 2º do artigo 1º, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996, p.1). No artigo 2º, a lei determina que a educação tem como princípio e fins, desenvolver, plenamente, no aprendiz “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (op. cit., p. 1).

Assim é que, no artigo 26, parágrafo 5º, dessa mesma lei, fica disposto que o ensino de pelo menos uma Língua Estrangeira será, obrigatoriamente, incluído na parte diversificada do currículo, ficando a cargo da comunidade escolar sua escolha (cf. op. cit., p.12).

Na proposta de organização do conhecimento, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, referente à Língua Estrangeira, verifica-se que a aprendizagem dessa língua é justificada pela possibilidade de “aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão”, razão pela qual indica-se que ela deve “centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social”. Para os idealizadores desse documento, portanto, “é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira” (BRASIL.MEC, 2002, p. 63).

A função social referida nesse documento “está relacionada, principalmente, ao uso que se faz da Língua Estrangeira via leitura, embora se possam também considerar outras habilidades comunicativas, em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar”, assim como a valorização de sua aprendizagem “pela possibilidade que a aprendizagem de línguas traz para a compreensão das várias maneiras de se viver a experiência humana.” (op. cit., p. 63).

Por outro lado, embora reconheça ser adequada uma política de pluralismo linguístico, os PCNsef apontam que é “preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada Língua Estrangeira no currículo” (op. cit., p. 63).

Como se vê, não há obrigatoriedade do ensino específico da Língua Inglesa nas escolas regulares, no entanto, dada a sua influência mundial, ela costuma ser a Língua Estrangeira mais escolhida pelas escolas no Brasil.

Da mesma forma, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Língua Estrangeira Moderna compõe, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Artes, a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Assim, o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira ocupa, então, um papel de disciplina escolar, tanto no Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio. As áreas “Ciências da Natureza e Matemática”,

“Ciências Humanas” e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, segundo os PCNsEM, “organizam e interligam disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam” (BRASIL.MEC, 2002, p. 8).

Do ponto de vista de seu significado pedagógico, os PCNsEM consideram que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo.

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL.MEC, 1999, p. 147).

Por fim, para os elaboradores dos PCNsEM, os objetivos, em relação ao ensino de Língua Estrangeira no ensino regular, são, por vezes, diferenciados dos objetivos de uma escola de idiomas. Enquanto essa tem, muitas vezes, o seu foco na parte linguística, aquela observa também os aspectos socioculturais envolvidos no ensino de uma Língua Estrangeira.

Diante de tais considerações, podemos verificar que, para os responsáveis pelos destinos das políticas educacionais do Ensino Médio, ensinar uma Língua Estrangeira é muito mais que apenas uma decodificação linguística; é um dos meios para uma inserção social mais qualificada em um mundo em que as fronteiras geográficas dos estados nacionais parecem cada vez mais tênues.

Tanto a prática cotidiana, entretanto, quanto estudos sobre esse componente curricular, parecem indicar que os objetivos da inserção da Língua Estrangeira Moderna no currículo escolar na Educação Básica e o que se postula nos Parâmetros Curriculares não são de fato o que é aplicado em sala de aula (cf. Macau, 2006). Embora haja o reconhecimento de que o ensino do inglês, geralmente, pode ser caracterizado como importante por educadores e educandos, visto sua hegemonia no contexto mundial (cf. Vergueiro, 2004), os resultados alcançados são insatisfatórios devido, muitas vezes, às condições da instituição escolar, à formação dos professores ou à motivação dos alunos (cf. B. Silva, 2006b).

Nesse sentido, com relação ao ensino do inglês, Macau (2006, p. 11), em sua pesquisa, constata que “os resultados da análise evidenciaram que os professores têm a representação de que as orientações dos PCNEM são válidas, mal compreendidas e precisam ser mais discutidas”.

A autora, ainda, salienta:

Os fatores que dificultam a aplicabilidade dos PCNEM, segundo as representações dos professores, são o excesso de alunos por sala, a falta de recursos didáticos, o isolamento dos professores e a falta de tempo e oportunidades para maiores discussões e esclarecimentos sobre o documento (op. cit., p. 11 ).

Por outro lado, Izilda Silva (cf. 2006a, p.12) aponta que, como educadora, em suas ações e práticas, juntamente com seus alunos do Ensino Médio de uma escola pública, em um processo de interação e reflexão, busca ressignificar suas identidades.

Essa autora (op. cit., p. 10) procura desvendar o contexto sócio-histórico do qual os alunos fazem parte “como um meio para analisar as suas representações, preocupações e sonhos que trazem para o contexto escolar”.

De acordo com o trabalho da pesquisadora:

A análise dos dados revela que as interações, assim como as ações da professora-pesquisadora em sala de aula, podem propiciar a construção de conhecimento. Através de estratégias e reflexões, procura-se direcionar os alunos para que sejam capazes de perceber a sua importância no mundo, tornando-os conscientes, críticos e engajados discursivamente (op. cit., p. 10).

Vergueiro (2004), no entanto, aborda que, apesar da escolha do inglês no currículo escolar atender à LDB 9.394/96, a sua “predominância reflete a influência que o sistema econômico exerce sobre o sistema educacional de um país.” A autora ainda relata que, embora “a partir da década de 30, a aprendizagem do idioma do inglês representava um instrumento de conhecimento do mundo e de inserção no mundo da cultura e da ciência”, o ensino do inglês está relacionado ao mundo do consumo, advertindo que cabe ao professor reverter essa situação “utilitarista da língua”.

Nas discussões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, muitas vezes, o foco é a prática docente, os conteúdos, os Parâmetros Curriculares, a metodologia pedagógica ou a dificuldade em ensinar o inglês ao aluno que, por diversas circunstâncias, não tem, por vezes, interesse/motivação em aprender essa disciplina. No entanto, nosso processo de levantamento bibliográfico possibilitou que observássemos que são escassos os estudos com foco nas práticas sócio-educacionais dos alunos em Língua Inglesa.

Paradoxalmente, verifica-se uma disseminação cada vez maior da Língua Inglesa, em grande parte pela enorme influência dos Estados Unidos, país cuja primeira língua é o inglês. Os americanos exportam ao redor do mundo produtos culturais como filmes e músicas amplamente absorvidos por uma substancial parcela da população juvenil. O interesse de grande parte da população por artigos e produtos de origem americana, no entanto, não parece ser suficiente para se constituir em componente curricular relevante, haja vista que boa parte do alunado, sobretudo nas escolas públicas, tem aulas dessa disciplina por volta de sete anos e, ainda assim, não consegue se apropriar de conteúdos mínimos relacionados a esse idioma.

Apesar de haver uma variedade de ofertas dos cursos de inglês, ainda há carência de pesquisas que mostrem a eficácia real desses cursos na vida educacional, profissional e cultural dos educandos de nosso país.

Nessa direção, Celani (2007, p. 5) postula:

Hoje o inglês é a língua da comunicação internacional, nos negócios, na educação, na ciência, no trabalho e nas interações culturais. É a primeira ou segunda língua de cerca de 1,5 bilhão de pessoas – o equivalente a 25% da população mundial – e o idioma oficial de 85% das organizações internacionais. Embora goze de alto prestígio na sociedade, o ensino-aprendizagem de inglês no Brasil continua a gozar de baixo prestígio na escola.

A autora argumenta:

Se o inglês é fundamental para o acesso à sociedade da informação e um instrumento indispensável de trabalho no mundo dos negócios, da tecnologia e da academia, não pode ser entendido como mero elemento decorativo, dispensável no currículo. Sua não existência traria sérias consequências não só para os indivíduos, mas para o país, que ficaria a reboque na competição mundial. O Brasil andaria na contramão dos outros

países, que cada vez investem mais no ensino de inglês em suas políticas educacionais.

É verdade que o ensino-aprendizagem de inglês pode tornar-se um instrumento elitista, por ser o inglês a língua do país mais poderoso do mundo. Mas o elitismo também ocorre quando se permite apenas a alguns prepararem-se para participar e atuar no mundo, ao mesmo tempo que se nega à grande maioria o acesso a esse mundo. (op. cit., p. 5)

A conclusão dessa pesquisadora é assim apresentada:

Se o ensino-aprendizagem de inglês for inserido em uma visão de educação libertadora, capaz de reduzir ou eliminar a exploração, a desigualdade e a opressão, poderá proporcionar às pessoas experiências que preservem as identidades locais. Isso só é possível com a participação de professores especialmente preparados, com materiais didáticos e atividades em sala de aula adequados ao contexto cultural e social do aluno. (op. cit., p. 5)

Dada a situação, para muitos daqueles que, realmente, querem e/ou precisam aprender o inglês, cabe, caso tenham o capital econômico e disponibilidade de tempo, a procura de escolas de idiomas, seja no Brasil ou no exterior, para aprenderem ou especializarem-se melhor na Língua Inglesa. Na escola, seja ela pública ou, até mesmo, privada, não encontram, muitas vezes, a garantia dessa aprendizagem, necessária nos dias atuais. (cf. op. cit., 2007)

A falta de qualidade, em boa parte do ensino brasileiro, não reside somente na disciplina de Língua Estrangeira Moderna, mas perpassa todo o currículo, como se pode verificar pelos resultados das avaliações governamentais nos últimos anos a respeito do desempenho dos alunos em Português e Matemática (SARESP, 2007), tal como aparece em texto da mídia:

Mais de 70% dos alunos da rede estadual de ensino concluíram o 3º ano do ensino médio sem saber operações matemáticas básicas como transformar uma unidade de medida de metro para centímetro ou resolver problemas de subtração de números decimais menores que 10. É o que mostram os resultados divulgados (...) do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp 2007), aplicado em novembro do ano passado a 1,8 milhão de alunos das escolas estaduais.

A matemática, porém, não foi o único problema do 3º ano do ensino médio. Apenas 21% dos alunos da rede estadual tiveram desempenho



considerado adequado em língua portuguesa na avaliação. ([http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not\\_imp140144.0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not_imp140144.0.php), 2008)

Com o baixo desempenho, em geral, de grande parcela do alunado, e, em especial, das escolas públicas, investigar os mais diferentes componentes curriculares pode contribuir para a compreensão ampliada do fracasso e/ou do sucesso escolar daqueles que destacam-se em seu meio social de acordo com as suas trajetórias particulares.

