



Juliana Jandre Barreto

**Representações sociais sobre o processo
de ensino/aprendizagem de inglês em
ambiente escolar**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro
Abril de 2017



Juliana Jandre Barreto

**Representações sociais sobre o processo
de ensino/aprendizagem de inglês em
ambiente escolar**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de
Educação do Centro de Teologia e Ciências
Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão
Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^o. Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Danielle de Almeida Menezes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Andrea Müller Garcez

Colégio Pedro II

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
Puc-Rio

Rio de Janeiro, 20 de Abril de 2017

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Juliana Jandre Barreto

Graduou-se em Letras (português-inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2007). Concluiu o Mestrado pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2010). É professora de língua inglesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ) desde 2011. De 2004 a 2010 atuou na educação básica e superior, tendo lecionado a língua inglesa em diferentes contextos. De 2003 a 2010 integrou o grupo de pesquisa REDES (Research and Development in Empirical Studies). Integra o Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (GRUDHE) na PUC-Rio desde 2014. Tem artigos e capítulos de livros publicados nas áreas de formação docente, ensino de língua inglesa e leitura literária.

Ficha Catalográfica

Barreto, Juliana Jandre

Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar / Juliana Jandre Barreto; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2017.

208 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Representações sociais. 3. Ensino/aprendizagem de inglês. 3. Escolas públicas. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À memória de meus queridos avós Aurélio e Sebastiana Jandre, que infelizmente não puderam ver o fim desta etapa, mas que certamente estariam orgulhosos da minha trajetória acadêmica.

Agradecimentos

À minha professora e orientadora Zena Eisenberg por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda. Por ter acreditado no meu trabalho e ter me incentivado a desenvolvê-lo desde nossa primeira conversa. Por me auxiliar no meu crescimento acadêmico e pessoal, por sua competência, por seu olhar atento e pelo carinho e afeto. Por sempre estar disposta a ouvir, me ajudando e aconselhando durante todo o percurso.

Às professoras Andrea Garcez, Rosália Duarte, Danielle Menezes e Inés Miller pelas valiosas trocas e contribuições acadêmicas ao longo desses anos dedicados ao doutorado.

À professora Erica dos Santos Rodrigues e ao professor Pedro Humberto Faria Campos por aceitarem meu convite para integrar a banca como membros suplentes.

À professora Sonia Zyngier por ter instigado minha curiosidade em realizar pesquisas ainda na graduação em Letras. Por todas as oportunidades e parcerias de trabalho ao longo dos meus 14 anos de vida acadêmica. Por ser essa pessoa tão generosa, sempre me ensinando coisas novas, por ser essa amiga tão querida e presente na minha vida. Por me acolher e me motivar a continuar.

Ao professor e amigo Vander Viana pelas inúmeras parcerias acadêmicas. Por ter me possibilitado a experiência (breve, mas significativa) de estudar em uma universidade estrangeira e por me apresentar a linguística de corpus. Pelas inúmeras palavras de conforto, pelo incentivo constante e pela amizade verdadeira.

À PUC-Rio pela bolsa de isenção concedida.

Aos funcionários do departamento de Educação da PUC-Rio, principalmente a Nancy e Marnie, pela dedicação e simpatia com que nos atendem.

Aos professores da PUC-Rio, Ana Waleska Mendonça, Isabel Lelis, Marcelo Andrade, Patricia Coelho, Ralph Bannell e Vera Candau, por contribuírem, nas disciplinas que cursei, com leituras e conhecimentos que fazem parte desta tese.

Ao CAP-UFRJ por ter concedido o afastamento parcial para dedicação ao doutorado. Aos meus colegas de trabalho pela paciência ao longo desses anos de estudo, principalmente aos companheiros do Setor de inglês, Ana Carolina Cardoso, Erika Coachman, Evandro Domingues, Raquel Oliveira e Rosangela Souza.

Aos meus queridos alunos e licenciandos pela paciência com a professora dividida entre escola e universidade. Por sempre me instigarem a conhecer mais, a ser uma profissional mais reflexiva, e principalmente, a ser uma pessoa melhor.

Às amigas Natalia Braguez e Daniele Ribeiro por facilitarem o contato com a realidade das escolas estaduais e federais do Rio de Janeiro e por estarem dispostas a ajudar.

Aos participantes envolvidos nesta pesquisa pela disponibilidade em participar deste estudo.

Aos colegas de turma da PUC-Rio e aos companheiros do grupo de pesquisa Grudhe pelas inúmeras contribuições acadêmicas, discussões e debates. Pelos ensinamentos sobre a escola e a educação brasileira. Ao amigo Wagner Dias por me apresentar ao grupo de pesquisa. Às queridas Ana Carolina Pereira, Carolyn Barroca, Daniele Vitorino, Diana Nobrega e Grazielle Frota pela ajuda com as transcrições das entrevistas. A Cátia Papadopoulos, Maria Matos, Janete Lyra, Jéssica Castro, Laura Stobäus meu especial agradecimento, pelas inúmeras contribuições a esta pesquisa e por me acolherem nos momentos de angústia.

Aos queridos amigos do grupo de pesquisa REDES por terem me ensinado no início da minha formação que o desenvolvimento do saber científico se dá através da colaboração.

Às queridas amigas Mariana Barbieri e Suzana Barroso pela amizade desde o início da graduação em Letras. Pelo companheirismo e por serem exemplos de professoras de inglês.

Aos meus amados pais, Rita e Jorge Barreto, por todo o incentivo nos estudos. Por todas as oportunidades que me foram ofertadas, pela dedicação exclusiva e amor incondicional. Por serem meu porto seguro e companheiros de vida. Pelos colos, abraços, cafés durante a madrugada, pela ajuda nos afazeres domésticos, por tudo que fizeram e fazem para tornar todos os meus sonhos possíveis. Por tudo que fazem pela minha felicidade.

Ao meu amor Victor Andrade por acreditar em mim, me estimular nos projetos de vida e por tornar o percurso mais leve e prazeroso. Por compreender minhas ausências, meus choros, por me acolher e me amar todos os dias. Pelas trocas diárias, pela cumplicidade e dedicação. Pela ajuda com a matemática e com o Excel, sem a qual não teria conseguido compreender os resultados desta pesquisa.

À minha sogra Lucia Andrade e ao querido amigo Deivison da Mata pelo apoio e estímulo na realização dos meus projetos profissionais e pessoais.

A todos os meus familiares, avós, tios, tias, primos, primas e cunhado, pelo amor, carinho e união. Pelas palavras de conforto e pelas belas risadas que sempre damos juntos.

A todos os meus amigos por aguentarem minhas inquietações e ausências ao longo desse percurso. Pelo apoio e pelos momentos de alegria.

Resumo

Barreto, Juliana Jandre; Eisenberg, Zena Winona. **Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar**. Rio de Janeiro, 2017. 208p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em contexto escolar tem sido avaliado como ineficiente pelos sujeitos envolvidos, a saber, professores, professores em formação e alunos, como apontam pesquisas recentes. Apesar de reconhecerem a importância desse idioma em suas vidas, tanto em âmbito pessoal quanto profissional, há uma crença que se perpetua no imaginário das pessoas, dentro e fora do ambiente escolar, de que a escola não é o local de se aprender uma língua estrangeira. Contudo, percebe-se que há uma crescente atenção a essa língua estrangeira pelas autoridades educacionais, como, por exemplo, a inserção desse componente curricular no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011. Sendo assim, esta tese buscou investigar as representações sociais de sujeitos (gestores, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos) de duas escolas públicas (uma estadual e uma federal) sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici (1961) é o principal referencial teórico da presente tese, que também considerou a perspectiva mais estrutural de tal teoria, denominada de teoria do núcleo central (ABRIC, 1976). Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos 26 participantes. Após análise de conteúdo e do discurso dos participantes, essa pesquisa revelou as representações sociais nucleares e periféricas sobre o ensino/aprendizagem de inglês, assim como o posicionamento discursivo dos mesmos. Os resultados revelam que a língua inglesa é considerada importante, mas ainda é muito desvalorizada em ambiente escolar. Acredita-se que saber inglês é saber falar a língua, mas a habilidade de comunicação oral não é desenvolvida nas salas de aula. Conclui-se, portanto, que as representações sociais aqui elucidadas possam vir a informar políticas públicas, para que haja melhoria da qualidade desse ensino em contexto escolar.

Palavras-chave

Representações sociais; Ensino/aprendizagem de inglês; Escolas públicas.

Abstract

Barreto, Juliana Jandre; Eisenberg, Zena Winona (Advisor). **Social Representations of English education at schools**. Rio de Janeiro, 2017. 208p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

English education at schools in Brazil has been regarded as inefficient by teachers (both pre- and in-service) and students. Although they acknowledge the importance of learning English for their personal lives and professional careers, they do not think that English classes at schools allow one to learn this foreign language. In spite of that perception, English language education has been receiving increasing attention from the authorities at different levels, e.g., English subject was inserted in the National Program of Books (known as PNLD) in 2011. Considering those efforts, this thesis aimed at revealing the social representations of English education by listening to the voices of school managers, English teachers, teachers of other disciplines and students, in two public secondary schools (one run by the State of Rio de Janeiro and the other by the federal government). The theory of social representations developed by Moscovici (1961) was the theoretical framework of this research, which has also considered the structural perspective of the referred theory, the central nucleus theory (ABRIC, 1976). As regards to the methodology, a total of 26 participants were interviewed. After content and discourse analyses of the interviews, this research has revealed the nuclear and peripheral social representations of English education, as well as the way participants positioned themselves through discourse. Results showed that the English language is regarded as important, but is still considered inefficient in school classrooms. Participants believe that learning English is learning how to speak it, but this skill is not developed at the school environment. This study may lead us to the thinking that measures should be taken in order to improve the quality of English education at Brazilian public schools.

