

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR PSICOSSOCIAL

Teresina – PI
2003

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR PSICOSSOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Teresina - PI
2003

L972a

Lustosa, Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes

A aprendizagem da Língua Inglesa: um olhar psicossocial/
Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa. Teresina-PI:
UFPI, 2003.

148 f.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal
do Piauí, Centro de Ciências da Educação.

1. Língua Inglesa - Ensino. 2. Língua Inglesa – Aspectos
Psicossociais. 1. Título.

C.D.D. 420.7

Fernanda Lourdes de Carvalho Gomes Lustosa

A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA:
UM OLHAR PSICOSSOCIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação -
Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí como
requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luís Carlos Sales / UFPI
Orientador

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho / UFRN

Prof^a Dr^a Marlene Araújo de Carvalho / UFPI

Teresina, 22 de agosto de 2003.

Aos meus pais Ignês e José.

Aos meus filhos Marcella e Fábio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e presença constante em todos os dias de minha vida;

Aos meus familiares, pelo incentivo e apoio em todos os momentos de minha vida e, sobretudo, nesta etapa;

Ao Professor Dr. Luís Carlos Sales, pela amizade, confiança, disponibilidade e competência na orientação;

À Prof^a Maria do Rosário de Fátima de Carvalho /UFRN, incentivadora primeira deste trabalho;

À Universidade Federal do Piauí / CCE pela oportunidade de realizar este estudo;

Aos Professores Doutores, participantes da Banca Examinadora, Moisés Domingos Sobrinho / UFRN, Marlene Araújo de Carvalho / UFPI, Maria do Carmo Alves do Bomfim / UFPI (suplente), pelas sugestões finais;

Aos Professores Doutores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI;

Às Professoras Doutoradas Antonia Dilamar Araújo/UFC e Germaine Elshout de Aguiar/UFPI pelas valiosas contribuições a este estudo;

À Professora Maria Figueiredo Reis pela correção gramatical;

À servidora e colega de trabalho e de curso, Fátima Melo, e ao bolsista José Maria Vieira de Andrade, pela compreensão em dividir, durante este curso, as responsabilidades para com a Secretaria do Curso de Mestrado em Educação /CCE;

Aos colegas do curso (6ª Turma), em especial à Professora Pollyanna Jericó, ao Professor Evaldo Passos Sérvio pelas pacientes conversas nas horas incertas e à Professora Josélia Saraiva e Silva pela disponibilidade na leitura e discussão deste trabalho;

Aos alunos, parte fundamental deste trabalho, pela receptividade no fornecimento dos dados;

Aos Professores e Diretores das Escolas (Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos, Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado, Unidade Escolar Presidente Castelo Branco, Colégio Diocesano, Instituto Dom Barreto e Educandário Santa Maria Goretti) por permitirem o acesso aos alunos de suas escolas, sem o qual este estudo não se realizaria;

À equipe de som / CCE /UFPI, formada pelo Sr. Nascimento e Veloso;

Aos amigos outros que contribuíram de alguma forma nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo trata dos problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa em uma perspectiva psicossocial. O objetivo foi investigar o porquê do pouco interesse e da pouca motivação em aprender a Língua Inglesa por parte dos alunos do Ensino Fundamental da rede pública de Teresina-Piauí, por meio de uma análise comparativa entre as redes pública e particular de ensino. Cogitou-se que determinados indicadores sociais, como por exemplo, o nível socioeconômico e a disponibilidade de capital cultural existente entre os alunos são fatores correlacionais que interferem no interesse e na importância atribuída à aprendizagem do idioma. Para tanto, partiu-se do discurso de alunos de 7^a série (rede pública e particular) para captar suas representações sociais acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, bem como suas expectativas, seus interesses e os sentidos que atribuem àquele idioma em suas vidas. Adotou-se, como metodologia de pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa e a técnica de análise de conteúdo para os procedimentos analíticos (BARDIN, 1977). A pesquisa envolveu 232 alunos e a coleta de dados foi feita mediante a aplicação de questionário e entrevistas individuais. O construto das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978) constituiu-se a base teórica da investigação. Os resultados mostram que o cotidiano vivenciado pelos respondentes e a disponibilidade de capital econômico e cultural contribuem para que suas representações sociais acerca da Língua Inglesa, possuam conteúdos diferenciados. Tal constatação permitiu compreender que os sujeitos das escolas pública e particular demonstram interesse e atribuem importância específica à aprendizagem da Língua Inglesa, decorrentes da relação estabelecida com o idioma no cotidiano de suas vidas e que essas relações geram, conseqüentemente, interesses diferenciados em sala de aula. Os sentidos e a importância que os sujeitos pesquisados atribuem à Língua Inglesa, em suas vidas, orientam suas atitudes em sala de aula, o que, conseqüentemente, contribui para interferir, de modo positivo ou negativo, na sua aprendizagem. Assim, em decorrência de os sujeitos da rede pública pouco necessitarem utilizar a Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, isto contribui para comprometer o interesse pelo idioma Inglês, refletindo, portanto, na sua aprendizagem.

Palavras-chave: representações sociais, aprendizagem da Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study treats of the problems related to the learning of the English Language, approached in a psychosocial perspective. The objective was to investigate the reason of the little interest and of the little motivation in learning the English Language on the part of the students from Teresina's Primary Schools of the public system, through a comparative analysis among the public and private schools teaching. It was cogitated that certain social indicators, as for instance, the social and economic level and the cultural capital availability existent among the subjects are correlated factors that interfere in the interest and in the importance attributed to the learning of the idiom. For so much, I began by the students of 7th series speech (public and private schools) to capture their social representations elaborated concerning the learning of the English Language, as well as, their expectations, interests and the senses that attribute the language in their lives. It was adopted, as research methodology, the quanti-qualitative approach and technique of content analysis for the analytical procedures (BARDIN, 1977). This research involved 232 students and the collection of data was made through an application questionnaire and individual interviews. The construction of the Social Representations (MOSCOVICI, 1978) was constituted by the theoretical base of this investigation. These results show that the routine lived by the students and economic and cultural capital availability contribute so that their elaborated social representations, concerning the English Language, possess differentiated contents. Such verification allowed to understand that the students of the public and private schools demonstrate interest and they attribute specific importance to the learning of the English Language, current of the established relationship with the language in the student's lives routine and that those relationships generate, therefore, differentiated interests in class room. The senses and the importance that the researched subjects attribute to the English Language in their lives, guide their attitudes in class room, which, consequently, contribute to interfere in a positive or negative way in their learning. So, due to the public schools students not so often need the using of the English Language in their daily routine, this contributes to reduce the interest for the English Language, contemplating, therefore, in their learning.

Word-key: social representations, learning of the English Language.

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | ⇒ Caracterização dos sujeitos pesquisados por rede de ensino, sexo e faixa etária | 94 |
| Tabela 2 | ⇒ Disciplinas que os sujeitos pesquisados gostam mais de estudar (Questão 1) | 98 |
| Tabela 3 | ⇒ Disciplina que as outras pessoas acham que é difícil e que os sujeitos pesquisados também acham difícil (Questão 2) | 99 |
| Tabela 4 | ⇒ Justificativas dos sujeitos pesquisados acerca da escolha da disciplina Língua Inglesa como a que eles usam menos no cotidiano de suas vidas (Questão 4) | 102 |
| Tabela 5 | ⇒ Profissões que os sujeitos pesquisados gostariam de trabalhar no futuro (Questão 5) | 106 |
| Tabela 6 | ⇒ Necessidade de utilizar a Língua Inglesa na profissão que os sujeitos, provavelmente, irão trabalhar no futuro (Questão 6) | 109 |
| Tabela 7 | ⇒ Frequência com que os sujeitos pesquisados usam a Internet, em uma escala de utilização pré-estabelecida (Questão 10) | 117 |
| Tabela 8 | ⇒ Interesse dos sujeitos pesquisados em estudar a disciplina Língua Inglesa (Questão 11) | 124 |
| Tabela 9 | ⇒ Utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados (Questão 12) | 131 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: contextualização histórica | 26 |
| 1.1 Introdução..... | 27 |
| 1.2 Primórdios Históricos do Ensino de Línguas Estrangeiras..... | 27 |
| 1.3 Contexto Histórico Brasileiro do Ensino de Línguas Estrangeiras | 36 |
| 2 APORTES TEÓRICOS | 55 |
| 2.1 Introdução..... | 56 |
| 2.1 Considerações acerca da Teoria das Representações Sociais..... | 57 |
| 2.4 Por que o construto das representações sociais para análise dos dados desta pesquisa? | 70 |
| 2.5 Aproximação entre as teorias de Bourdieu e Moscovici..... | 74 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO | 78 |
| 3.1 Introdução..... | 79 |
| 3.2 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos | 81 |
| 3.3 Procedimentos de coleta de dados | 83 |
| 3.4 Procedimentos analíticos | 89 |
| 4 RESULTADOS..... | 91 |
| 4.1 Introdução..... | 92 |
| 4.2 Descrição e análise dos dados quanti-qualitativos | 93 |
| 4.2.1 Identificação do interesse dos sujeitos pesquisados pela disciplina Língua Inglesa e o grau de dificuldade sentido na sua aprendizagem (Questões 1 e 2). | 98 |
| 4.2.2 Identificação da disciplina mais utilizada e menos utilizada no cotidiano dos sujeitos pesquisados entre as que formam o currículo fictício (Questões 3 e 4) ... | 101 |
| 4.2.3 Identificação da opção profissional dos sujeitos pesquisados e a associação com a necessidade, ou não, de saber a Língua Inglesa (Questões 5 e 6). | 106 |
| 4.2.4 Identificação do interesse demonstrado pelos sujeitos pesquisados por cursos particulares de línguas e do acesso que têm a bens e/ou serviços que necessitam da Língua Inglesa (Questões 7 à 10). | 114 |

| | |
|--|-------------------|
| 4.3 Descrição e análise dos dados qualitativos..... | 123 |
| 4.3.1 Identificação do interesse demonstrado pelos sujeitos pesquisados em estudar a Língua Inglesa (Questão 11) | 124 |
| 4.3.2 Identificação da utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados (Questão 12). | 130 |
| <i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i> | <i>137</i> |

INTRODUÇÃO

É premente a necessidade do ser humano de utilizar outros idiomas, sobretudo num mundo onde os intercâmbios internacionais e científicos, comerciais e culturais são parte da realidade de um segmento significativo de pessoas. Jovchelovitch (2001) comenta que a realidade atual está permeada por um desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias, onde se presencia a um encolhimento e, ao mesmo tempo, a uma expansão do mundo. Ela descreve esse fenômeno como “globalização cultural”, ou seja, o processo de mundialização em que culturas diferentes, modos de vida diferentes penetram no horizonte das nossas vidas locais e transformam a nossa maneira de ver o mundo. Em decorrência dela, ficamos sabendo de outras realidades, de outras culturas, e essas novas informações entram na nossa vida e nos transformam.

Atentando para esse fato, vários educadores brasileiros procuraram contribuir para que a nossa realidade escolar não se distanciasse sobremaneira do resto do mundo e explicitaram suas intenções relativas ao ensino de línguas estrangeiras, em nível de Ensino Fundamental e Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei N° 9394/96, estabelecidos pelo Ministério da Educação. A intenção desses educadores vem mostrar tanto a importância do ensino de Línguas Estrangeiras, quanto o direito do aluno cidadão a essa aprendizagem, pois,

ao entender o outro e sua alteridade¹, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele [aluno] aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN, 1998, p. 19).

¹ Alteridade: fatores sociais que caracterizam a vida de outras pessoas em comunidades onde as Línguas Estrangeiras são usadas como línguas maternas, línguas oficiais e ainda como línguas estrangeiras (PCN, 1998, p. 19).

Também, não se pode deixar de salientar que o desenvolvimento dos processos cognitivos, proporcionado pelo aprendizado de uma língua estrangeira, como por exemplo, o “uso que o aprendiz de uma segunda língua faz de sua língua materna e, sobretudo, das propriedades universais da linguagem no objetivo de internalizar o conhecimento desta segunda língua”, contribui, de modo significativo, para alicerçar o desempenho do aluno nas outras áreas de conhecimento, na medida em que tais processos têm uma natureza social e são gerados através da interação entre um aluno e um parceiro mais competente (FIGUEREDO, 2000, p. 64).

No entanto, embora a valorização do aprendizado de outras línguas seja reconhecidamente notória nos meios acadêmicos, a prática do pluralismo lingüístico nos currículos brasileiros nem sempre é viável. Por um lado, o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais evidencia que os motivos são vários, desde a falta de professores até problemas mais simples como dificuldades de inserção na grade curricular de um elevado número de disciplinas. Por outro lado, também se deve levar em consideração o fato de o Brasil ser um país com grande extensão territorial e monolíngüe, dificultando ainda mais essa prática e que, em decorrência das desigualdades sociais existentes, nem todas as pessoas têm condições de participar ativamente do mundo globalizado. O próprio país participa deste mundo global em uma posição periférica, de fornecedor de mão de obra e de matérias primas baratas; o papel de importador de tecnologias restringe a poucos o uso dos idiomas em eventos reais de comunicação, em situações cotidianas. Além disso, concorda-se, como explicitado nos PCN (1998, p. 19-20), que é imprescindível levar em consideração dois aspectos: (1) a aprendizagem de uma Língua Estrangeira deve garantir ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade de se envolver e envolver outros no discurso, ou seja, sua própria construção como sujeito discursivo, via Língua Estrangeira e que tal construção daria a este aluno a oportunidade

de se envolver com os processos sociais, onde este criaria significados para essa língua; e a (2) continuidade e a sustentabilidade do ensino de línguas estrangeiras, porque sem eles não há como se efetuar um avanço nessa aprendizagem se os sujeitos estarão expostos, em cada série, apenas a noções iniciais, por exemplo, do espanhol, do francês ou do inglês (PCN, 1998, p. 19-20).

Nesse sentido, acredita-se que a Língua Inglesa, por ser uma língua universal e utilizada oficialmente nos congressos, convenções, encontros internacionais, e porque está presente na literatura, no mundo dos negócios e nos intercâmbios culturais, apresenta-se como um instrumento indispensável para a formação e o desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do ser humano, para que este, ao entrar em contato com outras culturas, amplie seus conhecimentos, adquirindo novos saberes e, conseqüentemente, transforme-se também.

Assim, a aprendizagem de um outro idioma e em específico da Língua Inglesa, torna-se uma possibilidade de ampliar a capacidade perceptiva do aluno, tanto no que diz respeito a sua condição de pessoa humana quanto de cidadão. Conforme Celani (1996, p. 33), neste final do milênio o ensino de línguas não é algo decorativo “é antes algo que envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, que tem um valor intrínseco importante no processo de capacitação de forças que levam à libertação face às imposições das forças de dominação”.

Com relação aos estudos lingüísticos na área da aquisição e aprendizagem de outra língua, que não a primeira, Lago (2000) evidencia que, a partir de 1950, eles tiveram uma notória expansão e sistematização. Concordando com a autora, indiscutivelmente, muito da convergência de interesses, para esse tópico, deve-se à globalização e à conseqüente necessidade mundial de interação com pessoas que falam outras línguas.

Os fundamentos dessa área de estudo abrangem áreas afins, tais como: a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Sociologia e a Antropologia. De acordo com Ellis *apud* Lago (2000), propostas de pesquisa que seguem essa linha podem ser direcionadas ou para descrever o processo de aprendizagem, ou para a explicação da forma como este processo ocorre. Na perspectiva de explicar esse processo, determinados fatores de influência devem ser considerados: (1) fatores internos, a exemplo dos mecanismos cognitivos envolvidos no processo, as emoções desencadeadas, a possibilidade ou não de conhecimento prévio, até atitudes mostradas com relação à aquisição; (2) fatores externos, situações relacionadas com as condições sociais pertinentes a esse tipo de aprendizagem e ao envolvimento com os participantes sociais do processo.

É interessante esclarecer que a expressão aprendizagem e/ou aquisição de Línguas Estrangeiras e/ou Língua Inglesa é difundida na literatura especializada para designar tanto

o processo de aprendizagem de outra língua à parte da primeira língua, seja essa uma terceira ou quarta língua ou ainda uma língua estrangeira, em ambiente natural ou de instrução, quanto aos estudos feitos a respeito desse processo (ELLIS *apud* LAGO, 2000, p. 83).

Nesse sentido, têm-se, na Linguística e na Psicologia Cognitiva, dois paradigmas referentes ao processo de aprendizagem de uma segunda língua: um linguístico e outro cognitivo.

No que se refere às Teorias Linguísticas, O'Malley e Chamot *apud* Lago (2000) ressaltam a adoção da premissa que aponta o processo de aprendizagem de uma língua, ocorrendo independente das habilidades cognitivas. No entanto, não descartando a inegável contribuição e o valor dessas teorias, Lago (2000) salienta que tais teorias não se debruçam sobre aspectos relativos às estratégias de aprendizagem, como o faz a Psicologia Cognitiva.

Fundamentado na Psicologia Cognitiva, ainda conforme a autora, assenta-se o paradigma cognitivo de teorias da aquisição de uma segunda língua, onde os autores mostram que este modelo tem por objetivo explicar como a informação processada é retida na memória e como acontece o processo de aquisição de novas informações. Portanto, os estudos sobre o aspecto cognitivo apontam para questões relacionadas à tomada de consciência acerca dos processos de aprendizagem. Mas, além da existência de um grau de consciência sobre a atividade intelectual desenvolvida e denominada por Brown *apud* Lago (2000), como “cognição madura”, necessário se faz observar outras variáveis nesse processo, as quais podem se apresentar fora do domínio cognitivo, como por exemplo, os que fazem parte do domínio neurológico e do psicomotor.

Lago (2000, p.86-87) comenta que o domínio afetivo ou emocional, o qual parece ser o mais complexo deles, tem sido alvo de interesse cada vez maior dos estudiosos. A literatura aponta evidências de pesquisas, enfocando o domínio afetivo em vários campos de estudos, todos na tentativa de solucionar problemas educacionais, visto que ele se enquadra “no que parece ser um modelo epistemológico emergente englobando muito mais do que o ensino de línguas”. No entanto, atentar para os fatores afetivos pode “ser um dos ingredientes mais importantes na gestão de uma aprendizagem bem-sucedida”, embora, concorda-se com a advertência da autora, não se constitua na grande solução para os problemas acerca da aprendizagem. A autora aponta evidências da importância dos fatores emocionais, relacionados à educação, sendo ressaltada ainda na primeira parte do século XX, por autores como Dewey, Montessori e Vygostky.

Como se pode perceber, o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser estudado sob vários aspectos, seja na área da Linguística, seja na da Psicologia Cognitiva. Seguindo outra vertente, propôs-se, nesta pesquisa, analisar os aspectos

psicossociais dos problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa, por meio da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978). Teoria essa que se posiciona como auxiliar na compreensão dos fenômenos de natureza social e psicológica. Tomou-se como campo empírico para estudar esse problema o Sistema Estadual de Ensino do Piauí, especificamente as redes estadual pública e particular de Teresina, pois esta autora percebeu em sua prática docente, que os alunos da rede pública demonstravam pouco interesse em aprender a Língua Inglesa. Essa realidade suscitou os seguintes questionamentos: (1) qual seria o motivo do pouco interesse que aqueles alunos demonstravam ter para com a disciplina Língua Inglesa?; (2) o que estaria levando os alunos da rede pública estadual a se mostrarem desmotivados para aprender a Língua Inglesa?, e (3) considerando que alguns professores da rede pública fazem parte também da rede particular, esta rede de ensino apresenta realidade semelhante?

Portanto, tomando-se por base os questionamentos levantados anteriormente e o fato de não se conhecer, em nível local, trabalhos envolvendo a teoria das representações sociais, que focalizem problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa, procurou-se saber daqueles alunos as explicações para o pouco interesse e a pouca motivação que demonstravam em sala de aula de Inglês. A fundamentação deste estudo reside no fato de que é decisivo conhecer como as pessoas representam um objeto social, visto que as representações sociais estão na base das atitudes das pessoas frente aos objetos culturais com os quais interagem. Na interação com a aprendizagem da Língua Inglesa, os sujeitos vêm demarcados seus papéis e espaços de ação social, seja pela apropriação, seja pela exclusão desses objetos.

Portanto, ao se questionar, neste estudo, alunos do Ensino Fundamental buscou-se compreender, à luz da teoria das representações sociais, os sentidos que eles atribuem à Língua Inglesa em suas interações sociais, fora e dentro da sala de aula, para desvelar

o porquê do pouco interesse demonstrado em sala de aula de Inglês. Ou seja, tratou-se de conhecer as representações sociais que alunos de 7ª série elaboram acerca da Língua Inglesa, captando o sentido que representa a Língua Inglesa para o grupo pesquisado e as implicações desses sentidos para a aprendizagem do idioma e, assim, encontrar explicações para suas atitudes em sala de aula de Inglês.

Escolheu-se trabalhar com a 7ª série do Ensino Fundamental porque, nesta fase, os alunos são capazes de expor suas representações acerca da Língua Inglesa, pois permaneceram em contato com essa aprendizagem por um período de pelo menos dois anos. Entretanto, para que se pudesse comparar a realidade da escola pública com a da escola particular, questionou-se, também, sujeitos de 7ª série inseridos na rede particular de ensino da cidade de Teresina. Portanto, o universo desta pesquisa abrangeu o conjunto social rede pública e particular que, dessa forma, mostrou-se ser o local adequado para a coleta de dados relacionados aos interesses e às expectativas dos sujeitos para com a aprendizagem da Língua Inglesa. Os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram o questionário e a entrevista individuais, aplicados junto a 232 alunos, distribuídos nas duas redes de ensino.

Pressupôs-se que determinados indicadores sociais como o meio e a disponibilidade de capital econômico e capital cultural dos alunos interferem no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, cogitou-se a existência de diferenças na receptividade que alunos das redes pública e particular apresentam para com a aprendizagem da Língua Inglesa, e que essas diferenças sejam, provavelmente, em decorrência de os sujeitos da rede pública desenvolverem expectativas (em relação à língua) também diferentes alunos inseridos na rede particular. Cogitou-se, também, que os alunos da rede particular possuem uma conscientização maior acerca da importância da aprendizagem da Língua Inglesa para

sua formação e desenvolvimento. Levou-se em consideração, ainda, o fato de a cidade não ter tradição turística, pois se acredita que esta ocorrência contribuiria para que as pessoas, independente de seu nível socioeconômico e cultural, tivessem oportunidades de vivenciar uma necessidade real de comunicação em uma outra língua e os sujeitos da rede pública de ensino teriam, possivelmente, reforçados os sentidos para a aprendizagem da Língua Inglesa em suas vidas.

Observa-se que, por um lado, apesar de a escola pública já se encontrar em processo de informatização e ter começado a proporcionar aos seus alunos, mesmo que de forma incipiente uma exposição direta aos recursos da informática, os quais se apresentam como a forma mais viável de possibilitar-lhes o acesso à língua inglesa, estes alunos ainda não vislumbram uma utilização imediata daquele idioma no dia-a-dia de suas vidas, como também não associam sua aprendizagem a uma efetiva possibilidade de inserção social. Acredita-se que essa conduta seja decorrente do que represente, para os sujeitos da rede pública, dominar a Língua Inglesa, já que é na dinâmica das relações sociais que se constroem os modelos, os valores, as crenças etc. Talvez, os modelos de educação, propagados no contexto social dos sujeitos da rede pública, exerçam uma influência decisiva nas suas atitudes em relação à aprendizagem do Inglês.

Por outro lado, o que se constata entre os alunos de determinadas escolas particulares de Teresina, classificados como de nível socioeconômico médio e, portanto, com mais possibilidades de utilizar funcionalmente a língua inglesa no cotidiano de suas relações, é que eles tendem a apresentar uma consciência da funcionalidade da Língua Inglesa dentro de um sistema de comunicação universal e, assim, vislumbram um provável significado social desse idioma em suas vidas. Haja vista que eles são expostos a situações em que a Língua Inglesa aparece como um instrumento de

interação, como é o caso do uso da Internet, TV por assinatura, viagens ao exterior etc, e, também, por terem mais contato com essa língua nas suas realidades sociais, já que são, na maioria, possuidores de antena parabólica e acessam canais e programas internacionais que são transmitidos em vários idiomas. Parece evidente, entre os sujeitos de nível socioeconômico médio, a existência de uma correlação entre a aprendizagem da Língua Inglesa e a abertura de oportunidades para uma ascensão social, uma vez que eles visualizam, no domínio de uma língua estrangeira, os meios para se destacarem no grupo, bem como no mercado de trabalho.

Na realidade, enquanto os alunos da rede particular têm a oportunidade de conviver com grupos estrangeiros, tanto em viagens quanto por vínculos sociais, reforçando, conseqüentemente, o contato com a Língua Inglesa, observa-se que os sujeitos da rede pública não participam das oportunidades oferecidas por esse contexto sociocultural. Tudo isso contribui, sobremaneira, para um distanciamento entre os interesses dos sujeitos da rede pública e da particular, no que se refere à aprendizagem da Língua Inglesa.

Assim, com base na situação existencial (meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural) de alunos de 7ª série (rede pública e particular), de suas necessidades, desejos e expectativas desenvolvidas acerca da Língua Inglesa, procurou-se identificar o sentido e a importância que tem a aprendizagem da Língua Inglesa para cada grupo. E para que se conhecesse as representações sociais elaboradas por aqueles alunos, trabalhou-se com as seguintes questões norteadoras:

- Qual a importância da aprendizagem da Língua Inglesa no cotidiano de alunos de 7ª série (rede pública x particular)?
- O meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural desses alunos interferem no processo de aprendizagem da Língua Inglesa?

- Quais as representações sociais construídas por alunos de 7ª série (rede pública x particular) acerca da aprendizagem da Língua Inglesa?

- Em que aspectos as representações sociais da aprendizagem da Língua Inglesa se mostram semelhantes ou diferentes, entre alunos de 7ª série (rede pública x particular)?

Para atingir tal objetivo, a teoria das representações sociais se mostrou, pois, como o fio condutor para que se compreendesse *como e por que* as percepções, atribuições, atitudes e expectativas de alunos de 7ª série (rede pública e particular) são construídas e mantidas, com relação a Língua Inglesa, tomando-se como dado o que é socialmente propagado no contexto social dos sujeitos pesquisados. Ela se fez pertinente, neste estudo, porque “investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência”, que são utilizados pelos atores sociais tanto para “classificar pessoas e grupos”, quanto para “interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Para Jovchelovitch (2001), a teoria das representações sociais fala da construção dos saberes sociais, de como a construção e a transformação desses saberes mudam de um contexto social para outro. Todo saber está vinculado ao contexto de uma relação, centrado este no modelo sujeito-objeto-sujeito, pois a construção do saber não existe fora do contexto de uma relação. Dessa forma, ao se observar as relações existentes em um determinado contexto social (no caso desta pesquisa a sala de aula de Inglês da rede pública e particular), percebe-se que são essas relações que determinam a construção e o tipo de saber que vai emergir e se transformar daquele contexto.

Nesse sentido, o que é propagado nas relações estabelecidas entre os sujeitos de 7ª série e o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos, faz com que eles elaborem, diferentemente, suas representações acerca da aprendizagem da Língua

Inglesa. Cada grupo tende, pois, a transformar as relações existentes em outras específicas, com características próprias de seu grupo.

Gilly (2001, p. 321) comenta que o interesse do estudo das representações sociais, no campo educacional, faz-se pertinente porque orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais que envolvem a área da educação, ampliando o leque de opções para uma melhor compreensão e explicação da forma como os “fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”. Dessa forma, voltar a atenção para o estudo das representações sociais, centrando-se na aprendizagem da Língua Inglesa, considerando os grandes sistemas organizados de significações que as constituem, foi útil para a compreensão do que ocorre em sala de aula de Inglês no processo interativo educacional com alunos de 7ª série (rede pública e particular) e para a identificação das atitudes e das expectativas que eles desenvolvem acerca da aprendizagem do idioma.

Portanto, a teoria das representações sociais apresentou-se como o suporte adequado para o desenvolvimento desta pesquisa quali-quantitativa, desde o processo de coleta de dados até os procedimentos analíticos. Nestes últimos, utilizou-se a análise de conteúdo, seguindo-se a técnica de análise categorial (BARDIN, 1977) para captar, na fala dos sujeitos pesquisados, suas representações, suas atitudes e interesses em relação à aprendizagem da língua inglesa. E, por se supor que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural se apresentavam como fatores de interferência naquela aprendizagem, foram colhidas informações sobre esse nível, tanto na rede pública de ensino quanto na particular, haja vista que tais redes de ensino são freqüentadas, geralmente, por alunos com níveis socioeconômicos (NSE) diferenciados. Assim, a escolha das escolas foi, por esse motivo, intencional. O nível socioeconômico baixo

(NSE-B), correspondeu a alunos de escola pública², e o nível socioeconômico médio (NSE-M), aos das escolas particulares. Os indicadores utilizados para esta classificação estão evidenciados na parte referente à metodologia.

Evidencia-se, pois, a relevância desse referencial teórico, centrado nas representações sociais, como a opção adequada para que se conhecesse e compreendesse o porquê das atitudes diferenciadas de interesse/desinteresse, motivação/desmotivação, no tocante à funcionalidade da Língua Inglesa no cotidiano daqueles alunos.

Organizou-se o trabalho em quatro capítulos, conforme a seguir:

Para situar o leitor nos primórdios históricos do Ensino de Línguas Estrangeiras e abranger, neste percurso, o Ensino de Língua Inglesa nos diversos períodos da história educacional brasileira e local, este estudo optou em expor, no **capítulo I**, o “Ensino de Línguas Estrangeiras: contextualização histórica”. Esta retrospectiva proporcionou uma visão abrangente e, ao mesmo tempo, pontual sobre os problemas relacionados àquele ensino.

Para que se pudesse ver o lado psicossocial dos problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa, tomou-se por base a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1978). Assim, no **capítulo II**, “Aportes Teóricos”, expõem-se considerações acerca da teoria para se evidenciar o campo promissor que se tem revelado para a elucidação de estudos na área da educação.