### **1.3. Elementos da Sociologia de Pierre Bourdieu**

Pesquisar, no campo das disciplinas curriculares, sobretudo, Língua Estrangeira Moderna, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem de inglês, nos propiciou um conjunto de possibilidades, inclusive, repensar o estudo no Programa de Línguas. No entanto, o interesse em realizar esta pesquisa não estava centrado em questões linguísticas, mas, sobretudo, em buscar, por meio de uma abordagem sociológica, aspectos inerentes ao grau de aprendizagem efetiva ou não do inglês por determinados indivíduos .

As leituras realizadas de diversos autores que tratam desse assunto, resultaram no encontro com os estudos de Bourdieu e seus colaboradores (1971, 1982, 1989, 1998, 1999, 2007), os quais contribuíram com conceitos para uma melhor compreensão acerca do tema pesquisado.

De acordo com Silva (cf. 2007, p. 41), Bourdieu estende o significado do conceito de capital do campo econômico para o cultural, para explicar o mundo social capitalista, em meio a um mercado de bens materiais e simbólicos que visam ao lucro e ao acúmulo de capitais, onde os indivíduos obtêm sucesso de acordo com o volume e a estrutura dos capitais que possuem.

Embora reconheça que o capital econômico é o fundante na sociedade atual, Bourdieu (cf. 1998c) considera que a legitimidade imposta sobre os significados, a partir dos interesses das classes dominantes, agrega maior peso às relações de força, entre essas últimas, à econômica.

A partir dessa premissa básica, Bourdieu constrói os seguintes conceitos básicos de sua teoria sociológica: capital cultural e social.

Bourdieu (cf. 1998c) aborda os conceitos de capital cultural sob três formas: estado incorporado, estado objetivado e estado institucionalizado.

Para Bourdieu, o estado incorporado refere-se às inculcações e assimilações do capital cultural de um determinado agente ou grupo de agentes. A acumulação de capital cultural exige sua incorporação e a durabilidade desse capital demanda tempo, em um processo realizado de modo pessoal pelo agente.

Já no estado objetivado, o capital cultural seria expresso pelo usufruto de bens culturais (escritos, pinturas, etc) cuja posse depende exclusivamente de capital econômico. No entanto, para usufruir simbolicamente de um determinado objeto, o indivíduo precisa dos instrumentos de apropriação, bem como dos códigos para decifrá-lo, isto é, depende do capital cultural acumulado.

Para apropriar-se de um capital cultural objetivado, como o uso da internet, o indivíduo necessita de um poder econômico e de capacidades culturais, ou seja, do capital incorporado, que podem facilitar ou dificultar o acesso a esse bem cultural.

De acordo com Bourdieu, o capital institucionalizado ocorre na aquisição dos diplomas, que expressa a certificação da posição social do indivíduo.

Por outro lado, Bourdieu considera o capital social como um mecanismo estratégico para difusão de relações em um determinado sistema social. Para esse autor, o capital social é baseado em relações de apoio entre os agentes. Seu volume depende da rede de relações que o agente pode mobilizar e do volume de capital econômico, cultural ou simbólico dos agentes da rede de relações. (cf. 1998b, p. 67)

Bourdieu (cf. 1998b) faz uma análise sobre as desigualdades escolares estruturadas nas desigualdades sociais, com centralidade na relação entre capital cultural, origem social e trajetórias escolares, contrapondo-se à perspectiva de que o rendimento escolar reflete os “talentos” ou “dons naturais” pois, para ele, quanto mais distante o capital cultural familiar daquele valorizado e exigido pela escola, maior o esforço que o aluno terá de fazer para dele apropriar:

o sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar – e de que, para determinado indivíduo ou grupo, esta será tanto maior quanto mais dependentes estiverem dela para manter ou melhorar sua posição social,

compreende-se que a parcela dos alunos oriundos das frações mais ricas em capital cultural será tanto maior em uma instituição escolar quanto mais elevada ela estiver na hierarquia propriamente escolar das instituições de ensino – avaliada, por exemplo, pelo índice de sucesso escolar anterior. (op. cit., p.112-113)

Com relação à língua, Bourdieu e Passeron (1982, p. 82-83) enfatizam a sua importância como capital cultural porque

a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexos, de sorte que a aptidão a decifração é a manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte de complexidade transmitida pela família.

Além de enfatizar a função do capital cultural familiar como substrato importante para o rendimento escolar, Bourdieu avança mais ao analisar o gosto pessoal dos sujeitos.

Segundo Bourdieu (cf. op. cit.), ao participar dos “bens da cultura legítima”, os sujeitos abstraem o gosto de acordo com sua origem e trajetória individual. O autor afirma:

O duplo sentido do termo “gosto” – que, habitualmente, serve para justificar a ilusão da *geração espontânea* que tende a produzir esta disposição culta, ao apresentar-se sob as aparências da disposição inata – deve servir, desta vez, para lembrar que o gosto, enquanto “faculdade de julgar valores estéticos de maneira imediata e intuitiva” é indissociável do gosto no sentido de capacidade para discernir os saberes próprios dos alimentos que implica a preferência por alguns deles. (op. cit., p.95)

O gosto pessoal é tratado por Bourdieu (op. cit., p. 95) como expressão do *habitus* construído nas relações sociais e que expressam a apropriação lenta e contínua de determinado tipo de capital cultural. O teórico salienta:

O consumo dos bens culturais mais legítimos é um caso particular de concorrência pelos bens e práticas raras, cuja particularidade depende, sem dúvida, mais da lógica da oferta – ou, se preferirmos, da forma específica assumida pela concorrência entre os produtores – que da lógica da demanda e dos gostos ou, se quisermos, da lógica da concorrência entre os

consumidores. De fato, basta abolir a barreira mágica que transforma a cultura legítima em um universo separado para perceber relações inteligíveis entre “escolhas”, aparentemente, incomensuráveis – tais como as preferências em matéria de música ou cardápio, de esporte ou política, de literatura ou penteado. Esta reintegração bárbara dos consumos estéticos no universo dos consumos habituais (aliás, é contra estes que os primeiros não cessam de se definir) tem, entre outras, a virtude de lembrar que o consumo de bens pressupõe – sem dúvida, sempre e em graus diferentes segundo os bens e os consumidores – um *trabalho de apropriação*; ou, mais exatamente, que o consumidor contribui para produzir o produto que ele consome mediante um trabalho de identificação e decifração que, no caso da obra de arte pode contribuir a totalidade do consumo e das satisfações que ele proporciona, exigindo, além do tempo, determinadas disposições adquiridas com o tempo. (op. cit., p. 95)

Se Bourdieu (cf. op. cit., p. 96), porém, se contrapõe à perspectiva de que o gosto reflete uma percepção individual, também contesta o seu desenvolvimento por uma pretensa característica intrínseca do produto cultural. Assim, o gosto, embora varie de indivíduo para indivíduo, é reflexo de uma construção produzida nas relações sociais e que espelham, tanto o capital herdado, quanto as influências que as próprias trajetórias sociais possibilitam de acordo com os espaços sociais à que têm acesso cada indivíduo.

Os sujeitos de uma determinada classe social apontam como “gosto”, o que faz parte da experiência de vida dele; o que o poder econômico, social e o ganho cultural desses indivíduos permitiram a que tivessem acesso.

Bourdieu aponta a existência de “gostos que variam necessariamente segundo as condições econômicas e sociais de sua produção”. Segundo ele, é “particular, a questão dos determinantes econômicos e sociais dos gostos” (op. cit., p. 96). Para tanto, não há como caracterizar o gosto de um sujeito, atrelado apenas aos aspectos inerentes ao indivíduo, pois o gosto, segundo o autor, está intimamente ligado ao poder econômico do agente e aos aspectos sociais.

Ainda para o autor,

o peso do gosto próprio do homem na escolha da roupa (portanto, o grau em que a roupa exprime esse gosto) depende não só do capital cultural herdado e do capital escolar à sua disposição – a divisão tradicional dos papéis tende a enfraquecer-se, tanto neste domínio quanto alhures, com o aumento do capital escolar. (op. cit., p. 103)

Assim, com base nos conceitos de capital cultural e capital social, procuramos analisar a relação entre o domínio da Língua Inglesa e as experiências escolares pregressas, características pessoais e a ambiência familiar, bem como experiências sociais ligadas a essa língua, no intuito de verificar o peso que cada um desses fatores tiveram no aprendizado dessa língua.

Acessoriamente, como grande parte das experiências vividas no acesso e uso dessa língua envolvem a questão do gosto pessoal, procuramos analisar, sempre que possível, como os alunos expressaram essa sua relação com a Língua Inglesa.

## Capítulo II

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS DADOS

#### 2.1. Procedimento para coleta dos dados

Os procedimentos para coleta de dados foram o questionário, para levantamento de dados sobre a ambiência familiar e as experiências escolares e sociais pregressas, e um teste elaborado para avaliar o nível de proficiência dos sujeitos da pesquisa.

Tendo como princípio que os alunos são de uma mesma classe social, ou seja, provenientes das camadas populares, procuramos investigar diferenças sutis em termos de ambiência familiar e experiências escolares e sociais entre eles que pudessem ter exercido alguma influência no aprendizado da Língua Inglesa.

##### 2.1.1. O questionário

O questionário, aplicado aos alunos que participaram desta pesquisa, teve como critério de elaboração e definição, basicamente, as perguntas de nosso problema de pesquisa.

O questionário foi centrado nas opiniões e memórias dos alunos sobre o percurso escolar e as práticas em relação ao uso do inglês, como acesso à internet e aos cursos livres de idiomas, contato com músicas, filmes e leituras. Além disso, utilizamos como estratégia para a obtenção de informações e, conseqüentemente, dados para nossa pesquisa, perguntas a respeito dos professores, da qualidade das aulas de inglês e dos fatores que podem influenciar na qualidade das aulas de Língua Inglesa. Perguntamos, ainda, a respeito dos gostos e das práticas sócio-educacionais dos estudantes que podem ter sido determinantes ou não no processo de aprendizagem de inglês. O formulário correspondente ao questionário encontra-se no Anexo 1.

### **2.1.2. O teste de proficiência em inglês**

O teste foi elaborado pela professora pesquisadora que ministra aulas de inglês nas redes pública e privada de ensino de São Paulo e é portadora do FCE (First Certificate in English/Primeiro Certificado em inglês). Além disso, todas as questões que compõem o teste contam com o trabalho de revisão de uma professora de inglês das redes pública e privada de ensino e que, atualmente, é mestranda em Língua Inglesa na PUC-SP. Essa professora é portadora do CAE (Certificate Advanced in English/Certificado Avançado em inglês).