Keywords

Social representations; English as a foreign language education; Public schools.

Sumário

1	Introdução	14
1.1.	Contexto social do inglês no Brasil	14
1.2.	O ensino de inglês e as políticas públicas	20
1.3.	Problematização do espaço do inglês nas escolas brasileiras	24
1.4.	Definição do objeto de estudo e justificativa	27
1.5.	Objetivos e perguntas de pesquisa	30
2	Fundamentação teórica	33
2.1.	A teoria das representações sociais	33
2.2.	A teoria do núcleo central	40
2.3.	Estudos das representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa	43
3	Metodologia	51
3.1.	Natureza teórico-metodológica do estudo	51
3.2.	Instrumento: entrevista semiestruturada	52
3.3.	Contextos de pesquisa	56
3.3.1.	Descrição das escolas	58
3.3.1.1.	Escola estadual	58
3.3.1.2.	Escola federal	59
3.4.	Seleção dos participantes	60
3.4.1.	Perfil dos participantes	63
3.4.1.1.	Escola estadual	64
3.4.1.1.1.	Gestores escolares	64
3.4.1.1.2.	Professores de inglês	65
3.4.1.1.3.	Professores de outras disciplinas	66
3.4.1.1.4.	Alunos	67
3.4.1.2.	Escola federal	68
3.4.1.2.1.	Gestores escolares	68
3.4.1.2.2.	Professores de inglês	69
3.4.1.2.3.	Professores de outras disciplinas	71
3.4.1.2.4.	Alunos	72

3.4.1.3. Resumo do perfil dos participantes	74
3.5. Realização das entrevistas	77
3.6. Transcrição das entrevistas	79
3.7. Métodos de análise dos dados	81
3.7.1. Associação ou evocação livre	82
3.7.2. Análise de conteúdo	85
3.7.3. Linguística de corpus	90
4 Resultados	98
4.1. Caracterização de posicionamento dos sujeitos	98
4.1.1. Aspectos discursivos	101
4.1.1.1. Abordagem genérica	102
4.1.1.2. Ponto de vista	103
4.1.1.3. Autorreflexão	105
4.1.1.4. Registro	106
4.1.2. Temas relacionados ao objeto da pesquisa	107
4.1.2.1. Áreas de conhecimento	107
4.1.2.2. Avaliação das aulas de inglês da escola	108
4.1.2.3. Elementos necessários para as aulas de inglês	108
4.1.2.4. Relevância para a vida	111
4.2. Análise estrutural das representações sociais	113
4.3. Representações sociais em contexto: comparações entre grupos e escolas	122
4.3.1. Sobre aulas de inglês	124
4.3.2. Sobre língua inglesa	140
4.3.3. Sobre alunos	145
4.3.3.1. Alunos em geral na escola	146
4.3.3.2. Alunos nas aulas de inglês	149
4.3.4. Sobre professores de inglês	154
4.3.5. Aspectos relevantes	157
4.4. Síntese dos resultados	158
5 Considerações finais	165

6	Referências bibliográficas	174
7	Anexos	181
	Anexo I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	181
	Anexo II – Termo de assentimento dos alunos	184
	Anexo III – Cartas às escolas, exemplo SEEDUC	187
	Anexo IV – Parecer do comitê de ética da PUC-Rio	188
	Anexo V – Roteiros de entrevista e ficha de informações pessoais	189
	Anexo VI – Exemplo de transcrição, Gestora 1 da escola estadual	195
	Anexo VII – Mapa de códigos	196

*The seeds of knowledge may be planted in solitude, but
must be cultivated in public.*

Samuel Johnson

1

Introdução

1.1.

Contexto social do inglês no Brasil

A falta de proficiência dos brasileiros em língua inglesa tem recebido especial atenção da mídia nos últimos anos. Desde 2012, inúmeras são as reportagens dos principais meios de divulgação apontando para a existência de um problema: os brasileiros, em geral, não sabem inglês e, por isso, em uma perspectiva social mais ampla, acredita-se que perdem uma gama de oportunidades como, por exemplo, de obter melhores empregos, estudar em universidades estrangeiras, ou mesmo manter-se a par das pesquisas internacionais. A título de ilustração, no Quadro 1, há alguns exemplos das reportagens encontradas, cujos títulos já antecipam para o leitor a situação “preocupante” (na perspectiva da mídia) que os brasileiros se encontram no tocante ao conhecimento de língua inglesa.

Título da reportagem	Fonte	Data
<i>Brasileiros não sabem falar inglês: apenas 5% dominam o idioma</i>	Jornal O Globo (http://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasil-eiros-nao-sabem-falar-ingles- apenas-5-dominam-idioma-6239142)	30/09/2012
<i>Brasileiros falam inglês de 'qualidade muito baixa', diz pesquisa</i>	BBC Brasil (http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/10/121024_ingles_brasil_rp.shtml)	24/10/2012
<i>Ciência sem fronteiras expõe 'lado feio' do ensino de idiomas no Brasil</i>	Portal Terra (https://noticias.terra.com.br/educacao/ciencia-sem-fronteiras-expoe-lado-feio-do-ensino-de-idiomas-no-brasil,168d6102e52bd310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html)	01/04/2013
<i>Por falta de proficiência em inglês, 110 bolsistas do Ciência sem Fronteiras vão voltar para o Brasil</i>	Revista Veja (http://veja.abril.com.br/educacao/por-falta-de-proficiencia-em-ingles-110-bolsistas-do-ciencia-sem-fronteiras-vaio-voltar-para-o-brasil/)	09/04/2014
<i>Brasil fica em 38º em ranking mundial de ensino de inglês</i>	Revista Veja (http://veja.abril.com.br/educacao/brasil-fica-em-38o-em-ranking-mundial-de-ensino-de-ingles/)	12/11/2014
<i>Fluência do brasileiro no inglês só piora; veja ranking</i>	Revista Exame (http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/fluencia-do-brasileiro-no-ingles-so-piora-veja-ranking)	04/11/2015
<i>Por que ainda não somos fluentes em inglês?</i>	Revista Você S/A (http://vocesa.uol.com.br/noticias/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes-em-ingles.phtml#.V6kpO6L-Qc)	18/01/2016

Quadro 1 – Exemplos de publicações recentes sobre proficiência de brasileiros em inglês

O programa Ciência sem Fronteiras do governo federal¹ foi citado em algumas dessas reportagens mais recentes, em que se relatou que os alunos universitários contemplados com bolsas para estudar em universidades de ponta do exterior haviam, na grande maioria, escolhido universidades portuguesas, já que não conseguiram atingir níveis de proficiência necessários para estudar em outras línguas². Esse programa acabou por revelar o quanto os brasileiros ainda estão aquém de outros povos no tocante à proficiência na língua inglesa quando ingressam em uma universidade. Esse fato, como mencionado nas reportagens, em muito prejudicou o programa, tendo em vista que o investimento não estava sendo usado da forma ideal, que seria a ida de estudantes brasileiros a universidades renomadas, independente da localização das mesmas.

As demais reportagens relatam os dados de pesquisas internacionais que medem a proficiência de pessoas de diferentes países realizadas pelas instituições *EF (Education First)*³ e *British Council*⁴. No ranking mundial mais recentemente realizado pela primeira (*EF*, 2015), 70 países de diferentes regiões do mundo⁵ foram classificados, ficando o Brasil na 41ª posição e alocado pelos pesquisadores

¹ Para mais informações sobre o programa Ciência sem Fronteiras, acesse: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>>. Vale ressaltar, entretanto, que no ano de 2016 o programa foi modificado pelo governo federal, deixando de atender alunos de graduação. A justificativa do MEC foi a falta de recursos para continuar o programa no formato em que fora pensado em seu surgimento.

² As universidades estabelecem um nível específico de proficiência a ser atingido pelos alunos aferido através de exames internacionais como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language* – Teste de inglês como língua estrangeira). Nesse exame, a compreensão e o uso da língua inglesa de falantes não nativos são testados, e, caso a pontuação necessária seja atingida, lhes é concedida a certificação de proficiência no idioma.

³ A *EF (Education First)* é uma empresa internacional dedicada ao ensino/aprendizagem de idiomas, fundada em 1965 (cf. <<http://www.ef.com.br/about-us/our-history>>). Essa instituição começou a realizar pesquisas sobre proficiência em inglês de diversos países no ano de 2011, e passou a fazer um ranking mundial de proficiência anual. Atualmente há relatórios publicados sobre os rankings dos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015.