Com o objetivo de explicar a maneira como se desenvolveu esta pesquisa, o **capítulo III**, “Percurso Metodológico”, relata o processo utilizado para uma compreensão do contexto sócio-educacional em que foram colhidos os dados, onde se

² Pesquisas anteriores, realizadas por Sales (1995, 2000, 2002), em Teresina-Piauí, afirmam que a escola pública é freqüentada, em sua grande maioria, por uma clientela de NSE-B (nível socioeconômico baixo). Já, as principais escolas particulares da cidade são freqüentadas por alunos de NSE-M (nível socioeconômico médio).

evidencia a escolha do campo de pesquisa e dos sujeitos e a opção pelos procedimentos analíticos.

Em seguida, no **capítulo IV**, “Resultados”, faz-se uma descrição e análise comparativa dos dados encontrados nas duas redes de ensino, tendo por base a teoria que deu suporte, retomando-se os questionamentos iniciais.

Por fim, expressam-se, em “Considerações Finais”, aproximações gerais acerca do problema.

CAPÍTULO I

1. ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: contextualização histórica

1 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: contextualização histórica

1.1 Introdução

Ao se refletir sobre os problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa em uma perspectiva psicossocial, sentiu-se necessidade de contextualizar historicamente o ensino de Línguas Estrangeiras e abranger nesse percurso a realidade educacional brasileira e local, observando a legislação pertinente ao ensino de Língua Inglesa, em específico. A intenção foi obter, assim, elementos do contexto sócio-histórico, possibilitando uma compreensão mais detalhada de como e por que os sujeitos pesquisados elaboram suas representações sociais acerca da Língua Inglesa.

Assim, a retrospectiva sobre o Ensino de Línguas estrangeiras fundamentou-se em Silveira (1999), a qual utiliza uma periodização que inclui desde as primeiras civilizações da Mesopotâmia até o século XX. E a retrospectiva que aborda o Ensino de Língua Inglesa adotou, como referência principal, a periodização apresentada no texto de Costa (1981), sobre a educação no Brasil.

1.2 Primórdios Históricos do Ensino de Línguas Estrangeiras

Pode-se afirmar que a vida do ser humano, desde os primórdios da História, em decorrência da sua necessidade de se comunicar, seja para fins comerciais, culturais, políticos, seja por outros fins, é permeada pelo ensino-aprendizagem de outras línguas (SILVEIRA, 1999).

As primeiras experiências acerca do ensino de uma língua estrangeira foram evidenciadas nas relações estabelecidas entre a civilização sumeriana que se desenvolveu no Iraque e a acadiana, povo de origem semítica (Oeste e Norte), entre o ano de 3000 a 2350 a.C., quando os primeiros dominaram os segundos.

Os acadianos, reconhecendo que os sumérios eram culturalmente mais desenvolvidos, pois eram possuidores de uma língua escrita denominada “cuneiforme” - por ter “os seus caracteres gravados em forma de cunha em placas ou tabuletas de argila” - resolveram utilizá-la como “instrumento valioso para a promoção social e para o acesso à religião e à cultura da época” (SILVEIRA, 1999, p. 16-17). Com esse procedimento, os acadianos deram início, por assim dizer, aos primeiros ensinamentos escolarizados (teologia, botânica, zoologia, mineralogia, geografia e matemática) em uma língua estrangeira, uma vez que a escrita dos sumérios não fazia parte das interações sociais do dia-a-dia desses povos. É nessa época que os professores escribas³ prepararam os primeiros dicionários do mundo, devido ao ensino de línguas ser baseado no vocabulário, exigindo listas enormes com palavras na língua sumeriana e sua respectiva tradução.

No entanto, conforme alerta Germain *apud* Silveira (1999, p. 19), é inadequado afirmar-se que existiu um ensino “sistemático e regular de Línguas Estrangeiras” entre as civilizações citadas anteriormente, no que se refere a línguas vivas. Como uma língua arcaica pode ser considerada uma língua estrangeira, já que não faz parte do cotidiano das pessoas que as utilizam, é nesse sentido, que se considera tanto o ensino escolarizado da escrita herática entre os egípcios, na época uma escrita arcaica e repassada como uma língua estrangeira, quanto o ensino do grego clássico entre os gregos, como exemplos de experiências de ensino de segunda língua e mesmo de língua

³ Escribas eram pessoas que aprendiam a escrever nas escolas sumerianas, ou seja, que sabiam traçar e interpretar os caracteres da escrita cuneiforme (SILVEIRA, 1999, p. 17).

estrangeira na Antiguidade. Mas, não existem, dessa época, registros comprobatórios do ensino de línguas estrangeiras vivas. É importante ressaltar que os egípcios interessavam-se pela língua dos povos por eles conquistados, à semelhança do que faziam os acadianos (SILVEIRA, 1999).

Com relação à civilização egípcia, a autora comenta que esta possuía uma escrita chamada “hieroglífica” (escrita dos deuses), cujo surgimento data do terceiro milênio a.C. e era a mais conhecida das três formas de escrita desenvolvida entre os antigos egípcios. Esse tipo de escrita apresentava-se gravado em pedras (signos pictográficos ou pictogramas – os hieróglifos), onde eram feitos os registros de fatos históricos, e também servia para armazenar a tradição literária desses povos. Como ela era uma escrita muito minuciosa, e por isso pouco prática para o dia-a-dia, surge, aos poucos, a escrita “hierática” (mais rápida), a qual possuía os mesmos caracteres da hieroglífica, mas estes eram escritos de forma ligada (cursiva). Por volta do ano 650 a.C. aparece, no Egito, uma terceira escrita agora mais clara e definitivamente ligada, chamada escrita “demótica”.

Focalizando os gregos, Robins *apud* Silveira (1999, p. 21) destaca que, provavelmente, devido ao desinteresse que estes demonstraram pelas línguas estrangeiras vivas da sua época, consideradas para eles “línguas bárbaras” (“ininteligíveis”), este fato tenha inibido as iniciativas direcionadas para que eles tentassem conhecer os idiomas de outros países. A educação desses povos fazia-se por meio de atividades didático-pedagógicas envolvendo a explicação dos poemas épicos de Homero, a *Ilíada* e a *Odisséia*, os quais, por terem sido escritos por volta do século V a.C., eram considerados como exemplos de escrita estrangeira para os aprendizes. Os recursos didáticos assemelhavam-se aos utilizados no ensino de línguas estrangeiras, ou seja, com glossários contendo as traduções. Àquela época, a língua grega falada era

chamada “Koiné”, diferente da contida nos textos clássicos gregos. Assim sendo, considerou-se que esse estudo dos textos clássicos dos gregos era feito em uma outra língua.

No período que vai da Antiguidade Romana ao Renascimento, Silveira (1999) evidencia a passagem do grego clássico, como idioma de prestígio, em seguida passando pelo latim clássico e o latim cristão, culminando no ensino de línguas vivas (francês e inglês) das nações européias emergentes. Com as invasões germânicas, no final do século V d.C., acontece o esfacelamento do Império Romano do Ocidente. A língua então utilizada era a latina, considerada como língua internacional da cultura ocidental. Ela era utilizada nos textos oficiais, mesmo nas colônias, nos relatórios e nos contratos comerciais. Em decorrência da estratificação social ocasionada pelas invasões germânicas, o latim sofreu uma divisão, passando a existir em duas formas: (1) o latim clássico (erudito), utilizado pela Igreja e na Literatura, e (2) o latim vulgar (popular), aquele que era falado pelos soldados e funcionários do baixo escalão do governo e pelo povo em geral.

Essa situação da língua latina, ainda conforme a autora, perdura até o século VIII d.C.. Embora essa língua, mesmo escrita, não seja semelhante à do período clássico, no início da Idade Média, ainda era a língua falada e ensinada. Não se pode, dessa forma, afirmar que existisse o ensino de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, mas, tão somente, da existência de duas variedades do latim.

Como afirma Germain *apud* Silveira (1999), é ainda na Idade Média, por volta do século IX, que o latim, ainda ensinado como segunda língua, se consolida noutros países da Europa, cujas matrizes culturais sofreram, direta ou indiretamente, influências advindas da cultura latina. E faz referência, nessa mesma época, ao ensino de latim como língua oral restrito ao ambiente escolar e que, na Inglaterra, para facilitar o

entendimento nos “colóquios” (diálogos), o latim, às vezes, era utilizado juntamente com o inglês. É por volta do século XI, em plena Idade Média, que o francês passa a ser o idioma oficial da corte inglesa e o inglês, que possuía vários dialetos, é falado apenas pelo povo. A partir do século XII, surgem as escolas leigas e urbanas, criadas pelos mercadores, iniciadores da revolução burguesa, tendo por objetivo atender suas necessidades mercantis. Esse foi o momento em que o francês, o italiano, o espanhol e outras línguas (tidas como vulgares) ascenderam e passaram a fazer parte do ensino. Vale comentar que a educação repassada nas escolas medievais centrava-se no ensino da gramática, tendo Donato (século IV) e Prisciano como referenciais. Foi Prisciano quem elaborou, ainda no século VI, a mais completa obra de descrição da língua latina na antiguidade, compreendida em um total de dezoito volumes, conforme ressalta Robins *apud* Silveira (1999).

Silveira (1999) informa que, numa fase posterior da Idade Média, o latim é suplantado como língua de comunicação, cedendo espaço para as línguas nacionais (francês e inglês) das nações européias que surgiam. Aos poucos, estas línguas se transformam em objeto de estudo escolarizado e, apenas ao final da era medieval, no século XIV, o inglês torna-se mais hegemônico, superando o francês. Paiva (1996) comenta que a história do ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, é uma manifestação contra o domínio da língua francesa.

Conforme Silveira (1999, p. 27), do ponto de vista metodológico, observa-se que o processo de ensino-aprendizagem seguia, ainda no início do Renascimento, os moldes adotados para o latim, durante a Idade Média. Este modelo foi copiado das escolas romanas, o qual foi, por sua vez, influenciado pelos gregos. No que se refere ao ensino de Língua Inglesa, como língua estrangeira, tem-se que o aparecimento dos primeiros manuais, voltados para esse ensino, só acontece ao final do século XVI,

concomitantemente à vinda de “refugiados huguenotes (protestantes) franceses para a Inglaterra”. Esse processo de perda de *status* do latim vem do Renascimento e alcançou a Renascença, quando o latim se tornou uma língua morta, por não ser mais falada regularmente.

Passando-se ao período que vai do século XVI ao começo do século XX, evidencia-se a tradição do preceptorado⁴. Esta foi a modalidade de ensino que permaneceu em Roma no ensino de língua grega e de outras áreas de conhecimento. Ressalte-se que foi a partir do século III a.C. que este tipo de ensino passou a ser realizado por escravos gregos. Já o preceptorado, dedicado ao ensino de línguas estrangeiras, prolongou-se até o início da era Contemporânea, onde se destacam os nomes do humanista Roger Ascham, conhecedor do grego e do latim (Inglaterra - século XVI) e dos renomados filósofos Michel de Montaigne (França - século XVI) e John Locke (Inglaterra - século XVII), conforme Germain *apud* Silveira (1999).

No que se refere a Roger Ascham, Silveira (1999) aponta que ele ficou conhecido como representante da educação clássica humanista, no ensino do latim. Este humanista defendia técnicas de ensino a partir de textos clássicos para assim encaminhar o aprendiz na construção de um “estilo” próprio.

Michel de Montaigne destacou-se como literato e filósofo; defendia a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras através do contato direto com a língua-alvo. E John Locke alcançou a época em que o latim ainda era utilizado como língua veicular entre os intelectuais e que foi sendo, aos poucos, substituído pelo inglês e o francês, as quais se tornaram línguas veiculares da filosofia e da ciência. Locke advogava a visão de que a língua é produto do seu uso social, ou seja, do seu uso

⁴ Modalidade de ensino em que um preceptor é contratado por uma família abastada para dar instrução a uma criança. Modelo originado da Grécia (século V a.C.), onde era exercido coletivamente. (SILVEIRA, 1999, p. 29).

comum e casual. A tendência empirista é ressaltada nessa época, valorizando-se a língua oral e a comunicação interpessoal.

No Brasil, conforme Silveira (1999), tem-se, como exemplo do preceptorado, o ensino realizado pelos imigrantes europeus junto aos filhos das famílias tradicionais do Sul e do Nordeste.

A autora menciona que, no século XVII, ocorre uma renovação no ensino de línguas na educação escolar, decorrente de grande incremento na sua parte metodológica. O responsável é João Amós Comenius, considerado o fundador da Didática Geral e também da Didática de Línguas. Ele expressa, na sua “Didática Magna”, as bases filosóficas de sua concepção de educação, as quais são, ainda hoje, seguidas na didática moderna. Em 1631, Comenius publica a sua “Jamia Linguarum Reserata” (“Porta Aberta das Línguas”), um manual que foi utilizado por muitas gerações no ensino de línguas nas escolas. Ele concebia a língua primeiramente como um instrumento de nomeação e representação do pensamento e, secundamente, como um instrumento de comunicação. Recomendava o aprendizado de línguas tidas como necessárias, iniciando-se pela língua materna, seguindo-se às dos países vizinhos. É de sua autoria o primeiro livro ilustrado para crianças (Latim-Inglês), uma espécie de dicionário enciclopédico ilustrado, intitulado: “Orbis Pictus Sensualium”, publicado em 1657.

No século XIX, inicia-se uma busca por alternativas metodológicas para se proceder à reformulação do ensino de línguas estrangeiras, devido aos avanços dos estudos lingüísticos e a insatisfação nos métodos, que utilizavam uma visão formal e tradicional de língua e aprendizagem, pautados de uma prática entediante. Ao final do século XIX, em decorrência desta procura por alternativas metodológicas, surgem as tentativas de “transformar e sistematizar a tendência empirista no ensino de línguas num

método de ensino”. No entanto, até a primeira metade do século XIX, não se considera a existência específica de um método. Têm-se os “cursos de imersão” (eletrizados), nos quais o indivíduo tem contato direto e prolongado com uma língua, tendendo, conseqüentemente, a adquiri-la. No entanto, este tipo de ensino-aprendizagem, através de um contato direto (espécie de preceptorado) tornou-se impraticável nas escolas regulares públicas ou particulares, devido aos seus altos custos, sendo oferecido apenas por algumas instituições de ensino de idiomas.

No que se refere ao chamado Método Direto, denominado por Richards e Rodgers (1986) de “amadorismo esclarecido”, sua adaptação para o ensino escolar perde muito de sua autenticidade. Dentre os vários fatores, tem-se: (1) requer um professor que seja um falante nativo ou que tenha bastante fluência na língua estrangeira que ensina; (2) depende mais das habilidades do próprio professor do que do livro-texto, e (3) dificuldade na adequação das atividades de ensino à vida real, artificializando a comunicação no ato da aprendizagem.

Nessa perspectiva, surge, por volta da segunda metade do século XIX, uma outra tentativa de renovação do Ensino de Línguas: é o “método seriado”, de François Goin. E por volta de 1916, os estudos lingüísticos de Ferdinand de Saussure lançam os fundamentos do Estruturalismo, conferindo o estatuto de ciência à Lingüística. E no século XX, a Psicologia, liberta do estigma de fazer “especulações sobre a alma humana”, dá sua contribuição às pesquisas sobre a linguagem e a cognição (SILVEIRA, 1999). É nesse século que se presencia o desenvolvimento da Lingüística como campo de estudo científico da linguagem humana e das línguas naturais. As teorias lingüísticas desenvolvem-se seguindo pontos de vista e tendências diferenciadas e se reconhece a intangibilidade da língua “num esforço filosófico e científico constante, de forma inter,

multi e transdisciplinar”, dando-se conta da imensa “complexidade de que se reveste este objeto de estudo que é a linguagem humana” (SILVEIRA, 1999, p. 41).

Por outro lado, os estudos lingüísticos acerca do comportamento humano, contribuíram para um enfoque descritivo da língua, resultando nas correntes “Formalista” e “Ativista”. Após a segunda Guerra Mundial, tendo como referência a corrente Ativista, foram elaborados vários outros métodos, quais sejam: Direto, Audiolingual, Natural, *Silent Way*, *Total Physical Response* etc, os quais são caracterizados como “comunicativos”. O termo comunicativo estabeleceu-se com o lingüista britânico D. A. Wilkins (1972), que procurou demonstrar os sistemas de significados que fundamentam o uso comunicativo da língua (AGUIAR, 2000, p. 19). A abordagem comunicativa teve sua consolidação nos anos 70 e 80, do século XX, devido às inovações metodológicas, às técnicas e às atividades que estão direcionadas para o trabalho em grupo e para tornar mais claro o papel ativo, tanto do professor como do aluno. As pesquisas nessa área evidenciam que, ao lado desta abordagem, outras são adotadas no ensino de línguas estrangeiras, tanto na rede particular quanto na pública de ensino. Porém, conforme Aguiar (2000), apesar do avanço alcançado pelo implemento das novas tecnologias, a abordagem tradicional ainda é bastante utilizada nas duas redes de ensino, o que, embora não se tenha constituído no objeto desta pesquisa, foi também evidenciado.

O item seguinte continua essa retrospectiva acerca do ensino de línguas estrangeiras, ressaltando a trajetória, em específico, dos problemas relacionados ao ensino de Língua Inglesa no contexto educacional brasileiro.

1.3 Contexto Histórico Brasileiro do Ensino de Línguas Estrangeiras

O ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro se inicia com as línguas clássicas (latim e grego), passando, posteriormente, a existir nos currículos o francês, o inglês, o alemão e o italiano. Muitas mudanças ocorrem no referido ensino, desde o período Jesuítico (1549-1759) até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (1996). No entanto, no Brasil, manteve-se sempre presente a elitização no ensino de línguas estrangeiras, reforçada pela própria legislação (COSTA, 1981).

Os trabalhos realizados pelos jesuítas, quando para aqui vieram no ano de 1549, acompanhando o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, são apontados como o momento inicial da educação brasileira. Constitui-se a Companhia de Jesus, cuja finalidade era o trabalho evangelizador, prestado ao gentio e a assistência espiritual dos colonos. Surgia, então, um ensino de tendências humanísticas, seguindo a linha da educação literária que se baseava nos estudos das línguas e de autores clássicos. Segundo Costa (1981, p. 285), essa educação fornecida pelos jesuítas era de caráter ornamental e alienante (sem questionamentos), vinculada à tradição cristã, voltada para o adulto e que tinha “como objetivo o conhecimento em si mesmo e tendendo ao dogmatismo”. Era caracterizada por ser uma educação que não estimulava a criatividade, nem dava possibilidade à crítica e considerava a criança somente como uma miniatura do futuro adulto.

Para efetivar o repasse dos ensinamentos, os jesuítas se viram obrigados a ensinar o português aos indígenas e, conseqüentemente, aprender o tupi-guarani. Nessa época (1553), a educação era mais voltada para os meninos, para os descendentes da nobreza e da burguesia da Colônia, os quais recebiam aulas de Gramática nas “eschollas de leer e escrever”, onde os mais velhos eram contemplados com “rudimentos de artes

mecânicas” (COSTA, 1981, p. 285). Com a proibição legal de os negros estudarem, evidencia-se, entre eles, um desinteresse popular pela educação e as escolas passam, então, a ser freqüentadas por uma minoria privilegiada, isto é, pelos filhos da nobreza e da burguesia da Colônia. Por outro lado, a educação das meninas limitava-se a boas maneiras e prendas domésticas. Portanto, esse tipo de educação subordinada ao escolasticismo e ao fato do Brasil ser Colônia proporcionou, tanto um distanciamento de outras orientações religiosas, como também, de outros métodos, que caracterizaram a ciência moderna, durante o século XVII (RIBEIRO, 2000).

No período seguinte, denominado de Pombalino (1759 a 1808), ocorrem as reformas feitas pelo Marquês de Pombal, as quais foram iniciadas com a expulsão dos jesuítas do Brasil, devido a fatores de ordem econômico-social e políticos. Costa (1981) comenta que entre os fatores socioeconômicos, encontra-se o enorme contingente de jesuítas que estavam morando na Colônia e, também, os privilégios e as regalias de que eram possuidores, provocando desavenças entre os colonos. E com relação aos fatores políticos, tem-se a conscientização de Portugal da necessidade de recuperar a sua economia e de modernizar a sua cultura.

É nessa época, segundo Ribeiro (2000), que surge um ensino público propriamente dito, financiado pelo Estado e formando o indivíduo para o Estado. Tal ensino passa a ser feito por professores licenciados e através de aulas avulsas (aulas régias), não mais em forma de curso (Humanidades). O que representou, na parte organizacional, um atraso, mas ao mesmo tempo, um avanço, por exigir novos métodos e novos livros.

Quanto ao ensino de línguas no período Pombalino, tem-se o da língua latina e do grego. A língua latina era vista apenas como um instrumento de domínio da cultura latina e auxiliar da língua portuguesa. O Grego, por sua vez, dirigido aos teólogos,

advogados, artistas e médicos, iniciava-se com leituras, passando depois aos preceitos gramaticais. Durante esse período, há uma fragmentação nos vários níveis do sistema educacional. Com essa fragmentação, o sistema educacional fica sob a supervisão dos vice-reis, persistindo “como instrumento de unificação da cultura brasileira, a religião cristã e a tradição humanística” (COSTA, 1981, p. 291). Essa unificação assegura uma coerência lógica ao processo de evolução histórica da educação brasileira, no que se refere à “conservação de sua feição européia” e à “preservação de sua unidade interna”, conforme Azevedo *apud* Costa (1981, p. 291).

Por volta do final do século XVIII (ainda no período Pombalino), sob a influência das idéias dos pensadores franceses, houve um maior distanciamento da tutela portuguesa e grande parte dos estudantes ingressou nas universidades européias. A educação primária e secundária continuou a ter seus conteúdos literários e humanísticos, prestando serviços à elite estatal e escravocrata.

Decorrente da invasão de Portugal (1807), pelas tropas francesas, a Família Real portuguesa e a corte são obrigadas a vir para o Brasil, sob a guarda inglesa. Este incidente ocasionou a “abertura dos portos” (1808) e gerou uma série de medidas concernentes ao campo intelectual, tais como:

criação da Imprensa Régia (1808), Biblioteca Pública (1810), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As variações ou Ensaio de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca – O Patriota (RIBEIRO, 2000, p. 40).

Essa transferência propiciou uma mudança no panorama político, econômico e cultural do Brasil, dando início ao período Joanino (1808-1920). Inaugura-se o ensino de nível superior com várias opções de cursos. Ribeiro (2000) comenta que, embora esses cursos representassem uma ruptura com o ensino jesuítico colonial e tenham sido criados por necessidades reais do Brasil, não atendiam às necessidades estabelecidas, uma vez que os cursos seguiam mais os padrões literários que científicos.

Em relação aos níveis de ensino (primário e secundário), esses continuavam sendo oferecidos nos liceus provinciais, de origem pública, mas não popular. Isto porque se destinavam às elites locais, evidenciando, segundo Berger *apud* Figueirêdo (1993, p. 51), a “influência francesa no sistema educacional brasileiro”. As mudanças que se sucedem no ensino de línguas estrangeiras, por volta do final dos anos 40, do século XIX, são mais sentidas em nível internacional, como nos Estados Unidos. Elas ocorrem com o surgimento de novos métodos em substituição ao tradicional, incluindo as quatro habilidades lingüísticas: audição, fala, leitura e escrita.

Magalhães; Dias *apud* Paiva (1996) afirmam que, embora os ensinamentos de Língua Inglesa, no Brasil, tenham se iniciado no período Jesuítico, este ensino só se tornou obrigatório a partir de 1855, juntamente com o alemão e o francês, passando a ocupar lugar de destaque, à semelhança do que aconteceu com as línguas clássicas (latim e grego). No entanto, conforme Valnir Chagas *apud* Figueirêdo (1993), é somente a partir de 1931 que se pode falar no estudo dos idiomas modernos, em nível secundário oficial, no contexto nacional.

No Brasil, há uma tentativa de revestir o estudo de línguas vivas estrangeiras de um caráter prático, direcionando os estudantes a adquirirem a capacidade de falar e ler em francês, inglês ou alemão, sem a consulta freqüente ao dicionário. Mas, o que se constata, na realidade pedagógica, é a adoção da tradução, gramática, leitura e análise (AGUIAR, 2000).

Nas últimas décadas do Império (anos 80 do século XIX), o ensino de línguas modernas e ciências era repassado por meio dos colégios secundários de orientação leiga, ou religiosa, caracterizados por serem mais progressistas que os oficiais e por utilizarem modernas técnicas de ensino (COSTA, 1981).

Após a proclamação da República (1891), é decretada a laicização do ensino e a separação da Igreja do Estado. Com relação às competências relativas à instrução pública, decorrente do texto constitucional, observa-se que a “bipolaridade ensino elementar descentralizado e ensino médio, [bem como o] ensino superior, controlados pelo Governo Federal” manteria, evidentemente, a estrutura hegemônica da cultura de classes das elites brasileiras, herdada da Colônia, passando pelo Império à República, conforme Costa (1981, p. 300).

Foi Benjamim Constant, continua a autora, líder da corrente positivista militar que, ao assumir, em 1891 (durante a velha República), o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, desempenhou a difícil tarefa de elaborar as primeiras reformas do ensino, influenciadas pela idéias *comtianas*, sobre a formação de professores primários e a profissionalização do curso normal. Foram reforçados os princípios republicanos da laicização, a co-educação dos sexos (restrita à idade de 8 anos) e atribuído caráter formativo ao curso secundário, organizado em séries e com frequência obrigatória. A classificação positivista impõe uma valorização das ciências em detrimento do ensino das línguas modernas e respectivas literaturas.

Assim, com o advento do século XX, restam do movimento Abolicionista um enorme contingente de escravos ignorantes e iletrados que se dirigiram aos centros urbanos; e do Republicano, a frustração pela não concretização dos sonhos. O capitalismo acelera a urbanização, imigração e industrialização, refletindo no subsistema educacional, que passa a investir em programas de alfabetização na tentativa democrática de criação do novo homem e reconstrução da sociedade.

Nesse contexto, conforme Costa (1981, p.294), os avanços e recuos ocorridos na legislação educacional mantiveram os padrões educacionais ditados pelos interesses e as preferências das elites que, por não se sentirem prejudicadas, não ansiavam por

mudanças. Tendo como preocupação central a qualidade de ensino, as reformas de âmbito nacional oscilaram entre: (1) “a seriação dos currículos e os exames parcelados; (2) a ampliação e a restrição do instituto da equiparação para os ginásios oficiais e particulares; (3) a predominância de tendências científicas e a (4) prevalência de estudos humanísticos nos currículos”. Percebe-se, pois, que até 1920, as idéias disseminadas eram de tendências humanísticas e literárias, advindas da herança jesuítica, não demonstrando a existência de uma evolução no ensino, no sentido real da palavra. Figueirêdo (1993, p.53) atenta para o fato de que o percurso do ensino de línguas estrangeiras modernas está relacionado ao da “crise dos estudos humanísticos, que por sua vez, acompanha a questão econômica do progresso e da tecnologia e a crise do ensino de nível médio”.

Dessa forma, as ideologias que permeavam o panorama político se estenderam e alcançaram o período que se segue, chamado de Inovador (1920-1942). Estas contribuíram para que ele se desenvolvesse num clima de agitação, culminando em revoltas armadas. São exemplos o anarquismo, o tenentismo e outros. Dentre os movimentos culturais da época, destaca-se a Semana de Arte Moderna (1922), em São Paulo, ressaltando o espírito contestador atual e mostrando um rompimento com os padrões estéticos convencionais. Os educadores aparecem, nesse período de 1920 a 1929, já como categoria profissional; são denominados técnicos e especialistas em educação, fazendo com que os debates relativos à educação e ao ensino se transfiram do Congresso para reuniões onde são supervalorizados, expressando-se na tentativa de “ampliação qualitativa e quantitativa do ensino oferecido e a elevação do nível das massas pela modificação dos seus padrões culturais” (COSTA, 1981, p. 304).

Segundo Jorge Nagle *apud* Costa (1981, p. 304), evidencia-se, no período em referência, um grande “entusiasmo” pela educação e um “otimismo” pedagógico. Jorge

Nagle faz referência, também, conforme a autora, ao apogeu do escolanovismo no Brasil, como a transposição do liberalismo para o plano pedagógico; este movimento é tributário das idéias de autores como Claparède, Decroly, Bovet, Ferrière, Dewey, Glöcke e outros, os quais defendiam o respeito à criança e o estímulo à sua iniciativa e criatividade, onde a escola era vista como comunidade de vida e agente social. Nessa época (1920), o ensino de Línguas Modernas era direcionado para as meninas, acrescido de lições de prendas domésticas, de boas maneiras e de religião. O caráter propedêutico dos cursos secundários, aos poucos, foi se modificando até que se passou a valorizar a educação técnica, vista a partir de então, como uma educação de caráter formativo e com objetivos pragmáticos.

Segundo Costa (1981, p. 309), é “sob a pressão das forças sociais afluentes” que se inicia um rompimento com as idéias educacionais tradicionais do período jesuítico. Presencia-se a queda das oligarquias e a vitória da Aliança Liberal, sendo criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo o educador Francisco Campos ocupando a nova pasta. São colocadas em prática as idéias que orientaram o movimento renovador, de início na escola secundária, e, depois, no nível superior.

A reforma do ensino secundário (reforma Francisco de Campos), por volta de 1931, tenta atribuir-lhe “feição formativa e terminalidade própria”, conforme comenta Costa (1981, p. 312). Este passa a ser estruturado em dois ciclos, integrando Ciências e Humanidades nos currículos já definidos nacionalmente, mas ainda enciclopédicos e altamente elitista. Passam a ter predominância sobre o latim as línguas vivas estrangeiras, sendo as línguas francesa e inglesa obrigatórias e, facultativa, a língua alemã. As línguas francesa e inglesa são oferecidas em um percentual de 13%, de todo o currículo, e ensinadas por meio do método direto intuitivo e de instruções

metodológicas, direcionadas para objetivos lingüístico-culturais e lingüístico-pedagógicos.