Essas professoras participaram de um curso de Especialização em inglês com a parceria da Cultura Inglesa e PUC-SP. Esse curso é oferecido exclusivamente para professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino. Após concluírem todos os estágios do curso, ambas passaram a frequentar um grupo de estudos aberto com a finalidade de discutir questões relativas ao ensino da Língua Inglesa e, conseqüentemente, proporcionar, por meio de elaboração de planos de aula e atividades, a melhoria do ensino-aprendizagem nas escolas em que lecionam. É importante mencionar que esse grupo conta com o apoio da professora doutora em Língua Inglesa Antonieta Alba Celani, da PUC-SP.

O objetivo do teste de inglês não foi medir todo o conteúdo apreendido pelos alunos de acordo com o que os professores de inglês de todo o percurso escolar desses estudantes puderam ensinar nem mesmo assemelhar-se a qualquer outro tipo de teste ou avaliação de Língua Inglesa.

Pensamos, prioritariamente, em realizar um teste com conteúdos considerados básicos, de acordo com o que se costuma planejar e ensinar em inglês na rede pública de ensino, bem como na rede particular. Assim, foram elaboradas questões que permitissem avaliar o uso do inglês no que tange o nível gramatical, assim como as habilidades da leitura, escrita, fala e escuta em relação ao grau de aprendizagem ou não dos estudantes participantes da pesquisa. Atribuímos, para tanto, uma nota de zero a dez (0 a 10).

### **2.1.3. Pré-teste**

Com a finalidade de observarmos o grau de eficácia de nosso instrumento de coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, escolhemos, para a aplicação de um pré-teste, uma escola de uma cidade e Diretoria de Ensino diferentes das escolas participantes de nossa investigação, antes da aplicação dos questionários junto aos alunos das escolas selecionadas para esta pesquisa.

Após a aplicação do pré-teste, constatamos a necessidade de algumas reformulações no questionário e no teste de proficiência em inglês, que poderiam atender melhor às especificidades de nosso problema de pesquisa e nos auxiliariam a repensar passos da metodologia da aplicação do questionário e do teste. Dessa forma, o procedimento de aplicação do pré-teste proporcionou uma adequação metodológica mais próxima aos nossos interesses de pesquisa.

As respostas obtidas no pré-teste são muito próximas das que coletamos dos alunos sujeitos de nossa pesquisa, constatando que, de fato, não encontramos grandes diferenças de uma escola para outra.

### **2.1.4. Aplicação**

De acordo com apontamentos da coordenação pedagógica e dos professores de inglês dos alunos pesquisados, consideramos adequado selecionar, dentre as classes de alunos de Ensino Médio frequentes no período da manhã, aquela cujo desempenho nas aulas, atividades e provas é considerado mais satisfatório. No período noturno, selecionamos, para nosso estudo, a classe de alunos com rendimento mais insatisfatório. Esse procedimento foi adotado, tanto na escola Gaiivota, como na escola Bem-te-vi, denominações fictícias das duas escolas selecionadas, descritas mais adiante.

Solicitamos à direção e à coordenação pedagógica das duas escolas para que a pesquisa fosse realizada. Notamos, em relação à nossa proposta de pesquisa, uma boa receptividade da coordenação pedagógica e dos professores em ambas as escolas.



Participaram da pesquisa onze alunos a mais da escola Bem-te-vi, em relação à escola Gaivota.

Vale mencionar que, na ocasião em que o teste de inglês foi aplicado, mais especificamente em novembro de 2008, alguns alunos estavam ausentes e, outros, embora estivessem formalmente matriculados e, portanto, com seus nomes nas listas de alunos das turmas, não frequentavam mais a escola.

Alguns professores disponibilizaram suas aulas para a aplicação dos testes e do questionário. Utilizamos um período de, aproximadamente, uma hora e cinquenta minutos, ou seja, duas aulas, para a realização dos testes.

Os alunos obtiveram, por parte da pesquisadora, esclarecimentos relativos aos objetivos e desenvolvimento desta pesquisa. Ao final de toda a aplicação, agradecemos a cooperação dos alunos e dos profissionais da escola envolvidos, de algum modo, na coleta de dados .

Não houve recusa por parte de nenhum aluno, de ambas as escolas, em responder ao questionário e em realizar o teste de inglês. Eles foram muito receptivos em colaborar com a composição dos dados para análise nesta pesquisa. Embora alguns alunos tenham, inicialmente, demonstrado pouca seriedade e segurança a respeito dos conhecimentos que poderiam expor em suas respostas, poucos alunos demonstraram não gostar de inglês. Durante a aplicação do teste oral, percebemos certa curiosidade e empenho em entender o idioma, mesmo sendo difícil para a maioria deles.

Alguns alunos não portavam canetas, nas duas escolas. No entanto, elas foram providenciadas para que os testes fossem realizados com sucesso.

A última atividade do teste deveria ser respondida oralmente, razão pela qual os alunos encaminhavam-se à pesquisadora, que estava sentada em um canto da sala de aula, para responder a duas perguntas em inglês. Esse procedimento foi realizado individualmente com os alunos, ao final do teste, depois das respostas do questionário. Mesmo afirmando que não tinham conhecimentos na Língua Inglesa que possibilitassem respostas satisfatórias no teste oral, muitos estudantes se dispuseram a participar. A maior parte dos alunos não respondeu corretamente ou, simplesmente, ficaram perguntando, em português, o que a pesquisadora estava falando, demonstrando que não compreenderam o enunciado. Essa situação aconteceu com a maioria dos alunos. O formulário completo do teste de proficiência consta no Anexo 2.

## 2.2. Análise de dados: trajetórias sócio-educacionais e proficiência em Língua Inglesa

Participam da nossa pesquisa alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas estaduais, situadas em um mesmo bairro da zona norte de São Paulo. Ambas as escolas pertencem a uma mesma Diretoria de Ensino, selecionadas de acordo com os índices do SARESP<sup>2</sup> 2007:

- a escola com o melhor índice do bairro no SARESP 2007 continha 88 classes de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, à qual demos o nome fictício de Gaivota, em que funcionavam 30 salas de aula de manhã, 30 à tarde e 28 à noite.

- outra escola, com o nome fictício de Bem-te-vi, obteve o índice mais insatisfatório das escolas do bairro no SARESP 2007, continha 45 classes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em que funcionavam 15 salas de aulas nos três períodos letivos.

Consideramos pertinente utilizarmos os índices do SARESP em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa, cujos resultados estão no Quadro 1, bem como os resultados em Matemática no Quadro 2, discriminados pelas duas escolas e que podem ser cotejados com os resultados médios alcançados pelo conjunto de escolas estaduais, e das escolas da diretoria à qual as duas pertencem pois, apesar das diferenças não serem muito expressivas, poderiam servir de base para o cotejamento dos resultados entre os alunos de cada uma delas.

Quadro 1  
Resultados do SARESP-2007 em Língua Portuguesa do Estado de São Paulo,  
da Diretoria de Ensino e das escolas participantes

ÂMBITO	6ª EF	8ª EF	3º EM
ESTADO	210,4	242,6	263,2
DIRETORIA	207,9	235,0	256,5
ESCOLA GAIVOTA	<b>214,9</b>	<b>243,6</b>	<b>259,6</b>
ESCOLA BEM-TE-VI	<b>205,6</b>	<b>226,1</b>	<b>256,5</b>

---

<sup>2</sup> SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Em 2007, foram avaliadas somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/>

Quadro 2  
Resultados do SARESP-2007 em Matemática do Estado de São Paulo,  
da Diretoria de Ensino e das escolas participantes

ÂMBITO	6ª EF	8ª EF	3º EM
ESTADO	194,1	231,5	263,7
DIRETORIA	191,1	224,1	255,8
ESCOLA GAIVOTA	<b>190,8</b>	<b>237,3</b>	<b>258,1</b>
ESCOLA BEM-TE-VI	<b>189,1</b>	<b>219,8</b>	<b>253,6</b>

Descartamos a possibilidade de utilizarmos as avaliações realizadas pelos professores de inglês das escolas, uma vez que partimos do princípio que diferentes professores teriam critérios distintos de avaliação. Assim, para assegurarmos uma padronização dos resultados de proficiência dos alunos, elaboramos um teste simples de proficiência em Língua Inglesa, que foi aplicado aos alunos selecionados, sendo 44 da Escola Gaivota e 55 da Escola Bem-te-vi.

Com relação ao resultado global do teste de proficiência entre os alunos das duas escolas, os resultados foram os seguintes:

**Tabela 1**  
**Resultado no teste de proficiência**

Escola	Escola Gaivota		Escola Bem-te-vi	
	Nª	%	Nª	%
<b>Proficiência</b>				
0 a 2,75	24	54,6	34	61,7
3,0 a 4,75	10	22,7	9	16,4
5,0 a 6,75	8	18,1	8	14,6
7,0 a 10	2	4,6	4	7,3
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Pode-se verificar, por esses dados, que as diferenças de distribuição dos níveis de proficiência entre as duas são muito pouco expressivas, valendo a pena ressaltar que, mesmo entre os que obtiveram nota acima da média, os resultados são praticamente iguais (22,7% na Escola Gaivota e 21,9% na Escola Bem-te-vi), sendo que nesta última os resultados acima de sete foram superiores aos da escola com índice superior no SARESP.

As diferenças entre alunos do período diurno e noturno não apresentaram quaisquer discrepâncias dignas de registro, razão pela qual, pudemos concluir, que diferenças de qualidade de ensino entre as escolas ou entre os períodos de aula não exerceram influência na proficiência em Língua Inglesa.

Por essa razão, o intuito inicial de cotejamento entre as escolas foi descartado, procurando-se verificar, no conjunto dos 99 (noventa e nove) alunos, possíveis fatores intervenientes na proficiência no uso dessa língua.

Para análise da relação entre proficiência de Língua Inglesa e trajetórias sócio-educacionais, subdividimos os resultados em três eixos de análise:

Experiências escolares;

Características pessoais e ambiência familiar;

Experiências sociais.

### 2.2.1. Experiências escolares

Embora tenhamos elaborado amplo questionário sobre a ambiência e as experiências escolares, para os objetivos desta pesquisa selecionamos aquelas questões que nos pareceram mais significativas para os objetivos desta pesquisa, quais sejam, a qualidade das aulas de inglês e os fatores que a determinavam no Ensino Médio e as reprovações sofridas pelos alunos nesse nível de ensino.