⁴ O *British Council*, o Conselho Britânico, é uma organização internacional sem fins lucrativos do Reino Unido com o principal objetivo de manter relações culturais com outras nações. Desde 1934, eles vêm atuando em parceria com o governo de outros países para promover a educação em língua inglesa (cf. <<https://www.britishcouncil.org.br>>).

⁵ O ranking foi feito a partir de dados de testes realizados em meio eletrônico por 910.000 pessoas de diferentes partes do mundo no ano de 2014. Tais testes verificaram as habilidades de escrita, leitura, comunicação oral e compreensão oral (para mais detalhes sobre a metodologia do estudo desenvolvido, ver o Apêndice A, p. 61, do documento completo disponível em: <http://mediakey1.ef.com/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-portuguese.pdf>). Tendo em vista que são feitos rankings anuais desde 2011, nessa edição foi verificada a evolução dos resultados ao longo do tempo. Os resultados mostram as diferenças de proficiência em língua inglesa entre gêneros, entre regiões, e levam também em consideração a idade dos participantes.

no grupo de países com “proficiência baixa”⁶. Em comparação a outros países da América Latina, dos 14 países participantes, o Brasil encontra-se atualmente em 7º lugar, atrás de: Argentina, República Dominicana, Peru, Chile, Equador e México, nessa ordem. Apesar de ter ocorrido uma melhora com relação ao ranking anterior, em que havia ficado em 38º lugar em um total de 63 países, a avaliação dos pesquisadores aponta que “a proficiência em inglês continua fraca no Brasil, apesar de sete reformas educacionais importantes e programas de capacitação de professores de inglês nos últimos anos” (EF, 2015, p. 41). Em uma análise comparativa do desempenho por estados brasileiros, somente dois estados são classificados como “proficiência moderada”, a saber, Distrito Federal e São Paulo, sendo seguidos dos outros estados classificados como “proficiência baixa”, encabeçados pelos estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente.

Em pesquisa quanti-quali realizada pelo *British Council* exclusivamente no Brasil (BRITISH COUNCIL, 2015)⁷, os resultados mostram que há correlação positiva entre nível de educação, faixa salarial e aprendizagem de inglês no nosso país e que os brasileiros se sentem mais confiantes em suas habilidades de leitura, em comparação com suas habilidades de escrita e fala nessa língua estrangeira. 61% dos participantes disseram que a razão pela qual não aprenderam inglês é, primordialmente, que essa educação é cara.

Essas publicações mostram o quanto o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa vem sendo discutido mais recentemente pela sociedade brasileira, que, por sua vez, cria conceitos sobre esse objeto. Nota-se que houve uma intensificação da preocupação da mídia e da sociedade em geral acerca da necessidade de se aprender esse idioma. Uma das possíveis causas para essa maior atenção é o processo de globalização. De acordo com Ortiz (2004, p. 5), “a

⁶ Os países são divididos em 5 classificações de proficiência dependendo da nota que tiram: muito alta, alta, moderada, baixa e muito baixa.

⁷ Essa pesquisa foi realizada em duas etapas, a primeira etapa de natureza quantitativa, e a segunda de natureza qualitativa. Na etapa quantitativa, os dados foram gerados a partir de dois *surveys* online distintos: um com amostra da população geral, e outro com amostra do mundo corporativo brasileiro. O primeiro contou com a participação de 2.002 pessoas, mulheres e homens, entre 16 e 35 anos de idade, enquanto que o segundo com 116 empregadores. Na etapa qualitativa, foram realizadas entrevistas presenciais e por telefone com autoridades educacionais brasileiras, profissionais de universidades brasileiras, de cursos de idiomas, empresários de recursos humanos, associação de professores de inglês e Comitê Olímpico, nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo (para maiores informações sobre a metodologia empregada na pesquisa, consultar o documento publicado encontrado no site: <<https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Brazil.pdf>>).

globalização declina-se preferencialmente em inglês”, ou seja, a língua inglesa, no contexto contemporâneo de globalização, passa a ter uma posição privilegiada em detrimento das outras línguas. Ao distinguir o processo de globalização do de internacionalização, Ortiz (2004, p. 9) afirma que no processo de globalização:

(...) as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, que se interagem entre si, para se constituírem em territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo. Nesse contexto, faz pouco sentido falar em centralidade difusora, ou numa nítida oposição entre externo e interno, estrangeiro e autóctone. Dizer que o inglês é uma língua internacional significa considerá-lo na sua integridade própria, circulando entre as nações. Uma outra coisa é nomeá-lo como língua global, isto é, um idioma que atravessa os distintos lugares do planeta.

Percebe-se, assim, que a língua inglesa, como língua global, e não uma língua internacional, é parte integrante de diferentes setores da sociedade pelo mundo. Dessa forma, essa língua passa a ser compreendida como o espaço de “inclusão/exclusão dos indivíduos na sociedade” (JORDÃO, 2004, p. 288).

A hegemonia da língua inglesa no mundo pós-moderno tem sido discutida por pesquisadores na área de linguagens. Jordão (2004), por exemplo, questiona essa visão de que a língua inglesa é um bem a ser adquirido pelos cidadãos que querem se inserir no mundo globalizado. Para a referida autora, enxergar o inglês como uma *commodity* é limitador e extremamente problemático, uma vez que reduz a língua a um produto que deve ser consumido, o que só alimenta o crescente mercado de cursos livres de inglês. Como resultado, as pessoas criam esse imaginário de que somente aqueles que dominam esse idioma terão oportunidades de ter uma vida de sucesso profissional, o que não é verdade.

A linguagem tem papel muito maior na sociedade, principalmente no contexto de globalização, já que é ela que “constitui o mundo do sujeito” (JORDÃO, 2005, p. 29), deixando de ser entendida como apenas uma forma neutra de nomear fenômenos. Em outras palavras, a linguagem carrega em si os significados das culturas e constrói o mundo e a percepção de mundo dos indivíduos, possuindo, dessa forma, grande carga ideológica. Aprender uma língua estrangeira, portanto, significa estar em contato íntimo com outras identidades e, assim, ter a oportunidade de se confrontar com a sua própria. Nas palavras de Jordão (2004, p. 289):

O sujeito que aprende uma LE aprende também que sua identidade nacional não é a única possível, nem a melhor, mas sim uma dentre várias construções convencionalizadas produzidas por diferentes comunidades mundo à fora; ele aprende que o mundo se encontra repleto de identidades diferentes da sua, que essas outras identidades também precisam ser respeitadas em suas singularidades, que elas podem contribuir muito para uma melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relação de poder, e que tais posições não são revelações da essência dos indivíduos, não são a expressão da verdade sobre eles, mas sim representações simbólicas das pessoas, construções discursivas que rotulam e tentam apagar a individualidade e a heterogeneidade das comunidades nacionais.

O ofício do professor de línguas é de extrema valia, uma vez que ensinar o idioma é também ensinar a nomear o mundo, avalia-lo e, nesse processo, criar subjetividades. No contexto brasileiro, percebe-se a imensa valorização do aprendizado da língua inglesa, principalmente no momento atual, em que houve eventos internacionais sendo realizados no nosso país, como a Copa do Mundo em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016, que também fizeram com que a população brasileira se confrontasse com essa necessidade de se comunicar em inglês. Esses, e talvez mais outros fatores, vêm fazendo com que nos últimos 10 anos tenha havido uma maior discussão sobre a questão do ensino de inglês no Brasil.

Os fatos acima relatados evidenciam que a língua inglesa faz parte do imaginário social brasileiro como algo importante. Na nossa sociedade, ela é exigida como requerimento básico de empregabilidade, e, caso não aprendam essa língua, as pessoas podem perder oportunidades de trabalho, ou oportunidades acadêmicas, como mostrado em algumas reportagens mencionadas anteriormente. Considerando esse fato, questiono o porquê da aprendizagem de língua inglesa ser percebida pelos brasileiros como algo a ser investido, uma educação que tem que ser paga, como aponta o resultado de pesquisas (*BRITISH COUNCIL*, 2015), quando há uma disciplina escolar com essa mesma finalidade. Muitas pesquisas já foram realizadas sobre a percepção do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em contexto escolar, e os resultados mostram que há predominância de representações negativas.

O processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas tem sido avaliado como ineficiente, na perspectiva dos sujeitos envolvidos, a saber, professores, professores em formação, alunos e pais, como mostram pesquisas mais

recentes (PERIN, 2003; GASPARINI, 2005; DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006; SILVA, 2006; SOUZA, 2009, dentre outros), apesar de reconhecerem a importância desse idioma em suas vidas, tanto em âmbito pessoal quanto profissional (FERNANDES, 2006; RICCI, 2007; NUNES, 2008; PALLÚ, 2008).

Há uma crença que se perpetua no imaginário de brasileiros, dentro e fora do ambiente escolar, de que a escola não é o local de se aprender uma língua estrangeira (BRANCO, 2005; DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006). Essa representação parece surgir a partir da constatação de que o ensino de inglês não ocorre de forma satisfatória nas escolas públicas (PERIN, 2003), fazendo com que as pessoas recorram a cursos livres privados⁸.