No entanto, devido ao número reduzido de horas destinadas a tal ensino, como também pela falta de professores qualificados, não se atinge os resultados esperados (FIGUEIRÊDO, 1993). É evidente o acentuado caráter elitista do ensino nos dois níveis secundário e superior, onde este mantém os dispositivos limitadores das matrículas.

Ao final dos anos 30, a Universidade Brasileira era o reflexo das contradições históricas apresentadas, sobrevivendo o velho ao lado do novo, decorrente da oscilação entre a descentralização interna e a centralização externa. Quanto ao ensino de nível secundário, não houve mudanças, permanecendo elitista e enciclopédico, encaminhando uma minoria para os cursos superiores. É importante ressaltar que o trabalho realizado pelos pioneiros, na década de 20, foi fundamental para imprimir uma feição renovadora à escola brasileira, nesse período, o que ainda sobreviveu nas gerações posteriores (COSTA, 1981).

É no período Centralizador (1942-1961), ainda conforme a autora, que a Educação Brasileira passa a ser regida pelas leis orgânicas, editadas por Gustavo Capanema, então ocupante da pasta da Educação. Estas leis são direcionadas ao ensino secundário e ao ensino industrial e comercial. É o momento em que os empregadores foram solicitados a colaborar na educação para formar o pessoal qualificado que iria trabalhar em suas próprias empresas. Com as reformas editadas por Capanema, ocorre, no referido período, uma gradual redução do francês e do inglês no ensino secundário brasileiro. Esse período identifica-se com a fase de construção do nacionalismo, em que houve uma preocupação em impor, através de decretos, o uso do português aos imigrantes daquela época (alemães e italianos).

Contudo, conforme Aguiar (2000), apesar dessa redução, não se eliminou por completo o ensino de línguas estrangeiras do ensino secundário em nível nacional, pois Capanema elege a permanência do ensino de língua francesa, inglesa e espanhola. O ensino de língua inglesa e francesa foi devido à importância que estas línguas possuem na cultura universal e o de língua espanhola, pelo fato de esta língua pertencer a uma antiga e vigorosa cultura e de possuir uma grande riqueza bibliográfica. Essa decisão de Capanema se concretiza através da reforma de 1942, que se propôs resgatar o ensino dos idiomas clássicos e modernos no país.

Em 1945, assiste-se à derrocada do Estado Novo, cedendo lugar ao liberalismo. Presenciam-se mudanças políticas que ocorrem em decorrência da implantação de um governo de transição e da convocação de nova constituição (1946). No período de 1946 a 1971, observa-se que, em relação às disposições brasileiras, contidas nas LDBs e Resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), passa a existir uma redução na oferta do número de línguas estrangeiras no currículo escolar. As leis orgânicas do ensino primário e normal foram as primeiras incursões do Governo Federal nessas áreas. Elas apresentam aspectos positivos, fundamentando-se nos ensinamentos perpassados pelo movimento escolanovista (COSTA, 1981). A autora observa que, no geral, essas leis,

endereçadas a cada ramo de ensino considerado isoladamente dos demais, não visualizaram o sistema educacional como um todo, nem deliberaram normas que lhe fossem comuns e gerais (...) [tendendo ao] centralismo, à valorização do ensino técnico e ao reforço do dualismo do sistema (COSTA, 1981, p. 324),

onde se constata uma dissociação entre a educação direcionada para as elites e a que era moldada para o trabalho.

No período chamado Modernizador (1961 aos dias atuais), evidencia-se o declínio do ensino de línguas estrangeiras, mais precisamente a partir da lei 4024/61, quando essas línguas deixam de ser obrigatórias (AGUIAR, 2000).

Costa (1981) ressalta que o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), apesar de iniciado em 1948, devido a arquivamento, somente foi aprovado após treze anos de tramitação, ou seja, em 1961. Essa primeira lei federal constituiu-se no primeiro texto legal que modificaria a Educação Brasileira. Essa lei ficou conhecida como LDB, contava com a anuência do Congresso Nacional e foi aprovada em um momento de intensa agitação política e viria a atender somente em parte a “antigas aspirações” de educadores que lideravam o pensamento pedagógico brasileiro, em 1920. Ela previa a elaboração de um plano nacional de educação com uma administração descentralizada articulada, ou seja, os sistemas nacional e estadual eram autônomos, mas interagiam entre si, ao mesmo tempo em que consagravam a responsabilidade dos poderes públicos para com a educação, franqueava-a, também, à iniciativa particular, nos limites da lei.

Assim, no plano pedagógico, foram várias as modificações advindas da sua implantação: (1) a flexibilidade dos currículos e a equivalência das diversas modalidades de ensino médio; (2) possibilidade de serem instituídos cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios; (3) previsão do ensino primário, da educação para excepcionais e o funcionamento de cursos regulares de pós-graduação. O ensino primário (obrigatório e gratuito) e a escola média (secundário e técnico) ficam sob a jurisdição dos Estados e em ambos os níveis destaca-se o ensino de Língua Portuguesa, ainda permanecendo o exame de admissão. O ensino superior volta-se para a pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de profissionais de nível universitário (COSTA, 1981).

Porém, os estudos realizados em nível nacional e municipal acerca do ensino de Línguas Estrangeiras evidenciam, principalmente, que nas escolas públicas, este ainda se apresenta carente de reformulações na sua prática pedagógica para que possa

proporcionar, além do desenvolvimento das habilidades de leitura, fala, escrita e entendimento, uma contribuição para a formação geral do indivíduo enquanto cidadão, aspectos apontados também nos PCNs (1998).

Esta constatação é clara quando se procede à leitura da LDB nº 4024/6, pois, percebe-se que esta lei dá pouca importância ao ensino de línguas estrangeiras, o que, por sua vez, entre outras razões (ideológicas e técnicas), provocou uma involução no referido ensino, diminuiu a carga horária e reduziu as opções das línguas a serem estudadas. Esta lei contribuiu para se instaurar o “monolinguismo” (Inglês), além de abolir a sua obrigatoriedade como disciplina no 1º grau. Decorrente desta lei houve um distanciamento maior entre o ensino repassado para os alunos da rede pública e o praticado nas escolas particulares. Para agravar ainda mais essa situação de desigualdade, tem-se que o Conselho Federal de Educação, ao publicar a Resolução nº 6/86, estabeleceu, no seu Art. 3º, que o ensino, de pelo menos uma língua estrangeira moderna, era obrigatório no 2º grau e, no entanto, somente recomendado para o 1º grau, a partir da 5ª série. Deduz-se que, devido às condições econômicas, políticas, sociais esta recomendação não seria igualmente posta em prática, nas redes pública e particular de ensino.

Na década de 70, são fixadas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus com a lei nº 5692/71. A referida lei reconhece a função educativa, o caráter prático e cultural do ensino de línguas, porém, não deixa clara a natureza desta função e, acrescenta critérios de eficiência para o seu ensino, conforme parecer do CFE nº 478/75, relatado por Valnir Chagas *apud* Figueirêdo (1993):

(...) tínhamos muito presente a importância prática, educativa e cultural das línguas estrangeiras no ensino de 1º e 2º graus (...) Neste sentido, não tínhamos dúvida de que elas poderiam figurar no próprio núcleo comum se outras razões não tivessem de ser consideradas. (...) Referimo-nos principalmente à impossibilidade de que todas as escolas, em todas as regiões do país, apresentassem condições para o seu ensino com o mínimo desejável de eficiência, entendendo-se como

tal, pelo menos, um razoável desenvolvimento dos seus ‘objetivos instrumentais’ (...) (FIGUEIRÊDO, 1993, p. 84).

Há na lei nº 5692/71 apenas uma recomendação de que ao ensino de Comunicação e Expressão, “a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna”, porém atrelada à existência de “condições” no estabelecimento de ensino para ser adequadamente ministrada. Com esta lei promove-se uma indefinição nos objetivos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras e impõem-se condições especiais para sua aprendizagem, contribuindo sobremaneira para desigualdades entre a rede pública e particular de ensino. Compartilhando essas idéias Gentili (1996) deixa claro que

o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias [e o] darwinismo social intensifica o processo de fragmentação e de divisão estrutural produzido no interior das sociedades liberais (GENTILI, 1996, p. 39-40).

Acredita-se que essa recomendação pode ter contribuído para reprimir a oferta do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas oficiais, principalmente.

A Resolução nº 6/86, do CFE, reformula o núcleo comum para os currículos de 1º e 2º graus e estabelece, em seu Art.3º, a obrigatoriedade do ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira restrita, porém, ao 2º grau. Para o 1º grau, no entanto, fica apenas a recomendação, preferentemente, a partir da 5ª série, sendo esta, reforçada no projeto lei nº 1258 de 1988, aprovado em 1993, pela Câmara Federal (PAIVA, 1996).

São as seguintes as inovações trazidas pela Lei 5692/71: (1) aumento da escolaridade obrigatória, atingindo 8 anos letivos; (2) supressão do exame de admissão e unificação dos antigos currículos primário e ginásial; (3) possibilidade de ensino de artes práticas – sondagem de aptidões para o trabalho - (quatro últimas séries do 1º grau); (4) adoção de linha metodológica de ensino, com atividades, áreas de estudo e disciplina; (5) concepção tripartidária do conhecimento, dividido em comunicação e

expressão, estudos sociais e ciências, e (6) eliminação de ramos especializados do ensino técnico, com profissionalização para todos os alunos, em nível de 2º grau, do qual se tentou abolir o cunho propedêutico (CASTRO *apud* COSTA, 1981, p. 337).

Em estudo realizado por Totis (1991), acerca do ensino de Línguas Estrangeiras no currículo brasileiro (Ensino Fundamental e Médio), ela expõe um resumo da trajetória deste ensino a partir de 1930 até 1988, evidenciando que

o ensino de Línguas Estrangeiras sofreu uma depauperização tanto em termos do Ensino Fundamental, quanto do ensino Médio. No período que vai de 1930 a 1936, verificou-se que a Língua Inglesa era ensinada em três, dos cinco anos do Ciclo Fundamental e nos dois anos da opção Medicina, Odontologia e Farmácia do Ciclo Complementar, estando ausente, assim como qualquer outra língua estrangeira, do elenco das disciplinas das opções Direito e Engenharia e Arquitetura do Ciclo Complementar. De 1937 a 1946, a língua inglesa volta a ser elencada em três das quatro séries do Primeiro Ciclo/Ginasial, em duas das três séries do Curso Científico e como optativa na 3ª série do Curso Clássico do Segundo Ciclo/Colegial. Na fase que compreende os anos de 1947 a 1963, a [referida] disciplina poderia inexistir (caso da primeira hipótese dos Ciclos Ginásial e Colegial) ou ser eleita em duas séries do Ciclo Ginásial e nas duas séries do Ciclo Colegial nas demais hipóteses. A partir de 1964, ao se fixar o Núcleo Comum como base da organização curricular, a língua estrangeira vem incluída nas áreas de estudo e disciplinas, ficando subordinada aos Conselhos Estaduais que podem então indicar outras disciplinas. A situação torna-se mais obscura no momento em que é publicado o Parecer do CFE nº 478, de 07.02.75, que fixa a língua estrangeira no currículo de 1º e 2º graus, porém justifica sua não-obrigatoriedade enquanto componente curricular. Na fase de 1983 a 1988, a língua estrangeira ganha um ponto positivo ao se ver incluída obrigatoriamente no 2º grau e um ponto negativo por ter apenas o caráter de recomendação de acréscimo no currículo de 1º grau (TOTIS, 1991, p. 16).

A autora comenta que a análise da estrutura do ensino de Línguas Estrangeiras aponta para “as grandes transformações” porque passou sua organização curricular.

Acrescenta que,

embora toda a educação pública brasileira mereça hoje as nossas preocupações e demorada reflexão, a língua estrangeira é talvez o caso mais específico, pela sua própria natureza complexa, que se revela a partir da grande confusão refletida na nossa legislação (TOTIS, 1991, p. 16).

Analisando as alterações na Educação nestes últimos vinte anos, Costa (1981) comenta que: (1) do ponto de vista quantitativo houve um aumento no número de alunos matriculados nos três graus de ensino; (2) do ponto de vista qualitativo evidenciou-se a consagração da liberdade de ensino como pressuposto pedagógico da prática docente e descentralização administrativa nos sistemas nacional e estadual de educação, ocorridas entre as duas reformas do período em questão (LDB – Lei 4024/61 e a Lei 5692/71). Desse modo, devido ao enraizamento dos padrões educacionais, ficou evidente a inibição na criatividade pedagógica dos educadores, os quais não se beneficiaram como deviam das aberturas oferecidas pela lei conhecida como LDB.

No entanto, percebe-se que é somente com a nova LDB nº 9394/96 que passa a existir mais flexibilidade na organização e nos conteúdos da educação escolar. Por um lado, pode-se afirmar que, conforme Art. 26, § 5º da lei referida lei, inicia-se a recuperação da importância do ensino de língua estrangeira moderna, pois essa disciplina torna-se, agora, obrigatória a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Porém, por outro lado, esta lei estabelece, para o Ensino Médio, no Art. 36, seção III, a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira e, somente em caráter optativo, uma segunda. Acredita-se que essas decisões contribuíram para uma grande diferenciação no que as redes pública e particular de ensino disponibilizariam para seus alunos em sala de aula de língua estrangeira moderna, pois como se pode constatar, a maioria das escolas particulares iniciam seus alunos no aprendizado de uma segunda língua a partir da 3ª série do Ensino Fundamental, como também, oferecem outras opções de línguas estrangeiras, o que não se constata na rede pública.

Com relação aos Parâmetros Curriculares (1998, p. 49), estes recomendam, com base na citada lei, que as línguas estrangeiras modernas integrem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fazendo parte do “conjunto de conhecimentos essenciais

que permitem ao aluno aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”.

Dessa forma, a situação atual do ensino de línguas estrangeiras no Brasil exposta nos PCNs (1998) pode ter suas considerações gerais estendidas ao que se constata em todo o país com relação ao referido ensino, embora esta não represente o quadro total da situação deste ensino, uma vez que os dados foram coletados somente em oito Estados de quatro regiões brasileiras, ou seja, que (1) “o ensino de línguas estrangeiras não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado”; (2) “os objetivos priorizam o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita”, mas sem levar em conta a necessidade dos alunos, por região, e sem decorrer de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, nem de sua função social; (3) as abordagens escolhidas, comunicativa ou tradicional, são contraditórias quando das suas práticas, e (4) as circunstâncias em que se realizam ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras evidenciam a falta de materiais adequados ao ensino-aprendizagem; a existência de classes excessivamente numerosas; o número reduzido de aulas por semana; o tempo insuficiente dedicado à matéria e a ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente (PCN, 1998, p. 24).

A partir da periodização feita por Costa (1981), foi possível constatar-se que a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras acontece de forma contraditória nas escolas particulares, com suas raízes advindas da época da colonização do Brasil e se estendendo até o século XXI. Nessa linha de pensamento, Figueirêdo (1993) focaliza a análise histórica como a base para se perceber a relação do ensino de língua estrangeira com os meios que a sociedade oferece ao homem para viver ou sobreviver, ou seja, para produzir. E que essa produção estabelece as relações de

dependência, alienação e antagonismo que despertam a consciência dos homens. A autora questiona: “ora, a quem interessa uma maior valorização das línguas estrangeiras em nossos currículos? Qual a importância deste aprendizado para que se elabore, via consciência, nossa forma de pensamento, de representações tais como: crenças religiosas, morais, filosóficas, jurídicas, científicas e políticas? Como pode este ensino, ao mesmo tempo, ser reflexivo e servir às situações por que tem vivido o nosso povo, constituído numa história de mais de quatro séculos?” (FIGUEIRÊDO, 1993, p. 98). A autora defende que a procura de transformações no ensino move também a própria sociedade, e vice-versa, num movimento dialético, onde participam do processo a formação econômica da sociedade (as relações de produção), a história de seus pensamentos, de sua consciência e de seu sistema educacional (com as escolas e a oferta das Línguas Estrangeiras). Como seu estudo se reporta até os anos noventa do século XIX, ela dedica suas esperanças ao projeto de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, que foi implantado em 1996. Advoga “o saber fazer uso da língua estrangeira (que muitas vezes é a língua do imperialista) em benefício do nosso contexto socioeconômico, político e cultural” (FIGUEIRÊDO, 1993, p.107).

Chegando-se ao século XXI, percebe-se que ele está permeado pelas idéias dos neoliberais, os quais defendem o direcionamento dos “prêmios” para as pessoas que têm mérito, ou seja, para aquelas que se esforçam, já as outras, estas serão colocadas à margem de todo o processo. Conforme Gentili (1996), essa é a lei que prevalece no mercado educacional do neoliberalismo. Neste mercado, as idéias difundidas sobre competitividade através do mérito e do esforço estão direcionadas para os que ocupam uma posição privilegiada. Ou seja, são regras direcionadas para os dominantes, para os que já possuem as ferramentas necessárias (posição e poder) para serem consumidores e empreendedores desse mercado e, mesmo que ainda não as possuam, eles têm como

adquiri-las. Como seguir, então, a linha da competitividade colocada por este comércio educacional do neoliberalismo, se não existe igualdade nas ferramentas oferecidas para serem utilizadas na luta que se trava no interior desse mercado selvagem?

Como ainda se acredita que a educação continua a ser o veículo para conduzir as pessoas às transformações impostas pelos avanços tecnológicos e à expansão do mercado global, não se pode, atualmente, deixar de pensar as relações sociais também em nível global, onde a comunicação, através de outros idiomas, se mostra fundamental. Assim, tem-se, no aprendizado de outras línguas, uma ampliação do potencial existente no ser humano para que ele possa estabelecer novas conexões, utilizando toda a sua criatividade e visão de mundo, bem como, uma forma de ele exercer sua cidadania.

Segundo Gentili (1996), as idéias neoliberais enfatizam que não basta apenas ser proprietário dessa ferramenta (por exemplo, as Línguas Estrangeiras), é imprescindível, ainda, possuir mérito e se esforçar. Nesse sentido, caso o ensino de línguas estrangeiras, praticado nas escolas públicas, venha a se assemelhar ao fornecido nas escolas particulares, poder-se-ia dizer que há uma distribuição democrática das ferramentas a serem utilizadas nessa competição e que esta se realizaria de acordo com as habilidades individuais de cada pessoa. Mas, o que se constata na realidade escolar brasileira é que a distribuição dessas ferramentas não acontece por igual e quem mais se prejudica diante dessa situação de competitividade é o aluno da escola pública.

Nessa perspectiva, Aguiar (2002, p. 7), ao pesquisar a realidade local do ensino de Língua Inglesa constatou que alunos de escolas públicas estaduais e municipais (Teresina-Piauí) tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, “não desenvolvem satisfatoriamente nenhuma das quatro habilidades lingüísticas, ou seja, a audição, a fala, a leitura e a escrita. Isso [leva a] deduzir-se que a situação na rede

pública é, particularmente, grave”. A autora comenta que “os professores do Ensino Fundamental trabalham os conteúdos de livros didáticos, muitas vezes antigos, isso quando há livros, pois a maioria dos alunos não tem condições financeiras para adquiri-los”. Já com relação ao Ensino Médio, ela faz referência que

o conteúdo é todo voltado para o vestibular, predominando, portanto, o estudo de regras gramaticais e interpretação de textos, como conseqüente ausência de definição de objetivos de ensino que levem em conta o aspecto comunicativo da língua, o que pode ser decorrência da exclusão da disciplina língua estrangeira no currículo estadual, causando uma inexistência de proposta na rede pública estadual (AGUIAR, 2002, p. 7).

Levando-se em consideração que, na maioria das vezes, o professor de Inglês da escola pública é o mesmo que leciona na escola particular e até em escolas de línguas, mas, mesmo assim, os alunos da escola pública não apresentam atitudes favoráveis em sala de aula de Inglês, nem adquirem as habilidades e competências que os alunos das escolas particulares conseguem, procurou-se, neste trabalho, estudar os problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa na perspectiva da Psicologia Social, por meio de uma análise comparativa entre os dados obtidos junto aos sujeitos da rede pública e particular de ensino, tendo a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) como suporte teórico de análise. Em outras palavras, tentou-se, a partir do discurso dos sujeitos pesquisados, captar os valores, os sentidos, as atitudes e as expectativas desenvolvidas por eles em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, ou seja, suas representações sociais construídas acerca desse objeto, tendo por base o contexto sócio-histórico do ensino de Línguas Estrangeiras e a suposição de que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural existentes entre esses alunos são fatores que interferem no interesse e na importância que eles atribuem ao aprendizado do Inglês e em suas atitudes em sala de aula.

Nesse sentido, as representações sociais construídas por esses alunos acerca da Língua Inglesa “podem ser consideradas como um sistema de interpretação da

realidade, [que organiza] as relações do indivíduo com o mundo e [que orienta] as suas condutas e comportamentos no meio social” (PERRUSI *apud* GALVÃO,1999, p. 79). Dessa forma, a opção pela teoria das representações sociais apresentou-se como suporte teórico adequado para análise e interpretação dos achados desta pesquisa. As considerações, acerca dessa teoria, estão expostas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II
2. APORTES TEÓRICOS

2 APORTES TEÓRICOS

2.1 Introdução

O objetivo desta pesquisa foi captar as representações sociais da Língua Inglesa, elaboradas por alunos de 7ª série do Ensino Fundamental das redes pública e particular de Teresina-PI. Sua realização teve como referência o discurso desses sujeitos, pelo qual se revelam valores, crenças e atitudes, partilhadas em suas interações sociais.

A teoria das representações sociais, desenvolvida de forma mais sistematizada pelo psicólogo social francês Moscovici⁵, nas últimas duas décadas, forneceu os pressupostos teórico-metodológicos para a compreensão e análise do problema de pesquisa explicitado anteriormente.

Segundo Jodelet (2001), as representações sociais caracterizam-se como

forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

Pretende-se, neste capítulo, focalizar como esse campo de estudo vem se mostrando uma alternativa bastante inovadora na análise dos fenômenos sociais e explicitar o porquê de sua utilização na análise dos dados desta pesquisa.

⁵ Serge Moscovici inicia, em 1961, um primeiro delineamento formal do conceito e da Teoria das Representações Sociais. Seu estudo “La Psycanalyse: son image et son public” (1961/76), traduzido com o título “A representação social da Psicanálise”, objetivou captar como os grupos populares representam e modelam a psicanálise quando esta ultrapassa o domínio dos especialistas e, por onde se constitui a imagem que é feita dela. O estudo de Moscovici não se situa no campo da Psicanálise; esta foi utilizada apenas como objeto de uma investigação na área da Psicologia Social e da Sociologia do Conhecimento, objetivando compreender o fenômeno das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, prefácio; ALVES-MAZZOTTI, 1994, n. 61).

2.1 Considerações acerca da Teoria das Representações Sociais

As raízes dessa teoria vieram da Europa, quando da imigração dos psicólogos da Gestalt⁶ da Áustria e da Alemanha para a América do Norte, fornecendo os caminhos para a psicologia social cognitiva inspirada na fenomenologia, distinta do behaviorismo positivista presente na América, durante o período do pós-guerra. Assim, a Psicologia Social que foi desenvolvida nos Estados Unidos, na era moderna, apresentou-se como uma forma psicológica de Psicologia Social e possuidora de raízes distintas das formas sociológicas de Psicologia Social da tradição europeia (FARR, 1998).

A obra de Moscovici, a *Representação Social da Psicanálise* (1978), contribuiu para mostrar que “é possível a construção de um conhecimento válido pelo senso comum⁷ e que se pode estudar ou apreender o conhecimento em uma dimensão psicossociológica”; e, também, para

estuda[r] como a Psicanálise, uma teoria científica, se modifica à medida que penetra na sociedade e é apropriada pelos diferentes grupos sociais escolhidos segundo a sua posição social, suas visões religiosas, políticas e seu nível sociocultural. Sua pesquisa mostra que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos estudados (ANADON; MACHADO, 2001, p. 10-11).

Guareschi; Jovchelovicht (1995) acreditam que a teoria das representações sociais tanto rompeu quanto introduziu questões centrais para a Psicologia Social, sendo o rompimento com o individualismo teórico o mais pertinente, tendo em vista que o indivíduo foi, e continua a ser, a única “possibilidade de referência para as noções como atitude, atribuições, esquemas”. Os autores chamam a atenção para o fato de a

⁶ A escola Gestalt foi fundada na Alemanha, a partir dos trabalhos de M. Wertheimer (1880-1943), K. Köffka (1871-1946) e W. Köhler (1887-1946); rejeitava o elementarismo introspeccionista que buscava resolver os mistérios do comportamento pela análise dos eventos mentais em suas partes fundamentais e passou a utilizar uma análise holística dos fenômenos psíquicos.

⁷ Para Moscovici e Hewstone o significado de comum tem dois sentidos: (1) corpus de conhecimento, nascido de tradições e alimentados pela experiência; (2) onde este corpus é atravessado pelas imagens mentais e por fragmentos das teorias científicas, transformadas para servir à vida cotidiana (ANADON; MACHADO, 2001, p. 13).

Psicologia Social, por ter negado a tensão existente entre o indivíduo e a sociedade, não conseguir, adequadamente, teorizar essa relação. E que a história e a sociedade não podem ser usadas como variáveis que influenciam a vida humana, ou que elas são as fontes de todas as explicações, ou seja, que uma não se reduz à outra. É, pois, necessário, teorizar a dialética entre o sujeito individual e a sua sociedade.

Assim, concordando com a autora, a teoria das representações sociais, ao centrar seu olhar sobre a relação entre os dois, inova e abre novos caminhos. Primeiramente, recuperando um “sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói, tanto o mundo como a si mesmo” (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 1999, p.19). Nesse sentido, as bases da teoria encontram-se tanto na obra piagetiana, quanto na durkheimiana, as quais lhes forneceram o entendimento sobre a força concreta da realidade. Entretanto, os autores mencionam que Moscovici foi um pouco mais adiante e contra as idéias desenvolvidas por Durkheim, no sentido de que

na sociologia durkheimiana havia o perigo implícito de esquecer que a força do que é coletivo (Durkheim sugeriu o termo Representações Coletivas) encontra a sua mobilidade na dinâmica do social, que é consensual, é reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais, que o desafiam e se necessário o transformam (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 1999, p. 19).

E secundamente, porque a teoria das representações sociais faz uma síntese teórica entre os fenômenos que estão profundamente ligados, em nível de realidade, ou seja, leva em consideração a construção de saberes sociais e suas dimensões: cognitiva, afetiva e social. Para os autores, são estes os elementos que dão à teoria seu caráter inovador.

A esse respeito, Spink (1995, p. 8-9) chama a atenção para o fato de ser na Psicologia Social que as representações sociais perdem sua noção catalisadora e passam, assim, a ser consideradas como teoria, porque a Psicologia Social trata da questão do conhecimento como processo, ou seja, da “elaboração do conhecimento na perspectiva

do indivíduo na sua singularidade, no que lhe é típico enquanto representação da espécie” e não apenas como conteúdo. Na vertente cognitivista, o contexto é o “conjunto de variáveis independentes que precisam ser controladas: *quem* e *onde* são controlados até porque afetam o produto – o *quê* e o *como*”. Já na abordagem das representações sociais, o contexto se apresenta como um ponto fundamental na pesquisa “seja porque as representações são campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturas estruturantes desse contexto e, como tal, motores da mudança social”.

Conforme mencionado anteriormente, o termo “representações coletivas” foi inicialmente usado por Durkheim para designar a “especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual”, o qual, constituía-se, para ele, em uma classe muito genérica de fenômenos psíquicos e sociais, onde estariam a Ciência, a Ideologia, o Mito, etc (MOSCOVICI, 1978, p. 42). Ele associou o termo representações sociais ao coletivo em oposição ao individual e aplicou ao estudo das sociedades estáticas, tradicionais, estabelecidas. Durkheim foi influenciado por Wundt, pela exatidão e precisão apresentadas por seu laboratório científico; pela criação do novo campo da psicologia e de um Instituto, e pela fundação de uma revista com a publicação das pesquisas que realizava em seu local de pesquisa e, segundo Anadon; Machado (2001), foi espelhando-se nisso, que ele providenciou uma forma de diferenciar a sociologia, contribuindo para (1) uma distinção radical entre Psicologia e Sociologia, o que possibilitou o desenvolvimento da psicologia social como uma subdisciplina tanto da Sociologia, quanto da Psicologia, e (2) para o surgimento de duas diferentes formas de Psicologia Social: a sociológica e a psicológica.

No entanto, Moscovici (1978, p. 45), ao lançar sua teoria, insistiu na diferenciação entre mito e representação social, ressaltando que para o homem primitivo

o mito reflete a sua percepção da natureza das relações sociais e, para o homem moderno, a representação social é o modo que ele encontra para apreender o mundo concreto. Nesse sentido, deve-se considerar a representação social tanto “na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura”. O autor comenta que a noção de representação, defendida por Durkheim, fica comprometida e perde “boa parte de sua nitidez”, quando este estudioso afirma que “a vida social é a condição de todo pensamento organizado”, uma vez que ele não explora, nem tampouco explica, a variedade existente dos modos de organização do pensamento, mesmo que estes sejam todos sociais. E argumenta que, para se atribuir um significado à representação social, “é indispensável que se lhe retire o seu papel de categoria geral, referente ao conjunto de produções simultaneamente intelectuais e sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 42).

Sá (1995) faz referência à diferença entre os fenômenos observados por Durkheim, - as representações relacionadas às sociedades primitivas - e os que Moscovici julga serem, atualmente, necessários à Psicologia Social, conforme suas palavras

as representações em que estou interessado não são as das sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornassem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores –ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, *apud* SÁ, 1995, p. 22).

Portanto, ao fazer a opção pelo adjetivo “social”, Moscovici expressa interesse para os fenômenos voltados para as sociedades contemporâneas, o que implicou seu afastamento da perspectiva sociologista, iniciando a construção teórico-conceitual de

um espaço psicossociológico particular. Sua teoria faz parte de uma perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, onde

os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros ‘portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, ‘produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos (MOSCOVICI, *apud* SÁ, 1995, p. 28).