Com relação à qualidade das aulas de inglês em seus percursos escolares no Ensino Médio, obtemos as seguintes respostas:

**Tabela 2**  
**Proficiência em Língua Inglesa e avaliação da qualidade das aulas do 3ºano do Ensino Médio**

Qualidade Proficiência	Boas		Medianas		Fracas		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 a 2,75	23	40,4	17	29,8	17	29,8	<b>57</b>	<b>100</b>
3,0 a 4,75	4	21,1	8	42,1	7	36,8	<b>19</b>	<b>100</b>
5,0 a 6,75	1	6,2	7	43,8	8	50,0	<b>16</b>	<b>100</b>
7,0 a 10	3	50,0	2	33,3	1	16,7	<b>6</b>	<b>100</b>

Obs. Um dos alunos não respondeu a essa questão

Os dados da Tabela 2 parecem demonstrar um paradoxo: percentualmente, os alunos que obtiveram os melhores e piores índices no teste de proficiência foram os que melhor avaliaram as aulas de inglês que cursaram (respectivamente 50,0 e 40,4% dos respondentes). Os alunos que ficaram próximos à nota média (5,0), foram os que avaliaram negativamente suas experiências escolares em relação ao ensino de inglês.

Estes dados permitem que possamos inferir que os poucos alunos que obtiveram bons resultados no teste de proficiência (acima de 7,0) possam ter experiências externas à escola que permitiram-lhes que aproveitassem as aulas, mesmo que fracas, enquanto que boa parte dos que obtiveram os piores índices parecem imputar a si próprios a responsabilidade pelo não aprendizado. Isto parece ser ainda mais verdadeiro quando se verifica que os alunos mais críticos foram os que se situaram em torno da nota média, isto é, aqueles que aprenderam quase que o suficiente ou um pouco acima parecem expressar que, se as aulas fossem de melhor qualidade, poderiam ter aprendido mais.

Os dados referentes aos fatores indicados pelos alunos que designavam a qualidade das aulas de inglês estão dispostos na Tabela 3.

**Tabela 3**  
**Fatores que influenciaram a qualidade das aulas de inglês**

Fatores	Proficiência		0-2,75		3,0-4,75		5,0-6,75		7,0-10		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conteúdo ministrado	32	35,1	13	36,1	9	29,0	2	18,2	56	33,1		
Materiais didáticos	16	17,6	5	13,9	3	9,7	0	-	24	14,2		
Dinâmica das aulas	19	20,9	7	19,4	6	19,4	5	45,4	37	21,9		
Relacionamento com professor	10	11,0	6	16,7	5	16,1	2	18,2	23	13,6		
Alta quantidade de alunos	11	12,1	4	11,1	4	12,9	1	9,1	20	11,8		
Troca de professores	1	1,1	1	2,8	0	-	0	-	2	1,2		
Outro	1	1,1	0	-	4	12,9	0	-	5	3,0		
Não respondeu	1	1,1	0	-	0	-	1	9,1	2	1,2		
<b>TOTAL</b>	<b>91</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>169</b>	<b>100</b>		

Verifica-se, pelos dados da tabela que, enquanto entre os alunos que obtiveram resultados abaixo da média o fator preponderante foi o “Conteúdo ministrado”, diminuindo um pouco em relação aos que obtiveram resultados entre 6,0 e 6.75 no teste de proficiência (29,0%), o fator apontado como mais significativo entre os que obtiveram os melhores

resultados foi a “Dinâmica das aulas”, o que parece reforçar a diferença indicada em relação aos dados da tabela 2: os alunos que apresentam uma maior familiaridade com a língua conseguem se situar em dinâmicas que, certamente, exigem o seu domínio.

Por outro lado, se boa parte dos alunos que obtiveram resultados abaixo de 2,75 no teste considerou que as aulas eram boas (Tabela 2) e que o fator mais importante foi o “Conteúdo ministrado”, pode-se concluir que, novamente, atribui a si próprio a responsabilidade pelo não aprendizado: o conteúdo era bom, mas os alunos não aproveitaram.

Vale ainda ressaltar que os alunos com melhores índices de proficiência foram os que não atribuíram qualquer valor ao material didático utilizado, provavelmente, porque dominavam o conteúdo desenvolvido, fator esse que foi se tornando cada vez mais indicado, conforme os índices de proficiência foram baixando.

Os outros dois fatores indicados (“Relacionamento com o professor” e “Alta quantidade de alunos”), se distribuíram equitativamente entre os quatro agrupamentos, o que parece indicar sua pouca influência em relação ao aprendizado do conteúdo ministrado.

Um outro dado em relação às experiências escolares refere-se à progressão expressa pelas aprovações e reprovações, apresentadas na Tabela 4.

**Tabela 4**  
**Reprovações no Ensino Médio e proficiência em inglês**

Proficiência	0-2,75		3,0-4,75		5,0-6,75		7,0-10		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>Reprovação</b>										
Sim	11	19,0	0	-	0	-	0	-	11	11,1
Não	45	77,6	18	94,7	16	100	6	100	85	85,9
Não respondeu	2	3,4	1	5,3	0	-	0	-	3	3,0
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>6</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

O primeiro comentário a ser feito com relação aos dados da tabela 4 é de que, com exceção de um aluno que não respondeu, os demais 40 alunos que obtiveram índices superiores a 3,0 no teste de proficiência, não foram reprovados uma vez sequer no Ensino Médio, isto é, apesar de apresentarem rendimento satisfatório de acordo com a avaliação da escola, os índices de proficiência de uma língua que vinham aprendendo desde o Ensino Fundamental são muito discrepantes, sendo que a maioria (por volta de 78% do total), com índices inferiores à média.

O segundo diz respeito ao número expressivo de alunos com reprovação entre os que obtiveram índices mais baixos no teste de proficiência (11 entre 58, ou seja, 19%), que parecem constituir aqueles alunos que, apesar de ingressarem no Ensino Médio e insistirem nele permanecer, apresentam rendimento muito precário em praticamente todas as disciplinas. (cf. Marun, 2008)

### 2.2.2. Características pessoais e ambiência familiar

Com relação às características pessoais, estabelecemos cruzamento entre nível de proficiência alcançado e o sexo e idade, enquanto que, em relação à ambiência familiar efetuamos cruzamentos entre o nível de proficiência e a existência de familiares que sabem inglês.

Os dados sobre a relação entre nível de proficiência e sexo são apresentados na Tabela 5.

**Tabela 5**  
**Índices de proficiência por sexo**

Proficiência	Sexo Masculino		Sexo Feminino		Não respondeu		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	29	58,0	29	61,7	0	-	58	58,6
3,0-4,75	10	20,0	8	17,0	1	50,0	19	19,2
5,0-6,75	7	14,0	8	17,0	1	50,0	16	16,2
7,0-10	4	8,0	2	4,3	0	-	6	6,0
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>2</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Não há qualquer diferença significativa em relação à curva tendencial entre homens e mulheres e à proficiência em Língua Inglesa. No entanto, pudemos notar pequenas diferenças: enquanto 4,3% dos educandos do sexo feminino obtiveram um desempenho acima da nota 7 (plenamente satisfatório), 8% dos educandos do sexo masculino, quase o dobro, conseguiram

tal resultado. Por outro lado, se houve pequena diferença para mais em relação às alunas no que se refere aos piores rendimentos (61,7% contra 58,0 dos alunos), entre aqueles que obtiveram resultados entre 3,0 e 6,75%, o rendimento das alunas foi ligeiramente superior.

Esses dados permitem que possamos afirmar que a variável sexo foi muito pouco significativa em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, na medida em que os alunos/alunas se distribuíram de forma bastante aleatória nos distintos níveis de proficiência.

A Tabela 6 apresenta os resultados do teste de proficiência em relação a idade dos alunos.

**Tabela 6**  
**Índices de proficiência por idade**

Proficiência Idade	0-2,75		3,0-4,75		5,0-6,75		7,0-10		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
16 anos	1	100	0	-	0	-	0	-	1	100
17 anos	17	42,5	9	22,5	10	25,0	4	10,0	40	100
18 anos	26	61,9	8	19,0	6	14,3	2	4,8	42	100
19 anos	6	85,7	1	14,3	0	-	0	-	7	100
20 anos	6	100	0	-	0	-	0	-	6	100
21 anos	1	100	0	-	0	-	0	-	1	100
Mais de 25 anos	1	100	0	-	0	-	0	-	1	100
Não respondeu	0	-	1	5,2	0	-	0	-	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>58,6</b>	<b>19</b>	<b>19,2</b>	<b>16</b>	<b>16,2</b>	<b>6,0</b>	<b>6,0</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Na relação entre proficiência de língua e a idade dos alunos, verificamos que a grande concentração restringe-se aos alunos com 17 e 18 anos (82, ou 82,4%), dado que foram muito poucos os que foram reprovados, situando-se dentro da faixa etária esperada para a série. Os alunos que se encontram fora desta faixa, além de serem em número bastante reduzido (16,0 ou 17,6%). Entre esses últimos, verifica-se que todos eles, inclusive o que possui idade inferior à esperada, os níveis de proficiência são muito baixos, com apenas um aluno dentro da faixa de 3,0 a 4,75, com os demais situados na faixa inferior. Entre os alunos com 17 e 18 anos, os com idade de 17 anos apresentam índices superiores, já que 35,0% obtiveram pontuação mediana e acima da média, enquanto que apenas 19,1% dos de 18 anos, alcançaram este nível. Com índices correspondentes a muito baixo rendimento (0-2,75) apresentam índices bem abaixo dos alunos com 18 anos (42,5%), contra 61,9% desses



últimos. Na faixa imediatamente abaixo da média (3,0-4-75) as diferenças foram pouco significativas entre esses alunos.

De todos esses dados, podemos inferir que, entre os alunos que se encontram na faixa etária esperada para a série, os com idade de 17 anos apresentam rendimento superior em inglês em relação aos de 18 anos, o que pode sugerir uma melhoria no ensino de inglês nos últimos anos, ou que os alunos estão exatamente na idade esperada (17 anos) são os que apresentam melhor rendimento em relação àqueles que já possuem um ano de defasagem, o que corrobora a tese de que, mesmo com poucas diferenças, a escola simplesmente reitera o capital cultural já incorporado daqueles considerados como “bons alunos”.

Nas tabelas seguintes apresentamos os dados sobre a relação entre nível de proficiência e a existência de familiares que sabem inglês.