Esse cenário preocupa, uma vez que o direito ao aprendizado de uma língua estrangeira na escola pública deveria ser de todos os brasileiros, e não somente daqueles que podem pagar por um curso de idiomas. Além disso, sabe-se da extrema importância do aprendizado da língua inglesa no mundo atual, pelo estreitamento das fronteiras com o processo de globalização (ORTIZ, 2004) e utilização das novas tecnologias, em que cada vez mais sujeitos, independente de suas classes sociais, são confrontados com a necessidade de compreenderem o idioma e de usarem-no com propósitos comunicativos, seja em atividades que envolvam lazer, como em jogos, filmes, seja em atividades profissionais, em que tenham que acessar informações em fontes estrangeiras, escritas ou virtuais, ou lidar com pessoas de outras nacionalidades (CRYSTAL, 1997).

O processo de ensino/aprendizagem de inglês não acontece de forma satisfatória nas escolas, como apontam alguns autores (GASPARINI, 2005; IALAGO & DURAN, 2008). Esses autores apontam alguns possíveis fatores desencadeadores dessa situação, a saber: professores desqualificados, com pouco domínio da habilidade oral, escassez de aulas, carga horária reduzida, má qualidade dos materiais e número excessivo de alunos por turma. Outros fatores que podem interferir na qualidade do ensino, na perspectiva de Paiva (2003, p. 55), são: conceito de língua com foco em estrutura, metodologia de aula com foco no professor, alunos com pouca autonomia no seu processo de aprendizagem e, por fim, as políticas públicas nacionais sobre o ensino de inglês. De forma a esclarecer como as políticas públicas parecem não estar favorecendo o ensino de inglês nas

⁸ De acordo com a *Brazilian Franchising Association*, em 2002, havia no Brasil 6.215 escolas de inglês de mais de 70 cursos livres (EF, 2013, p. 2).

escolas, dedico a próxima subseção às decisões das autoridades públicas nesse campo ao longo do tempo.

1.2.

O ensino de inglês e as políticas públicas

A tradição do ensino de línguas, de uma forma geral, no Brasil é muito forte, e data das primeiras escolas aqui presentes, tendo em vista que elas surgem com o principal objetivo de “elevant” as pessoas aos bons costumes e às letras humanas (NUNES, 2000, p. 37). O aprendizado das letras e das línguas era central para a transformação de uma sociedade predominantemente oral em letrada, e esse foi um dos grandes desafios encontrados pelos jesuítas no Brasil (NUNES, 2000). Já nas primeiras escolas fundadas por esses religiosos, percebe-se o privilégio do ensino das línguas clássicas, grego e latim (CARDOSO, 2002), sem contar que o aprendizado de línguas pelos jesuítas e o recurso da tradução, muitas vezes, consistia em uma estratégia de aproximação da cultura alvo para conversão (BURKE, 2010, p. 21).

Mesmo com as reformas pombalinas, que romperam com os jesuítas e reestruturaram o ensino nos domínios portugueses, a partir do ano de 1759, as línguas ainda eram centrais no ensino (CARDOSO, 2002). Esse momento, inclusive, foi marcado pela valorização da língua portuguesa, proposta na obra que inspirou a reforma pombalina, *Verdadeiro Método de Estudar*, de autoria de Verney (1746). O autor estabelece que o ensino da Gramática Latina não deveria ser feito através da língua clássica, propondo que fosse feito em língua vernácula. Com as reformas pombalinas dos estudos, portanto, foi a primeira vez que a língua vernácula é valorizada, colocando as línguas clássicas como necessárias ainda, mas em convivência com o português.

Com a chegada da Família Real, em 1808, o status das línguas modernas passa a ser equivalente ao das línguas clássicas, incorporando-se à escola secundária o ensino de francês, inglês, alemão e italiano, ao lado do ensino de grego e latim (PAIVA, 2003). Tendo em vista esse cenário inicial da introdução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, percebe-se a existência do valor desse ensino na formação dos indivíduos letrados.

Contudo, junto com essa vantagem, advém o conflito com relação ao que deveria ser enfatizado em contexto escolar, tendo em vista a ampliação da escolaridade para outras parcelas da população não necessariamente favorecidas socioeconomicamente. Enquanto a escola tem como principal fundamento a formação de uma elite letrada no país, característico desse momento histórico descrito acima, esses problemas não surgem com intensidade. Entretanto, a partir do momento em que há uma maior abrangência desse ensino para uma formação mais ampla da sociedade brasileira, nota-se o surgimento de questionamentos acerca do que deve ser valorizado dentro da escola, e o ensino de língua inglesa não é enfatizado, por motivos óbvios, tendo em vista que nesse período especificamente, haveria uma preocupação maior com relação ao acesso mais democrático à educação, além da necessidade de alfabetizar a maioria da população analfabeta.

O ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve origem no Colégio Pedro II, em 1837, momento em que as línguas modernas compartilharam, pela primeira vez, do mesmo espaço que as línguas clássicas (CHAGAS & VALNIR, 1957), como mencionado anteriormente. O inglês, ao lado de outras línguas modernas, era ensinado com caráter obrigatório, assim como latim e grego, mas percebia-se ainda o privilégio do latim. Além disso, Leffa (1999) ressalta que os métodos de ensino dessas línguas provocaram uma decrescente com relação ao prestígio das línguas e a carga horária a elas destinada. Segundo o autor, durante o império, a metodologia de ensino das línguas vivas era semelhante ao das línguas mortas, em que textos eram traduzidos e analisados gramaticalmente (LEFFA, 1999).

É somente no início do século XX que as línguas modernas começam a ter mais importância nas escolas, mas nota-se que até a 2ª Guerra Mundial, havia o privilégio da língua francesa em relação à inglesa. A presença da língua francesa na nossa sociedade era perceptível, devido à influência dessa nação na cultura e na ciência. Essa maior valorização do francês é percebida na distribuição de carga horária das disciplinas de línguas estrangeiras modernas. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, o francês tinha carga horária semanal de 9h, enquanto que o inglês tinha 8h, no ensino de primeira à quarta série; com a Reforma Capanema em 1942, o francês era ensinado em 4 anos, enquanto que 3 anos eram destinados ao ensino formal da língua inglesa. Leffa (1999) pontua

também que houve uma mudança no método de ensino de línguas nesse período. Mesmo sendo tardia a implementação desta metodologia no Brasil, em relação à França, passa-se a postular o ensino de inglês pelo método direto, ou seja, pelo ensino da língua através dela mesma.

Essa influência do francês em detrimento do inglês, contudo, entra em declínio com a chegada do cinema falado na década de 20, momento em que o inglês começa a ser mais valorizado por nossa sociedade e a penetrar mais na nossa cultura (PAIVA, 2003). Diversos autores ressaltam que o momento chave de influência norte-americana e dependência cultural e econômica brasileira em relação a esse país foi o fim da 2ª Guerra Mundial. De acordo com Moura (1988), a necessidade e a vontade de aprender inglês aumentaram nesse período, sendo fomentadas por iniciativas oficiais norte-americanas de estreitar laços de cooperação com os brasileiros. Entretanto, como dito anteriormente, as políticas públicas não refletiam a valorização do idioma por parte da sociedade brasileira (cf. LDB de 1961).

A legislação educacional brasileira, de uma forma geral, parece desfavorecer o ensino/aprendizagem do idioma nas escolas historicamente. Apesar de ter havido a valorização do inglês no período pós-guerra, com o aumento da dependência econômica do nosso país com relação aos Estados Unidos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino básico, deixando a matéria com caráter facultativo para inclusão nos currículos escolares, ficando a cargo dos estados essa decisão.

A consequência dessa ausência de políticas públicas é a proliferação dos cursos livres de língua inglesa e, com a expansão desse mercado, expandiu-se também a ideia de senso comum de que a escola não é o ambiente para o aprendizado de inglês (PAIVA, 2003; IALAGO & DURAN, 2008). Sendo assim, o ensino de língua inglesa fica historicamente instituído como pertencente a uma parcela de elite da população brasileira, que pode pagar por essa educação em cursos de línguas privados.

A lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que introduzia um núcleo comum curricular para os ensinos de 1º e 2º graus, e a Resolução n. 8 de 1º de dezembro de 1971, apesar de incluírem a comunicação e expressão como núcleo comum, apontavam somente a língua portuguesa como obrigatória, estando facultada a oferta de línguas estrangeiras modernas aos estabelecimentos que tivessem

condições para ministrá-las eficientemente. O parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971 esclarece que há o reconhecimento da importância das línguas estrangeiras, mas percebe-se também que as escolas não teriam condições de ensiná-las satisfatoriamente:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Esse trecho mostra claramente como as discussões sobre o ensino de língua inglesa na escola não eram travadas. Fala-se que o ensino não ocorria de forma eficaz, mas, até então, não havia alguma recomendação específica de como deveria sê-lo. Através desse parecer, percebemos que não havia clareza do que se esperava de um ensino de língua estrangeira moderna de qualidade. Além disso, ressalta-se o distanciamento das autoridades públicas com relação à regulamentação desse ensino nas escolas, além do fato de a não qualidade do ensino de inglês especificamente, o que nos leva a questionar se isso se estendia a outras disciplinas também, ou se nesse momento se reafirmava somente a desvalorização da disciplina de língua inglesa.