Um outro ponto elucidado em sua teoria diz respeito à realidade do fenômeno das representações sociais, a qual se mostra acessível, no entanto, a apreensão do seu conceito é uma tarefa difícil. Para se ter acesso à noção do que ela seja, deve-se proceder de duas formas: (a) processando-se sua natureza de processo psíquico em que se torna familiar o que se encontra distante, decorrendo daí a afirmação de que “toda a representação é uma representação de alguma coisa”, pois o objeto ao ser transformado também transforma, e (b) acrescentando-se ao objeto que já existe, independente da existência ou não do sujeito ou grupo, o elo do sujeito. Isto porque, ao se adicionar o elo do sujeito ao objeto, este será percebido dentro do contexto sociocultural do indivíduo ou grupo, fazendo com que aquilo que tinha uma existência sem o indivíduo, passe a tê-la conjuntamente com ele (MOSCOVICI, 1978, p. 63-65).

Alves-Mazzotti (1994, p. 61-65) comenta que a intenção de Moscovici, em seu trabalho sobre a representação social da psicanálise, foi “redefinir o campo da Psicologia Social, enfatizando sua função simbólica e seu poder de construção do real”, pois ele, continua a autora, lançou as “bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolvem as discussões e aprofundamentos posteriores” e, também, focalizou, na perspectiva da Psicologia Social, os dois aspectos essenciais das representações sociais, ou seja, os “processos responsáveis por sua formação e o sistema cognitivo que lhe é próprio”.

Decorrente disso, conforme Farr (1998), o estudo desenvolvido por Moscovici sobre representações sociais passou a acontecer em uma perspectiva construtivista e interacionista⁸ de natureza social, estabelecendo-se criticamente com relação à natureza individual existente na psicologia social nos Estados Unidos, a qual era voltada para o aspecto psicológico. Esta noção de representação social proposta por Moscovici representou um avanço teórico na Psicologia Social, pois, conforme comentado anteriormente por Guareschi; Jovchelovicht (1999), houve uma superação do modelo behaviorista de explicação da conduta, mostrado pelo esquema estímulo-resposta. Sua obra defende a articulação do individual com o social, apreendendo-os como campos interdependentes e possibilitando uma compreensão da influência que as relações sociais exercem nos processos psicológicos.

Assim, à medida que opera uma ruptura com os “modelos funcionalista e positivista”, ainda em vigor naquela época, a teoria das representações sociais marca uma nova etapa na história da Psicologia. Por esse motivo, ela encontra resistência, notadamente, entre os paradigmas dos saberes dominantes na época – o behaviorismo e o “marxismo do tipo mecanicista”, à semelhança do que ocorreu com Galileu, Darwin, Freud, Marx e Einstein (NÓBREGA, 2001, p. 59). Houve, ainda, a introdução das dimensões: (1) social, (2) histórica e (3) ideológica, à análise dos fenômenos psicossociais, bem como “os aspectos simbólicos que estão ligados às relações sociais e de comunicação e ao contexto das interações sociais” (JODELET *apud* ANADON; MACHADO, 2001, p. 15).

⁸ O modelo interacionista, proposto por Moscovici, institui uma relação ternária entre o sujeito (ego), o sujeito-social (alter) e o objeto, onde a relação de sujeito a sujeito em sua relação com o objeto corresponde a uma interação, isto é, a uma ligação recíproca que une indissolivelmente o homem e a sociedade, sendo esta a relação ternária que determina o próprio objeto, pois a construção de um objeto só é possível dentro de um quadro social dado, constituído de uma herança social comum” (ANADON; MACHADO, 2001, p. 10-11).

No entanto, conforme Farr (1998), apesar de toda essa influência que se espalhou do norte ao sul das Américas, os psicólogos canadenses perceberam a falta de diálogo entre as formas sociológicas e psicológicas de psicologia social. Para solucionar essa situação, eles enfatizaram, em seus estudos, a importância da linguagem e da cultura como fenômenos sociais, proporcionando dessa forma grandes avanços para a teoria das representações sociais.

Na América Latina, no início da era moderna, existiu uma acentuada tendência pela forma psicológica de Psicologia Social dominante nos Estados Unidos, pois os professores das universidades latino-americanas efetuaram seus estudos de pós-graduação naquele país. No entanto, toda essa hegemonia da língua inglesa no que se refere às publicações na área de Psicologia Social está sendo abalada, tanto em decorrência do fortalecimento da Psicologia na Europa, quanto pelo desafio decorrente de publicações nos idiomas latino-americanos.

Conforme Anadon; Machado (2001, p.12), Moscovici considerou as representações sociais de natureza móvel e circulante, vistas “como um modo específico de conhecer e de comunicar aquilo que se conhece”, as quais se posicionam entre o (1) conceito, cujo objetivo é abstrair o sentido do real; e a (2) imagem, responsável pela reprodução do real de maneira concreta, justamente para que as representações não perdessem seu poder heurístico. Elas possuem duas faces imbricadas da imagem e da significação, correspondendo a cada imagem uma significação e a cada significação uma imagem.

Moscovici (1978, p. 65) fala sobre a estrutura das representações sociais e diz que, “no real, a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica”. Faz o seguinte esquema para uma melhor

compreensão da configuração estrutural das representações sociais, no qual explicita que a representação é composta de uma figura e um sentido, onde ela faz compreender em toda figura um sentido e em todo sentido uma figura: Figura / Significação.

O autor mostra que as representações sociais se configuram em três articuladas dimensões, quais sejam: (a) informação; (b) imagem e (c) atitude, as quais fornecem uma visão global do conteúdo e do sentido da representação. A dimensão referente à informação está relacionada à organização dos conhecimentos que determinado grupo possui acerca do objeto social; a segunda se relaciona com a idéia de modelo social, ou seja, de “conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação”; já a terceira dimensão, atitude, destaca a orientação global que é tomada em relação ao objeto da Representação Social. Moscovici (1978, p. 67-74) destaca a atitude como sendo, talvez, geneticamente, a dimensão que dá início ao processo da representação e a mais freqüente delas, que primeiro as pessoas adotam uma posição e que, em função da posição tomada, se informam e representam alguma coisa socialmente.

É oportuno ressaltar que o estudo comparativo das representações sociais, tendo como foco esta análise dimensional, está atrelado ao fato de se poder destacar “conteúdos suscetíveis de um relacionamento sistemático entre os grupos” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 63). A autora afirma que tal comparação pode ser retomada para cada dimensão e para o conjunto dos grupos estudados, pois, ao se admitir que uma representação social possui as três dimensões, é possível, então, determinar o grau de estruturação de seu grupo. Nesse sentido, procurou-se, neste estudo, comparar tais dimensões entre os sujeitos pesquisados (redes pública e particular), para se captar o grau de estruturação de seu grupo, no que se refere à informação, ao campo de representação e às atitudes dos sujeitos frente ao objeto de estudo desta pesquisa.

No que se refere às abordagens utilizadas no campo das representações sociais, estas, como se sabe, são várias, devido ao fato de não existir uma metodologia canônica, isto é, única, fechada e, também, porque os estudos de representações sociais são feitos em diversas áreas. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Jodelet, *apud* Alves-Mazzotti (1994), que ao se enveredar no estudo das representações, embora exista toda uma variedade de caminhos, é fundamental que a linha escolhida responda à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social, ou seja, observar

como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como esta elaboração psicológica interfere no social. Isto quer dizer que estamos interessados em uma modalidade de pensamento social quer sob seu aspecto constituído, isto é, como produto, quer sob o aspecto constituinte, o que supõe a análise dos processos que lhe deram origem: a objetivação e a ancoragem (JODELET, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 70).

Com relação à dinâmica constitutiva da representação, Moscovici (1978) propõe um esquema explicativo dos seus processos formadores, identificados a seguir: (1) objetivação, a qual se refere à “passagem do dado fenomênico ao modelo figurativo”, ou seja, ao fato de se “transformar em imagens as noções abstratas, materializando coisas e as palavras”, a qual se processa em três outras fases, iniciando-se pela construção seletiva, seguindo-se com a esquematização estruturante e, por fim, a fase de naturalização, e (2) ancoragem, que acontece quando o sujeito incorpora um objeto novo a um quadro de referências já apreendido. A ancoragem permite agregar-se algo de novo ao antigo, a fim de fornecer subsídios para poder interpretar esse novo e assegurar a orientação do comportamento e das relações sociais. Anadon; Machado (2001) comentam que o processo de ancoragem trata de saber como certas categorias sociais (ricos, pobres, artistas etc.) classificam, situam, hierarquizam certas imagens no sistema de representações já existente.

Mas, como o sujeito participa dessa construção, ou seja, da elaboração de representações sociais? Na verdade, esse sujeito, que é um sujeito social e que está inscrito numa situação social e cultural estabelecida, ele tem, por consequência, uma história social e cultural, e não está, portanto, isolado. É, pois, seu discurso individual que é tomado como referência das manifestações do grupo em que está inserido. Dessa forma, as representações sociais elaboradas por esse sujeito, que se encontra nessa estrutura histórico-social-cultural são, portanto, uma expressão da sua realidade intra-individual. Assim, esse sujeito é ativo no processo de construção de suas representações sociais. Nesta perspectiva, concorda-se com as idéias defendidas por Spink (1995, p.120) de que as representações sociais “são estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e transformação da realidade social”.

Jodelet, *apud* Spink (1995, p. 121), seguindo essa linha de pensamento, diz que as representações sociais devem ser estudadas em relação direta com os elementos afetivos, mentais, sociais, “integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais que afetam as representações sociais e à realidade material, social e ideativa sobre a qual elas intervêm”. A autora ressalta ser consenso entre os pesquisadores da área que as representações, por serem produtos sociais, devem voltar-se para as condições sociais que as produziram: o contexto de produção, ou seja, “dos conteúdos que circulam em nossa sociedade e das forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas”. E lembra que,

enquanto psicólogos sociais, o contexto só nos interessa porque sem ele não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o transformam. É a atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações sociais na perspectiva psicossocial (JODELET *apud* SPINK, 1995, p.121).

Levando-se em consideração que tudo o que circula na sociedade pode ter-se originado tanto de produções culturais anteriores (imaginário social), quanto das locais e atuais, o contexto pode, segundo Spink (1995), ter uma definição também sob a perspectiva temporal, marcada em três tempos, conforme a seguir:

o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (Bourdieu, 1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social. Se tornarmos mais complexo o enquadre das determinações possíveis da elaboração das representações é porque só assim sentimos poder dar conta do paradoxo aparente na conceituação de representação social como estruturas estruturadas e estruturas estruturantes. Assim, quanto mais englobarmos em nossa análise o tempo longo – e, portanto, os conteúdos do imaginário social – mais nos aproximaremos das permanências que formam os núcleos mais estáveis das representações. No sentido oposto, quanto mais nos ativermos ao aqui-e-agora da interação, mais nos defrontaremos com a diversidade e a criação (SPINK, 1995, p. 122).

Isso remete à maneira como as representações podem ser estudadas, isto é, como processo e como produto. Elas são concebidas como processo quando se leva em consideração o modo como elas acontecem, onde a atenção principal volta-se para a área psicológica dessa atividade mental, “que subjaz à elaboração da representação-produto”, na qual ocorre a “transformação social de uma realidade em um objeto de conhecimento que também é popular”. Ao serem consideradas como produto, tem-se como preocupação principal informações fornecidas acerca das Representações Sociais, as quais constituem “um universo de opiniões, de crenças, conhecimentos etc, a respeito de um objeto e organizados em volta de uma significação central”, o que proporciona a construção dessas representações, ou seja, as causas sociais que favorecem a sua formação (ANADON; MACHADO, 2001, p. 17).

Entretanto, para se estudar as representações sociais como produto, isto é, procurando apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos

(informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, entre outras maneiras), Alves-Mazzotti (1994, p. 70-71) adverte que para esses elementos se constituam em representação, eles devem compor um “campo estruturado o que pressupõe organização e hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo”.

Seguindo essa linha, Spink (1995, p. 89) recomenda que não se deve ver somente o indivíduo e o social, mas que é necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social, remetendo, portanto, às condições de sua produção, e como um e outro se modificam mutuamente.

Nesse sentido, focalizou-se, neste estudo, os elementos que formam as representações sociais, quais sejam: as informações, as imagens, as opiniões e as atitudes fornecidas pelos sujeitos pesquisados, levando-se em consideração que as pessoas tomam determinadas atitudes em consequência de informações recebidas do seu contexto socioeconômico e cultural e das representações construídas a partir dessas informações. Nesta articulação entre o individual e o social, caracterizada por ser um processo ativo de compreensão e de transformação da realidade, o indivíduo apresenta-se como membro ativo na produção e transformação de suas próprias representações, ressaltando o que Moscovici (1978) afirma serem as representações sociais conjuntos dinâmicos.

Portanto, a representação social fornece as orientações, ou seja, os direcionamentos para as possíveis atitudes e/ou comportamentos no meio social. A representação favorece o “desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real”. Com isso, ela passa a ter um papel fundamental no “estudo das idéias e condutas sociais” (HOLLANDA, 2001, p. 454).

Nessa perspectiva, entende-se que a formação da representação social que os sujeitos pesquisados elaboram acerca da Língua Inglesa acontece no cotidiano de suas vidas, nas suas interações sociais e elas fornecem as explicações para as atitudes dos alunos para com a aprendizagem do idioma.

Segundo Jodelet (2001, p. 17), criam-se representações em decorrência da necessidade que as pessoas têm da informação que permeia o seu contexto existencial e, de posse dessas novas informações, procura-se saber qual o comportamento que se deve adotar, ou seja, como se ajustar à nova informação para dominá-la em todos os sentidos; como identificar e resolver os problemas que surgem. E por existirem os objetos, as pessoas, os acontecimentos ou idéias, diz a autora, “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-los, administrá-los ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana”.

Mas, onde estão as representações sociais? “Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17-18). Compartilhando-se com o pensamento da autora, de um modo geral, reconhece-se que as representações sociais, “por serem sistemas de interpretação, orientadores das relações com as pessoas e o mundo, elas tanto orientam e organizam condutas e as comunicações sociais, quanto intervêm na difusão e na assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo”, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais. E também que, por serem fenômenos cognitivos, as representações sociais estão relacionadas à pertença social dos indivíduos, juntamente com as “implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento”, os quais

são partilhados na relação social ou transmitidos na comunicação social. Assim, na medida em que as representações sociais contribuem para a abordagem da vida mental individual e coletiva, elas são estudadas como produto e como processo, que inclui uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e uma elaboração psicológica e social dessa realidade. Isto é, ao se tentar captar as representações sociais, volta-se o interesse para uma modalidade de pensamento, quer sob seu aspecto constituinte – os processos – quer sob seu aspecto constituído – os produtos ou conteúdos, sendo que essa modalidade de pensamento é específica do seu caráter social (JODELET, 2001, p. 22).

Portanto, representar ou se representar está sempre associado a um ato de pensamento do sujeito a um objeto que pode ser, também, uma pessoa, um acontecimento material, psíquico ou social, uma idéia, pode ser até imaginário ou mítico, o que não existe é representação sem objeto. Para a autora este ato possui características peculiares, traz a marca do sujeito e de sua atividade, ou seja, na construção, criatividade e autonomia da representação se fazem presentes a reconstrução/interpretação do objeto e a expressão do sujeito.

2.4 Por que o construto das representações sociais para análise dos dados desta pesquisa?

Após tecer considerações acerca da teoria das representações sociais, questiona-se: qual seria, então, o interesse do estudo das representações sociais para análise dos dados desta pesquisa? Conforme Deschamps et al, *apud* Gilly (2001, p. 321-322) a noção de representação social “oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e

influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre Psicossociologia e Sociologia da Educação” tanto no nível macroscópico, quanto em nível de análise mais pontual, “relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes”.

Ao se procurar explicações para o pouco interesse dos alunos de 7ª série das redes pública e particular de ensino, acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, a teoria das representações sociais mostrou-se elucidativa para o entendimento das atitudes por eles desenvolvidas para com a aprendizagem do Inglês, pois, conforme Alves-Mazzotti (1994, p. 60), a aplicabilidade dos estudos de representações sociais ao campo educacional se faz pertinente pela necessidade de as pesquisas em educação ultrapassarem o nível da constatação sobre o *que* se passa na ‘cabeça’ dos indivíduos e atingirem a compreensão do *como* e *por que* esses indivíduos constroem e mantêm suas percepções, atitudes, atribuições e expectativas, recorrendo-se, para atingir tal objetivo, aos “sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as [percepções...] orientam e justificam”. Nesse sentido, as representações sociais apreendem os elementos essenciais para se proceder a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo e que, no Brasil, país de complexas e múltiplas realidades socioculturais, o estudo das representações sociais permite à Psicologia Social uma rica aproximação com diversos grupos que, à margem da sociedade, nunca são estudados.

Dessa forma, levando-se em consideração a pertinência da teoria das representações sociais na elucidação dos problemas relacionados à aprendizagem de Línguas Estrangeiras, os quais podem ser estudados sob vários enfoques, conforme explicitado anteriormente, propôs-se, neste trabalho, investigar o viés psicossocial que acompanha este processo, ou seja, buscou-se conhecer as representações sociais da

Língua Inglesa, elaboradas por alunos de 7ª série de escolas públicas e particulares de Teresina (Piauí), bem como, suas expectativas, seus valores, suas crenças, suas atitudes, a importância e o interesse que esses sujeitos atribuem àquela aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudo situa-se no âmbito das pesquisas qualitativas, que se preocupam com o universo de dados que não podem ser mensurados e/ou reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994).

Conhecer as representações sociais de um grupo apresenta-se como o primeiro passo para se compreender suas atitudes em relação aos objetos sociais. Portanto, para que se pudesse explicar como e por que os sujeitos pesquisados constroem suas representações sociais acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, como também, suas atitudes em sala de aula de Inglês, utilizou-se como categoria de análise o construto das representações sociais, desenvolvido por Moscovici (1978), que tem se mostrado um caminho promissor no desenvolvimento das pesquisas na área da educação. Dessa forma, no caso do objeto desta pesquisa, ao se conhecer, através de seus discursos, as representações sociais elaboradas por alunos de 7ª série (rede pública e particular), captaram-se os meios para compreender o porquê das atitudes daqueles sujeitos com relação à referida aprendizagem, uma vez que as representações orientam as pessoas para a ação. Porém, as representações não são somente uma preparação para a ação apenas porque orientam o comportamento, elas o são, principalmente, porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, proporcionando uma integração deste a uma nova rede de relação, às quais está vinculado o seu objeto (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Conforme Hollanda (2001),

na medida em que a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e que concorre para a construção de uma realidade comum a um grupo social, ela se constitui num instrumento da Psicologia Social que busca a articulação entre o individual e o social (HOLLANDA, 2001, p. 453).

Jovchelovitch (1999, p. 80) chama a atenção para o fato de que “as representações sociais não são um agregado de representações individuais da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos”. Que ao se estudar as representações sociais, deve-se levar em conta tanto os processos de comunicação e de vida que lhes dão origem, quanto os que lhes conferem uma estrutura característica, os quais são, acredita a autora, os processos de mediação. Portanto, para ela, as representações sociais são

as mediações sociais, em suas variadas formas, que geram as representações sociais. Por isso, elas são sociais – tanto na sua gênese quanto na sua forma de ser. Elas não teriam qualquer utilidade em um mundo de indivíduos isolados, ou melhor, elas não existiriam. As representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, aonde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 81).

Nesse sentido, a autora defende que, enquanto mediação social, as representações sociais apregoam o espaço do indivíduo na relação com a alteridade, onde este luta para entender e construir o mundo ao seu redor. E seguindo essa linha de pensamento, procurou-se, nesta pesquisa, entender os sentidos atribuídos à aprendizagem da Língua Inglesa e as atitudes em sala de aula de Inglês desenvolvidas por alunos da rede pública e particular de ensino de Teresina-PI, levando-se em conta a interferência da disponibilidade de capital econômico e cultural existente entre eles, bem como o cotidiano de suas vidas.

2.5 Aproximação entre as teorias de Bourdieu e Moscovici

Moscovici (1978) esclarece que as representações sociais surgem das relações do indivíduo com os outros indivíduos e destes com os objetos sociais, dentro de um espaço social. Nessas relações, os indivíduos são agentes, ou seja, eles participam ativamente do processo de construção e reelaboração de suas representações sociais, pois os indivíduos não são simplesmente

máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores, em que os quis transformar uma Psicologia Social sumária, reduzida a recolher opiniões e imagens. Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem (MOSCOVICI, 1978, p. 56).

E que essa construção acontece em um espaço social, onde os sujeitos compartilham as crenças, os valores que ali circulam e são propagados. Assim, a construção das representações sociais parte, portanto, da premissa de que não há separação entre o universo exterior e o interior do sujeito, estando aí a explicação de como ocorre a atividade representativa, ou seja, o sujeito não “reproduz passivamente o objeto dado, mas, de certa forma o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Pressupôs-se, nesta pesquisa, que a disponibilidade de capital econômico e cultural dos sujeitos se apresenta como um dos fatores de interferência nas expectativas, no interesse e na importância atribuídas à aprendizagem da Língua Inglesa. Desse modo, fez-se necessário expor as idéias de Bourdieu (1996) sobre espaço social e capital cultural, evidenciando sua relação na compreensão e explicação das atitudes e expectativas desenvolvidas pelos sujeitos para com a aprendizagem da Língua Inglesa. Este autor define espaço social como o

conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem como acima, abaixo e entre. [...] O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *princípios de diferenciação* que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural (BOURDIEU, 1996, p. 18-19).

Esse conceito é importante para que se compreenda o quanto o espaço social em que estão inseridos os sujeitos pesquisados interfere nas suas expectativas pessoais e profissionais e, conseqüentemente, nas atitudes desenvolvidas para com a aprendizagem da Língua Inglesa.

Para Bourdieu (1996; 2001), o capital econômico refere-se aos bens materiais e financeiros de diversos tipos e o capital cultural trata-se do conhecimento das habilidades e dos diferentes tipos de qualificações educacionais. Este pode existir sob três formas: (1) no estado incorporado, isto é, sob a forma de disposições duráveis do organismo, do que se acumulou de conhecimentos; (2) no estado objetivado, ou seja, sob a forma de bens culturais (quadros, livros etc), que são a marca ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc; e, por último, (3) no estado institucionalizado, legitimado pelos diplomas e certificados.

A contribuição que o referido autor fornece ao estudo das representações sociais está no poder explicativo que os conceitos discriminados, anteriormente, têm, nos dias atuais, para ajudar na análise dos fenômenos educacionais e sua relação com a exclusão social.

No caso desta pesquisa, a tentativa de aproximação entre Moscovici e Bourdieu se fez pertinente em decorrência dos autores procurarem mostrar que os indivíduos não separam o objeto deles mesmos, ou seja, no ato de perceber o mundo externo, o indivíduo não o faz produzindo uma ruptura com seu mundo interior. De modo

semelhante, as representações elaboradas pelos sujeitos desta pesquisa, levam em conta essa relação sujeito-objeto-sujeito, isto é, eles mesmos e o contexto em que se encontram, servindo de guia para a ação. Ao se refletir sobre os conceitos oferecidos por Bourdieu fica mais fácil compreender as transformações sociais existentes hoje nas sociedades e o deslocamento das estruturas em decorrência de uma pluralidade de centros de poder, via globalização. Estes conceitos continuam a existir na luta manifestada na mídia (guerra de estereótipos) e no espaço público (guerra de imagens dos grupos para a afirmação de suas identidades), na existência e no aumento das diferenças, ocasionadas pela globalização que traz os princípios de conduta geridos pelas novas tecnologias, contribuindo para a exclusão social. Essas diferenças se fazem mais gritantes quando os sujeitos se distanciam dos espaços sociais possibilitadores de oportunidades e formação social adequados, uma vez que estes espaços contribuem, por um lado, para a formação de visões de mundo cada vez mais diferenciadas e são, acredita-se, propiciadores de contato com as Línguas Estrangeiras e, por outro, para o aprofundamento das desigualdades que se formam entre os que não fazem parte desses meios sociais permeados de oportunidades.

Portanto, ao se tentar compreender as desigualdades⁹ sociais que perpassam as sociedades atuais, os conflitos educacionais existentes na escola pública, em específico, através da identificação e compreensão das representações sociais construídas pelos próprios alunos, vivenciadores desse processo, deve-se atentar, também, para os conceitos propostos por Bourdieu. Atualmente, o conceito de capital cultural é

⁹ Nogueira (2000) em seu trabalho sobre a “Construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias, feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas” teve a intenção de conhecer os mecanismos que tornam o capital cultural (e profissional) familiar rentável, em termos escolares, ou seja, observar como se dá o processo de conversão de capital cultural em capital escolar. A leitura deste trabalho foi importante na medida em que ressaltou o investimento educacional que os pais fazem para seus filhos, com relação a cursos livres ou aulas particulares de Inglês, bem como, experiências de estudos no estrangeiro, com preferência por países de primeiro mundo e de Língua Inglesa, evidenciando a tentativa dessas famílias em permanecerem com a disponibilidade de capital econômico e cultural já existente.

perfeitamente cabível quando o assunto diz respeito às novas e constantes transformações da sociedade, na qual a desigualdade de capital econômico e cultural é um dos grandes entraves para que se possa minimizar a exclusão social das camadas menos favorecidas, no caso desta pesquisa, o contato com outras culturas, através do aprendizado da Língua Inglesa. Nesse sentido, o que se constata é uma divergência na disponibilidade de capital cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) entre os sujeitos da rede pública e da particular, evidenciando que sua disponibilidade, ou não disponibilidade, coloca, ou não, os respondentes desta pesquisa em contato com outras culturas, o que contribui para ampliar, ou não, suas visões de mundo e aumentar o abismo que os separam.

A seguir, faz-se a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO III
3. PERCURSO METODOLÓGICO

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é caracterizar o tipo de pesquisa realizada, fornecendo as explicações referentes ao percurso metodológico, bem como sobre a escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos de análise dos dados.

Este estudo, acerca das representações sociais da Língua Inglesa, construídas por alunos de 7ª série, das redes pública e particular de ensino de Teresina -PI, caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa¹⁰ de cunho exploratório-descritivo¹¹, na qual se utilizou como técnica de coleta de dados o questionário e a entrevista individual. Embora estes instrumentos de emprego seguirem a linha positivista, eles podem, segundo Triviños (1990), ser utilizados também nas pesquisas qualitativas, pois são meios “neutros” que, à luz de determinada teoria, adquirem um fim específico.

A teoria das representações sociais não dá ênfase a um método de pesquisa específico. Isto equivale a afirmar que

a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência [...] resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que

¹⁰ A pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e, em seguida pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. Só posteriormente irrompeu na investigação educacional (TRIVIÑOS, 1990, p.20). A Pesquisa de cunho qualitativo se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p.21).

¹¹ Pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. As denominadas exploratórias objetivam o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que já passaram por situação semelhante e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 1991, p. 45-46).

a teoria das representações sociais não se vincula, obrigatoriamente, ela própria a nenhum método (SÁ, 1998, p. 80).

São exemplos de preferências metodológicas distintas aquelas utilizadas pelos principais seguidores de Moscovici, como Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric. A perspectiva adotada por Jodelet tem como referência os métodos qualitativos; com relação a Doise, este desenvolve seus trabalhos em uma perspectiva direcionada para os tratamentos estatísticos correlacionais; o método experimental faz parte da perspectiva defendida por Abric. No entanto, o que se observa, atualmente, é uma interpretação dessas perspectivas (SÁ, 1998, p. 81).

Desse modo, a abordagem quantitativa, nesta pesquisa, serviu para quantificar a frequência das respostas coletadas nas questões fechadas do questionário, complementando as informações necessárias à compreensão do problema. No que se refere à abordagem qualitativa, esta se fez pertinente devido ao fato de se ter trabalhado com questões que não podem ser mensuradas, que se referem a significados, motivos, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 1994). Ela se mostrou, pois, fundamental na captação das representações sociais da Língua Inglesa, elaboradas por alunos de 7ª série de escolas das redes pública e particular da cidade de Teresina.

É importante destacar que, à medida que foram se legitimando e consolidando as pesquisas qualitativas nas Ciências Humanas, a pesquisa quantitativa perde espaço e passa a ser alvo de preconceitos. Entretanto, segundo Gouveia *apud* Pádua (2000), não se pode excluir a pesquisa quantitativa do leque de opções do pesquisador, como se em todas as atividades de investigação fosse necessário optar-se entre uma dessas abordagens, uma vez que

há problemas de investigação que exigem informações referentes a um grande número de sujeitos e que, conseqüentemente, não comportam outro recurso senão o da abordagem quantitativa. Em outros casos, como por exemplo, quando se quer apreender a dinâmica de um processo, a abordagem qualitativa é a indicada. Existem ainda

situações em que a combinação das duas abordagens não só é cabível como, sobretudo, desejável (GOUVEIA *apud* PÁDUA, 2000, p. 34).

Assim, a utilização do conjunto desses dados quali-quantitativos adquiriu um caráter complementar para esta pesquisa, pois este abrange uma realidade que interage de forma dinâmica de onde se exclui qualquer dicotomia.

3.2 Caracterização do campo de pesquisa e dos sujeitos

Este estudo teve como campo¹² de pesquisa três escolas¹³ da rede pública estadual e três da rede particular de ensino da cidade de Teresina, com sujeitos que estavam cursando a 7ª série do Ensino Fundamental. Em função da hipótese¹⁴ que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural são os fatores diferenciadores das atitudes dos sujeitos, relacionados ao aprendizado da Língua Inglesa, é que o estudo foi realizado em duas redes de ensino com características distintas, a pública e a particular. Nesse sentido, a escolha das duas redes de ensino foi intencional.

Considerando que, conforme seja a localização das escolas (públicas e particulares) nas diferentes regiões e/ou Estados do Brasil, sua classificação acontece de forma diferenciada e varia conforme o valor social a elas atribuído. Nesse sentido, as escolas desta pesquisa foram selecionadas a partir da sua localização na cidade de Teresina, de modo a se obter dois grupos de escolas: um grupo que atende a uma

¹² O campo de pesquisa vem a ser o recorte estabelecido pelo pesquisador em termos de delimitação de espaço, o qual se constitui na realidade empírica a ser estudada, tomando-se por base as concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação (MINAYO, 1994).