**Tabela 7**  
**Índice de proficiência e familiares que sabem inglês**

<b>Proficiência</b>	<b>Sabem</b>		<b>Não</b>		<b>Não respondeu</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
0-2,75	16	27,6	41	70,7	1	1,7	58	<b>100</b>
3,0-4,75	9	47,4	10	52,6	0	-	19	<b>100</b>
5,0-6,75	8	50,0	8	50,0	0	-	16	<b>100</b>
7,0-10	1	16,7	5	83,3	0	-	6	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>34,3</b>	<b>64</b>	<b>64,7</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Os dados da tabela 7 mostram que os níveis de proficiência se elevam em relação aos familiares que sabem inglês, pelo menos para as três primeiras faixas (0-6,75), o que parece indicar que, até certo nível, este pode ser indicado como um fator interveniente, na medida em que os percentuais dos familiares que conhecem a língua cresce (27,6% entre os que obtiveram avaliação entre 0 a 2,75; 47,4% entre os que obtiveram avaliação entre 3,00 a 4,75; e 50% entre os que situaram na faixa de 5,0 a 6,75).

Entretanto, entre aqueles que obtiveram as notas mais altas no teste, apenas um possuía familiares que sabiam inglês, contra 5 que não sabiam.

Isto parece indicar que, até certo nível de proficiência, o fato de existir familiar que fala a língua parece existir algum significado, enquanto que para níveis mais superiores, este fator parece ser insuficiente para o alcance de nível mais elevado.

Com o objetivo de melhor qualificar a relação entre proficiência em Língua Inglesa e a existência de familiares que sabem inglês, foi solicitado que os sujeitos discriminassem o grau de parentesco, o que é mostrado na Tabela 8.

Por esses dados, podemos verificar que a maioria não discriminou o grau do parentesco (65,7% do sujeitos), por não possuírem familiares que sabem inglês.

No intuito de analisar melhor esses dados, foi construída a Tabela 08, que se restringe aos 34 sujeitos que discriminaram o grau de parentesco. No entanto, 14 alunos não especificaram o grau de parentesco, o que parece demonstrar que a relação entre eles e esses familiares era pouco significativa o que não permitiu contituírem capital cultural passível de ser incorporado por eles.

**Tabela 08**  
**Índice de proficiência entre os que discriminaram o grau de parentesco dos familiares que sabem inglês**

Vínculo Proficiência	Pai		Mãe		Irmãos		Outro		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	1	6,3	2	12,5	4	25,0	9	56,2	16	100
3,0-4,75	2	22,2	1	11,1	5	55,6	1	11,1	9	100
5,0-6,75	2	25,0	0	-	3	37,5	3	37,5	8	100
7,0-10	0	-	0	-	0	-	1	100	1	100
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>14,7</b>	<b>3</b>	<b>8,8</b>	<b>12</b>	<b>35,3</b>	<b>14</b>	<b>41,2</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Entre esses sujeitos, verifica-se que entre aqueles que se situaram entre 3,0 a 6,75 no teste, as mães proficientes na língua parecem ser quem menos influência exercem, incluindo-se aqueles outros parentes que não o do núcleo central familiar. Entre esses, os parentes mais indicados foram os irmãos, o que sugere uma relação mais estreita a ponto de ser fator significativo para incorporação da língua.

### 2.2.3. Experiências sociais

Para análise das experiências sociais que poderiam ter influência no aprendizado da Língua Inglesa, foram selecionados os seguintes indicadores: uso da internet, uso de *chats* em inglês, hábito de ouvir música em inglês, hábito de ler em inglês, tipo de material lido em inglês, tipo de filmes habitualmente assistidos (dublados ou legendados) e frequência a cursos de Língua Inglesa fora da escola.

A Tabela 9 mostra a relação entre a proficiência em Língua Inglesa e o uso da internet.

**Tabela 9**  
**Proficiência em inglês e uso de internet**

Proficiência	Usa		Não		Não respondeu		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	46	79,3	11	19,0	1	1,7	<b>58</b>	<b>100</b>
3,0-4,75	14	73,7	5	26,3	0	-	<b>19</b>	<b>100</b>
5,0-6,75	13	81,3	3	18,7	0	-	<b>16</b>	<b>100</b>
7,0-10	6	7,5	0	-	0	-	<b>6</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>100</b>	<b>19</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Observamos, por meio do quadro a seguir, que a maior parte dos alunos do grupo pesquisado acessa a internet, em oposição a uma pequena parcela que não a utiliza.

Poderíamos afirmar que os alunos que utilizam a internet, por ser um instrumento globalizado e que, por isso, permitiria um maior acesso ao inglês, teriam mais possibilidades de exercitar esse idioma. No entanto, uma grande parte dos *sites*, em inglês, tem uma versão

na língua materna do usuário para o acesso ao mundo digital, o que coloca em xeque esta inferência.

No entanto, mesmo que, por exemplo, o sujeito acesse o *Youtube* (em 4º lugar no gosto dos alunos pesquisados) em versão brasileira, ele não dirá, normalmente, “vou acessar o ‘Você na televisão’”, mas, em lugar disso, a palavra inglesa que nomeia o *site*, ou seja, “Vou acessar o ‘*Youtube*’”, o que permite afirmar que, quase sempre, há algum acesso a vocabulário em inglês.

Os dados, no entanto, não mostram diferenças significativas entre o uso da internet e a proficiência na Língua Inglesa, com exceção dos que atingiram a faixa mais alta no teste, o que não permite que possamos apontar grandes inferências, mas propor um questionamento: são proficientes porque usam mais a internet ou usam mais a internet porque são proficientes?

Quando perguntamos, no entanto, se os alunos pesquisados praticam conversas em inglês por meio dos *chats*, são poucos os usuários que respondem afirmativamente, tal como pode-se verificar nos dados da Tabela 10.

**Tabela 10**  
**Índice de proficiência e uso de *chat* em inglês**

Proficiência	Usa		Não		Não respondeu		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	6	10,3	31	53,5	21	36,2	58	100
3,0-4,75	4	21,1	7	36,8	8	42,1	19	100
5,0-6,75	1	6,2	7	43,8	8	50,0	16	100
7,0-10	0	-	2	33,3	4	66,7	06	100
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>11,1</b>	<b>47</b>	<b>47,5</b>	<b>41</b>	<b>41,4</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Entre os que responderam, não notamos qualquer diferença significativa entre os sujeitos, cabendo apenas a menção do número elevado de sujeitos enquadrados dentro da faixa mais baixa de proficiência que não usam *chat* em inglês (31, ou seja 53,5%), em relação aos demais (33 a 44% de não utilização).

Embora esses dados não permitam maiores inferências, eles são indicativos para pesquisas mais aprofundadas a respeito dessa relação.

Os dados referentes à relação entre os níveis de proficiência e o hábito de escutar músicas em inglês são apresentados na Tabela 11.

**Tabela 11**  
**Índice de proficiência e hábito de ouvir música em inglês**

Proficiência	Ouve		Não		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	50	86,2	8	13,8	58	100
3,0-4,75	18	94,7	1	5,3	19	100
5,0-6,75	16	100	0	-	16	100
7,0-10	6	100	0	-	6	100
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>90,9</b>	<b>9</b>	<b>8,1</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Embora em todas as faixas de rendimento os índices de alunos que ouvem música em inglês seja elevado, há um crescimento gradual proporcional ao nível de rendimento alcançado, como todos os alunos que alcançaram notas acima da média, afirmando que têm o hábito de escutar músicas em inglês, o que parece demonstrar que esse pode ser um fator interveniente em relação à proficiência.

Os dados sobre a relação entre o hábito de ler em inglês e os níveis de proficiência estão dispostos na Tabela 12.

**Tabela 12**  
**Índice de proficiência e hábito de ler em inglês**

Leitura em Inglês Proficiência	Sim		Não		Não respondeu		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75	12	20,7	46	79,3	0	-	<b>58</b>	<b>100</b>
3,0-4,75	4	21,1	15	78,9	0	-	<b>19</b>	<b>100</b>
5,0-6,75	8	50,0	7	43,8	1	6,2	<b>16</b>	<b>100</b>
7,0-10	4	67,7	2	33,3	0	-	<b>6</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>28,3</b>	<b>70</b>	<b>70,7</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Verifica-se uma elevação constante do hábito em relação aos níveis de proficiência alcançados, o que, embora não permita que estabeleçamos uma relação direta a respeito da influência desse hábito com a proficiência (porque poderia ser exatamente o inverso: a

proficiência mais elevada levar a um hábito mais constante de leitura em inglês), pode-se levantar a hipótese de, qualquer que seja o princípio, os resultados do trabalho escolar parece refletir muito mais a reiteração dos níveis alcançados do que o inverso, se comparados com as respostas sobre as experiências escolares (Tabelas 2 e 3).

As informações a respeito da relação entre tipo de material lido em inglês e os níveis de proficiência alcançados estão apresentados na Tabela 13.

**Tabela 13**  
**Índice de proficiência e materiais de leitura em inglês**

Materiais	Proficiência 0-2,75		3,0-4,75		5,0-6,75		7,0-10		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Livros	4	50,0	2	25,0	0	-	2	25	8	100
Sites da internet	5	41,7	2	16,6	5	41,7	0	-	12	100
Outros	1	14,3	0	-	4	57,1	2	28,6	7	100
Não respondeu	48	66,7	15	20,8	7	9,7	2	2,8	72	100
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>58,5</b>	<b>19</b>	<b>19,2</b>	<b>16</b>	<b>16,2</b>	<b>6</b>	<b>6,1</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

A grande maioria (72 sujeitos) não respondeu a essa questão o que prejudica uma análise global. Entretanto, entre os 27 que a responderam, pode-se verificar que há incongruências nas respostas dos alunos que se situam no nível mais baixo de proficiência, quando se verifica que quatro alunos aí alocados responderam que leem livros, enquanto que apenas dois daqueles que atingiram os melhores níveis fizeram essa afirmação. Desta forma, os dados aqui colhidos são insuficientes para uma análise mais consistente.

Os dados sobre a relação entre o nível de proficiência alcançado e o tipo de filme que costuma assistir estão dispostos na Tabela 14.

**Tabela 14**  
**Índice de proficiência e tipo de filme que assiste**

Proficiência	Tipo	Dublado		Legendado		Ambos		TOTAL	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0-2,75		52	89,7	6	10,3	0	-	58	100
3,0-4,75		14	73,7	4	26,3	1	100	19	100
5,0-6,75		9	56,3	7	43,7	0	-	16	100
7,0-10		4	67,7	2	33,3	0	-	6	100
<b>TOTAL</b>		<b>79</b>	<b>79,8</b>	<b>19</b>	<b>19,2</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Verifica-se um aumento proporcional do número de sujeitos que assistem a filmes legendados, na faixa que vai de 3,0 a 6,75 de proficiência em Língua Inglesa, e um decréscimo dos sujeitos que atingiram os patamares mais elevados em relação à penúltima faixa. De qualquer forma, em termos de números absolutos, não há como negar que existe uma relação significativa entre o hábito de assistir filmes com legendas e a proficiência em Língua Inglesa.