A obrigatoriedade do ensino de inglês só é alcançada com a nova LDB, no ano de 1996, promulgada após a publicação e divulgação de uma carta da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), elaborada após o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas no Brasil (I ENPLE), também em 1996, em que havia uma proposta de plano emergencial de ensino de línguas estrangeiras. Nessa nova lei que rege o ensino, fica estabelecido que o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna deve ser incluído a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (de agora em diante, EF). Com relação ao Ensino Médio (doravante EM), estabelece-se que deverá haver a oferta de disciplinas de língua estrangeira, e os alunos deverão fazer a escolha “dentro das possibilidades da instituição” (art. 36, inciso III). Ressalta-se, portanto, que o inglês é percebido pelas autoridades educacionais com o mesmo status das outras línguas estrangeiras, não sendo garantido seu ensino nas escolas. Apesar disso, nota-se que as escolas, em sua maioria, ensinam a língua inglesa a partir da 5ª série, atual 6º ano do EF.

Com a LDB de 1996, começa a haver um momento mais propício para discussões acerca de um projeto nacional de ensino de inglês. Após a promulgação dessa lei, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o EF e, em 2000, os parâmetros para o EM. Apesar de haver algumas diferenças nos documentos, como, por exemplo, a valorização do desenvolvimento da habilidade oral no último, e da não importância do ensino dessa habilidade no primeiro, esses documentos oficiais são o início de um momento em que maior atenção é dada ao ensino de línguas estrangeiras pelas políticas educacionais brasileiras.

Em suma, percebe-se que essas políticas não garantem uma inserção do ensino de inglês de qualidade nas escolas públicas brasileiras, e que muito ainda deve ser feito. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) só muito recentemente incluiu as línguas estrangeiras nas competências a serem avaliadas, no vestibular 2010, no ano de 2009, mas de forma muito tímida, em que somente 5 questões, no universo de 180 questões, são sobre inglês ou espanhol. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também incluiu a avaliação de livros didáticos de língua inglesa somente em 2011, apesar de ter surgido em 1985, o que demonstra, mais uma vez, a pouca atenção dada a essa disciplina, que muitas vezes é percebida na escola, por seus agentes, como menos importante que outras, tendo o status de uma aula extra (PERIN, 2003).

Apesar da constatação da desvalorização dessa disciplina frente às demais em contexto escolar, o que prejudica a democratização desse ensino para uma maior parcela da sociedade, é necessário discutir se haveria espaço no cenário educacional brasileiro mais amplo para a inserção dessa língua nas pautas governamentais de ensino. Na próxima seção, busco apontar alguns fatos históricos relevantes da educação brasileira para compreender a não inclusão da língua inglesa nas discussões educacionais.

1.3.

Problematização do espaço do inglês nas escolas brasileiras

A década de 20 foi de extrema importância no contexto educacional brasileiro, uma vez que a educação passa a fazer parte da pauta de discussões sobre o país. De acordo com Carvalho (1998, p. 19), Fernando de Azevedo foi um dos

primeiros a destacar “esse momento renovador em educação” da década de 20, afirmando haver um movimento contra o que era antigo, e uma atmosfera de renovação cultural, política e social com o fim da 1ª Guerra Mundial. A obra *Cultura Brasileira*, escrita por Azevedo durante a década de 30, é um retrato de como ocorreu esse movimento de querer ascender em educação durante a década de 20 e a inauguração da marcha pelo novo culminada durante o Estado Novo, em que passa a haver forte oposição entre “tradicionalistas” e “renovadores” (CARVALHO, 1998, p. 20).

O movimento de renovação educacional, o qual é inaugurado pelo referido autor (CARVALHO, 1998, p. 23), é marcado pela influência europeia e norte-americana do pós-guerra, principalmente no que se refere a reformas educacionais que buscassem criar uma nova humanidade com vistas à melhoria de vida. Esse movimento também seria caracterizado pela adaptação a uma nova sociedade industrial, e o objetivo educacional passaria a ser a democratização social e econômica da escola e que fosse criada uma política nacional de educação.

De uma forma geral, como aponta Nagle (2002 [1974]), os anos de 1920 são marcados pela visão da escolarização como motor da história, ou seja, somente com um projeto educacional nacional poderia haver um avanço econômico social brasileiro. Em outras palavras, começa a se formar o discurso de que a escolarização seria o grave problema da nacionalidade e cria-se o ideário de que, para que o Brasil se tornasse uma nação à altura de outras no mundo, seria necessário oferecer ao cidadão uma instrução pautada na formação cívica e moral (NAGLE, 2002 [1974], p. 100).

A atuação da Liga Nacionalista e o grupo de Brasília reforçaram “a importância da difusão da escola primária, como base da nacionalidade” e se preocuparam “com uma questão de muito prestígio a partir dessa época: a do ensino cívico ou da formação patriótica, fundamento da construção de uma verdadeira nacionalidade” (NAGLE, 2002 [1974], p. 104). Sendo assim, houve uma maior valorização da língua materna e maior ênfase foi dada aos estudos sobre a geografia e história do Brasil. A partir da transcrição de alguns itens dos Mandamentos do Patriota Brasileiro, organizados pela Propaganda Nativista, fica clara a exaltação dessas disciplinas tendo em vista o contexto histórico de valorização do nacionalismo brasileiro:

1º – Amar a Pátria. Estudar a sua Geografia; saber que o Brasil é o segundo País da América pelos seus recursos naturais, extensão e população, bem como pela cultura de seus filhos; 2º – Prevenir-se contra as mistificações da História Pátria, orientada pelos cronistas mercenários; (...) 12º – Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado e melhorado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira, já incorporados ao nosso patrimônio linguístico. (NAGLE, 2002 [1974], p. 105).

Nota-se, a partir dessa transcrição, o quanto a língua portuguesa era valorizada em contexto nacional nessa época. Pergunto-me, portanto, se nesse momento da história haveria espaço para discussões acerca do ensino de línguas estrangeiras no país. Fica bem claro que o nacionalismo característico desses tempos não poderia permitir uma valorização de línguas estrangeiras nas escolas. Além disso, para a maioria da população brasileira não havia necessidade direta de conhecer o idioma. Tanto o inglês quanto o francês eram disciplinas de interesse das classes de elite econômica, não sendo uma disciplina de necessidade para a maioria da população. Aprender idiomas, naquela época, era uma questão de status social, e não uma necessidade de comunicação e atuação no mundo profissional, como nos dias de hoje.

O principal interesse, durante muitos anos da educação formal brasileira, foi a erradicação do analfabetismo da população. Nos anos 20, essa questão começa a ser discutida, e a alfabetização, ou seja, o aprendizado de leitura e escrita, era considerada como uma medida democrática. Pensava-se em um projeto de educação integral, que tinha como objetivo regenerar o homem brasileiro através de uma formação mais ampla, para que a nação fosse, por conseguinte, também regenerada e pudesse ter avanços econômicos e industriais (NAGLE, 2002 [1974]).

A questão da alfabetização continuou sendo um grande problema da educação brasileira por muitos anos. Na década de 70, houve uma intensa campanha de alfabetização no país, quando a taxa de analfabetismo era de 33,6% da população. Em 1988, entretanto, a taxa de analfabetismo de pessoas a partir de 15 anos ainda era alta, de 19%, havendo uma grande discrepância entre as taxas das regiões sul/sudeste e norte/nordeste (CUNHA, 1991, p. 34). Percebe-se, dessa forma, que o projeto educacional brasileiro tinha questões mais urgentes a serem resolvidas, como a erradicação do analfabetismo e a garantia de acesso e permanência à educação a toda a população, do que a preocupação com o ensino de língua inglesa de qualidade nas escolas públicas.

Esteve na pauta de discussões educacionais brasileiras por todo o século XX a função da escola para uma sociedade industrializada e tecnológica. Em diversos momentos, discutiu-se a pertinência da educação profissionalizante, sendo essa sempre pensada para as classes sociais menos favorecidas, enquanto que a formação mais acadêmica era destinada aos filhos da elite socioeconômica nacional (NUNES, 2000).

Outra questão que ocupou muitos debates ao longo da história da educação brasileira é com relação ao acesso a uma educação pública de qualidade a todos os cidadãos brasileiros e a permanência dos mesmos durante todos os anos de escolaridade básica, principalmente a partir da Constituição Brasileira de 1988. A Constituição versa sobre o direito de educação de todos e o dever do governo em prover essa educação de qualidade para toda a população. Dessa forma, muito ainda tem que ser feito para que essa universalização do ensino ocorra de forma satisfatória.

Concluo, portanto, que é compreensível que a preocupação da sociedade com a língua inglesa tenha ocorrido mais recentemente. Ao refletir sobre a história da educação brasileira, percebe-se claramente as razões para que esse idioma tenha sido tão tardiamente inserido nas pautas de discussões nacionais. Contudo, tendo em vista a intensificação dessas temáticas na nossa sociedade nos últimos anos, é importante compreender os conceitos que as pessoas criam sobre o inglês em ambiente escolar.

1.4.