¹³ Escolas que forneceram os dados para esta pesquisa: (1) Particulares: Colégio Diocesano, Instituto Dom Barreto e Educandário Santa Maria Goretti; (2) Públicas: Unidade Escolar Professor Odylo de Brito Ramos, Unidade Escolar Professor Pinheiro Machado e Unidade Escolar Presidente Castelo Branco.

¹⁴ Embora a inclusão de hipóteses no campo da pesquisa social seja muitas vezes criticada como um comportamento positivista, o que se tentou foi criar indagações a serem verificadas na investigação, como um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada (MINAYO, 1994, p. 40).

clientela de nível socioeconômico¹⁵ baixo (NSE-B) e outro que atende a uma clientela de nível socioeconômico médio (NSE-M). Portanto, os sujeitos foram classificados como pertencentes ao nível socioeconômico baixo (NSE-B) caso estivessem inseridos nas escolas públicas, e como de nível socioeconômico médio (NSE-M), quando inseridos nas escolas particulares.

Optou-se por trabalhar com sujeitos de 7ª série uma vez que eles já mantinham contato com a Língua Inglesa por cerca de dois anos letivos. Período suficiente de contato com a aprendizagem da Língua Inglesa e tempo necessário para elaborarem representações sobre a disciplina e terem, assim, condições de manifestá-las.

Participaram da pesquisa 116 sujeitos de escolas públicas e 116 de escolas particulares, perfazendo um total de 232 sujeitos. Os sujeitos das escolas públicas pertenciam a três escolas localizadas em zona periférica e os sujeitos das escolas particulares pertenciam a três escolas da zona central, todas fazendo parte da cidade de Teresina-PI.

Elegeram-se a quantidade de 232 sujeitos em função das seguintes considerações: (1) a necessidade de distribuir os sujeitos em subgrupos impediu a redução daquela quantidade, tendo em vista o limite mínimo estabelecido pela estatística¹⁶, e (2) como não se pretendia fazer generalizações em relação à rede pública e à rede particular de ensino de Teresina, a opção em trabalhar com 232 sujeitos foi suficiente para atingir os propósitos desta pesquisa.

¹⁵ Baeta, Brandão e Rocha *apud* Sales (1996) falam de indicadores sociais mais adequados para classificar o nível socioeconômico de sujeitos adolescentes. Foram considerados, nesta pesquisa, os seguintes indicadores para classificação do NSE dos sujeitos pesquisados: (1) tipo de escola freqüentada pelos sujeitos (pública e particular); localização dessas escolas (bairros periféricos e centrais); e (3) acesso a bens e/ou serviços que requerem o uso da Língua Inglesa.

¹⁶ O tamanho limite de uma amostra para ser considerada grande ou pequena é 30. No caso de amostra menor que este valor, a qual passa a ser considerada pequena, os resultados podem ser convenientes, e não necessários; dada a dificuldade de colher amostras maiores, eles podem comprometer de forma séria as conclusões, se sua interpretação for associada à área sob a curva normal (LEVIN, 1987).

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Procedeu-se, no primeiro semestre de 2001, à aplicação de um questionário-teste¹⁷, envolvendo sujeitos das duas redes de ensino e em escolas que não seriam alvo da pesquisa. Efetuadas as modificações necessárias no questionário-teste, fez-se, no início do segundo semestre de 2001, um primeiro contato com os diretores das escolas para a apresentação da pesquisadora e exposição dos objetivos da pesquisa, ressaltando-se, na oportunidade, a importância da participação dos alunos e solicitando permissão para que se efetuasse a coleta de dados. Para que se procedesse, ao final do segundo semestre de 2001, a aplicação do questionário definitivo, solicitou-se a colaboração dos professores para abrirem um espaço, no início de suas aulas, as quais foram interrompidas por, no máximo, vinte e cinco minutos, tempo suficiente para que os sujeitos respondessem às questões propostas. Antes de iniciar a distribuição do questionário entre os alunos, a pesquisadora apresentava-se e esclarecia sobre a contribuição que eles dariam ao responder a todas as questões. Para tanto, pediu-se que não houvesse comunicação entre eles porque era importante que cada um expusesse seu próprio pensamento.

O questionário era composto por 3 questões fechadas, 6 semifechadas e 3 abertas, num total de 12 questões e foi aplicado entre 220 sujeitos, sendo 110 em cada rede de ensino. As entrevistas foram realizadas com 12 sujeitos, 6 em cada rede de ensino. Portanto, a coleta de dados (questionário e entrevista) aconteceu entre 232 alunos de 7ª série (rede pública e particular) da cidade de Teresina -PI.

As duas primeiras questões se referiam à escolha de apenas uma disciplina, entre seis elencadas em um currículo fictício, solicitando aos sujeitos classificá-la como

¹⁷ A aplicação do questionário-teste teve o objetivo de melhorar a compreensão das questões, bem como, a verificação de dúvidas e/ou dificuldades no preenchimento, a necessidade de introdução ou supressão de perguntas (BARROS; LEHFELDE, 2000, p. 53).

sendo: (1) a disciplina que ele mais gosta de estudar, e (2) a disciplina que as outras pessoas falam que é difícil e que ele (aluno) também acha difícil. Foram feitas solicitações aos sujeitos para que justificassem suas escolhas, objetivando colher material discursivo para ser submetido a uma análise de conteúdo¹⁸, o que forneceu uma visão qualitativa de suas preferências. As questões semifechadas e abertas do questionário, bem como as entrevistas, objetivavam captar, no discurso dos sujeitos, suas representações sociais, suas crenças, valores, opiniões e desejos, os quais são processos mentais de difícil apreensão e mensuração. A seguir é apresentado o questionário aplicado na pesquisa, destacando-se a identificação do aluno e da escola e as duas primeiras questões:

QUESTIONÁRIO:

IDENTIFICAÇÃO: Idade: _____ Sexo: () F () M Escola: _____

IMAGINE QUE O CURRÍCULO DE SUA ESCOLA É FORMADO **SOMENTE** PELAS DISCIPLINAS RELACIONADAS ABAIXO:

Responda às questões de 1a 6, **utilizando a numeração** especificada nas disciplinas:

1 Português 2 Matemática 3 Ciências 4 Geografia 5. Inglês 6 História

1) Qual dessas disciplinas você gosta **mais** de estudar? ()
Por quê? _____

2) Existe alguma dessas disciplinas que as outras pessoas falam que é difícil e **VOCÊ** também **acha** difícil?

() Sim () Não

¹⁸ Análise de Conteúdo: conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, cuja intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, (ou, eventualmente, de recepção); inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p. 38). Análise Categórica: é o método das categorias (taxionômico); esta técnica consiste em classificar os diferentes elementos encontrados, como se colocados em diversas gavetas, segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial; pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido (BARDIN, 1977, p. 36-37).

Se você respondeu SIM, qual? () Por quê? _____

Objetivou-se, nestas questões iniciais, colher dados que mostrassem: (a) como o grupo estudado (rede pública e particular) situa a disciplina Língua Inglesa, levando em consideração as outras disciplinas do currículo fictício; (b) o nível de dificuldade sentido para sua aprendizagem, em relação às outras disciplinas, e (c) para sondar como os sujeitos pesquisados percebem a opinião de outras pessoas, relativas à disciplina Língua Inglesa.

Nas questões 3 e 4, solicitou-se que os sujeitos informassem qual disciplina eles usam mais e qual usam menos:

3) Qual dessas disciplinas você usa **mais** na sua vida? ()
Por quê?

4) E, a que você usa **menos**? ()
Por quê?

A finalidade foi detectar (1) a importância da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados; (2) se, em decorrência da necessidade de utilizar, ou não, a Língua Inglesa em suas vidas, os sujeitos adotam atitudes diferenciadas (positivas ou negativas), com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, e (3) conhecer como eles pensam esta disciplina no cotidiano de suas vidas.

Com o objetivo de captar as preferências pessoais dos sujeitos, referentes às profissões que gostariam de trabalhar no futuro, questionou-se as preferências pessoais dos respondentes:

SOBRE SUAS PREFERÊNCIAS PESSOAIS, RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO:

5) Em que profissão você gostaria de trabalhar no futuro?

Procurou-se, também, fazer com que os sujeitos relacionassem sua opção profissional à necessidade, ou não, de saber a Língua Inglesa, para se detectar a importância atribuída a sua aprendizagem:

6) Você acha que nessa profissão (que provavelmente irá trabalhar no futuro), vai precisar saber a língua inglesa?

() Sim () Não

Seguindo-se essa linha, questionou-se sobre o interesse dos sujeitos por cursos particulares:

7) Se você fosse sorteado com uma bolsa de estudos, qual desses cursos você escolheria para fazer? **(Coloque por ordem de importância: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º)**

() Dança () Informática () Inglês () Turismo () Secretariado () Música

Para conhecer a disponibilidade, ou não, de acesso a bens e/ou serviços que requerem o uso da Língua Inglesa e para se perceber se o nível socioeconômico diferenciado dos sujeitos pesquisados interfere no interesse e nas atitudes tomadas com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, formulou-se questões como as seguintes:

8) Você prefere assistir a filmes em Inglês: () com legenda () dublado
Por quê?

9) Qual o tipo de música que você gosta de escutar? () Nacional
() Estrangeira () os dois tipos.
Por quê?

10) Com que frequência você usa a INTERNET?

() Não uso () Uso pouquíssimo () uso pouco () uso muito () uso diariamente

As questões 11 e 12 (abertas) foram elaboradas com a intenção de captar, no discurso dos sujeitos, seus interesses, valores, utilização, desejos, crenças, relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa:

11) Qual seu INTERESSE em estudar Português? E em estudar Inglês?

Português

Inglês

12) Em que situação do seu dia-a-dia você utiliza a língua inglesa?

Após a análise dos dados coletados na aplicação do questionário, procedeu-se à entrevista semi-estruturada com o objetivo de complementar as informações obtidas anteriormente com o questionário e obter bastante material discursivo para aprofundar a análise acerca das crenças, dos valores e das atitudes dos sujeitos pesquisados, relacionados com a aprendizagem da Língua Inglesa.

Para tanto, retornou-se, ao final do segundo semestre de 2002, às mesmas escolas onde se efetuou a aplicação do questionário e relatou-se aos dirigentes a necessidade de agendar as entrevistas com sujeitos que estivessem cursando a 7ª série. Assim, entrevistou-se, em cada escola, um sujeito do sexo masculino e um do sexo feminino, sendo estes escolhidos pelos diretores ou coordenadores das escolas, aleatoriamente, totalizando 12 sujeitos. Nesse procedimento, procurou-se estabelecer

um clima descontraído para uma conversa informal, onde se estabelecesse uma comunicação entre pesquisador e entrevistado.

Esta etapa de coleta de dados proporcionou um contato mais apurado com a realidade socioeconômica, cultural e familiar dos sujeitos pesquisados, em que se procurou captar suas representações acerca da aprendizagem da Língua Inglesa. No entanto, como essa etapa da pesquisa se mostrou bastante complexa, fez-se necessário extrapolar o roteiro de perguntas propostas para que os sujeitos se deixassem mostrar e relatassem suas opiniões, aspirações e atitudes, relacionadas à Língua Inglesa. A seguir é apresentado o roteiro de entrevista utilizado na pesquisa:

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Você se interessa mais por qual disciplina? Por quê?
2. E a turma, como um todo, você acha que eles são interessados por qual disciplina?
3. Você estuda Inglês há quanto tempo?
4. Você está conseguindo aprender Inglês? Por que sim? Por que não?
5. Você acha que estudando aqui, nesta escola, você vai aprender Inglês?
6. Como são as aulas de inglês nesta escola? São boas? Ruins? Por quê?
7. Qual a importância que você atribui a essa disciplina em sua vida?

Em decorrência da necessidade de informações adicionais, algumas indagações ainda foram formuladas durante as entrevistas, com vistas a saber: (1) a quantidade e quais as disciplinas do currículo escolar de cada escola; (2) o número de irmãos e a formação escolar deles; (3) informações sobre o contexto de vida socioeconômico e cultural da família, e (4) a possibilidade e/ou a finalidade de inserção em curso de língua estrangeira.

3.4 Procedimentos analíticos

Concluída a coleta dos dados junto aos 232 alunos de 7ª série, de escolas pública e particular de Teresina-PI, através de questionário e entrevistas individuais, iniciou-se o processo de organização, leitura, análise e interpretação destes dados.

Inicialmente, procedeu-se da seguinte forma para se preparar os dados coletados para serem submetidos à análise final: (a) ordenação dos dados que incluiu a separação dos questionários respondidos pelos sujeitos das escolas particulares dos que foram respondidos pelos sujeitos das escolas públicas, tabulação dos dados do questionário e transcrição das entrevistas (gravadas em fita cassete); (b) classificação dos dados que foram coletados tanto no questionário quanto nas entrevistas, a qual consistiu em leitura linear, comparando-se as duas redes de ensino, identificação e construção, por rede de ensino, das categorias¹⁹ extraídas das justificativas dadas às questões semifechadas e abertas do questionário, quantificação da frequência com que as categorias apareciam e construção de tabelas explicativas; releitura das falas dos sujeitos, observando-se a frequência e o conteúdo das categorias, a fim de se avaliar o valor semântico contido em cada categoria, e por fim, (c) fez-se uma articulação com os dados coletados, o referencial teórico e o contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos pesquisados.

Para a execução da análise das questões fechadas e semifechadas do questionário (a parte quantitativa da pesquisa), foram utilizados os seguintes procedimentos analíticos: (a) classificação, (b) codificação, (c) tabulação das respostas, (d) análise estatística dos dados, e, finalmente, (e) elaboração de tabelas explicativas.

¹⁹ As categorias constituem-se nos elementos que são reunidos através de critérios de classificação sob um título genérico e que possuem características semelhantes, formando, assim, um grupo daquilo que se procura ou se espera encontrar (BARDIN, 1997, p. 37). Trabalhar com categorias significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. De um modo geral, este procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa social (MINAYO, 1994, p. 70).

No que se refere à análise das falas dos sujeitos pesquisados, parte qualitativa da pesquisa, procedeu-se a uma análise de conteúdo (técnica de análise categorial) como forma de se estudar o discurso dos sujeitos pesquisados. Esta análise foi feita com os dados coletados nas justificativas às questões semifechadas e abertas do questionário. A técnica de análise categorial “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”, assim, sua utilização permitiu detectar os significados do que estava explícito e implícito no discurso dos sujeitos, ou seja, suas representações (MINAYO, 1994, p. 44). Todo esse processo proporcionou a elaboração de inferências e possíveis explicações acerca do objeto estudado, tendo por base o referencial teórico de apoio analítico. Vale ressaltar que o discurso dos sujeitos, obtido nas justificativas do questionário e nas entrevistas, foi utilizado tanto para ilustrar, quanto para corroborar as questões norteadoras, ajudando, portanto, nas inferências e nas explicações dadas à problemática da pesquisa.

Para fins analíticos, os locais da coleta dos dados desta pesquisa foram denominados apenas de “escolas públicas e particulares” ou “rede particular e pública de ensino”. O capítulo a seguir apresenta os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO IV
4. RESULTADOS

4 RESULTADOS

4.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar os dados coletados entre os 232 alunos de 7ª série de escolas pública e particular de Teresina-PI. Para atingir tal fim, primeiramente concluíram-se os procedimentos analíticos iniciais descritos no capítulo anterior, em seguida fez-se a análise dos dados quanti-qualitativos (questões fechadas e semifechadas do questionário) e, finalmente, realizou-se uma análise de conteúdo dos dados qualitativos (justificativas às questões semifechadas e abertas do questionário).

Os dados quanti-qualitativos, coletados por meio de questionários e de entrevistas, mostraram-se de fundamental importância para a realização deste trabalho, uma vez que serviram para caracterizar os sujeitos pesquisados por rede de ensino, faixa etária e sexo, como também, apreender informações acerca do contexto socioeconômico e cultural de cada segmento (escola pública e escola particular). Esses dados permitiram constatar: (1) a existência de uma distribuição desigual dos recursos materiais e culturais entre os sujeitos pertencentes às redes pública e particular de ensino de Teresina; (2) uma distorção série/idade, e (3) maior número de sujeitos do sexo feminino. Também, a partir desses dados, foi possível apreender as representações sociais que os sujeitos pesquisados constroem sobre a Língua Inglesa e os sentidos atribuídos a sua aprendizagem no cotidiano de suas vidas.

Portanto, tendo por base o objetivo geral deste estudo – captar os sentidos dados à aprendizagem da Língua Inglesa no cotidiano de alunos de 7ª série, da rede pública e particular de Teresina, isto é, suas representações sociais elaboradas com relação ao referido idioma - e, de posse das informações acima mencionadas, obtidas na coleta de

dados, partiu-se para a construção de categorias analíticas através das justificativas dadas pelos sujeitos de ambas as redes de ensino, as quais forneceram o direcionamento para a análise dos dados, conforme a seguir:

- interesse demonstrado em aprender a Língua Inglesa;
- importância atribuída à aprendizagem da Língua Inglesa;
- fator(es) de interferência na aprendizagem da Língua inglesa;
- as representações sociais construídas acerca da aprendizagem da Língua Inglesa;
- atitudes demonstradas e expectativas desenvolvidas com relação à aprendizagem da Língua inglesa;

Os resultados são apresentados em seguida, iniciando-se com a análise das questões fechadas e semifechadas do questionário (dados quanti-qualitativos) e finalizando-se com a análise das justificativas dadas às questões semifechadas e abertas do questionário (dados qualitativos). Conforme foi mencionado, anteriormente, as entrevistas tanto adicionam informações relevantes aos dados obtidos no questionário, quanto verticalizam a análise.

4.2 Descrição e análise dos dados quanti-qualitativos

Nesse item, descrevem-se os dados quanti-qualitativos, referentes às questões fechadas e semifechadas do questionário, ou seja, mostra-se o que expressam os percentuais obtidos sobre a aprendizagem da Língua Inglesa para os sujeitos pesquisados e procura-se interpretar os resultados, a partir do referencial teórico proposto.

Primeiramente, na tabela 1, expõem-se os dados que caracterizam os sujeitos desta pesquisa, tais como rede de ensino, sexo e faixa etária:

Tabela 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados por rede de ensino, sexo e faixa etária.

| REDE DE ENSINO E FAIXA ETÁRIA (%) | ESCOLA PÚBLICA | | Subtotal (%) | ESCOLA PARTICULAR | | Subtotal (%) | Total (%) |
|-----------------------------------|--------------------|-------------------|--------------|--------------------|-------------------|--------------|-----------|
| | Sexo masculino (%) | Sexo feminino (%) | | Sexo masculino (%) | Sexo feminino (%) | | |
| 13 / 14 | 11,0 | 20,7 | 31,7 | 38,8 | 53,5 | 92,3 | 62,0 |
| 15 / 16 | 21,0 | 23,0 | 44,0 | 1,7 | 5,2 | 6,9 | 25,5 |
| 17 / 18 | 8,0 | 14,6 | 22,6 | - | - | - | 11,0 |
| não informaram | - | 1,7 | 1,7 | 0,8 | - | 0,8 | 1,5 |
| Total | 40,0 | 60,0 | 100,00 | 41,3 | 58,7 | 100,00 | 100,00 |

Os dados obtidos na tabela acima permitem evidenciar que, na distribuição eqüitativa de 116 sujeitos, por rede de ensino (total 232), a rede pública apresenta um percentual de 40% dos sujeitos do sexo masculino e 60% do sexo feminino. Já, a rede particular apresenta um percentual de 41,3% para o sexo masculino e 58,7% para o feminino. No que se refere aos percentuais obtidos com os dados gerais, estes evidenciam a existência de uma maior concentração de sujeitos do sexo feminino (59,5%), em ambas as redes de ensino e na série pesquisada. Vale ressaltar que o recenseamento²⁰ feito pelo IBGE em 2000 confirma a existência de mais mulheres na população teresinense.

Em relação à faixa etária, a rede pública mostra um percentual de 31,7% dos sujeitos na faixa etária dos 13 aos 14 anos de idade; 44% entre 15 e 16 anos; e, 22,6% têm entre 17 e 18 anos de idade. Na rede particular, o percentual de sujeitos na faixa de 13 a 14 anos atinge 92,3%, na faixa de 15 à 16 anos, apenas 6,9% e nenhum aluno na faixa dos 17 aos 18 anos de idade. Os dados gerais mostram que a faixa etária dos 13/14

²⁰ Na tabela do IBGE/2000, “População residente, sexo e situação de domicílio”, o município de Teresina-PI consta com uma população de 715.360 habitantes, dos quais 380.109 são do sexo feminino e 335.251 do sexo masculino.

anos foi a que concentrou o maior número de sujeitos (62%), em ambas as redes de ensino. Não informaram a idade 1,5% dos sujeitos pesquisados. Evidenciou-se, com esses dados, que há uma distorção série/idade mais acentuada na rede pública.

As entrevistas forneceram informações acerca do perfil dos sujeitos pesquisados e das escolas em que estão inseridos, do contexto socioeconômico e cultural de suas famílias, como também, do total de disciplinas cursadas em cada rede de ensino. Estes dados complementaram os indicadores usados para classificar o nível socioeconômico dos sujeitos pesquisados.

Tendo por base as informações dadas pelos sujeitos das duas redes de ensino acerca das disciplinas ministradas, observou-se que, na rede pública, elas são oferecidas, igualmente, nas três escolas pesquisadas, como se segue: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Inglês, Educação Artística e Educação Física. No que se refere à rede particular, observou-se que, além das disciplinas já elencadas para a rede pública, há um desmembramento bastante acentuado nas disciplinas ministradas, bem como o acréscimo de outras: Gramática, Redação, Literatura, Matemática 1 e 2, Informática, Inglês, Espanhol, Latim, História, Geografia, Ciências, Laboratório, Sociologia, Filosofia, Xadrez.

Com relação à disciplina Língua Inglesa, necessário se faz observar as leis nº4024/ 61 e nº 5692/ 71 que, conforme evidenciado no capítulo anterior, influenciaram o ensino Fundamental e Médio de Línguas Estrangeiras tanto na rede pública, quanto na particular. Atualmente, de acordo com a lei nº 9394/96, art. 26, § 5º, a disciplina Língua Inglesa é obrigatória, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. No entanto, apesar de todas as modificações ocorridas na legislação referente ao ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, advindas das referidas leis, a rede particular de ensino continuou a oferecer, para as séries iniciais, as Línguas Estrangeiras no seu currículo escolar,

mesmo sem a obrigatoriedade oficial relativa ao seu ensino. Este fato, como foi explicado no item correspondente, desencadeou desigualdades no que era repassado na rede pública e particular de ensino do país. Constatou-se na fala dos respondentes que a rede pública de ensino de Teresina inicia suas turmas em Língua Inglesa a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, seguindo o que estabelece a lei nº 9394/96. No entanto, a rede particular adianta-se e oferece a Língua Inglesa em sua grade curricular a partir da 3ª série, além de oferecer outra opção de língua estrangeira (Espanhol), de acordo com as informações colhidas nas escolas pesquisadas. Como se pode observar, todas essas diferenças na iniciação e na oferta de línguas nas redes pública e particular de ensino, em nível local, revelam desigualdades no ensino de Línguas Estrangeiras, sendo que o conteúdo e a metodologia desse ensino, utilizados nas escolas públicas, deixam a desejar na sua contribuição para a formação do aluno, aspecto evidenciado, também, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No contexto familiar dos sujeitos pesquisados, os dados revelaram que os pais dos que se encontram nas escolas públicas quase não possuem instrução e, em alguns casos, nem são seus responsáveis diretos. Esses dados são reveladores da instabilidade financeira presente no contexto social dos respondentes das escolas públicas. Em sentido oposto, os dados obtidos junto aos sujeitos das escolas particulares mostraram pais com formação universitária, com bons empregos e assumindo a responsabilidade pela educação de seus filhos, evidenciando um ambiente mais estável em termos econômicos.

Os dados quanti-qualitativos iniciais além de fornecerem a compreensão das preferências profissionais dos sujeitos, orientadas, principalmente, pelo contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos, permitiram visualizar o interesse e a importância que eles atribuem à aprendizagem do idioma em suas vidas e ajudaram na

percepção da disponibilidade de capital econômico e cultural entre eles. Evidenciou-se que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural dos respondentes interferem nas expectativas que eles desenvolvem com relação à Língua Inglesa e na associação com a futura profissão. Vale ressaltar que os percentuais, relativos àqueles dados, são comentados posteriormente no item corresponde a cada questão.

Na seqüência de apresentação e análise são expostos, primeiramente, os dados referentes às questões 1 e 2 (semifechadas) do questionário, as quais objetivaram captar o interesse pela disciplina Língua Inglesa e o grau de dificuldade sentido na sua aprendizagem. Esses dados compõem a categoria analítica “interesse demonstrado em aprender a Língua Inglesa”.

Tendo por base essa seqüência de apresentação e análise dos dados, expõem-se os resultados obtidos nas questões 3 e 4, relativos à utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados. Essas duas questões fazem parte da categoria analítica “importância atribuída à aprendizagem da Língua Inglesa”.

Em seguida, prossegue-se com a análise das questões de 5 a 10, as quais visavam captar as preferências pessoais e profissionais dos sujeitos. Essas questões fazem parte das categorias de análise (1) “fator(es) de interferência na aprendizagem da Língua Inglesa”; (2) “as representações sociais construídas acerca da aprendizagem da Língua Inglesa”, e (3) “atitudes demonstradas e expectativas desenvolvidas com relação à aprendizagem da Língua Inglesa”.

Para finalizar, passou-se para descrição e análise dos dados qualitativos obtidos nas questões abertas (11 e 12), os quais adicionam mais informações às referidas categorias analíticas.

4.2.1 Identificação do interesse dos sujeitos pesquisados pela disciplina Língua Inglesa e o grau de dificuldade sentido na sua aprendizagem (Questões 1 e 2).

A questão 1 do questionário [Qual dessas disciplinas você gosta mais de estudar? Por quê?] objetivou conhecer como os respondentes situam a disciplina Língua Inglesa entre outras cinco que se encontravam elencadas em um currículo fictício, bem como o interesse pelo seu aprendizado. A tabela 2, a seguir, mostra os percentuais obtidos com as indicações das disciplinas que os sujeitos pesquisados gostam mais de estudar:

Tabela 2 - Disciplinas que os sujeitos pesquisados gostam mais de estudar (Questão 1)

| REDE DE ENSINO / DISCIPLINA | ESCOLAS PÚBLICAS % | ESCOLAS PARTICULARES % |
|-----------------------------|--------------------|------------------------|
| Ciências | 37,3 | 42,7 |
| Português | 25,5 | 1,8 |
| História | 10,9 | 16,4 |
| Matemática | 10,9 | 24,5 |
| Geografia | 9,1 | 7,3 |
| Inglês | 6,5 | 7,3 |

Ao se comparar os percentuais obtidos nas duas redes de ensino, constatou-se que os respondentes colocam a disciplina Língua Inglesa em posição desfavorável, em relação às demais disciplinas. Os sujeitos da rede pública classificaram-na em 6º lugar (6,5%), e os da rede particular em 5º lugar (7,3%). Através desses percentuais, percebeu-se que os sujeitos de ambas as redes de ensino não apontam a disciplina Língua Inglesa entre as disciplinas de suas preferências. Em decorrência da pouca indicação para a disciplina Língua Inglesa, nessa questão, as justificativas foram pouquíssimas, apresentando inexpressiva possibilidade analítica.

Em relação às demais disciplinas com percentuais elevados, “Ciências” ficou em primeiro lugar em ambas redes de ensino, com 37,3% entre os sujeitos da escola pública, e de 42,7% da rede particular; “Português” obteve o segundo lugar entre os sujeitos da rede pública (25,5%), mas ficou em último lugar entre os sujeitos da rede

particular (1,8%); “Matemática” alcançou a terceira posição entre os alunos da rede pública (10,9%) e a segunda entre os da rede particular (24,5%).

A questão 2 [Existe alguma dessas disciplinas que as outras pessoas falam que é difícil e que você também acha difícil? Qual? Por quê?] tinha por objetivo captar o nível de dificuldade sentido na aprendizagem da Língua Inglesa e colher mais informações acerca do interesse demonstrado pelo referido idioma.

Ao serem solicitados a responder “sim” ou “não”, os resultados mostram um percentual de 83% de respostas afirmativas colhidas entre os sujeitos das escolas públicas e de 80,9%, entre os sujeitos das escolas particulares. Levando-se em conta somente o universo de respostas afirmativas à questão, o qual indica a existência de disciplinas que as outras pessoas acham difícil e que o aluno também acha, seus resultados são apresentados a seguir:

Tabela - 3 Disciplina que as outras pessoas acham que é difícil e os sujeitos pesquisados também acham difícil (Questão 2)

| REDE DE ENSINO / DISCIPLINA | ESCOLAS PÚBLICAS % | ESCOLAS PARTICULARES % |
|-----------------------------|--------------------|------------------------|
| Matemática | 64,0 | 41,6 |
| Inglês | 18,7 | 3,4 |
| História | 8,8 | 13,5 |
| Geografia | 4,0 | 11,2 |
| Português | 3,0 | 30,3 |
| Ciências | 0 | 0 |
| Não responderam | 0,9 | 0 |

Analisando-se a Tabela 3, com relação somente à disciplina Língua Inglesa, observa-se que os sujeitos das escolas particulares sentem menos dificuldade no aprendizado da referida disciplina que os sujeitos das escolas públicas. Tal afirmação baseou-se no percentual de apenas 3,4%, encontrado na questão 2 entre os sujeitos das escolas particulares, contra 18,7% de indicações colhidas entre os sujeitos das escolas públicas que acham difícil o aprendizado da disciplina Língua Inglesa.