Os resultados obtidos no que tange à relação entre nível de proficiência e frequência de cursos livres de inglês estão apresentados nas tabelas a seguir.

**Tabela 15**  
**Índice de proficiência e frequência a curso de inglês**

<b>Frequentou</b> <b>Proficiência</b>	<b>Sim</b>		<b>Não</b>		<b>Não respondeu</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
0-2,75	6	10,4	51	87,9	1	1,7	<b>58</b>	<b>100</b>
3,0-4,75	3	15,8	16	84,2	0	-	<b>19</b>	<b>100</b>
5,0-6,75	4	25,0	12	75,0	0	-	<b>16</b>	<b>100</b>
7,0-10	4	66,7	2	33,3	0	-	<b>6</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	<b>16</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>1</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Verifica-se, pelos dados da Tabela 15, que, proporcionalmente, o número de alunos que fez algum curso livre de inglês se eleva quanto maior o nível de proficiência alcançado, o que seria de se esperar, mas vale destacar, nesse ítem, o número significativo de alunos que se situaram no nível mediano e acima da média no teste e que não fizeram qualquer curso (14 entre 22 alunos). Isso nos permite inferir que, se é óbvio que um curso extra auxilia a aprendizagem da língua, bom número de alunos que alcançaram níveis suficientes de proficiência não o fizeram pela frequência de cursos livres de língua.

Para análise mais detalhada, levantamos dados a respeito do tempo de frequência nesses cursos, que estão apresentados na Tabela 16.

**Tabela 16**  
**Índice de proficiência e tempo de curso de inglês**

<b>Tempo de curso</b>	<b>Proficiência 0-2,75</b>		<b>3,0-4,75</b>		<b>5,0-6,75</b>		<b>7,0-10</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Menos de 1 ano	4	50,0	1	12,5	2	25,0	1	12,5	8	100
1 ano	1	25,0	2	50,0	1	25,0	0	-	4	100
3 anos	1	25,0	0	-	1	25,0	2	50,0	4	100
Mais de 3 anos	0	-	0	-	0	-	1	100	1	100
Não respondeu	52	63,5	16	19,5	12	14,6	2	2,4	82	100
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>58,5</b>	<b>19</b>	<b>19,2</b>	<b>16</b>	<b>16,2</b>	<b>6</b>	<b>6,1</b>	<b>99</b>	<b>100</b>

Nesta questão ocorreu também um grande número de alunos que não respondeu (82 sujeitos), exatamente por não ter frequentado cursos de inglês. Entretanto, entre os 17 que a responderam, reitera-se a relação esperada, pois três, entre os seis alunos melhores classificados, frequentaram cursos livres durante 3 anos ou mais. Cabe ressaltar, no entanto, que 3 alunos que frequentaram cursos durante um ano obtiveram notas abaixo da média e que um aluno que afirmou ter frequentado 3 anos de curso se situou no nível mais baixo de proficiência. Por fim, é importante salientar que somente dois alunos obtiveram a maior nota (10) no teste de proficiência em inglês aplicado por nós. Ambos cursaram inglês em escola livre de idiomas, aquele que cursou inglês por mais de três anos (Escola Gaivota) e outro (Escola Bem-te-vi) que cursou inglês por três anos.

Esses foram os dados que pudemos consolidar e analisar, que permitiram verificar a relação entre alguns aspectos da ambiência familiar, as experiências escolares e as experiências sociais e a proficiência em Língua Inglesa, que parecem reafirmar a tese de que a escola, mais do que ensinar conteúdos, acaba por reiterar o que é trazido como bagagem cultural pelos alunos, tais dados serão objeto de análise mais detalhada nas Considerações Finais desta dissertação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, constatamos, por meio dos dados coletados, que algumas práticas sócio-educacionais de alunos do último ano do Ensino Médio de uma mesma classe social são determinantes para que alguns desses educandos obtenham um desempenho melhor que o da grande maioria dos estudantes. A relação estudada entre os resultados do teste de proficiência em inglês e alguns aspectos da ambiência familiar, das experiências escolares e sociais evidenciam as diferenças, mesma que poucas, entre alunos de uma mesma classe social.

Antes de entrar em considerações mais detalhadas sobre os resultados obtidos, cabe uma análise global sobre os níveis de proficiência em relação a um teste que procurou verificar uma mínima apropriação em termos do uso do inglês no que tange ao nível gramatical, assim como habilidades da leitura, escrita, fala e escuta, tal como se pode verificar pelo formulário constante do anexo 4.

O que mais chama atenção é o fato de que 58 alunos (24 da Escola Gaivota e 34 da Escola Bem-te-vi, ou seja, praticamente 59,0% dos alunos), demonstraram níveis baixíssimos de proficiência, após praticamente sete anos de escolaridade (4 no Ensino Fundamental e 3 no Médio) nos quais tiveram aulas de inglês. Isto é, após todos esses anos de aulas, esses alunos não conseguiram responder a questões básicas, o que demonstra uma total falta de familiaridade com a língua.

Por outro lado, verificou-se que apenas 6 alunos (ou seja, 6,0% do total) conseguiram performances superiores.

Como não elaboramos um teste que pudesse classificar os alunos em níveis mais altos de proficiência, não temos condições de afirmar que os resultados alcançados refletem o estágio de proficiência que, nesses casos, deve ser mais alto. Mas o que importa realmente é que esse número é baixíssimo.

Mesmo aqueles que se situaram na média (entre 5,0 e 6,75 nos resultados do teste) mostram, pelas baixas exigências do mesmo, que pouco dominam da Língua Inglesa, já que cometeram erros primários para quem teve sete anos de aula dessa língua.

Se, por um lado, isto reflete o baixo nível geral do Ensino Básico no Brasil, conforme os indicadores oficiais, não pode fazer com que aqueles responsáveis pelo ensino de Língua Estrangeira se escudem por detrás deles. Se há uma relação óbvia entre a baixa qualidade do

ensino em geral e o ensino da língua, esta investigação mostra que, além de fruto dessa baixa qualidade, o ensino de inglês, tal como está sendo desenvolvido, é fator contributivo para ela.

Isto fica melhor demonstrado quando verificamos que os resultados em teste básico de proficiência em Língua Inglesa de alunos de duas escolas públicas, em que uma delas atingiu o nível mais alto e a outra o nível mais baixo nas avaliações oficiais (SARESP) de uma mesma Diretoria de Ensino em um mesmo bairro, não apresentou diferença significativa entre uma e outra. Isto é, apesar de existir uma diferença de performance geral entre essas duas escolas, o nível de proficiência alcançado foi praticamente o mesmo.

Com relação às características pessoais dos sujeitos, verificamos que ocorreram apenas pequenas diferenças nos resultados do teste de proficiência em relação ao sexo, o que parece demonstrar, mais uma vez, o papel reprodutor da escola, na medida em que o domínio de Língua Estrangeira é considerado como um trunfo para a obtenção de melhores colocações. Ora, se para as camadas populares ocorre, mesmo que pequena, distinção na proficiência em Língua Estrangeira entre alunos de sexos diferentes, isto significa que, entre as mulheres, cujo mercado de trabalho é ainda mais restrito, em termos de qualificação, pouquíssimas serão aquelas que, diante de um mercado de trabalho competitivo, poderão almejar posição em que o domínio da língua seja uma vantagem, mesmo que em ocupações de qualificação relativamente baixa, como, por exemplo, recepcionista.

Com relação aos resultados obtidos, vamos procurar estabelecer análise final entre eles e as contribuições teóricas de Bourdieu (1998), especialmente no que se refere aos conceitos de capital cultural e social.

A relação entre familiares que sabem inglês e os resultados no teste demonstram que, se por um lado, há alguma relação entre os que se situaram pouco abaixo e acima da média e a existência de familiar proficiente, por outro, mostrou que a sua simples existência não pode ser considerada como significativa, na medida em que quase 30% dos que obtiveram baixíssimos resultados no teste, declararam possuir familiar que sabia inglês.

Isto vem ao encontro das contribuições de Bourdieu, quando afirma que, para se tornar capital cultural incorporado, não basta a existência de meios materiais concretos, mas exatamente o uso que se faz dele. A indicação significativa, por exemplo, de irmãos que sabem inglês pode estar refletindo apenas a presença de irmãos mais velhos, que já passaram pela escola e que foram aprovados nessa disciplina escolar. Ora, mas se o nível de conhecimento for semelhante ao do próprio aluno, pouco haverá a ser incorporado e, mesmo que houvesse algum familiar isolado com domínio maior da língua, seria necessário verificar

qual seu uso no ambiente familiar: se mais ninguém tem o costume de usar a língua, pouco se poderá incorporar desse sujeito.

Se levarmos em consideração a perspectiva de Bourdieu de que a ambiência familiar é expressão de relações de classe, pode-se afirmar, sem receio, de que nessa camada o uso de outra língua, mesmo que pequeno, é praticamente inexistente.

Com relação ao uso das novas tecnologias da informação, representado aqui pela internet, verificamos que, quanto maior a proficiência, maior o uso tanto da internet em geral, quanto de sites em inglês. Assim, parece que exatamente se reforça a possibilidade daqueles que estão sendo ultra-selecionados, não importando aqui se é a proficiência que leva ao uso mais intenso ou se o uso mais intenso leva à proficiência, exatamente porque o resultado é o mesmo: os que sabem mais, usam mais e aprendem mais. Por outro lado, o número pouco expressivo de alunos que acessam sites em inglês (*chats*) mostra quão pouca é a democratização dessa tecnologia: apenas 11 alunos entre os 47 que responderam, afirmaram acessar a eles.

Os dados relacionados a padrões culturais como os hábitos de escutar música e ler em inglês reforçam ainda mais os processos de super-seleção a que estes alunos são submetidos, na medida em que se pode afirmar que os índices daqueles que mostraram melhor proficiência na língua são muito superiores aos dos que obtiveram baixos resultados.

Por outro lado, a diferença percentual entre o hábito de ouvir música e o hábito de ler em inglês é mais uma demonstração do papel assujeitador dos meios de comunicação, pois enquanto que 86,2% dos alunos que se situaram no nível mais baixo de proficiência declararam que tinham esse hábito, este percentual cai para 20,7% em relação à leitura. Em compensação, dos 22 alunos com índices acima da média, todos afirmaram estar habituado a ouvir música em inglês e 12 (ou seja, mais de 50%), afirmaram ter o hábito de ler em inglês.