Definição do objeto de estudo e justificativa

Como esclarecido anteriormente, é notável que estamos passando por um momento da história em que está sendo reconhecida a importância de um ensino de inglês de melhor qualidade nas escolas públicas brasileiras. A inserção no ENEM, mesmo que ainda não de forma satisfatória, e no PNLD, ainda que tardia, é um indício de que está havendo uma mudança da forma como a disciplina de língua inglesa está sendo vista pelo governo. Há programas sendo desenvolvidos em âmbito municipal, estadual e federal que também são indícios de que a língua inglesa está recebendo atenção em contexto educacional.

A prefeitura do Rio de Janeiro começou em 2009 a implementação de aulas de inglês para o primeiro segmento do EF. Nesse ano, foi feita uma parceria com um curso de idiomas privado, que desenvolveu material para essa faixa etária, ficou responsável pela avaliação da habilidade oral dos candidatos em concurso público, e posterior treinamento desses novos professores. Foi a primeira vez que o município do Rio teve prova oral em seu processo seletivo para professores de inglês. Houve um grande concurso público, em que foram contratados centenas de professores de inglês para integrarem essa rede de ensino. Em nível estadual, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com a embaixada dos Estados Unidos, criou em 2013 uma escola bilíngue em Nova Iguaçu, como parte do programa Dupla Escola⁹. Nessa escola, os estudantes de EM¹⁰ têm uma carga horária de 12 tempos semanais¹¹ de aulas de inglês, além de terem 6 tempos de aula de matemática e 6 tempos de geografia ministrados em inglês.

Em âmbito federal, como um programa de auxílio ao Ciência sem Fronteiras, o Inglês sem Fronteiras, hoje em dia denominando Idiomas sem Fronteiras, foi desenvolvido em 2014 e consiste em um curso de línguas estrangeiras a distância para estudantes de universidades brasileiras. O principal objetivo desse programa é aumentar a proficiência desses alunos, permitindo que eles estudem em universidades fora do Brasil.

Apesar de enxergar como positiva a iniciativa de promover maior investimento na educação de língua inglesa nas escolas públicas, questiono a forma como essas medidas foram implementadas. A parceria público-privada estabelecida pela prefeitura do Rio de Janeiro, por exemplo, é extremamente questionável, uma vez que não foi conduzido processo licitatório para a seleção desse curso. Além disso, bilhões foram gastos na compra de materiais didáticos não avaliados pelo PNLD e não escolhidos pelos professores, que não condizem com a realidade da maioria dos estudantes da rede pública municipal (cf. COSTA, 2015).

Essa maior atenção que tem sido dada pelo governo à questão, a meu ver, pode influenciar nas percepções da sociedade sobre o processo de

⁹ Essa escola faz parte do programa maior denominado Dupla Escola, programa do governo estadual do Rio de Janeiro, em que há também escolas bilíngues de outros idiomas. Para mais informações sobre o programa, ver: <www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1149929>.

¹⁰ Em 2013, havia somente turmas de 1º ano. Em 2014, turmas de 1º e 2º anos, e em 2015 os três anos do EM eram ofertados. Os alunos da rede estadual passam por uma seleção para entrarem na escola, e estudam das 7h da manhã às 17h da tarde.

¹¹ Os tempos têm duração de 50 minutos.

ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas. Dessa forma, pergunto se, nos dias atuais, em que parece haver um contexto mais favorável com relação ao ensino de inglês, aliado à valorização do mesmo pela sociedade como um todo, se os sujeitos de escolas públicas do referido estado perpetuam essa descrença no ensino do idioma nas escolas. Principalmente nos dias de hoje, com a atual realização de eventos internacionais no Rio de Janeiro, como, por exemplo, a Copa do Mundo e as Olimpíadas, dentre outros, além do crescente uso das novas tecnologias, tão presentes na vida das pessoas, questiono se elas passaram a ter representações sociais mais positivas sobre o ensino/aprendizagem de inglês. De forma específica, tenho como objetivo desenvolver uma pesquisa exploratória para conhecer as representações sociais (MOSCOVICI, 1961) de sujeitos atuantes em escolas públicas.

O interesse em investigar as escolas públicas se deve ao fato de querer perceber o possível impacto das políticas públicas mais recentes na percepção dos indivíduos que participam dessas comunidades escolares. Além disso, acredito que haja uma maior relevância social me preocupar com a educação pública de qualidade, devido ao fato de atenderem uma maior quantidade de crianças do estado, sendo a maioria delas pertencente a contextos socioeconomicamente desfavoráveis.

A minha formação como professora de língua inglesa e mestre em Linguística Aplicada me instiga a curiosidade em analisar o discurso dos sujeitos. Acredito que uma análise linguística sistemática pode contribuir para a compreensão de como os sujeitos materializam discursivamente as representações sociais, e, assim, conhecer os posicionamentos e as ideologias que constituem essas pessoas nos papéis sociais que desempenham dentro das escolas. A linguagem é vista pela teoria das representações sociais como central na formação dessas representações (JODELET, 1989), mas os estudos, em sua grande parte, como será mostrado no Capítulo 2, têm maior foco na análise de conteúdo, e não na análise a partir dos elementos linguísticos do discurso dos participantes, que poderia refletir ideologias e formas de pensar dos sujeitos. Sendo assim, complementarmente à análise de conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, foi realizada a análise do discurso, para conhecer as marcas distintivas dos participantes.

1.5.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Tendo em consideração as justificativas apresentadas acima, a presente pesquisa teve como objetivos norteadores verificar as representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês dos sujeitos envolvidos em duas escolas públicas de diferentes naturezas, a saber, uma escola estadual e uma federal. A esfera municipal não foi considerada nesta pesquisa, devido ao fato de não haver turmas de EM nas escolas dessa rede. Acredito que os alunos de EM, tendo em vista que já tiveram mais anos de experiência escolar e, por conseguinte, maior contato com a temática investigada, poderiam ter mais clareza de suas representações sociais sobre o inglês nas escolas. Dessa forma, foram verificadas as perspectivas de 4 diferentes grupos de pessoas pertencentes a essas comunidades escolares: (a) gestores escolares; (b) professores de inglês; (c) professores de outras disciplinas; (d) alunos.

Inicialmente, planejava também considerar os pais dos alunos como participantes da pesquisa, mas não consegui a disponibilidade deles. Os pais dos alunos de EM, em geral, são mais distanciados da escola, já que seus filhos são mais velhos e mais autônomos. Sendo assim, não foi possível verificar suas representações. Outra parte da pesquisa que não pôde se concretizar foi a de investigar as percepções dos sujeitos da escola bilíngue do Estado do Rio de Janeiro. Lamentavelmente, a SEEDUC não autorizou a pesquisa nesse contexto específico, com a justificativa de que, por ser um projeto experimental, essa escola não poderia ainda receber pesquisadores.

Tendo em vista os objetivos, as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho foram:

- a) Quais são as representações sociais mais nucleares a respeito do ensino/aprendizagem de inglês de pessoas atuantes em escolas públicas?
- b) As representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês são diferentes, dependendo do grupo de pessoas na comunidade escolar, a saber, gestores escolares, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos? Há representações exclusivas de cada grupo? Quais são?

- c) Há diferentes representações dependendo do ambiente escolar? Quais são?
- d) As representações sociais encontradas neste estudo ecoam as encontradas em estudos anteriores? Quais são as diferenças?
- e) Como os diferentes grupos materializam seu discurso ao elaborar suas representações? Há marcas de discurso significativas dos sujeitos integrantes de cada grupo de participantes? Quais são?
- f) O que essas escolhas linguísticas podem acrescentar sobre o posicionamento dos participantes frente às questões propostas pelo instrumento?

Muitos estudos já foram desenvolvidos com propósitos semelhantes, mas não considerando as representações sociais de várias parcelas da comunidade escolar em um só estudo. Acredito, também, que, para ser coerente com a teoria das representações sociais de Moscovici (1961), as perspectivas de uma quantidade maior de sujeitos atuantes na comunidade escolar devem ser contempladas, já que as representações são construídas socialmente e historicamente pela sociedade. Professores de outras disciplinas e gestores escolares não participam efetivamente do trabalho realizado em sala de aula de língua inglesa, mas pertencem à comunidade e provavelmente influenciam-se mutuamente a construir uma visão mais geral sobre essa disciplina. Comparar, portanto, as representações de pessoas mais próximas e mais distanciadas do objeto de pesquisa podem trazer representações distintas ainda não encontradas nos estudos anteriores.

Por entender que é de extrema importância promover debates sobre o ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras, para que a comunidade científica e escolar possa refletir sobre a eficácia ou não desse ensino, espero que esse estudo possa suscitar interesse de pesquisadores professores de inglês. Acredito também que conhecer as representações sociais das pessoas nos auxilia a compreender melhor o campo e, assim, pensar em medidas e políticas públicas que busquem uma melhora na qualidade desse ensino.

Em suma, essa pesquisa teve como objetivo verificar a visão de sujeitos atuantes em escolas públicas sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. A sociedade reconhece a importância de se aprender a língua inglesa, e nota-se a crescente presença desse idioma na vida das pessoas, mas será que a escola também

reconhece essa importância e toma ações para realizar um ensino de qualidade? Traçar algumas conclusões acerca desses questionamentos é a contribuição que pretendo dar com a realização desta pesquisa.