Esta diferença significativa entre os percentuais encontrados, para as duas redes de ensino, pode estar associada ao interesse que os sujeitos pesquisados atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa. Pode-se inferir que aquela diferença seja decorrente de várias causas, entre elas: diferença na metodologia de ensino desenvolvida nas duas redes de ensino; inserção dos alunos da rede particular em cursos de línguas estrangeiras, ou ainda, maior conscientização, por parte dos alunos da rede particular, sobre a importância da língua inglesa no cotidiano de suas vidas e sua possível utilização em seu futuro profissional. Segundo Alves-Mazzotti (1994), a imposição de conhecimentos estranhos ao universo dos sujeitos da rede pública, coloca-os em situação de conflito por não saberem o quê comunicar nem com quem. Eles, praticamente, não visualizam aplicabilidade do referido idioma em suas vidas, nem agora e nem no futuro.

Entre as dificuldades apontadas pelos sujeitos das escolas públicas, relacionadas com a Língua Inglesa, têm-se: “porque se escreve de um jeito e se fala de outro”; “porque eu me complico todo, apesar de estudar bastante”; “porque é uma língua difícil de entender”; “porque a explicação é muito complicada”; “por causa da pronúncia” e “porque é complicado/ruim/difícil”.

Em relação às outras disciplinas, observou-se que “Matemática” encontra-se entre as disciplinas com alto percentual de dificuldade entre os sujeitos de ambas as redes de ensino. No entanto, merece destaque o fato de que, na questão anterior, os sujeitos das escolas particulares classificaram aquela disciplina em segundo lugar entre as que eles gostam mais de estudar, evidenciando que não é em decorrência de uma disciplina ser considerada difícil que os sujeitos não tenham uma atitude favorável a sua aprendizagem. Com relação a “Português”, os sujeitos da rede pública colocam essa

disciplina em quinto lugar e os sujeitos da rede particular em segundo lugar, coerentemente com o que foi obtido na questão anterior.

Neste conjunto de respostas (dados quanti-qualitativos), constatou-se que todos os sujeitos pesquisados demonstraram interesse pelo aprendizado da Língua Inglesa, de acordo com os dados obtidos entre as duas redes de ensino (6,5% para a rede pública e 7,3% para a particular), conforme especificado na Tabela 2. No entanto, no que se refere ao grau de dificuldade na aprendizagem do idioma, este foi mais evidente entre os sujeitos das escolas públicas, não contradizendo os resultados obtidos, quanto ao interesse pelo idioma.

4.2.2 Identificação da disciplina mais utilizada e menos utilizada no cotidiano dos sujeitos pesquisados entre as que formam o currículo fictício (Questões 3 e 4)

O objetivo da questão 3 [Qual dessas disciplinas você **usa mais** no dia-a-dia de sua vida? Por quê?] foi apreender qual a importância da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados, tomando-se por base o fato de que a necessidade de se usar, ou não, determinado conhecimento, no cotidiano, faz com que sua importância seja internalizada.

Os resultados evidenciam uma menor utilização da Língua Inglesa entre os sujeitos das escolas públicas, 0,9% contra 7,3% dos sujeitos das escolas particulares. Como a referida questão envolvia outras disciplinas para serem apontadas entre aqueles que os sujeitos mais usam no dia-a-dia, comparando-se os percentuais obtidos em disciplinas como Português (69% rede pública e 51,5% rede particular) e Matemática (13,5% rede pública e 20% rede particular), constatou-se, pelos altos percentuais atribuídos àquelas disciplinas, que a pouca utilização do Inglês, no cotidiano dos sujeitos pesquisados, é visível, principalmente, entre os inseridos na rede pública.

Entretanto, apesar da insignificante manifestação dos respondentes, referentes à utilização da disciplina Língua Inglesa, observou-se que os sujeitos das escolas particulares atribuem-lhes mais importância como decorrência de uma maior possibilidade de utilização desse idioma em seu cotidiano.

A questão 4 [Qual dessas disciplinas você **usa menos** no cotidiano de sua vida? Por quê?] além de complementar a questão anterior, objetivou colher mais informações a respeito da importância atribuída à aprendizagem da disciplina Língua Inglesa com vistas a compreender as atitudes e as expectativas dos sujeitos para com sua aprendizagem.

Os resultados mostram que os sujeitos pesquisados apontaram a disciplina Língua Inglesa como a que eles usam menos no dia-a-dia. No entanto, embora os dados comprovem que a referida disciplina seja uma das menos usada no cotidiano dos respondentes, essa realidade é mais pertinente ao contexto sociocultural dos que se encontram nas escolas públicas (54,6%), que entre os sujeitos das escolas particulares (22,2%), conforme evidenciado nos percentuais apresentados entre as duas redes de ensino.

A partir das justificativas dadas pelos sujeitos pesquisados à questão 4, fez-se uma categorização e, em seguida, uma análise de conteúdo desse material. A tabela 4, a seguir, expõe as categorias que emergiram das referidas justificativas:

Tabela - 4 Justificativas dos sujeitos pesquisados acerca da escolha da disciplina Língua Inglesa como a que eles usam menos no cotidiano de suas vidas (Questão 4)

| REDE DE ENSINO / DISCIPLINA | ESCOLAS PÚBLICAS % | ESCOLAS PARTICULARES % |
|--|--------------------|------------------------|
| Não ter com quem conversar | 23,6 | 11,8 |
| Não sabe falar inglês | 8,3 | - |
| Porque tem dificuldade na aprendizagem | 8,2 | - |
| Não ser necessária no dia-a-dia | 7,3 | 5,5 |
| Só usa na escola | 1,8 | 1,8 |
| Porque não acha importante | 1,8 | - |
| Não gosta | 0,9 | 0,9 |
| Só vai precisar no futuro | - | 2,7 |
| Só usa no "curso" de inglês | - | 0,9 |

Analisando-se as categorias encontradas na tabela acima, observou-se que *não ter com quem conversar* foi a mais indicada pelos sujeitos de ambas as redes de ensino, confirmando os dados quantitativos encontrados na questão 4, a respeito de ser a disciplina Língua Inglesa uma das **menos** usada no cotidiano dos sujeitos pesquisados. Porém, esta justificativa é mais enfatizada no contexto dos sujeitos inseridos nas escolas públicas, uma vez que aquela categoria obteve entre eles um percentual de 23,6%, contra 11,8% entre os sujeitos da rede particular.

As categorias a seguir, constantes na tabela 4, aparecem somente entre os sujeitos da rede pública, *porque não sabe falar inglês* e *porque tem dificuldade na aprendizagem*, com percentuais de 8,3% e 8,2%, respectivamente. Elas deixam transparecer o nível de desigualdade existente no ensino e na aprendizagem do referido idioma entre as duas redes de ensino, revelando a existência de maior dificuldade na aprendizagem da Língua Inglesa entre os sujeitos da rede pública.

Em seguida, tem-se a categoria *não ser necessária no dia-a-dia* que, embora obtendo indicação dos sujeitos das duas redes de ensino, foi apontada com 7,3% pelos sujeitos da rede pública e com 5,5% pelos inseridos na rede particular. A categoria *só usa na escola*, apresentou igualdade em seus percentuais nas duas redes de ensino. Todas estas categorias reforçam a pouca utilização da Língua Inglesa entre os sujeitos pesquisados, no entanto, essa pouca utilização é mais observada entre os sujeitos inseridos na rede pública.

A emergência das categorias *só usa no curso de Inglês* e *só vai precisar no futuro*, apenas entre os sujeitos da rede particular, embora apresentando um percentual pequeno, são indicadores da diferença de nível socioeconômico entre os respondentes. Elas revelam, portanto, as diferenças de oportunidades entre os dois grupos pesquisados. Com relação somente à categoria *só vai precisar no futuro*, observa-se

que ela mostra a conscientização que os sujeitos das escolas particulares têm acerca da importância do idioma no futuro, apesar de passar a idéia de que a Língua Inglesa se apresenta, para estes alunos, pouco necessária no dia-a-dia de suas vidas.

Ao se comparar os resultados das questões 3 e 4, utilizados na categoria analítica “Importância atribuída à aprendizagem da Língua Inglesa”, referente ao **uso / não-uso** da Língua Inglesa no cotidiano dos respondentes, observou-se que o distanciamento inicial, detectado nos percentuais colhidos nas questões 1 e 2, sofreu um aumento significativo. Como se pôde constatar na questão 3 [disciplina que eles usam mais], a disciplina Língua Inglesa foi apontada pelos sujeitos da rede pública apenas com um percentual de 0,9%, contra um percentual de 7,3% entre os pertencentes à rede particular. Já na questão 4 [disciplina que os sujeitos usam menos], o percentual para a Língua Inglesa se eleva bastante entre os sujeitos da rede pública, atingindo 54,6%. Por outro lado, entre os sujeitos da rede particular, constatou-se um percentual de apenas 22,2%. É possível inferir que esse distanciamento seja em decorrência da distribuição desigual dos recursos materiais e culturais de que dispõem os sujeitos pesquisados, pois nas justificativas dadas a essa questão percebeu-se que os sujeitos da rede pública dispõem de pouco recursos para ter acesso a Língua Inglesa, contrariamente ao que ocorre entre os sujeitos inseridos na rede particular.

Após a análise comparativa dos dados obtidos nas questões 3 e 4, concluiu-se que, apesar de as duas redes de ensino apontarem para uma pouca utilização da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, dentre as disciplinas elencadas no currículo fictício, os percentuais obtidos junto aos sujeitos da rede pública são bem mais expressivos. Ou seja, os percentuais evidenciam que os sujeitos da rede pública praticamente não utilizam a Língua Inglesa no dia-a-dia de suas vidas, devido à influência que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural exercem no cotidiano de suas vidas. O

contexto em que os sujeitos pesquisados estão inseridos direciona e, às vezes, até impõe que eles venham a ter, ou não, necessidade de utilizar o referido idioma no dia-a-dia. Dessa forma, quanto à utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos respondentes, percebeu-se que esta é vivenciada de forma diferente pelos sujeitos pesquisados (rede pública e particular), o que, por sua vez, interfere na importância que eles atribuem ao seu aprendizado.

As relações e interações que os diferentes grupos sociais estabelecem com um objeto social, levam esses grupos a construir representações sociais, que variam conforme a frequência e intensidade dessas relações e interações. Por conseguinte, as relações e interações que os sujeitos pesquisados estabelecem com o objeto social desta pesquisa, ou seja, a Língua Inglesa, os levam a elaborar representações sociais acerca desse objeto social.

Como afirma Moscovici (1978), as representações sociais não são construídas em um vácuo social, assim, o meio em que os sujeitos estão inseridos contribui, sobremaneira, para que suas representações sejam divergentes, considerando valores e crenças de cada grupo de pertença. Além disso, é relevante atentar para a disponibilidade de capital econômico e cultural (incorporado, objetivado e institucionalizado) existente entre os sujeitos pesquisados, pois ao se levar em consideração a quantidade de capital econômico e cultural disponibilizados entre os sujeitos pesquisados, passa-se a compreender como e por que os sujeitos elaboram suas representações sociais acerca da Língua Inglesa de maneira diferenciada.

4.2.3 Identificação da opção profissional dos sujeitos pesquisados e a associação com a necessidade, ou não, de saber a Língua Inglesa (Questões 5 e 6).

A questão 5 pedia aos sujeitos que dissessem “Em que profissão você gostaria de trabalhar no futuro?”. O objetivo foi detectar quais as expectativas profissionais dos sujeitos (rede pública e particular) para conhecer os interesses que eles demonstram para com a Língua Inglesa, bem como as atitudes que desenvolvem com relação a sua aprendizagem. Esta questão teve, também, a intenção de detectar se o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural em que os respondentes estão inseridos, interferem no interesse e nas expectativas que eles demonstram para com a aprendizagem da Língua Inglesa. Essas informações ajudaram a delinear as expectativas profissionais dos respondentes, esclarecendo em que aspectos as representações sociais elaboradas pelos sujeitos das duas redes de ensino, referentes à aprendizagem da Língua Inglesa, mostram-se diferenciadas.

Entre as profissões mais apontadas pelos sujeitos de ambas redes de ensino aparecem as seguintes: Médico (12,3% e 23,2%, rede pública e rede particular, respectivamente); segue-se a de Juiz/Promotor (7,3% e 9,1%, rede pública e rede particular); Psicólogo (2,7% e 1,82%, rede pública e rede particular); Engenheiro Civil (1,8% e 1,8%, rede pública e rede particular) e, Ator/Artista Plástico/Musicólogo (1,8% e 1,4%, rede pública e rede particular).

Na tabela seguinte, estão expostas as profissões apontadas pelos sujeitos de ambas redes de ensino que atingiram percentuais totais até 1%:

Tabela 5 - Profissões que os sujeitos pesquisados gostariam de trabalhar no futuro (Questão 5)

| CURSO / PROFISSÃO | PÚBLICAS % | PARTICULARES % |
|--|------------|----------------|
| Medicina | 12,3 | 23,2 |
| Direito (juiz/promotor) | 7,3 | 9,1 |
| Psicologia | 2,7 | 1,8 |
| Policial Militar/Federal | 2,3 | - |
| Engenharia Civil | 1,8 | 1,8 |
| Ed. Artística (Artes Cênicas e Plásticas - Música) | 1,8 | 1,4 |
| Pedagogia/Professor | 1,8 | - |
| Arquitetura | 1,4 | 1,4 |
| Caminhoneiro/Motorista | 1,4 | - |
| Técnico | 1,4 | - |
| Medicina Veterinária | 0,9 | 0,4 |
| Enfermagem | 0,9 | 0,4 |
| Empresário | 0,9 | 0,9 |
| Informática/Programador/Analista de Sistemas | 0,4 | 1,4 |
| Odontologia | 0,4 | 1,4 |
| Não responderam | 2,7 | 1,4 |

Observou-se que, embora os respondentes das escolas públicas façam opção pelas profissões que são detentoras de alto prestígio social, tais como Médico e Juiz/Promotor, os percentuais são menores que os encontrados entre os sujeitos da rede particular. Analisando-se as indicações profissionais dos sujeitos da rede pública, percebe-se que eles apontam profissões detentoras de alto prestígio social, à semelhança dos sujeitos da rede particular e, também, ampliam o leque dessas opções para profissões de menos prestígio social, que exigem pouca escolaridade, a exemplo de caminhoneiro/motorista, técnico, policial militar etc. Inferiu-se que a escolha pelas referidas profissões seja em decorrência do imaginário social piauiense que valoriza, sobremaneira, essas duas áreas do conhecimento.

Portanto, considerando as primeiras indicações profissionais que os sujeitos pesquisados gostariam de trabalhar no futuro, ou seja, Medicina e Direito, detentoras de alto prestígio social e que exigem nível superior, é possível inferir-se que os sujeitos pesquisados apontem para a possibilidade de virem a necessitar da Língua Inglesa no futuro. No entanto, isso não ocorre. Constata-se que, a opção profissional desses sujeitos se faz presente tanto nas relações sociais que eles compartilham no cotidiano de

suas vidas, quanto em suas relações familiares. Na realidade, conforme Bourdieu (2001, p.47) a família de cada um dos grupos pesquisados transmite a seus filhos, “mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, (...) as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”. É importante lembrar que são

as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar [que] regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda sua atitude com relação à escola (BOURDIEU, 2001, p. 47-48).

Nesse sentido, quando o sujeito 8, da escola 4, admite que “se o destino marcasse mesmo”, ele seria professor de Inglês, pois se “encanta” com a maneira que os professores pronunciam as palavras em inglês e admira-se da capacidade que eles têm de falar uma língua tão complicada que até “parece que eles até trocam de língua” para falar daquele jeito, revela o quanto as condições objetivas dos sujeitos pesquisados definem suas atitudes para com suas expectativas profissionais e com relação à Língua Inglesa.

Seguindo essa linha de raciocínio, Kurt Lewin *apud* Bourdieu (2001), comenta que os ideais e os atos do indivíduo dependem do grupo ao qual ele pertence e dos fins e expectativas desse grupo.

Ao analisar os dados desta pesquisa, percebe-se que eles reforçam a influência que o meio familiar e o contexto sociocultural exercem nas atitudes e expectativas que as pessoas desenvolvem em suas vidas, conforme a fala de Bourdieu (2001):

a influência do grupo de pares [...] vem redobrar, entre os desfavorecidos, a influência do meio familiar e do contexto social, que tendem a desencorajar ambições percebidas como comedidas e sempre mais ou menos suspeitas de renegar as origens (BOURDIEU, 2001, p.5) [...] O capital cultural e o *ethos* ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 2001, p. 61).

Nessa perspectiva, os resultados desta pesquisa corroboram o estudo feito por Sales (1996) acerca da relação entre nível de escolaridade atribuído para as profissões e nível de dificuldade para alcançá-las, quando escreve que

os adolescentes da escola particular acham improvável virem a trabalhar nas profissões de baixo nível escolar (...), [já que] possuem expectativa profissional futura mais favorável, em termos de prestígio social e financeiro, que a 'modesta' expectativa profissional apontada pelos adolescentes da escola pública (SALES, 1996, p. 64).

No que se refere às escolhas profissionais dos respondentes, as expectativas desenvolvidas pelos sujeitos da rede pública com relação aos cursos de Medicina, Direito e outros semelhantes, deixam passar um misto de fantasia e incerteza do que os espera no futuro, caso sigam aquela profissão, como é o caso do sujeito 7 da escola 4 que não sabe qual o curso superior que irá fazer. No entanto, complementa dizendo que pretende ser doutora e finaliza com risos.

A seguir, têm-se os resultados obtidos na questão 6 [Você acha que na profissão que, provavelmente, irá trabalhar no futuro, vai precisar da língua inglesa?]. O objetivo desta questão foi obter mais informações acerca das expectativas construídas pelos sujeitos com relação à Língua Inglesa para tentar explicar o porquê de suas atitudes para com a aprendizagem do referido idioma e, além disso, visualizar de que maneira o nível socioeconômico interfere no processo de aprendizagem da língua:

Tabela 6 – Necessidade de utilizar a Língua Inglesa na profissão que os sujeitos pesquisados, provavelmente, irão trabalhar no futuro (Questão 6).

| ESCOLA PÚBLICA % | | | ESCOLA PARTICULAR % | | |
|---------------------|------|---------------|------------------------|------|---------------|
| SIM | NÃO | Não respondeu | SIM | NÃO | Não respondeu |
| 64,5 | 32,3 | 2,3 | 82,3 | 14,4 | 2,3 |

Na Tabela 6, observa-se que a maioria dos sujeitos pesquisados acha que irão precisar de inglês na sua profissão no futuro. No entanto, verificou-se que os sujeitos inseridos nas escolas públicas (64,5%) acham que irão necessitar menos que os sujeitos

das escolas particulares (82,7%). Com base nesses percentuais, percebeu-se que os sujeitos das escolas públicas atribuem menos importância à Língua Inglesa em suas futuras profissões que os sujeitos das escolas particulares. Verifica-se que, ao serem solicitados a fazerem uma associação entre a necessidade de utilizar, ou não, a Língua Inglesa na profissão que, provavelmente, irão trabalhar no futuro, os sujeitos da rede pública deixam à mostra as suas reais possibilidades profissionais. Nestas, eles têm consciência de que não necessitarão utilizar o referido idioma. Conforme Sales (1996),

um dos motivos do baixo nível de aspiração dos adolescentes da escola pública [...] se deve ao contexto social no qual estes jovens estão inseridos, que, por sua vez, tem papel importante na formação de suas representações sociais. Não se trata de uma deficiência, como afirma a Ideologia da Deficiência Cultural, mas ao fato de eles não terem contato com pessoas ou profissões de elevado prestígio social, conforme os achados de Carraher; Carraher (1981), que também atribuíram o baixo nível de aspiração das pessoas pobres ao convívio permanente com parentes e amigos, os quais, ao ingressarem no mercado de trabalho, fazem-no em ocupações que requerem pouca, ou nenhuma escolaridade (SALES, 1996, p. 113).

Pode-se inferir que, embora os sujeitos da rede pública tenham, do mesmo modo que os da rede particular, optado em suas preferências profissionais por Medicina e Direito, eles desvelam, na pouca associação que fazem da necessidade de utilizar a Língua Inglesa em suas futuras profissões, o imaginário de ser “doutor”, sem ao menos ter consciência de qual curso superior irão fazer.

Portanto, tomando-se por base o fato de que os sujeitos das escolas públicas pouco associam a Língua Inglesa a suas (reais) futuras profissões, deduziu-se que isto seja um indicador que pode interferir na motivação daqueles sujeitos em relação às aulas de inglês.

Em condição inversa, encontram-se as profissões elencadas pelos sujeitos das escolas particulares, as quais se caracterizam por exigir formação superior a seus postulantes. Observou-se que eles têm consciência da importância e da necessidade da

Língua Inglesa nas suas futuras profissões, sendo suas expectativas favoráveis no que se refere à aprendizagem daquele idioma.

A análise das opções profissionais dos sujeitos pesquisados proporcionou a compreensão da interferência do meio e das oportunidades oferecidas em seus contextos sociais, bem como das possibilidades diferenciadas do capital cultural (incorporado e objetivado) em cada rede de ensino. Essas oportunidades diferenciadas, existentes no grupo de pertença dos respondentes, fazem com que eles percebam a importância e atribuam sentidos à Língua Inglesa, diferentemente. Assim, importância e sentidos diferenciados, atribuídos à Língua Inglesa, fazem com que os sujeitos da rede pública e particular de ensino elaborem representações sociais diferenciadas. Portanto, a partir das representações sociais que constroem acerca da Língua Inglesa, os respondentes desenvolvem expectativas também diferentes com relação a sua aprendizagem e, por conseguinte, tomam atitudes também diferenciadas em sala de aula.

Conforme Moscovici (1978), as representações sociais fornecem os meios para se captar o porquê das atitudes dos sujeitos. Nesse sentido, observou-se que os sujeitos pesquisados não separam o objeto pesquisado deles mesmos. Ou seja, que não existe uma ruptura entre o que eles vivenciam no cotidiano de suas vidas e as suas opções profissionais. Percebeu-se que as representações sociais construídas pelos sujeitos acerca de suas possibilidades profissionais são decorrentes do espaço social em que estão inseridos e da disponibilidade de capital econômico e cultural. Conseqüentemente, tudo isso contribui para que se estabeleça, entre os respondentes, uma associação diferenciada entre suas profissões e a aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que tal associação se faz, ou não, pertinente em suas vidas e em suas futuras profissões, mediante o contexto socioeconômico e cultural de seu grupo de pertença.

Constatou-se, portanto, que os sujeitos pesquisados possuem visões diferenciadas acerca da Língua Inglesa e que as visões acerca da sua necessidade e da sua importância são construídas tendo como referencial o cotidiano de cada grupo social. Assim, quando os sujeitos das escolas públicas manifestam-se a respeito da sua aprendizagem, percebe-se que eles o fazem associando a algo inacessível e distante de suas realidades, não realizável, portanto, a partir de suas condições objetivas. Para eles, a pouca aplicabilidade da Língua Inglesa no dia-a-dia, faz com que a necessidade de investir em sua aprendizagem se apresente pouco relevante em suas vidas.

Por outro lado, os dados fornecem, também, informações sobre o ensino da Língua Inglesa e sobre a forma como ele é transmitido no interior daquelas escolas. Entre os sujeitos das escolas públicas, ele foi caracterizado como sendo um ensino que pouco acrescenta à formação dos alunos e permeado de muitas dificuldades, conforme suas falas: “porque tenho dificuldades desde cedo”; “porque o professor é muito ignorante e não explica bem”; “porque a explicação é ruim” e “porque precisa ser bem explicado”.

Sobre esse aspecto, ao se proceder as entrevistas junto aos sujeitos de ambas redes de ensino, eles assim expressaram suas opiniões acerca do ensino de Língua Inglesa:

Escola Pública 4, Sujeito 7

(...)

P- Você estuda inglês nessa escola desde que série?

S- Desde a 5^a.

P- Você acha que estudando somente nessa escola, você vai conseguir aprender Inglês?

S- Eu acho que sim e, ao mesmo tempo, acho que não. Eu acho as aulas daqui muito boas em tudo, mas pouco também.

P- Gostaria que tivesse mais o quê?

S- Assim, umas coisas mais avançada...Novidade! Porque, às vezes, repete muito o que já passou. Sei que tem que repetir prá ver se aprendeu, mas...sei lá!

P- Vocês têm livro?

S- Tem. Só que nós não temos esse livro. Assim, ela só faz passar mesmo...ela copia um texto aí e manda a gente...aí ela traduz (...)

Escola Particular 3, Sujeito 5

(...)

P- Mas, se você não estivesse fazendo esse curso fora, você acha que iria aprender inglês, estudando só aqui no seu colégio?

S- *Eu acho que sim, porque no Yázigi ele bota só mais diálogo, mais assim, conversação. E, aqui a gente aprende a conversação e também as regras. Lá, a gente aprende as regras, mas é junto com a conversação, entendeu?*

P- Você gosta das aulas daqui?

S- *Gosto.*

P- E a maneira como é ministrada a aula?

S- *Gosto sim, acho...*

P- Fale um pouco sobre isso.

S- *Cada professor tem um método de ensino diferente...*

P- Só em relação ao inglês que eu gostaria de saber.

S- *O inglês... Pois é, o professor de inglês ele dá primeiro a teoria e depois ele fica só exercitando. E, também ele corrige a nossa pronúncia...E, também, tem aula de laboratório. Mas, na aula de laboratório a gente só faz leitura de texto, compreensão de texto. A gente vai acompanhando o vocabulário, né...E junto com isso, ainda aprende a gramática também.*

P- Quer dizer que você tem condições de aprender inglês, estudando só aqui na sua escola?

S- *Tem sim! Ora! (...)*

Nesse sentido, Aguiar (2001) em sua pesquisa com sujeitos da rede pública estadual e da rede particular de Teresina, ao solicitar dos sujeitos sugestões de melhorias para o ensino de Inglês, obteve os seguintes resultados: entre os alunos pertencentes à rede pública de ensino, metade deles optou em sugerir que fossem adotadas medidas externas, ou seja, aquisição de material didático, recursos audiovisuais, bibliotecas, apresentação de filmes etc; entre os sujeitos da rede particular, as sugestões recaíram na prática pedagógica e eles solicitaram mais conversação, músicas, aulas mais práticas etc. Com relação às dificuldades na aprendizagem, a referida pesquisadora constatou, entre os sujeitos de sua pesquisa (redes pública e particular), que as dificuldades se concentram nas habilidades orais (leitura e escrita), apesar de estas serem as habilidades mais enfatizadas em sala de aula, em decorrência de os sujeitos serem expostos a uma metodologia com características de ensino tradicional, onde se enfatizam leitura e escrita.

Por outro lado, observando-se os dados desta presente pesquisa, o pouco sentido e a pouca importância que os sujeitos da rede pública atribuem à aprendizagem da

Língua Inglesa, fazem com que aumente a probabilidade de eles adotarem uma atitude desfavorável com relação a sua aprendizagem. Essa atitude contribui para que aqueles sujeitos se distanciem cada vez mais de uma possível associação entre expectativa profissional e aprendizagem da Língua Inglesa.

4.2.4 Identificação do interesse demonstrado pelos sujeitos pesquisados por cursos particulares de línguas e do acesso que têm a bens e/ou serviços que necessitam da Língua Inglesa (Questões 7 à 10).

Em relação à questão 7 [Se você fosse sorteado com uma bolsa de estudos, qual desses cursos (Dança, Informática, Inglês, Turismo, Secretariado e Música) você escolheria para fazer, por ordem de preferência?], a intenção foi verificar o interesse dos sujeitos de ambas as redes de ensino em aprender a Língua Inglesa, através de cursos particulares, e conhecer a visão que eles possuem acerca de sua aprendizagem. Os dados revelaram que, entre os sujeitos da rede pública, o curso grátis de Inglês obteve um total de 11 indicações²¹ e, entre os sujeitos da rede particular, 40 indicações. Pode-se perceber uma diferença acentuada nas escolhas dos sujeitos pesquisados no que se refere ao curso de Inglês. Vale ressaltar que o curso de Informática alcançou 53 indicações, entre os sujeitos da rede pública, classificando-se como o curso que eles gostariam de fazer gratuitamente, contra 36 indicações ocorridas entre os sujeitos da rede particular. Observou-se que, entre os respondentes da rede pública, o interesse se fez mais visível para o curso de Informática que para o de Inglês. Já entre os sujeitos da rede particular, essas opções se apresentaram equilibradas, pois as indicações para os

²¹ Em decorrência dos dados terem sido solicitados por ordem de importância (intervalo de 1 a 6), utilizou-se o total de indicações para cada curso como indicador analítico. Portanto, tem-se que os valores mais baixos, que foram computados para cada curso correspondem, nesse caso, às primeiras indicações desses cursos, na preferência dos sujeitos pesquisados.

cursos de Informática e Inglês revelam que os respondentes atribuem o mesmo grau de importância para os referidos cursos.

Pode-se inferir que esta expressiva manifestação para o curso de Informática, entre os sujeitos da rede pública, seja em decorrência de este curso se apresentar, mais que um curso de inglês, em relação direta com o mercado de trabalho, trazendo perspectivas imediatas de emprego e aumento da renda familiar. Assim, ao terem a oportunidade de realizar um curso grátis, suas preferências recaem sobre aqueles cursos que eles imaginam trazer retorno num futuro próximo.

Procurou-se, na questão 8 [Você prefere assistir a filmes em Inglês com legenda ou sem legenda (dublado)], colher mais informações relacionadas à interferência do nível socioeconômico na aprendizagem da Língua Inglesa, tais como a possibilidade, ou não, de acesso a bens e/ou serviços que propiciem o contato com a Língua Inglesa.

Analisando-se a questão 8, constatou-se que a preferência dos sujeitos das escolas particulares incidiu sobre filmes legendados com um percentual de 71,6%, contra 48,6% dos respondentes das escolas públicas. A seguir, as justificativas dadas por alguns respondentes (escola pública e particular) que preferem filmes legendados: “para aprender a tradução do Inglês para o Português”; “porque assim desenvolvo mais o Inglês” e “para escutar a voz dos artistas”.