Assim, pode-se afirmar que a maior parte desses alunos ouve músicas em inglês, muito mais pelo processo avassalador da indústria cultural (rádios, gravadoras etc.), mas pouco aprendem de seu conteúdo: escutam músicas cantadas sem que percebam que não sabem sobre o seu conteúdo.

Do mesmo modo, os resultados sobre a relação entre os índices de proficiência e o tipo de filme que assiste mostra que apenas uma minoria dos que se situaram na faixa mais baixa do teste assiste a filmes legendados (praticamente 10%), enquanto que esse percentual cresce, significativamente, entre aqueles que se situaram nas faixas superiores. Além do aspecto financeiro, já que os filmes legendados são transmitidos, fundamentalmente, pelos canais de televisão pagos, ou precisam ser comprados, não se pode deixar de levar em consideração o

fato de que este tipo de filme exige, também, uma boa proficiência em leitura de português. Como nossos índices de proficiência são muito baixos, especialmente entre os alunos das camadas populares, essa situação reitera o caráter reprodutor desses meios de comunicação: enquanto que os membros das camadas superiores têm acesso constante a filmes legendados, os das camadas populares se restringem aos dublados, com exceções que, como afirmaria Bourdieu, confirmam a regra.<sup>3</sup>

Por fim, cabe análise sobre as experiências escolares desses alunos e sua relação com os níveis de proficiência alcançados.

Em primeiro lugar, deve-se estabelecer uma relação entre a idade dos sujeitos e esses resultados, uma vez que ela reflete, em termos, o processo de escolarização a que foram submetidos. Como foi afirmado no corpo do trabalho, os alunos com a idade exata correspondente à série cursada (17 anos na 3ª série do Ensino Médio) são exatamente os que obtiveram os melhores resultados (os menores índices na faixa mais baixa do teste e as mais altas em todas as outras faixas), seguidos de perto pelos alunos com 18 anos, isto é, com um ano de defasagem em relação à idade esperada. Entre os demais alunos, 17 no total, somente um conseguiu resultado superior a 3,0. Isto parece refletir, no âmbito do ensino de inglês, o que ocorre com o rendimento escolar em geral: são alunos marcados para o fracasso, que pouco ou nada usufruem da escola.

O paradoxo encontrado em relação à avaliação que os alunos fazem da qualidade das aulas de inglês recebidas no Ensino Médio parece reforçar esta tese: os alunos situados nas faixas mais baixas e mais altas do teste consideram que a qualidade das aulas foi boa (40,4% entre os piores e 50,5% entre os melhores). Esses dados parecem corroborar o papel da escola como veículo de disseminação da teoria do “dom”, tão criticada por Bourdieu: as aulas são boas porque eu sou bom aluno e, por outro lado, as aulas são boas, mas eu sou um mau aluno.

Esta função da escola fica ainda mais evidente se levarmos em consideração que são exatamente os alunos, que se situam na faixa mediana e imediatamente abaixo da média, os mais críticos em relação à qualidade das aulas (50,0% dos que se situam entre 5 e 6,75; 36,8% entre 3,0 e 4,75), isto é, porque percebem que aprenderam alguma coisa, no entanto, poderiam ter aprendido mais, portanto, se posicionam de modo mais crítico diante da qualidade das aulas a que foram submetidos. Além disso, é sintomática a distribuição percentual mais

---

<sup>3</sup> Embora não seja objeto desta dissertação, cabe também fazer menção aos diferentes “pacotes” existentes em relação à TV paga, sendo que aqueles mais baratos são exatamente os que oferecem poucas opções em termos de canais especializados em transmissão de filmes legendados.

uniforme dos que consideraram a qualidade das aulas como “medianas”: se as aulas não foram boas, nem ruins, cabe aos alunos saber aproveitá-las.

Por fim, é importante reiterar a avaliação que os alunos fizeram a respeito dos fatores que influenciaram a qualidade das aulas, pois ela é demonstrativa da absoluta falta de criticidade de alunos que imputam a si próprios a responsabilidade sobre os resultados escolares alcançados.

Enfim, esta dissertação constitui um passo inicial desta mestranda no campo da investigação em educação, cujos resultados foram aqui apresentados e que são a expressão do que pode ser obtido até este momento.

Mais do que uma investigação sobre o ensino do inglês, ela procurou, dentro desta disciplina, buscar algumas evidências sobre aspectos pouco evidentes, sub-reptícios, que compõem os processos de escolarização e que, em grande parte das vezes, são pouco conscientes tanto por parte de quem educa, quanto de quem é educado.

Para finalizar, reiteramos que o objetivo deste trabalho não foi apontar, simplesmente, a falta ou não de aprendizagem qualitativa em Língua Inglesa dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio das escolas públicas paulistas e os problemas que levam a tais resultados, mas sim uma tentativa de colaborar, mesmo que minimamente, com outros trabalhos que, com base nas teorias sociológicas críticas (aqui representada pelo pensamento de Pierre Bourdieu), desvelar que a instituição escolar, por vezes, não é nada democrática e igualitária para os desfavorecidos, mas sim reprodutora da “ordem social”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos no ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das disciplinas escolares no Brasil. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: Petrópolis - RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: Bourdieu, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: Bourdieu, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c.

\_\_\_\_\_. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, Pierre. *Escritos de educação*. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). Petrópolis - RJ: Vozes, 1998d.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DIFEL, 1989.

\_\_\_\_\_. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

\_\_\_\_\_. PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2ª Ed, 1982.

Em SP, 71% concluem ensino médio sem saber o básico de matemática

BRASIL.MEC. Lei n 9394/96, que instuiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira – 5ª a 8ª série.* Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.* Brasília, MEC, 2002.

CASIMIRO, Glauce Soares. *A língua inglesa no Brasil.* Ed. UNIDERP, 2005.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimdo as origens.* São Paulo, 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Inglês para todos.* Jornal Estudantil Manuel Bandeira, Escola Estadual Manuel Bandeira, n. 4: página 5, 2007.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.* Teoria e Educação. Porto Alegre, 1990.

FERREIRA, Eloisa T. *Condições de origem, trajetórias escolares e sociais de alunos pertencentes à classe popular: um estudo sobre alunos que cursaram ensino médio em escola privada.* São Paulo: PUC-SP, 2008.

MACAU, Liliane Mariano Ramos. *As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade,* São Paulo: PUC SP, 2006.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. *Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas.* São Paulo: PUC SP, 2008.

O ESTADO DE S. PAULO. *Em SP, 71% concluem ensino médio sem saber o básico de matemática.* Maria Rehder. Disponível na internet: [http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not\\_imp140144.0.php](http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20080314/not_imp140144.0.php). Acessado em 30 de agosto de 2008. São Paulo: 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Saresp 2007*. Disponível em <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007/>

SILVA, Ani Martins. *A suplência do nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: um estudo de trajetórias escolares*. São Paulo, PUC/SP, Tese de Doutorado, 2007.

SILVA, Irene Izilda. *Ressignificando as Identidades no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em uma Escola da Rede Estadual*. São Paulo: PUC SP, 2006a.

SILVA, Neide B. *Os Alunos da Rede Pública não tem Interesse em Aprender a Língua Inglesa: Vamos Refletir, ou Simplesmente Lamentar ?* São Paulo: PUC SP, 2006b.

VERGUEIRO, Ana Lúcia R. de Almeida. *Língua Inglesa no Brasil: Hegemonia, Políticas Educacionais e Cidadania*. Campinas-SP: PUC-Campinas, 2004.



## **ANEXOS**



5. Avalie as aulas de inglês de acordo com a ordem das séries que você cursou:

Séries:	Aulas:	Devido:
5 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____
6 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____
7 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____
8 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____

**C - ENSINO MÉDIO**

1. Frequentou outra escola durante o Ensino Médio ?

( ) Não

( ) Sim: pública ( ) particular ( )

2. Já foi reprovado(a)?

Não ( )

Sim ( ) Em qual/quais matéria(s) / disciplina(s)? \_\_\_\_\_

4. As aulas de inglês foram ministradas:

Sempre por um(a) único(a) professor(a) ( )

Por mais de um professor ( )

5. Avalie as aulas de inglês de acordo com a ordem das séries que você cursou:

Série:	Aulas:	Devido:
1 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____
2 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____
3 <sup>a</sup>	Boas ( ) Medianas ( ) Fracas ( )	conteúdo ministrado ( ) materiais didáticos ( ) dinâmica da aula ( ) quantidade alta de alunos na sala de aula ( ) relacionamento com o professor ( ) troca de professores durante o ano ( ) Outro( ) Qual/quais _____

**CURSO DE IDIOMAS**

1. Já frequentou algum curso de inglês fora da escola:

Não ( ) *Vá para as questões do Ambiente Social*

Sim ( ): Em qual/quais escola(s)?

---

2. Por quanto tempo?

Menos de um ano ( )

Um ano ( )

Dois anos ( )

Três anos ( )

Mais de três anos ( )

3. Por que decidiu cursar inglês ? \_\_\_\_\_

---

**AMBIENTE SOCIAL**

1. Alguém de sua família fala, entende ou lê em inglês?

Não ( )

Pai ( ) Mãe ( ) Irmãos ( )

Outro parente ( ) Especificar o parentesco: \_\_\_\_\_

2. Você costuma fazer lições em casa ?

Não ( )

Sim ( ) Em qual espaço de sua residência? \_\_\_\_\_

3. Você costuma usar a internet ?

Não ( )

Sim ( ): cite três sites que você usa mais ?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. Você costuma frequentar sites de *chat* (bate-papo) na internet ?

Não ( ) *Vá para a questão 6.*

Sim ( ): quais (por ordem de preferência):

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

5. Você teve alguma experiência de conversa em inglês por meio dos sites citados ?

Não ( )

Sim ( ): durante a conversa houve:

facilidade ( )

alguma dificuldade ( )

muita dificuldade ( )

extrema dificuldade ( )

impossibilidade de estabelecer conversação ( )

6. Você costuma ouvir música em inglês?

Não ( )

Sim ( ): qual tipo de música você mais gosta de ouvir?

\_\_\_\_\_

7. Quais são seus artistas musicais prediletos ? (Coloque-os por ordem de preferência):

1 - \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

8. Você costuma ler algo em inglês?

Não ( )

Sim ( ): o que costuma ler?