A presente tese, portanto, divide-se em 6 capítulos. O Capítulo 1 buscou definir o objeto de estudo e apresentar as perguntas de pesquisa que surgiram a partir do reconhecimento de uma problemática social. Discutiu-se o papel do ensino de inglês em escolas públicas e as políticas públicas desenvolvidas até então. O Capítulo 2, de Fundamentação teórica, objetiva apresentar as teorias que nortearam a presente investigação, a teoria das representações sociais e a teoria do núcleo central, assim como descrever o campo de estudos a partir de pesquisas empíricas desenvolvidas. O Capítulo 3 destina-se a discutir a natureza metodológica da investigação e detalhar todos os procedimentos adotados ao longo desse percurso. Nesse capítulo, apresentam-se também os sujeitos da pesquisa e os contextos em que se inserem. O Capítulo 4, por sua vez, apresenta os resultados obtidos e discute os mesmos à luz das teorias utilizadas. As considerações finais são tecidas no Capítulo 5, em que se encontram as implicações e relevância da presente tese. Por fim, no Capítulo 6, são listadas as referências bibliográficas.

2 Fundamentação teórica

2.1. A teoria das representações sociais

As representações sociais, como se pode inferir pela nomenclatura, são saberes construídos e partilhados por pessoas pertencentes a um mesmo grupo social. Contudo, definir o que seriam as representações sociais é algo a ser feito com cautela, uma vez que o próprio precursor da teoria, Moscovici, evitou oferecer uma definição bem precisa, como afirma Sá (1996, p. 30), “por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual”. Jodelet, com o intuito de sistematizar esse campo de conhecimento (SÁ, 1996), busca apresentar uma definição mais concisa e conclui que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social¹²” (JODELET, 1989, p. 53).

Em outras palavras, para que um conhecimento possa ser considerado como tal, ele deve estar intrinsecamente presente na vida cotidiana das pessoas e ter sido elaborado coletivamente. Essa construção coletiva, por sua vez, acaba por influenciar o interpretar, o agir e o pensar sobre a realidade dessa comunidade. O objeto de representação social, de acordo com Sá (1996, p. 33), “pode ser de natureza social, material ou ideal” e “a representação se encontra em uma relação de simbolização (está no seu lugar) e de interpretação (confere-lhe significado)”. Por exemplo, a maneira como as pessoas de uma escola do Rio de Janeiro historicamente construíram a definição do ensino de inglês, essa crença mais geral desse ensino, simbólica e ideológica, afeta a maneira como os membros desse grupo agem com relação ao inglês na escola. Se uma representação for, por exemplo, *a escola não é lugar de se aprender inglês*, os alunos podem não se interessar pelas aulas, os professores talvez não tenham voz em conselhos de classe etc. Estudar as representações sociais não só auxilia o desvelar do pensamento simbólico dos membros da sociedade sobre um dado objeto, como também, a partir daí, nos

¹² Minha tradução para: “C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social.” (JODELET, 1989, p. 53).

possibilita compreender a maneira como atuam frente a esse objeto (JODELET, 1989).

Como mostrado no Capítulo 1, o tema *ensino/aprendizagem de língua inglesa* tem ganhado importância cada vez maior na nossa sociedade, passando a ser uma questão cotidiana na vida das pessoas desse contexto social, especialmente. Mais intensamente nos últimos anos, percebo na minha experiência como professora de inglês de escola pública, como as pessoas já possuem ideias prévias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas em escolas. Conhecer de forma sistemática e científica esses saberes consensuais, não científicos, sobre o tema em questão iluminará a forma como as pessoas lidam com sua própria realidade de ensino/aprendizagem de inglês e como se posicionam frente a esse assunto. Sendo assim, adotar a teoria das representações sociais, na perspectiva de Moscovici (1961), parece ser o caminho mais coerente com a questão colocada. Como afirma Farr (2013, p. 40), “somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito”, por isso vale a realização de um estudo sobre representação social nesse determinado momento histórico do Rio de Janeiro.

Moscovici (2003), ao confrontar o saber científico e o saber de senso comum, estabelece que as representações sociais são conexões de imagens e ideias mais fluidas socialmente, e por isso, menos estanques do que teorias. Ao mesmo tempo, ao observar as representações sobre dado objeto de forma sistemática, é possível ver as proposições que circundam esse objeto e que o classificam. A partir disso, compreendem-se os sentimentos acerca desse objeto, como as pessoas se posicionam e agem frente à realidade.

A teoria em tela está circunscrita na área de Psicologia Social, área mista que recebe influências tanto da Psicologia como da Sociologia, mas de caráter mais sociológico, uma vez que Moscovici (1961), ao cunhar o termo em sua primeira publicação, parte de uma perspectiva da Sociologia (FARR, 2013). A teoria das representações sociais é, portanto, um desenvolvimento do conceito de representações coletivas de Durkheim, a partir da influência de teorias como as de Piaget, Lévy-Bruhl e Freud (ARRUDA, 2002). As representações coletivas de Durkheim são categorias de pensamento através das quais a sociedade constrói e expressa sua realidade (DURKHEIM, 1978). Nessa perspectiva, não são os indivíduos sociais que pensam por si, mas sim a sociedade como um todo que

constrói essas representações. Na proposição do referido autor, nem sempre os indivíduos tomam consciência das representações que possuem. De acordo com ele,

Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a dos indivíduos. Os símbolos com que ela se pensa mudam de acordo com sua natureza (...). Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição. (DURKHEIM, 1978, p. 79).

Sendo assim, as representações coletivas seriam conhecimentos organizados pela vida social. A individualidade das pessoas, na perspectiva do sociólogo, é constituída a partir da sociedade a que se pertence. Em outras palavras, a representação coletiva não poderia ser entendida como a soma das representações individuais: “um novo conhecimento é formado, que supera a soma dos indivíduos e favorece uma recriação do coletivo” (ALEXANDRE, 2004, p. 131). Nessa perspectiva, as representações coletivas teriam como principal objetivo passar de geração para geração as experiências e saberes acumulados pela sociedade ao longo dos anos.

O conceito de representação social cunhado por Moscovici¹³ difere daquele postulado por Durkheim, uma vez que o primeiro acredita na autonomia individual e agência das pessoas ao elaborar as representações da sociedade a que pertencem. No conceito desenvolvido por Durkheim, as pessoas receberiam de forma determinística e passiva os saberes gerados pela sociedade, principalmente por seus antepassados históricos, o que difere sobremaneira dos postulados sobre representações sociais.

Situar a teoria das representações sociais como uma interface entre Psicologia e Sociologia mostra a relevância do indivíduo somada à do coletivo, em que ambos se afetam e se conectam na geração dos saberes sobre a realidade. Para Moscovici (2003), as pessoas acumulam conhecimentos aprendidos de outras pessoas em suas interações, interações essas que envolvem a participação de todos e são renovadas constantemente. Para ambos os autores mencionados nesse parágrafo, um fator de distinção da humanidade dos outros animais é essa capacidade de pensar com conceitos, o que possibilita que as pessoas sejam sociais.

¹³ O conceito de representações sociais foi elaborado por Moscovici em 1961, em sua obra sobre psicanálise, publicada na França.

Contudo, Moscovici (2003) reforça que o pensamento coletivo está intrinsecamente relacionado às motivações individuais.

Dessa forma, representações sociais constituem-se nas interações entre indivíduo e sociedade mutuamente, sejam elas entre duas pessoas, ou entre uma pessoa e dois grupos (MOSCOVICI, 2003). E são também fenômenos específicos relacionados com uma maneira particular de entendimento e comunicação, que cria a realidade e o senso comum. Nas palavras do autor,

Nós podemos afirmar que o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra, como fator determinante, dentro do pensamento individual (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

As representações elaboradas nem sempre são conscientes para os indivíduos. Elas perpassam a sociedade de forma habitual, como se fosse algo anterior, a partir das próprias categorias de pensamento do coletivo (MINAYO, 2013, p. 91). Por isso, elas são uma mistura de ideias criadas pela grande massa, pela mídia, pelas elites, e apresentam já na sua formação “elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo” (MINAYO, 2013, p. 91). Conhecê-las, portanto, pode ter implicações pedagógico-políticas de transformação, já que ficará evidenciada a realidade de determinado grupo social. No caso do presente trabalho, esse viés pedagógico-político é crucial, tendo em vista que, possivelmente pelas representações sociais sobre o ensino/aprendizagem de inglês, os alunos de escolas públicas possam estar sendo privados de um ensino de qualidade, que não deveria ser restrito a uma parcela privilegiada da população.

De forma a resumir as ideias já apresentadas nesta seção, apresento algumas das definições e características das representações sociais encontradas na literatura, a saber:

- “é uma preparação para a ação, tanto por conduzir o comportamento, como por modificar e reconstituir os elementos do meio ambiente que o comportamento deve ter lugar.” (MOSCOVICI, 1978 apud ALEXANDRE, 2004 p. 132).
- “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais.” (JODELET, 1984, p. 31).

- “o produto e o processo de uma atividade mental por intermédio da qual um indivíduo ou grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica.” (ABRIC, 2001, p. 156).