Observou-se, ainda, que entre os sujeitos da rede particular existe uma ampliação no leque de justificativas que eles fornecem à questão, como se pode confirmar em suas falas: “porque a dublagem tira a originalidade do filme”; “para aperfeiçoar meu vocabulário”; “para ajudar a aprender a pronúncia das palavras”; “para testar o meu Inglês”; “porque enriquece o conhecimento”; “porque ajuda a aprender a ler mais rápido” e “porque desenvolve a leitura”; entre outras justificativas que

evidenciam uma conscientização da importância do recurso cênico na aprendizagem de Línguas Estrangeiras, bem como no desenvolvimento da leitura.

Vale ressaltar que somente os sujeitos das escolas públicas demonstraram ter dificuldades em acompanhar a leitura das legendas dos filmes, conforme suas falas: “porque, às vezes, legendado as traduções passam muito rápido e eu não consigo ler”; “porque não consigo ler legendas que passam muito rápido”; “com legenda atrapalha porque ao invés de assistir o filme estamos é lendo; aí atrapalha”; “porque eu não consigo ler as palavras”; “porque com legenda nunca dá tempo de ler”; “é muito rápido e não dá prá ler e assistir o filme” e “com legenda não se sabe se olha pro filme ou se lê; dublado é mais fácil”.

Inferiu-se que esta dificuldade se sobressaía apenas entre os sujeitos da rede pública em decorrência de eles terem pouco acesso a esta atividade de leitura e entretenimento. Nesse sentido, pode-se afirmar que tanto as relações que se travam no contexto sociocultural dos sujeitos de ambas as redes de ensino, quanto a disponibilidade de recursos materiais e culturais, conduzem esses sujeitos a construírem atitudes favoráveis, ou não, com relação ao interesse em aprender a Língua Inglesa.

A questão 9 [Qual o tipo de música que você gosta de escutar?] objetivou colher mais dados acerca do contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos, além de detectar se o acesso/não-acesso a bens e/ou serviços que utilizam a Língua Inglesa interfere nas atitudes que os sujeitos têm para com aprendizagem da Língua Inglesa.

Os resultados evidenciam que os sujeitos das duas redes de ensino gostam tanto da música nacional quanto da estrangeira. No entanto, ao se observar os percentuais relacionados somente à música estrangeira, percebeu-se que ela atingiu um percentual de apenas 5,6% na preferência dos sujeitos da rede pública contra 14,5%, entre os sujeitos da rede particular.

Embora os percentuais entre os sujeitos das escolas particulares tenham sido mais expressivos na questão 9, foi somente entre os sujeitos da rede pública que se captou a informação de que o simples prazer em escutar música estrangeira também pode estar relacionado à aprendizagem da Língua Inglesa, conforme suas falas: “para aprender outras línguas”; “por causa da Língua Inglesa que é fascinante”; “porque através da música aprendo muitas coisas” e “porque aos poucos aprendo o Inglês e o Português”.

Com relação às respostas dadas pelos sujeitos da rede particular, estas apresentam justificativas, tais como: “os dois tipos de música são ótimos/interessantes”; “cada ocasião tem um tipo específico de música”; “conhecer a cultura dos outros países” e “escutar como as outras pessoas falam”. Essas justificativas, no entanto, estão desvinculadas da noção de aprendizagem de uma língua estrangeira por meio da música.

A questão 10 [Com que frequência você usa a Internet?], elaborada com o objetivo de verificar como se distribui a utilização da Internet entre os grupos pesquisados, tendo em vista que este meio de comunicação oferece um espaço muito grande de contato com a Língua Inglesa. Têm-se, na tabela 7, os percentuais obtidos nas respostas a respeito da frequência com que os respondentes de ambas escolas utilizam a Internet:

Tabela 7 - Frequência com que os sujeitos pesquisados usam a Internet, em uma escala de utilização pré-estabelecida (Questão 10).

| REDE DE ENSINO / ESCALA DE UTILIZAÇÃO | ESCOLA PÚBLICA % | ESCOLA PARTICULAR % |
|---------------------------------------|------------------|---------------------|
| Nunca uso | 53,6 | 11,8 |
| Uso pouquíssimo | 20,0 | 13,6 |
| Uso pouco | 20,0 | 28,2 |
| Uso muito | 2,7 | 29,0 |
| Uso diariamente | 1,8 | 17,3 |
| Não responderam | 1,8 | - |

As escolas públicas atingiram seu maior percentual em “nunca uso” (53,64%) e apresentaram dados percentuais equivalentes (20%) para as indicações “uso pouquíssimo” e “uso pouco”. No entanto, após a realização das entrevistas semi-estruturadas, constatou-se que os computadores existentes nas escolas públicas não acessam a Internet, conforme as falas dos sujeitos:

Escola Pública 5, Sujeito 9

(...)

P- Vocês aqui têm acesso à Internet?

S- Não.

P- Os computadores estão ligados na Internet?

S- Não. *A gente usa mais assim é prá escrever texto.* (...)

Escola Pública 5, Sujeito 10

(...)

P- Na aula de computação vocês entram na Internet?

S- Não.

P- O laboratório serve prá quê?

S- *Aula de Geografia. Risos. Também, ensina a mexer, ligar e desligar o computador; como usar a calculadora. Isso aí.*(...)

Escola Pública 6, Sujeito 11

(...)

P- Vocês têm aula de computação?

S- *Tem não. Só tinha na 5ª série.*

P- Mas, tem o laboratório, não é?

S- *Tem.*

P- Você sabe se tem acesso à Internet?

P- *Tem não!* (...)

Por outro lado, as escolas particulares mostraram seus maiores percentuais nas indicações “uso muito” e “uso pouco”, apresentando uma equivalência de 28,9% entre elas, sendo essas informações também confirmadas nas entrevistas, conforme a seguir:

Escola Particular 1, Sujeito 1

(...)

P- Você fica na Internet?

S- *Fico. Tem muitos jogos. Tem os chats que você se comunica com as outras pessoas. Tem uns que a maioria das pessoas são americanas.*

P- Você consegue conversar com eles?

S- *Consego.* (...)

Escola Particular 3, Sujeito 6

(...)

P- Você entra na Internet?

S- *Entro. Aí fico pegando textos, livros...* (...)

Concluiu-se que os recursos materiais e culturais de que dispõem os sujeitos das escolas particulares são facilitadores que interferem positivamente no processo de aprendizagem da língua inglesa, ou seja, na atitude que os sujeitos desenvolvem com relação àquela aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, a falta desses recursos, entre os sujeitos da rede pública, apresentou-se como um fator negativo de interferência nessa aprendizagem, pois a ausência de recursos dessa natureza contribui para retirar desses sujeitos as oportunidades de comunicação em outras línguas.

Bourdieu (2001) comenta que a prática cultural, ou seja, o acesso a bens e/ou serviços que ampliam as visões de mundo das pessoas, tais como visitas a museus, idas ao teatro e cinemas etc, é mais freqüentemente desenvolvida em um grupo que tem mais privilégio, tanto econômico quanto cultural. Tal prática contribui para que haja uma diferença na visão de mundo dessas pessoas. No caso dos sujeitos desta pesquisa (rede pública e particular), constatou-se uma disponibilidade desigual de recursos materiais e culturais. Esta disponibilidade diferenciada de capital econômico e cultural contribui para que as visões de mundo concebidas pelos sujeitos das escolas públicas se distanciem das visões concebidas pelos que se encontram nas escolas particulares.

A partir do conceito de capital cultural de Bourdieu (2001), compreende-se melhor o porquê das atitudes e das expectativas desenvolvidas diferentemente pelos sujeitos pesquisados, acerca da Língua Inglesa. A influência que a disponibilidade de capital econômico e cultural exerce entre as visões de mundo, construídas pelos sujeitos pesquisados, revela a importância que eles atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa.

Se, por um lado, a disponibilidade de capital econômico e cultural entre os sujeitos da rede pública contribui para a pouca aplicabilidade da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, conseqüentemente, suas representações sociais referentes àquele idioma são elaboradas a partir dos sentidos, da importância e dos valores a ela

atribuídos. Observou-se que essas representações levam os respondentes da rede pública a tomarem atitudes em sala de aula e elas se mostram desfavoráveis, devido ao fato daqueles sujeitos se sentirem desmotivados quanto ao aprendizado da Língua Inglesa.

Por outro lado, o capital econômico e cultural existente entre os sujeitos inseridos nas escolas particulares contribui para que haja uma ampliação no leque de utilização da Língua Inglesa em suas vidas. A existência e a sua transmissão fazem com que aqueles sujeitos percebam sentidos para a aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que o contexto sociocultural em que se encontrarem os respondentes da rede particular fornece os referenciais imprescindíveis à percepção da importância da Língua Inglesa e de sua aplicabilidade imediata em suas vidas e em suas futuras profissões. Com isso, aumenta a motivação com relação à aprendizagem do idioma e proporciona atitudes favoráveis em sala de aula. Assim, as representações sociais construídas por esses alunos (rede pública e particular), com relação a Língua Inglesa, apresentam conteúdos diferentes, pois elas são construídas em contextos socioeconômico e cultural diferenciados.

E, por que não acrescentar também a influência da legislação pertinente ao ensino de Língua Inglesa, com seu caráter elitista e discriminador na formação das representações sociais que professores e alunos elaboram acerca da Língua Inglesa? Como se percebeu, as representações sociais que se formam na rede pública e na rede particular de Teresina, relacionadas a Língua Inglesa, estão permeadas das informações que circulam em cada espaço social. Se, no contexto sociocultural dos sujeitos da rede pública, a Língua Inglesa é percebida como “sem valor” e sua obrigatoriedade a partir da 5ª série somente se fez presente com a LDB/96, como redimensionar o modo de ministrar esse ensino para que ele faça sentido para os alunos da rede pública?

Na análise comparativa dos dados obtidos nas duas redes de ensino (questões de 5 à 10), percebeu-se que os sujeitos da rede pública escolheram as profissões menos prestigiadas socialmente e com pouca necessidade de vir a utilizar a Língua Inglesa. As explicações encontram-se tanto em Bourdieu (1996), quando ele comenta a influência da disponibilidade de capital cultural (incorporado e objetivado) entre as classes sociais, quanto em Moscovici (1978), quando este autor relaciona a construção de representações sociais a partir dos valores e das crenças que são veiculadas no contexto sociocultural das pessoas. E, justamente por serem “sociais”, é que as representações construídas pelos sujeitos pesquisados se constituem em uma forma de eles enfrentarem a “diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 81).

A visão de mundo que possuem os sujeitos pesquisados e, conseqüentemente, da Língua Inglesa é bastante diferenciada entre a rede pública e a particular, em decorrência das oportunidades e possibilidades que lhes são fornecidas pelo espaço social em que estão inseridos. As atitudes dos alunos pesquisados, acerca da Língua Inglesa, são orientadas por representações sociais construídas a partir do sentido que aquele idioma tem, ou não, em suas vidas. Dessa forma, o conteúdo representacional que diz que a Língua Inglesa faz sentido na vida pessoal e profissional dos alunos da rede particular, levam estes sujeitos que partilham essa representação a desenvolverem atitudes favoráveis em relação ao referido idioma. Os estudantes das escolas particulares desenvolvem atitudes favoráveis em relação à aprendizagem da Língua Inglesa, justamente porque em suas relações e interações sociais eles vislumbram a utilização e a aplicabilidade daquele idioma. No entanto, o mesmo não foi percebido entre os sujeitos da rede pública. As diferenças observadas entre os grupos mostram, portanto, que a

disponibilidade de capital econômico e cultural dos sujeitos interfere no interesse e na importância atribuídas à aprendizagem da Língua Inglesa.

Quando se procurou perceber a expectativa que os sujeitos de ambas as redes de ensino atribuem a um curso (grátis) de Língua Inglesa, constatou-se que os pertencentes à rede pública demonstraram mais interesse em fazer um curso de Informática que um de Língua Estrangeira, talvez porque não vislumbrem num curso de línguas uma relação com a profissão que imaginam exercer no futuro. Quanto às principais opções profissionais dos sujeitos da rede pública (Medicina e Direito), estas se enquadram como “sonho”, não havendo, conseqüentemente, uma associação com a necessidade de eles utilizarem a Língua Inglesa. O que se constata é que, para eles, a aprendizagem da Língua Inglesa faz pouco sentido em suas vidas. Eles não conseguem perceber sua importância, nem tampouco, atribuir-lhe significados em suas vidas. Esta dificuldade de perceber a importância e o sentido da língua entre os sujeitos da rede pública se faz presente tanto porque eles pouco utilizam o idioma, quanto por desacreditarem que a aprendizagem da Língua Inglesa possa vir a modificar suas condições existenciais. Conforme Alves-Mazzotti (1994), para aqueles sujeitos, a possibilidade de ascensão através do aprendizado da Língua Inglesa, só com muito esforço, poderia ser vista como promissora de um futuro melhor.

Já para os sujeitos pertencentes à rede particular, por eles vivenciarem uma aplicabilidade mais imediata da Língua Inglesa em suas vidas, uma vez que ela está mais presente no seu contexto social, percebeu-se que eles optam igualmente pelos dois cursos.

Assim, é a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o objeto representacional que são construídas as suas representações sociais. Com base nessa afirmação deduziu-se, portanto, que as representações sociais elaboradas pelos dois

grupos pesquisados, sobre a Língua Inglesa, expressam muito bem a aplicabilidade que o idioma tem em suas vidas, como também revelam a presença desse objeto no cotidiano dos respondentes.

4.3 Descrição e análise dos dados qualitativos

Com o objetivo de complementar as informações coletadas nas questões (fechadas e semifechadas) do questionário, pediu-se aos sujeitos que expressassem o interesse que têm em estudar a Língua Inglesa e em que situações utilizam-se da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, respondendo às questões 11 e 12 (abertas). Para tanto, após a organização dos dados coletados, procedeu-se à categorização das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados àquelas questões e, em seguida, passou-se a analisar seus conteúdos. Nesse item, procurou-se mostrar o que os sujeitos dizem acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, a partir das informações coletadas nas questões abertas do questionário, bem como, harmonizar esses dados nas categorias analíticas determinadas anteriormente e nas três dimensões de análise explicitadas por Moscovici (1978), quais sejam: informação, atitude e campo de representação, ilustrando a análise com as falas captadas nas entrevistas. Percebeu-se que os dados obtidos nas justificativas dadas pelos respondentes, através do questionário, não diferem dos dados coletados junto aos entrevistados, o que contribuiu para se evidenciar que as representações sociais que os alunos de 7ª série das redes pública e particular de Teresina elaboram, acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, têm relação direta com o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural existente entre os sujeitos pesquisados.

4.3.1 Identificação do interesse demonstrado pelos sujeitos pesquisados em estudar a Língua Inglesa (Questão 11) .

A tabela 8, a seguir, expõe as categorias construídas com a questão 11 [Qual o seu interesse em estudar Português? E em estudar Inglês?], cujo objetivo foi captar no discurso dos sujeitos o interesse, em específico, pela Língua Inglesa:

Tabela 8 - Interesse dos sujeitos pesquisados em estudar a disciplina Língua Inglesa (Questão 11)

| CATEGORIAS | ESCOLAS PÚBLICAS % | ESCOLAS PARTICULARES % |
|--|--------------------|------------------------|
| Aprender a falar em inglês | 23,0 | - |
| Caso viaje para o exterior | 20,0 | 4,0 |
| Facilitar a comunicação com estrangeiros | 13,0 | 28,0 |
| Aprender sobre outras culturas | 10,0 | 4,5 |
| Mercado de trabalho | 8,5 | 19,0 |
| Vai precisar no futuro | 8,5 | 12,0 |
| Não se interessa | 7,3 | - |
| Não respondeu | 3,0 | - |
| Para várias coisas | 3,0 | - |
| Adora estudar inglês | 2,0 | - |
| Para se atualizar | 2,0 | - |
| Saber ler e escrever em inglês | 1,0 | - |
| Não vê utilidade | - | 1,0 |
| Língua universal | - | 18,0 |
| Para a futura profissão | - | 8,0 |
| Ouvir música, ler e jogar no micro | - | 3,0 |
| Porque acha interessante | - | 2,0 |

Optou-se em fazer uma análise a partir das categorias mais expressivas em cada uma das redes de ensino, iniciando-se com os percentuais obtidos entre os sujeitos da rede pública e, em seguida, comparando-os com os obtidos na rede particular.

Os dados mostram que, entre os sujeitos da rede pública, os maiores percentuais aparecem nas categorias: *aprender a falar inglês* (23%); *caso viaje para o exterior* (20%); *facilitar a comunicação com estrangeiros* (13%); *aprender sobre outras culturas* (10%), e nas duas categorias seguintes: *mercado de trabalho* e *vai precisar no futuro*, ambas com o percentual de 8,5%. Percebeu-se que as categorias mais expressivas (*aprender a falar inglês* e *caso viaje para o exterior*) não relacionam a Língua Inglesa com uma utilização profissional futura. Entre os sujeitos da rede particular, as categorias

que se destacaram foram as seguintes: *facilitar a comunicação com estrangeiros* (28%); *mercado de trabalho* (19%); *língua universal* (18%); *vai precisar no futuro* (12%) e *para a futura profissão* (8%).

Em relação à categoria que obteve o primeiro lugar entre os sujeitos da rede pública, *aprender a falar Inglês*, percebeu-se que aqueles sujeitos deixam transparecer uma atitude favorável à aprendizagem da Língua Inglesa, no entanto, tomando-se por base o seu discurso, obtido nas entrevistas, inferiu-se que seus interesses se reportam ao estágio inicial da aprendizagem do idioma, justamente porque, para eles, os ensinamentos adquiridos em suas escolas se apresentam insuficientes e, também, por não terem a oportunidade de frequentar uma escola de línguas.

Por outro lado, entre os sujeitos da rede particular a categoria “aprender a falar em inglês” não teve indicação. Deduziu-se, pelo percentual encontrado na categoria *facilitar a comunicação com estrangeiros* (28%), que os interesses dos sujeitos da rede particular estejam voltados para a comunicação através da Língua Inglesa, uma etapa mais avançada de aprendizagem do idioma. Já entre os sujeitos da rede pública, a categoria acima mencionada obteve o percentual de 13%, o qual evidencia a pouca oportunidade de contato com pessoas falantes da Língua Inglesa, seja pessoalmente ou pela Internet, contribuindo para que eles pouco vislumbrem uma utilização futura do referido idioma.

Observando a categoria classificada em segundo lugar pelos sujeitos da rede pública, *caso viaje para o exterior* (20%), observa-se que ela teve pouco destaque entre os sujeitos da rede particular (4%), cuja expectativa de ocorrência seria o inverso. Acredita-se que o destaque dado pelos sujeitos da rede pública à referida categoria é resultado da utilização de exemplos, pelos próprios professores, durante as aulas de Inglês, pois é comum que professores de Língua Inglesa mencionem, no contexto de

sala de aula, a opção de viagens ao exterior como uma alternativa para suscitar sentidos à aprendizagem do idioma para os alunos. No entanto, suscitar sentidos à aprendizagem da Língua Inglesa para os respondentes da rede pública, apontando a possibilidade de viagens ao exterior talvez alicerce, de forma desfavorável, as representações sociais que eles constroem acerca do idioma. Quando os sujeitos da rede pública atribuem sentidos à Língua Inglesa em suas vidas, alicerçados por tal possibilidade, ocorre a associação com algo inatingível dentro de suas possibilidades. E, isso contribui, certamente, para diminuir o interesse e a motivação daqueles alunos em aprender o referido idioma, já que, dessa forma a Língua Inglesa não tem, para eles, aplicabilidade direta no cotidiano de suas vidas.

Por outro lado, entre os sujeitos da rede particular, a categoria *caso viaje para o exterior* obteve somente 4% de indicações. Deduziu-se que o interesse em estudar a Língua Inglesa não se restringe apenas ao fato de uma suposta viagem ao exterior, como ficou evidenciado anteriormente. Existe sim, entre os respondentes da rede particular, a probabilidade de eles viajarem para o exterior e eles deixam claro que essa pretensão é possível de ser realizada. A esse respeito tem-se a fala do **sujeito 6, da escola particular 3**:

(...)

P- Você atribui que importância, em sua vida, saber Inglês?

S- *Eu atribuo a importância de que o Inglês vai ajudar a pessoa que, por exemplo, vai ao exterior...*

P- Você teria a oportunidade de ir ao exterior?

S- *Sim, quem sabe!*

(...)

P- Isso ajuda a pessoa a se interessar mais em assistir as aulas de Inglês?

S- *Exatamente. Eu estudo mesmo mais Inglês (que as outras línguas oferecidas na escola) porque eu tenho um sonho mesmo de ir pro exterior. Eu tenho um sonho muito grande de conhecer outros países.*

P- E já conversou com seus pais a esse respeito?

S- *Tem tudo para dar certo.*

P- E eles vão proporcionar isso para você?

S- *Hã ram!*

No entanto, viajar para o exterior se coloca apenas como um dos fatores de interesse para o aprendizado da Língua Inglesa, como se pode constatar nos percentuais da categoria “facilitar a comunicação com estrangeiros”, que obteve mais indicação entre os sujeitos das escolas particulares (24%) que entre os respondentes das escolas públicas (13%). Constatou-se que esta atividade é mais provável de acontecer no contexto social dos respondentes da rede particular. As falas, abaixo, exemplificam:

Escola particular 1, Sujeito 1

(...)

P- Você fica na Internet?

S- Fico. Tem muitos jogos. Os chats que você se comunica com as outras pessoas. Tem uns que a maioria das pessoas são americanos.

P- Você consegue falar com eles? Vocês escrevem?

S- Escreve no monitor dele e sai no chat e a gente vai conversando, do bate-papo. (...)

Escola particular 2, Sujeito 3

(...)

P- E você usa o inglês no dia-a-dia? Você tem a oportunidade de...

S- Eu tenho um primo que ele mora lá...então, ele não fala muito bem a língua portuguesa, porque ele foi embora muito cedo. Então, dá prá ter...o inglês ter uma utilidade básica no dia-a-dia, pegar texto na internet, fazer pesquisa, qualquer coisa, qualquer coisa o inglês serve. Por exemplo, prá ler as instruções de jogo de vídeo-game, de uma televisão, de um computador, você tem que saber o inglês. (...)

Moscovici (1978, p. 48) enfatiza que as representações sociais possuem um caráter dinâmico e que elas são construídas a partir das experiências dos sujeitos com o objeto, na interação entre os dois, pois “não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou grupo); que o sujeito e o objeto são absolutamente heterogêneos em seu campo comum”. Tem-se, no caso dos sujeitos pesquisados (rede pública e particular), que suas representações sobre a aprendizagem da Língua Inglesa são construídas tendo como referencial o que é assimilado no interior dos seus contextos sociais, ou seja, de acordo com os valores, as crenças e as expectativas veiculadas no interior do seu grupo. As informações, os sentidos e a importância acerca do que representa a aprendizagem da Língua Inglesa, tudo isso é assimilado e partilhado diferentemente entre os grupos pesquisados, uma vez que esse

conteúdo representacional está atrelado ao que eles vivenciam em seus grupos de pertença. Observou-se que são os sujeitos de nível socioeconômico baixo, ou seja, os inseridos na rede pública, os que desenvolvem pouca expectativa para aprender Inglês. E por que isso acontece? Pode-se inferir que seja porque eles pouco vivenciam o uso da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas e pouco se comunicam com pessoas naquele idioma. Assim, percebeu-se que, para os sujeitos da rede pública, a aprendizagem da Língua Inglesa é vista como um investimento considerado de muito longo prazo, apresentando pouca possibilidade de retorno, ou até sem perspectiva, pois a Língua Inglesa faz pouco sentido em seus contextos sociais.

Por outro lado, quando se comparou a realidade dos sujeitos de nível socioeconômico médio (rede particular), constatou-se a existência de maiores oportunidades de contato com pessoas estrangeiras, o que contribui para atitudes mais favoráveis com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, pois os sentidos atribuídos à Língua Inglesa emanam de seu contato com o referido idioma. A maior probabilidade de contato com pessoas estrangeiras contribui, de certa forma, para que os estudantes da rede particular atribuam sentidos ao seu aprendizado.

O conceito de capital cultural (BOURDIEU, 2001) ajuda na compreensão das desigualdades percebidas entre os sujeitos das redes de ensino pesquisadas, no que se refere à importância, ao interesse e aos sentidos atribuídos a Língua Inglesa, como também à implicação desses sentidos nas atitudes dos respondentes em sala de aula. É, nesse ponto, isto é, na aplicabilidade da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados, onde as representações sociais elaboradas pelos sujeitos das escolas públicas e particulares de Teresina se distanciam, deixando à mostra seus conteúdos diferenciados.

Com relação às categorias *mercado de trabalho* e *vai precisar no futuro*, ambas com percentual de 8,5% (sujeitos da rede pública), percebeu-se que eles desvinculam o objeto, Língua Inglesa, de suas vidas, devido ao fato de, praticamente, inexistirem perspectivas de associação do referido idioma com o mercado de trabalho, nem com a necessidade de utilização no futuro. No entanto, estas mesmas categorias obtiveram 19% e 12%, respectivamente, entre os sujeitos da rede particular. Analisando-se esses percentuais, inferiu-se que as categorias “mercado de trabalho” e “vai precisar no futuro”, destacaram-se entre os respondentes da rede particular em decorrência do que eles partilham em seu contexto social, através dos meios de comunicação (TV, Internet; revistas etc), das relações sociais (amigos, viagens) e do ambiente escolar, proporcionando-lhes um grau de conscientização elevado sobre a importância da aprendizagem da Língua Inglesa.

Outro ponto levado em consideração na análise das categorias analíticas, e já mencionado anteriormente, diz respeito ao nível socioeconômico e à disponibilidade de capital econômico e cultural, existente entre os respondentes, como fatores de interferência na aprendizagem da Língua Inglesa, em decorrência do caráter elitista a ela associado. Este caráter elitista é apresentado de várias formas, como por exemplo, através das imagens veiculadas pela mídia acerca da Língua Inglesa, com pessoas que podem se tornar um cidadão do mundo ou sair vitoriosas em um concurso, somente porque fizeram um curso de Línguas Estrangeiras, acessível a poucos. No entanto, não se pode deixar de lembrar que somente os respondentes da rede particular encontram-se entre essas pessoas.

A não indicação entre os sujeitos da rede pública para a categoria, *futura profissão* (0%), reforça o que foi comentado anteriormente na análise - que eles pouco vislumbram uma associação da Língua Inglesa com suas futuras profissões -, pois a

maioria deles optou por profissões que não exigem o terceiro grau e, conseqüentemente, não vêem tanta necessidade de aprender Inglês. Por outro lado, embora a maioria dos sujeitos da rede pública não associe a aprendizagem da Língua Inglesa a suas futuras profissões, alguns afirmaram que ela serve para *aprender sobre outras culturas* (10%).

Observou-se que, em termos de futuro, os respondentes da rede particular (12%) destacam mais a importância da Língua Inglesa que os inseridos na rede pública (8,5%). Inferiu-se que isso acontece em decorrência do que é veiculado no contexto social de seu grupo de pertença, como por exemplo, as propagandas dos cursos de Línguas Estrangeiras nas TVs, ressaltando pessoas que conseguiram classificação em concurso, pelo fato de dominar a Língua Inglesa.

É evidente a importância do contexto social na elaboração das representações sociais acerca da aprendizagem da Língua Inglesa para os sujeitos de ambas redes de ensino. Essas representações sociais se formam a partir das informações advindas do contexto socioeconômico e cultural dos respondentes, das interações diretas do sujeito com o objeto representado e, também, do próprio sujeito com os atores sociais.

4.3.2 Identificação da utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados (Questão 12).

A questão 12 [Em que situação do dia-a-dia você utiliza a Língua Inglesa?], foi elaborada para colher informações referentes à utilização desse idioma no cotidiano dos respondentes e captar, nas suas respostas, a importância atribuída à aprendizagem da Língua Inglesa. O conjunto de respostas dadas a essa questão foi submetido a uma análise de conteúdo, por meio da técnica análise categorial, emergindo dessa análise as categorias apresentadas na Tabela 9:

Tabela 9 - Utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos pesquisados (Questão 12)

| CATEGORIAS | ESCOLAS PÚBLICAS % | ESCOLAS PARTICULARES % |
|--|--------------------|------------------------|
| Na sala de aula | 43,0 | 20,5 |
| Nenhuma situação | 36,5 | 4,0 |
| Escutar música internacional | 6,0 | 9,0 |
| Em brincadeiras | 3,0 | - |
| Ao utilizar o micro | 3,0 | 9,0 |
| Traduzir textos e/ou propagandas; manuais de instrução, nomes de lojas e de alimentos. | 3,0 | 8,0 |
| Sites em Inglês na Internet | 1,0 | 15,5 |
| Utilizo muito pouco | 1,0 | 3,0 |
| No trabalho | 1,0 | - |
| Não sabe e /ou não respondeu nada | 1,0 | 0,5 |
| Traduzir diálogos no vídeo game | - | 5,5 |
| Utilizo em quase todas as situações | - | 2,0 |
| No curso (particular) de Inglês | - | 19,0 |
| Ao viajar para o exterior | - | 1,0 |
| Com os amigos de famílias estrangeiras | - | 3,0 |
| Ler revistas e/ou livros | - | 3,0 |
| Ao usar o celular | - | 1,0 |
| Assistir aos filmes | - | 4,0 |

Percebeu-se que os percentuais mais elevados foram para a categoria que diz ser na “sala de aula” o local em que os sujeitos da rede pública (43%) e os sujeitos da rede particular (20,5%) mais utilizam a Língua Inglesa. A explicação para essa diferença significativa, em favor dos sujeitos da rede pública, justifica-se pelo fato de esses sujeitos terem poucas situações para usar a Língua Inglesa, sendo “na sala de aula”, praticamente, seu único contato com aquele idioma.