Livros ( )

Histórias em quadrinhos ( )

Sites da internet ( )

Outro ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

9. Você assiste filmes ?

Sempre ( )

Com frequência ( )

Poucas vezes ( )

Nunca ( )

10. Nomes dos seus canais preferidos para assistir filmes (por ordem de preferência):

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

11. Você prefere assistir:

filmes dublados ( )

filmes legendados ( )

12. Por que? \_\_\_\_\_

13. Indique os três filmes mais marcantes que você já assistiu / Por ordem de preferência:

1º \_\_\_\_\_

2º \_\_\_\_\_

3º \_\_\_\_\_

### **OPINIÃO SOBRE A LÍNGUA INGLESA**

1. Você considera que, depois do tempo em que teve experiências (escolares, familiares e sociais) com a língua inglesa (**Escolha apenas uma alternativa**):

a) aprendeu bastante sobre a língua ( )

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) aprendeu pouco sobre a língua ( )

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Na sua opinião, o que você sabe de inglês se deve mais (escolha apenas uma alternativa):

a) pelo ambiente familiar ( )

b) pelo que aprendeu na escola ( )

c) por cursos de idiomas ( )

d) por interesse próprio por músicas, internet, etc. ( )

e) Outro ( ) Especificar: \_\_\_\_\_

**Obrigado por responder o questionário.**

## ANEXO 2

### Teste de proficiência em Inglês

#### Test your English

##### **A-Complete with the missing words:**

- 1) Hello! I \_\_\_ Tom.
- 2) What \_\_\_\_\_ your name?
- 3) Hi. \_\_\_\_\_ name is Jessica.
- 4) How \_\_\_ you?
- 5) \_\_\_ am fine, thanks. And you ?
- 6) Very well, thank \_\_\_\_\_. Nice to meet you, Jessica.
- 7) Nice to meet you, too. May I ask \_\_\_\_\_ old are you ?
- 8) Yes, 17 \_\_\_\_\_ old.
- 9) \_\_\_ you speak Portuguese ?
- 10) No, I \_\_\_\_\_ speak Portuguese.
- 11) But I \_\_\_\_\_ speak Spanish.

##### **B-Translate into Portuguese:**

- 12) That's cool! Spanish is a beautiful language. \_\_\_\_\_
- 13) I think so. I've learned Spanish for five years. \_\_\_\_\_
- 14) Maybe you can teach me. \_\_\_\_\_
- 15) Of course. How long have you been in London ? \_\_\_\_\_
- 16) Just for one week. I think England is a great country. \_\_\_\_\_

##### **C-Write a sentence in English to get a phone number.**

17) \_\_\_\_\_

##### **D-Write the sentences in English that you hear from the instructor:**

18) \_\_\_\_\_

##### **E-Answer two questions orally to the instructor in the end of your test:**



### ANEXO 3

**Sugestão de escrita para o item “C”; questão realizada, oralmente, pela pesquisadora para o item “D” e perguntas orais feitas em relação ao item “E” com os respectivos espaços para as respostas orais dos alunos ao final do teste de proficiência**

**C-Write the sentences in English that you hear from the instructor:**

17) (May I have your phone number, please?)

**D- Write the sentences in English that you hear from the instructor:**

18) (It's 5789 4321! See you later.)

**E-Answer orally to the instructor in the end of your test:**

19) Where are you from ?

The answer was: ( )very good ( )good ( )wrong ( )no answer in English.

20) What kind of food do you like ?

The answer was: ( )very good ( )good ( )wrong ( ) no answer in English.

## ANEXO 4

### Resultado final do teste de proficiência\*

N.	Gramática Valor=5,5	Leitura Valor=2,5	Escrita Valor=0,5	Escuta Valor=0,5	Fala Valor=1,00	Valor total=10,0
1	2	0	0	0,5	0	2,5
2	0	0	0	0,5	0	0,5
3	0	0	0	0,5	0	0,5
4	0	0	0	0,25	0	0,25
5	1,5	0	0	0	0	1,5
6	1,5	0	0	0	0	1,5
7	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0
9	3,5	0	0	0	0	3,5
10	4	1	0	0,5	0	5,5
11	0	0	0	0,5	0	0,5
12	3	0	0	0,5	0	3,5
13	2,5	0	0	0,25	0	2,75
14	0	0	0	0	0	0
15	0,5	0	0	0	0	0,5
16	0	0	0	0	0	0
17	1,5	0	0	0	0	1,5
18	3,5	0	0	0,5	0	4
19	0	0	0	0,5	0	0,5
20	0	0	0	0	0	0
21	4	0,5	0	0,5	0,5	5,5
22	5	0	0	0,5	1	6,5
23	0	0	0	0,25	0	0,25
24	5,5	2	0	0,5	1	9
25	0	0	0	0,5	0	0,5

26	4	0	0	0	0	4
27	0	0	0	0	0	0
28	3,5	1	0	0,5	0,5	5,5
29	2,5	0,5	0	0,5	0,5	4
30	0	0	0	0	0	0
31	0	0	0	0	0	0
32	1,5	0	0	0	0	1,5
33	1,5	0	0	0	0	1,5
34	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0,25	0	0,25
36	0	0	0	0	0	0
37	5	1	0	0,5	1	7,5
38	1,5	0	0	0,5	0	2
39	3,5	0,5	0	0,5	0	4,5
40	3	0	0	0,5	0,5	4
41	3	0,5	0	0,5	0,5	4,5
42	3,5	0,5	0	0,5	0,5	5
43	3,5	0,5	0	0	0	4
44	0	0	0	0,5	0	0,5
45	3,5	1,5	0	0,5	0,5	6
46	0	0	0	0	0	0
47	4	2,5	0	0,5	1	8
48	0	0	0	0,25	0	0,25
49	3,5	1	0	0,5	0,5	5,5
50	0	0	0	0,25	0	0,25
51	3,5	0,5	0	0,5	0,5	5
52	1	0	0	0,25	0	1,25
53	5,5	2,5	0,5	0,5	1	10
54	2,5	0	0	0	0	2,5
55	0	0	0	0,25	0	0,25
56	0	1	0	0	0	1
57	0	0	0	0	0	0
58	2,5	0,5	0	0,5	0	3,5

59	2,5	0	0	0	0	2,5
60	2,5	0	0	0,25	0	2,75
61	4	1	0	0,5	0	5,5
62	4,5	1	0	0,25	1	6,75
63	0	0	0	0	0	0
64	4,5	0	0	0	0	4,5
65	4,5	0	0	0	0	4,5
66	0	0	0	0	0	0
67	2,5	0	0	0	-	2,5
68	2	0	0	0,5	0	2,5
69	2,5	0	0	0	0	2,5
70	2,5	0	0	0,5	0	3
71	5	0	0	0	0	5
72	2,5	0	0	0,25	0	2,75
73	0,5	0	0	0	0	0,5
74	0,5	0	0	0,5	0	1
75	4	0,5	0	0,5	-	5
76	0	0	0	0	0	0
77	2,5	0	0	0	0	2,5
78	2,5	0	0	0,25	0,5	3,25
79	2,5	0	0	0,25	0	2,75
80	2,5	0	0	0	0	2,5
81	4	0	0	0,25	0,5	4,75
82	2,5	0	0	0	0	2,5
83	3	0	0	0,25	0	3,25
84	3	0	0	0,5	1	4,5
85	4	0	0,5	0,5	1	6
86	5,5	2,5	0,5	0,5	1	10
87	1,5	0	0	0	0	1,5
88	3,5	0	0	0	0	3,5
89	2,5	0	0	0,5	0,5	3,5
90	0	0	0	0,25	0	0,25
91	0	0,5	0,25	0	0	0,75

92	3,5	2,5	0,5	0,5	1	8
93	4	0,5	0	0,25	0,5	5,25
94	4	0,5	0	0,25	0,5	5,25
95	3,5	1	0	0,5	0,5	5,5
96	0	0	0	0,25	0	0,25
97	0	0	0	0,5	0,5	1
98	0	0	0	0,25	0	0,25
99	0	0	0	0	0	0

\* No quadro acima, as notas do teste de proficiência em inglês são apresentadas de acordo com uma ordem e critérios específicos definidos como segue:

- 1º – Gramática = 5,5. Parte da Língua Inglesa mais trabalhada em sala de aula por muitos professores da rede pública de ensino;
- 2º – Leitura = 2,5. Habilidade de grande exigência nos Parâmetros Curriculares em Língua Estrangeira;
- 3º – Fala = 1,00. Habilidade pouco utilizada em sala de aula da rede pública de ensino, portanto, menos desenvolvida entre os alunos;
- 4º – Escrita = 0,5. Os alunos da rede pública de ensino, normalmente, produzem pouco textos de modo autônomo em inglês;
- 5º - Escuta = 0,5. Habilidade mais próxima dos alunos pelo contexto cultural (música, filmes) e praticada por alguns professores em sala de aula;
- o número de 1 a 99 se refere a cada aluno pesquisado;
- a letra “N.” é a sigla da palavra “número” utilizada no questionário de cada aluno;
- o traço horizontal “ – “ significa que o aluno não respondeu ao ítem;
- nas escolas públicas estaduais, o conceito final do aluno costuma ser definido numa escala de 0 a 10, sendo 5 a nota mediana;
- os alunos com 5 pontos, foram por nós considerados medianos, pois eles estão em um patamar razoável, configurando-se, em nosso teste, um total de quatro alunos.
- o total máximo é de 10 (dez) pontos, para os alunos que acertam todo o teste e 0 para os que erram todas as questões, dois alunos atingiram essa nota em nosso teste;
- consideramos, neste estudo, os alunos com sucesso escolar em Língua Inglesa, plenamente satisfatórios, aqueles que obtêm nota no teste, aplicado aos alunos do terceiro ano do Ensino

Médio, de 7 a 10 pontos. Assim, apenas 6 alunos, de um total de 99, encontram-se desse modo classificados;

- são considerados fracasso escolar em Língua Inglesa, nesta pesquisa, os alunos que obtiveram nota, no mesmo teste, abaixo de 5 pontos.

## ANEXO 5

### Resumo da quantidade das notas no teste de proficiência

<b>Nota (0 a 10)</b>	<b>Total de ocorrências</b>
0	16
0,25	9
0,5	8
0,75	1
1	3
1,25	1
1,5	6
2	1
2,5	9
2,75	4
3	1
3,25	1
3,5	5
3,75	1
4	5
4,5	5
4,75	1
5	4
5,25	2
5,5	6
6	2
6,5	1
6,75	1
7,5	1
8	2
9	1
10	2
<b>Total</b>	<b>99</b>

# 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](#)