Analisando as categorias que obtiveram o segundo e terceiro lugares entre os sujeitos da rede pública [*em nenhuma situação* (36,5%) e *escutar música internacional* (6%)] e entre os sujeitos da rede particular [*sites em Inglês na Internet* (15,5%) e *curso particular de Inglês* (19%)], observa-se que elas esclarecem quanto à utilização da Língua Inglesa entre os respondentes. Estas categorias ressaltam que a utilização do idioma entre os sujeitos da rede pública e particular de ensino é bem diferente, pois, enquanto os sujeitos da rede pública afirmam necessitar de utilizar a Língua Inglesa “em nenhuma situação”, os inseridos na rede particular ressaltam duas outras atividades,

relacionadas à utilização daquele idioma, quais sejam: “*sites em Inglês na Internet*” e “*curso particular de Inglês*”. Assim, constata-se que as diferenças quanto à utilização da Língua Inglesa, entre os respondentes, apresentam-se, notadamente, pela disponibilidade de recursos materiais e culturais em seus contextos sociais. Tais diferenças são reforçadas com as categorias a seguir, encontradas apenas entre os sujeitos da rede particular: *curso particular de Inglês* (10%); *traduzir diálogos no vídeo game* (6%); *assistir aos filmes* (4%); *com os amigos de famílias estrangeiras* (3%); *ler revistas e/ou livros em Inglês* (3%); *ao viajar para o exterior* (1%); *ao usar o celular* (1%); e *utilizo em quase todas as situações* (1%). Percebe-se, portanto, uma ampla lista de utilização da Língua Inglesa no cotidiano dos sujeitos da rede particular, o mesmo não se observando entre os sujeitos da rede pública.

Esses dados fornecem uma indicação de que o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural dos sujeitos pesquisados são fatores determinantes na relação que eles estabelecem com a Língua Inglesa. Assim, a intensidade dessa relação revelou-se decisiva no interesse e na motivação dos estudantes em aprender o referido idioma. Logo, em decorrência de a Língua Inglesa não fazer parte do contexto social e cultural dos sujeitos da rede pública, isso contribui para a formação de conteúdos representacionais em que o “pouco sentido” e a “pouca utilização” são os principais elementos formadores das representações sociais elaboradas pelos sujeitos da rede pública, acerca da aprendizagem da Língua Inglesa. São essas representações sociais que interferem nas suas atitudes em sala de aula e, por conseguinte, na aprendizagem do idioma. Em relação aos sujeitos da rede particular, ocorre o inverso, isto é, as representações sociais que eles elaboram com relação à Língua Inglesa estimulam o surgimento de atitudes favoráveis para com o aprendizado do idioma.

Com a realização das entrevistas, teve-se um contato mais aproximado com os respondentes e mais informações foram colhidas sobre suas família e suas condições sociais, culturais e econômicas. Constatou-se, *in loco*, a diferença de oportunidades existentes entre os alunos das duas redes de ensino e que as representações sociais elaboradas e partilhadas entre os respondentes, acerca da aprendizagem da Língua Inglesa, são visivelmente assimétricas. Tem-se, portanto, no cotidiano familiar, escolar e cultural dos sujeitos, além dos seus discursos, a explicação para as suas atitudes e expectativas para com a aprendizagem do referido idioma.

Ao se proceder à análise dos dados desta pesquisa, seguindo as três dimensões explicitadas por Moscovici (1978), constatou-se que os sujeitos de ambas as redes de ensino têm conhecimento da importância da aprendizagem da Língua Inglesa, uma vez que eles a caracterizam como “língua universal”; “que lida com assuntos atuais” e que será “importante para o futuro” ou que “vai precisar no futuro” ou no “mercado de trabalho”. Não há, pois, uma acentuada diferença no que se refere à dimensão informação entre os sujeitos pesquisados. Evidenciou-se que os sujeitos da rede particular priorizam mais essa informação em decorrência de melhores oportunidades oferecidas no seu contexto social e quanto à aplicabilidade desse conhecimento em suas vidas.

Vale ressaltar que, a partir do questionamento feito aos respondentes acerca do interesse que têm pela Língua Inglesa, da importância atribuída ao idioma, da aplicabilidade em suas vidas e da associação deste com suas futuras profissões, a maioria deles efetuou uma reflexão sobre seus posicionamentos iniciais e tomou uma atitude. Estas se apresentaram de forma diferente entre as duas redes de ensino. Entre pertencentes à rede pública demonstraram sentir dificuldades em aprender a Língua Inglesa e ressaltaram a impossibilidade de mudar a maneira como as aulas são

ministradas, de modificar a realidade da rede pública. A seguir são apresentados alguns trechos de entrevistas:

Escola pública 4, Sujeito 7

(...)

P- Você acha que estudando aqui inglês só aqui nessa escola você vai conseguir aprender? Se precisar pra alguma outra atividade na sua vida, mercado de trabalho...você acha...

S- *Eu acho que sim e ao mesmo tempo acho que não. Silêncio.*

P- Fale mais...

S- *Eu acho as aulas daqui muito bom em tudo que a pessoa vai ver também, mas pouco também.*

P- Gostaria que tivesse mais o quê?

S- *Assim, umas coisas mais avançada...*

P- Como?

S- *Novidade, porque às vezes repete muito o que já passou...sei que tem que repetir pra ver se aprendeu, mas...sei lá! (...)*

Escola pública 5, Sujeito 9

(...)

P- E se você ficar aqui nessa escola, estudando tudo o que sua professora passar, você vai conseguir aprender?

S- *É, aí também vai do esforço mesmo.*

P- Aqui tem biblioteca?

S- *Tem.*

P- Precisa, além do que sua escola oferece, você estudar um pouco mais?

S- *É. Risos. (...)*

P- Você pretende ficar aqui nessa escola até o ensino médio?

S- *Não sei, é fraco.*

P- Se você continuar aqui nessa escola você acha que vai aprender o inglês necessário pra essa outra parte aí da vida que você falou?

S- *Risos... Eu realmente acho que não. Porque eu acho assim, que não era pra ter aqui entende? Não sei se os professores são capacitados. No outro são bom, mas...sei não. Mas eu quero continuar aqui até zerar o colégio, como se diz. Mas, eu acho que... tá bom... inglês.(...)*

Observou-se que alguns alunos da rede pública, por desconhecerem a realidade das escolas particulares, não vêem diferença entre o ensino dessas duas redes de ensino, conforme a fala do **sujeito 10, da escola pública 5:**

(...)

P- E você acha que está conseguindo aprender Inglês, estudando somente aqui nessa escola?

S- *É, sei mais ou menos. O básico.*

P- Você consegue se lembrar...

S- *Só alguma coisa.*

P- Mas, você acha que evoluiu da 5ª até a 7ª?

S- *Acho.*

P- Acha que precisa estudar numa escola particular pra aprender mais ou só aqui vai dar pra aprender inglês?

S- Eu acho que não. Acho que aqui é o mesmo ensino de lá. É que lá é uma professora particular e aqui a gente não paga. Acho que é só isso. É o mesmo ensino. (...)

Já entre os sujeitos da rede particular, com relação ao questionamento feito a respeito do interesse que têm pela Língua Inglesa, da importância e aplicabilidade em suas vidas, bem como da associação deste idioma a sua vida profissional, uns responderam que irão fazer um curso de línguas, outros que irão dar atenção ao que estava sendo desperdiçado em suas próprias escolas, pois estão mais conscientes de que elas não deixam a desejar quanto ao ensino de línguas estrangeiras, conforme suas falas:

Escola particular 1, Sujeito 2

(...)

P- Você estuda inglês aqui e em outro local?

S- Não, eu não faço. Eu só estudo aqui mesmo.

P- Por que você não quis fazer?

S- Eu não sei. Até porque eu não me dou muito bem com inglês. Eu não gosto muito de Inglês não. Acho que é uma das matérias que eu tiro notas mais baixas. Só que... assim, um pouco abaixo. Só que eu não gosto muito de inglês não. Mãe já até tinha falado, pensar na possibilidade de fazer um curso de inglês fora do colégio, mas... (...)

P- Você acha que a Língua Inglesa vai ser importante para essa profissão? Fale um pouco.

S- Olha, vai ser importante. Eu acho que agora eu não tô dando tanta importância em estudar inglês. Mas, eu acho que daqui...assim, a partir de quando eu estiver no ensino médio...eu acho que vai ser uma coisa assim, quase obrigatória eu fazer o curso de inglês, além das aulas de inglês que estou tendo aqui no colégio.

P- Por quê?

S- Porque vai ser...na medicina você vai...vai ser assim, você vai ter que precisar, vai precisar do inglês. Eu tenho certeza.

P- É fundamental?

S- É fundamental. Aí eu vou ter que aprender! Pode ser que agora eu não dê muita importância, mas eu tenho certeza que eu vou...eu vou ter consciência de que vai ser necessário pra mim e eu vou ter que fazer um curso de inglês. Mesmo porque vai ser fundamental na minha profissão. Não vai adiantar eu ser médica sem falar inglês. Eu acho que eu vou ter que aprender! (...)

Escola particular 2, Sujeito 4

(...)

P- Você faz curso de línguas fora daqui?

S- Não. Eu não curto muito línguas. Então, eu não gosto de fazer não. Mas, futuramente, eu pretendo fazer.

P- Por que?

S- Eu tô começando a gostar, aprender a gostar do inglês, porque eu nunca, realmente porque eu estudava apenas no colégio. Mas, agora, com o passar da idade, com a necessidade, você vai tendo aquela...ter que adquirir aquela...ter que gostar da língua.

P- Você acha que vai precisar?

S- Sim. (...)

P- Qual a importância da Língua Inglesa na sua vida?

S- Acho que além dela estar na matéria do colégio e você tem que estudar...Eu acho que a pessoa deve conseguir falar o inglês...tentar pelo menos. Eu acho que eu errei. Deveria ter entrado antes num curso de inglês. Eu acho que errei nesse ponto de não ter entrado antes na Língua Inglesa. Eu acho ela (a língua inglesa) muito bonita. Acho lindo quem sabe falar...mas, eu mesma... (...)

Observou-se que, no cotidiano dos sujeitos da rede pública, a aprendizagem da Língua Inglesa apresenta pouca relação com suas expectativas pessoais e profissionais, pois o próprio contexto social em que estão inseridos exige pouca aplicabilidade do referido idioma. Por conseguinte, suas atitudes para com a Língua Inglesa refletem o pouco sentido que é aprender Inglês para eles.

Concluiu-se que, em decorrência do pouco sentido e da pouca importância que os sujeitos da rede pública atribuem à Língua Inglesa, as suas atitudes em sala de aula de Inglês expressam o pouco interesse em aprender o idioma, uma vez que eles se sentem desmotivados, pois não têm necessidade de utilizar esse idioma no contexto em que estão inseridos. Por outro lado, constatou-se que entre os sujeitos da rede particular existe tanto uma associação da língua a suas expectativas pessoais e profissionais, quanto uma incorporação de sentidos favoráveis atribuídos ao idioma e partilhados no seu contexto sociocultural, contribuindo para que as atitudes destes sujeitos sejam mais favoráveis quanto à aprendizagem da Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa estão correlacionados a inúmeros fatores, sendo que, nesta pesquisa, eles foram abordados na perspectiva da Psicologia Social, tendo por base teórica o construto das Representações Sociais, conforme Moscovici (1978). Objetivou-se compreender o porquê do pouco interesse e da pouca motivação em aprender a Língua Inglesa, demonstrado por alunos do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino da cidade de Teresina, observado em prática docente desta pesquisadora. Partiu-se da suposição de que a disponibilidade de capital econômico e cultural dos sujeitos apresenta-se como um fator de interferência na aprendizagem do referido idioma. Para tanto, buscou-se, no discurso dos alunos, a explicação para o pouco interesse e a pouca motivação que demonstravam em aprender o idioma Inglês.

Decidiu-se trabalhar com alunos de 7ª série em função de eles já terem contato, há pelos menos dois anos, com a Língua Inglesa e terem, assim, condições de expor suas inquietações com relação à aprendizagem do referido idioma. Procedeu-se a um estudo comparativo entre a rede pública e a particular com a finalidade de situar a Língua Inglesa no contexto social local, tomando-se por base algumas questões norteadoras: (1) qual a importância da Língua Inglesa no cotidiano de alunos de 7ª série (rede pública x particular)?; (2) o meio e a disponibilidade de capital econômico e cultural interferem no processo de aprendizagem de Língua Inglesa?; (3) quais as representações sociais construídas por alunos de 7ª série (rede pública e particular) acerca da Língua Inglesa? e (4) em que pontos as representações sociais dos dois grupos são semelhantes ou diferentes, com relação à aprendizagem da Língua Inglesa?

Em seguida, fez-se a coleta dos dados, por meio de questionário e entrevista individual com o grupo selecionado, no caso, alunos de 7ª série da rede pública e particular de ensino. Esse instrumental utilizado visava captar as representações sociais dos respondentes, suas supostas dificuldades, suas expectativas, interesse ou mesmo (des)interesse em relação ao referido idioma e os sentidos atribuídos à sua aprendizagem.

A partir das questões norteadoras desta pesquisa, relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa, dos dados obtidos no questionário (questões fechadas, semifechadas e abertas) e nas entrevistas, compreendeu-se como e por que o cotidiano vivenciado por aqueles sujeitos e a disponibilidade de capital econômico e cultural correlacionam-se com o interesse e a importância que eles atribuem a sua aprendizagem.

Nesse sentido, os resultados mostraram que os respondentes apresentam um adequado grau de informação acerca da importância que o aprendizado da Língua Inglesa pode proporcionar as suas vidas e futuras profissões. No entanto, devido ao fato de os respondentes da rede pública não disporem de recursos materiais e culturais para uma constante solicitação de uso da Língua Inglesa em suas vidas, estes alunos não internalizam, na mesma proporção que os alunos da rede particular, a importância de sua aprendizagem. Ou seja, de um modo geral, os alunos da rede pública demonstram interesse pelo aprendizado da Língua Inglesa e apresentam uma certa consciência com relação à importância daquele idioma em suas vidas. Porém, levando-se em consideração que a importância da Língua Inglesa está associada a sua utilização, constatou-se que, entre os alunos da rede pública, esta se limita ao espaço da sala de aula, especificamente durante as aulas de Inglês, o que contribui para comprometer a importância que estes alunos atribuem ao idioma e o interesse demonstrado pela sua aprendizagem.

Com relação aos alunos da rede particular, constatou-se que o interesse e a importância demonstrados em aprender a Língua Inglesa apresentam-se de forma clara e objetiva, pois estes alunos vislumbram a utilização da Língua Inglesa em suas futuras profissões, como também utilizam o idioma em diversas situações de suas vidas, por exemplo, “navegando” na Internet, assistindo a filmes e à programação estrangeira de antena parabólica, em viagens ao exterior, comunicando-se com pessoas que falam o idioma e freqüentando cursos particulares de línguas. Desse modo, os alunos da rede particular estão mais expostos a uma situação de interação com a Língua Inglesa que vai do ambiente familiar até o escolar, o que reforça atitudes de interesse e de motivação pelo aprendizado do idioma.

Inferiu-se, portanto, que estas situações contribuem, sobremaneira, para alicerçar o interesse dos alunos da rede particular pelo aprendizado da língua, contrariamente ao que ocorre no cotidiano dos alunos da rede pública. Percebeu-se, portanto, que o cotidiano dos estudantes das duas redes de ensino é bastante diferenciado, proporcionando interesses distintos pela Língua Inglesa, o que reflete na aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, a construção das representações sociais acontece nas interações sociais do dia-a-dia e elas estão diretamente relacionadas ao contexto socioeconômico e cultural dos respondentes. A diversidade no ambiente escolar (rede pública e particular) e no familiar (profissão dos pais e ciclo de amizades, acesso à mídia, TV a cabo, Internet), é o elemento diferenciador no processo de construção dessas representações. Tais representações extrapolam o âmbito escolar, pois elas são gestadas nas comunicações interindividuais que acontece no cotidiano específico de cada grupo social. Essas representações não são neutras e ressaltam os valores e as expectativas referentes ao que é propagado dentro do contexto social de cada grupo, uma vez que

elas são elaboradas por sujeitos ativos na produção e transformação de suas próprias realidades.

Concluiu-se, portanto, que as atitudes manifestadas pelos respondentes acerca da Língua Inglesa são orientadas por suas representações e se expressam objetivamente em sala de aula, por meio da demonstração de interesse e desinteresse, motivação e desmotivação em aprender o idioma Inglês. Portanto, os sentidos e a importância que os alunos de 7ª série (rede pública e particular) atribuem à Língua Inglesa orientam suas atitudes em sala de aula, o que, conseqüentemente, contribuem para interferir, de modo positivo ou negativo, na sua aprendizagem.

Por conseguinte, constatou-se que as atitudes dos alunos da rede pública para com a aprendizagem do referido idioma manifestam-se em forma de desmotivação e de pouco interesse pelo referido objeto de aprendizagem, em decorrência da pouca necessidade que têm de utilizar a Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, essa interferência se mostra negativa.

Já entre os respondentes da rede particular, observou-se que eles tanto associam o idioma às suas expectativas pessoais e profissionais, quanto incorporam sentidos favoráveis à aprendizagem da Língua Inglesa. Tudo isso, possibilitado pelo contexto social em que estão inseridos. Dessa forma, suas atitudes se mostram mais favoráveis ao aprendizado do Inglês.

Assim, comparando-se as duas redes de ensino, ficou evidente que pelo fato de as fontes de construção dessas representações sociais, elaboradas por alunos de 7ª série (rede pública e particular), partirem de contextos diferentes, estas apresentam conteúdos diferenciados, evidenciando que o interesse demonstrado pelo idioma e a importância atribuída à sua aprendizagem mostram-se correlacionados com a disponibilidade de capital econômico e cultural existente entre os sujeitos.

Constatou-se, também, que a análise das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados deixa ressaltar o caráter elitista que permeia o ensino de Línguas Estrangeiras no país. Por meio da contextualização histórica do ensino de Línguas Estrangeiras, percebeu-se como as representações sociais acerca da Língua Inglesa foram sendo construídas e partilhadas, diferentemente, ao longo dos anos, pois, desde o início da colonização brasileira está presente o valor desigual atribuído ao ensino de Línguas Estrangeiras, onde somente para alguns era dado o privilégio de usufruir a opção de estudar várias línguas, em virtude da não obrigatoriedade legal daquele ensino. As leis referentes à obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras contribuíram, sobremaneira, para o caráter elitista que se formou e existe até hoje em torno deste ensino, uma vez que foi somente com a LDB de 1996 que se iniciou o processo de recuperação da importância do referido ensino, dando oportunidade para as pessoas exercerem sua cidadania e tentar, com o aprendizado de outros idiomas, nivelarem-se quanto às exigências do mercado de trabalho e satisfazerem a seus anseios pessoais. Não se pode deixar de ressaltar que os professores da escola pública sofrem as maiores consequências de todo esse impasse e transmitem para os que nela ingressam as suas próprias representações sociais acerca da Língua Inglesa, interferindo, sobremaneira, no interesse e na importância que seus grupos de usuários atribuem a sua aprendizagem.

Os dados evidenciam, ainda, a existência de dificuldades na aprendizagem da Língua Inglesa entre os sujeitos pesquisados, provenientes da maneira como acontece a relação ensino aprendizagem. No entanto, estas dificuldades foram mais ressaltadas entre os sujeitos da rede pública.

Em resumo, pode-se afirmar que: (a) as representações sociais elaboradas pelos respondentes, acerca da Língua Inglesa, interferem no interesse e na importância atribuídas a sua aprendizagem; (b) que os conteúdos diferenciados dessas

representações sociais têm origem na importância que os respondentes atribuem ao referido idioma, decorrentes das necessidades que eles têm, ou não, de utilizar a língua no dia-a-dia, nos sentidos dados à Língua Inglesa e nas implicações desses sentidos para a aprendizagem do idioma, e (c) as representações sociais que os pesquisados elaboram acerca da Língua Inglesa os levam a tomar atitudes em sala de aula que variam conforme suas representações. Assim, ao se conhecer as representações sociais elaboradas pelos respondentes, compreendeu-se o porquê de os alunos da rede pública se mostrarem menos interessados e menos motivados em sala de aula de Inglês do que os alunos da rede particular.

Considerou-se que as conclusões aqui chegadas sobre os problemas relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa, em uma perspectiva psicossocial, contribuíram para: (1) compreender a importância de se repensar o conteúdo curricular do ensino público de Língua Inglesa, adequando-o à realidade dos seus alunos, pois somente assim acredita-se ser possível promover sentidos àquela aprendizagem, especificamente no cotidiano da rede pública de ensino de Teresina e (2) constatar que é forçoso e urgente proporcionar aos alunos da rede pública mais contato com a Língua inglesa, a exemplo da Internet, de modo a diminuir as desigualdades existentes entre a rede pública e a particular de ensino, no que se refere à aprendizagem do Inglês.

Vale ressaltar a necessidade de estudos complementares, envolvendo os familiares dos respondentes, pois é na célula familiar que grande parte dos processos simbólicos acontecem e ganham sentidos.

Por fim, apesar de se constatar que a disponibilidade de capital cultural e econômico, por parte dos alunos da rede pública, correlaciona-se com o pouco interesse e a desmotivação que demonstram em aprender a Língua Inglesa, deve-se continuar procurando maneiras de dar a esses alunos sentidos à aprendizagem do idioma Inglês,

não deixando que sirva de justificativa para se tirar essa disciplina da grade curricular das escolas públicas, pelo fato de os alunos dessas escolas pouco vislumbrarem a utilização da Língua Inglesa em suas vidas e, sobretudo, em suas futuras profissões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Germaine Elshout de. *Formação docente e prática pedagógica no ensino de língua inglesa nas redes privada e pública estadual de Teresina-PI*, Dissertação de Mestrado, 2000.

_____. *O ensino de Língua Inglesa*. – Teresina: EDUFPI, 2002, 152p.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994, p.60-78.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Editora UNEB, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Apresentação de citações em documentos* – NBR 10520. Rio de Janeiro. out. 2002.

BARDIN, Lawrence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROS, Aidil de J. P. de; LEHFELD, Neide A. de S. Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas. 5.ed.,- Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1997.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes, Petrópolis, Vozes, 1999, 248p.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p.13-52.

_____. *Escritos de Educação*. 3. ed., NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). – Petrópolis, RJ:Vozes, 2001 – (Ciências sociais da educação).

BRASIL, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico 2000. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31&paginaatual=1&uf=22&letra=T&PHPSESSID=74>>. Acesso em 31/01/2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. –Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Ed. Nova Fronteira, 1975.

CARIONI, Lília. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: V.H.B.P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de língua estrangeira*, Editora da UFSC, 1998, p.50-73.

CARVALHO, Maria do Rosário. A assinatura do próprio nome como sinal de pertença ao mundo letrado: representações sociais de analfabetismo entre adultos de zona rural. In: MADEIRA, Margot Campos (org.), *XIII Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste: Educação e Representações Sociais*. EDUFRN, 1997, p.21-53.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de Língua(s) Estrangeira(s) no 1º e 2º graus. In: *Revista Abralín*, número 18, 1996, p.21-35.

COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. A Educação no Brasil. In: FERRI, Maria Guimarães; MOTOYAMA, Shozo. *História das Ciências no Brasil*. São Paulo: EPU, 1981, p.277-346.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O professor de Inglês: entre a alienação e a emancipação. In: *Linguagens e Educação*, vol. 4, n.1, 2001, p.11-36.

DEROUET, Jean-Louis. A Sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica. In: *Revista Brasileira de Educação*. (ANPED), n. 21, Editora Autores Associados: RJ, set./out./nov./dez. 2002, p.5-16.

FARR, Robert M. *As raízes da psicologia social moderna (1872-1954)*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1998.

_____. Representações Sociais e sua história. In: *Textos em representações sociais*. 5. ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1999, p.31-59.

FIGUEREDO, Carla Janaína. O uso de estratégias de comunicação na sala de aula de Língua Inglesa. In: MELO, Maria Cristina Faria; DALACORTE, Heloísa Augusta Brito de Mello (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. – Goiânia: Ed. da UFG, 2000, p.63-82.

FIGUEIRÊDO, Lena Lúcia E. Rodrigues. *O ensino de línguas estrangeiras: uma proposta não elitizante*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, São Paulo: FCC, março 2001, p.167-183.

GALVÃO, Maria do Socorro Leite. *Educação e sexualidade: as representações sociais dos adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), numa escola pública de Teresina/PI*, Dissertação de Mestrado, Teresina-UFPI, 1999.

GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). [Prefácio Serge Moscovici]. *Textos em representações sociais*. 5 ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1999.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). *Escola S. A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília, DF: CNTE, 1996, p.9-49.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed., São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1996, p.19-32; p. 45-61; p.144-149.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Orgs.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-341.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. A Teoria das Representações Sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. – João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001, p.451-463.

JARDIM, José Maria. Informações e Representações Sociais. In: *Transformação: temas em debate*, v. 8, n. 1, jan./abr./1996.

JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução de Lílian Ulup. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVICH, Sandra. Representações Sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. In: *Cultura e Pesquisa*, caderno n. 2, Blumenau, set. 2001.

_____. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço e representações sociais. In: GUARECHI, Pedrinho; JOVCHELOVICH, Sandra (Orgs.). [Prefácio Serge Moscovici]. *Textos em representações sociais*. 5 ed., Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1999, p.63-85.

KLEIMAN, Ângela Bustos. O Ensino de línguas no Brasil. In: *Linguagem aplicada: da aplicação da lingüística à linguagem transdisciplinar*. PASKAL, Mara S. Z. de; CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.) – São Paulo: Ed. da PUC, 1992, p.29-35.

LAGO, Santinha Neuda Alves do. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: MELO, Maria Cristina Faria; DALACORTE, Heloísa Augusta Brito de Mello (orgs.) *A sala de aula de língua estrangeira*. – Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo –Atlas, 1991.

LEVIN, Jack. *Estatística aplicada às Ciências Humanas*. Tradução por Sérgio Francisco Costa. 2. ed., São Paulo: Harbra, 1987.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Lingüística Contemporânea*. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda., 1979.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. *Representações Sociais do professor de 5ª série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Te-PI*, Dissertação de Mestrado, Teresina: UFPI, 2001.

MADEIRA, Margot Campos. Matemática: totem ou tabu? (As Representações Sociais para alunos de 7ª série do 1º grau). In: MADEIRA, Margot Campos CARVALHO; Maria do Rosário (orgs.), *XIII Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste: Educação e Representações Sociais*, EDUFRRN, 1997, p.7-19.

MEC. LEIS E DIRETRIZES DE BASES n. 4024/61; n. 5692/71; n. 9394/96.

MELO, Maria Cristina Faria; DALACORTE, Heloísa Augusta Brito de Mello (Orgs.). *A sala de aula de língua estrangeira*. – Goiânia: Ed. da UFG, 2000.

MINAYO, Cecília de Sousa (org.) et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 3 ed., Petrópolis: Ed. Vozes Ltda., 1994.

MOITA LOPES, L. P. “Yes, nós temos banana” ou “Paraíba não é Chicago não”. Um estudo sobre a alienação e o ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. –São Paulo: Mercado das Letras, 1996, p.37-62.

_____. “Eles não aprendem Português quanto mais Inglês”. A ideologia da falta de aptidão para aprender Línguas Estrangeiras em alunos de Escola Pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. –São Paulo: Mercado das Letras, 1996, p.63-80.

MOREIRA, Antonio Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais*.- 2 ed. Goiânia: AB, 2000, 328p.

_____. *Representações Sociais: teoria e prática*. – João Pessoa: Editora Universitária/Autor Associado, 2001.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p.1-81.

MÜLLER, Mary Stela; CORNELSEN, Julce Mary. *Normas e padrões para teses, dissertações e monografias*.- Londrina: Ed. UEL, 1995, 76p.

NÓBREGA, Sheva Maia. Maiorias e minorias: do conformismo à inovação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais*. 2 ed., Goiânia:AB, 2000, p.131-139.

_____. Sobre a teoria das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. – João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001, p.55-87.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000, p.125-154.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no / do cotidiano das escolas sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 168p.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. *Metodologia da Pesquisa*. Campinas, Papirus, 2000

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º graus. In: *Revista Abralín*, n. 18, 1996, p.37-47.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio P. F. *Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas incluindo Internet, CD-Rom, multimeios*. – São Paulo: Olho d'Água, 2001.

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000, p.155-170.

RÊGO, Maria do P. S. Neiva Nunes do. *A leitura literária na escola: representações de alunos do ensino médio*, Dissertação de Mestrado, Teresina: UFPI, 2001.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16. ed. revista e ampliada. – Campinas, SP: Autores Associados, 2000. – (Coleção Memória da Educação).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda., 1978.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p.1-13.

RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed., São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.

- _____. *Núcleo Central das Representações Sociais*.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SALES, Luís Carlos. *Estudar pra quê?* – Teresina: EDUFPI, 1996.
- _____. *O valor simbólico do prédio escolar*. -Teresina: EDUFPI, 2000.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: V.H.B.P. (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de língua estrangeira*, Editora da UFSC, 1998, p.40-49.
- SCHULZE, Célia Maria Nascimento. *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representações Sociais*. Florianópolis: [s.n.], 1996. (Coletâneas da ANPEPP; 10).
- SETTON, Maria da G. Jacinto. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. v. 1, 2002, p.452-470.
- SILVA, Joana Alves da. *Educação Ambiental: representações sociais de meio ambiente de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Te-PI*, Dissertação de Mestrado, Teresina: UFPI, 2000.
- SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió – São Paulo: Edições Catavento, 1999.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*.- São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.85-107.
- TAVARES, Otávio Augusto de A. As contribuições de Morin sobre representação para o enriquecimento do construto representação social. In: MADEIRA, Margot Campos; CARVALHO; Maria do Rosário (orgs.), *XIII Encontro de Pesquisa em Educação do Nordeste: Educação e Representações Sociais*, EDUFRN, 1997, p.113-141.
- TEVES, Nilda (Org.). O imaginário na configuração da realidade social. In: *Imaginário social e educação*, [19..], p.3-33.
- TOTIS, Verônica P. *Língua inglesa: leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 2. tiragem, – São Paulo: Ed. Atlas S.A., 1990.
- ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis. RJ: Vozes, 2000, p.17-43.