- “se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a *linguagem*, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, frequentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia a dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições.” (MINAYO, 2013, p. 90).

Essas citações refletem algumas características principais da teoria em discussão. A dimensão individual e coletiva é contemplada na maioria delas, assim como se ressalta também a representação como impulsionadora da ação no meio em que vive. Outro aspecto que é valorizado nas definições acima listadas é a interação através da comunicação, em que se estabelece a linguagem como central para o reconhecimento dessas representações, já que são elaboradas, difundidas e modificadas no discurso.

De acordo com Abric (1998, p. 28), as representações sociais têm quatro funções essenciais: a de saber; a identitária; a de orientação; e a justificadora. A primeira é a função cognitiva, que torna possível a realidade ser compreendida e explicada. Em outras palavras, as representações sociais permitem que as pessoas adquiram conhecimentos e os integrem de forma compreensível a eles mesmos, tendo em vista seus referenciais e valores. Para o referido autor, as representações também facilitam a existência da comunicação social, uma vez que elas definem o quadro de referência comum dos sujeitos, o que permite as trocas sociais. A função identitária das representações consiste na definição de identidades de indivíduos e grupos sociais, além de auxiliar na manutenção de especificidades identitárias. A de orientação pode ser compreendida como a função das representações em orientar os comportamentos e as práticas sociais. Em outras palavras, “(...) a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.” (ABRIC, 1998, p. 30). E, por fim, a função justificadora das representações, que consiste na característica

da representação social de permitir a elaboração de justificativas de tomadas de posição e comportamentos. As representações interferem na avaliação da ação realizada pelos sujeitos, permitindo a eles se explicarem, justificarem suas condutas em determinada ocasião, seja para seus parceiros de grupo social ou entre grupos.

As representações sociais são formadas, de acordo com Moscovici (2003, p. 61), quando há a transformação do não-familiar em familiar. Esse princípio é tido por Sá (1998, p. 68) como o “balizamento obrigatório da pesquisa” em representações sociais, uma vez que ele explica como se dá o processo de origem de tais representações. A formação das representações ocorre através de dois processos básicos, a saber, ancoragem e objetivação. O processo de ancoragem consiste em nomear ou classificar um novo conceito. A partir do momento que denominamos um objeto, podemos imaginá-lo ou representá-lo. Em outras palavras, ancorar é transformar o que não é ainda conhecido em uma representação simbólica realizada através da linguagem. Nesse processo, associamos os novos conceitos ao nosso sistema de referência. O processo de objetivação, por outro lado, está mais voltado para a transformação de algo abstrato em concreto, em que se passa o que está na mente para o mundo exterior. Quando se objetiva um conhecimento científico, por exemplo, a sociedade passa a interagir diretamente com o objeto, sem precisar de mediações ou intervenções de especialistas ou da própria ciência (MOSCOVICI, 2003).

Percebe-se, mais uma vez, a importância da linguagem na elaboração das representações sociais. A linguagem, nesse escopo teórico, é vista como a interface entre o saber simbólico e a construção da realidade. Colocado em outras palavras, ela é nuclear na construção das representações sociais, já que é nela que as pessoas expressam suas opiniões, trocam com o outro suas experiências e seus conhecimentos e constituem suas identidades. A maneira como os indivíduos se comunicam e dialogam está relacionada à sua realidade, suas experiências e sua vida cotidiana, individual e social. Sendo assim, escrutinar o discurso das pessoas pode ser uma ferramenta valiosa na compreensão mais aprofundada das representações sociais. Como afirma Bakhtin (1986, p. 36), “o material privilegiado de comunicação na vida cotidiana é a palavra”. É a partir da palavra, da comunicação verbal, que as pessoas têm a possibilidade de confrontarem seus valores sociais e ao verbalizarem seus pensamentos, refletem nessa comunicação os conflitos sociais existentes, as contradições e concordâncias presentes na vida

social. Minayo (2013, p. 91) explica que “elas (as palavras) são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para as relações sociais em todos os domínios”. Portanto, observar com destreza a fala das pessoas, suas escolhas linguísticas, torna-se possível acessar esses “fios ideológicos” e assim conhecer melhor as pessoas que elaboram as representações sociais construídas sobre o ensino/aprendizagem de inglês nas escolas públicas.

O discurso, que tem natureza interativa, é o tipo de ação pela qual as pessoas constroem sua realidade e agem no mundo. Sendo assim, quando se fala em discurso, refere-se ao uso da linguagem como forma de prática social (FAIRCLOUGH, 2001). Ressalta-se, portanto, a esfera social do discurso, em que nenhuma interação discursiva ocorre em um vácuo social, e nem é atemporal. As pessoas, quando falam, falam para alguém, com algum propósito, de determinada maneira. Além disso, na voz desse indivíduo está presente a voz de muitas outras pessoas, de seus antepassados e de outros que fizeram ou fazem parte de seu meio social, ou seja, o discurso é sempre polifônico (BAKHTIN, 2006 [1979]). Essa polifonia do discurso está em consonância com a teoria das representações sociais, em que se acredita que as crenças, os valores, as ideias, as opiniões das pessoas são elaboradas pelo conjunto social, através de suas interações com os outros.

Por fim, resalto o caráter transformador das representações sociais, que, depois de criadas, circulam por diferentes grupos sociais, através da linguagem, e podem ser repelidas ou atraídas, vindo a favorecer a criação de novas representações, ou não, o que as torna, portanto, extremamente localizadas sócio-historicamente. A presente pesquisa, portanto, investiga as representações sociais de duas comunidades escolares específicas, em um recorte temporal determinado. Os resultados que aqui cheguei são localizados geograficamente e temporalmente, e buscam contribuir para o conhecimento sobre o inglês nas escolas nas perspectivas dos sujeitos envolvidos com tal fenômeno social.

2.2.

A teoria do núcleo central

A partir da teoria das representações sociais cunhada em 1961 por Moscovici, denominada por Sá (1998, p. 65) como “*grande teoria*”¹⁴ das representações sociais”, originam-se três correntes teóricas complementares, a saber: a protagonizada por Jodelet, mais fidedigna à teoria original de Moscovici; a liderada por Doise, que atribui à grande teoria uma perspectiva mais sociológica; e, por fim, a inaugurada por Abric, que confere uma dimensão estrutural das representações.

A primeira é mais voltada para a gênese das representações sociais, a observação da formação e manutenção das representações sociais na sociedade através de pesquisas empíricas (SÁ, 1998, p. 73). A segunda, uma vez que tem o viés sociológico mais afluído, dedica-se mais à compreensão das condições sociais de produção e circulação das representações sociais, “das respostas à pergunta ‘Quem sabe e de onde sabe’”, como afirma Sá (1998, p. 74). Por fim, a terceira é a única das três que se configura como uma teoria propriamente dita, a teoria do núcleo central das representações sociais. Ela se dedica ao conteúdo das representações sociais, mas encarando-o de maneira mais estrutural, como se fosse um conjunto organizado de ideias e valores (SÁ, 1998, p. 76). Vale ressaltar que essas três correntes apresentadas não concorrem com a grande teoria proposta por Moscovici: elas têm como objetivo serem complementares à primeira. Nas palavras de Flament (1989, p. 204 apud SÁ, 1998, p. 72), elas objetivam “tornar a teoria das representações sociais mais heurística para a prática social e para a pesquisa”.

O presente trabalho afilia-se à última corrente teórica acima apresentada, à abordagem estrutural das representações sociais (teoria do núcleo central), que foi desenvolvida por Abric em sua tese de doutoramento em Aix-en-Provence em 1976 (SÁ, 1998, p. 66), e desenvolvida pelo grupo do *Midi* (Aix e Montpellier) (SÁ, 1998, p. 67). O interesse por essa abordagem advém do fato de ela permitir, através de métodos de pesquisa precisos e confiáveis, conhecer mais sobre o conteúdo das representações sociais, ou seja, conhecer os conceitos mais centrais das pessoas sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês, diferenciando-os dos mais periféricos.

De acordo com Abric (1998, p. 30):

¹⁴ Grifo do autor.

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto de elementos, se organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico.

Em outras palavras, o referido autor propõe que há uma organização estrutural precisa dessas informações, crenças e saberes acerca de dado objeto, ou seja, das representações sociais. Ele estabelece como hipótese de que esse “tipo específico” de organização de uma representação ocorre a partir de um núcleo central, e podendo se constituir de um ou mais elementos. A definição de uma representação social nessa perspectiva estruturalista, portanto, seria que uma representação social é esse conjunto de informações (opiniões, crenças, atitudes) composto de um sistema central, chamado de núcleo central, e um sistema periférico (ABRIC, 2003, p. 38).

As funções do núcleo central, ou núcleo estruturante, são: a geradora, que constitui o significado da representação social; a organizadora, que estabelece a organização interna da representação, ou seja, sua consistência; e a estabilizadora, que confere a estabilidade da representação, ou seja, sua permanência (ABRIC, 2003, p. 38). Essa última função do núcleo central ressalta uma das características mais importantes do mesmo: o elemento presente no núcleo central será aquele que mais irá resistir às mudanças ao longo do tempo. Ele é o elemento mais estável da representação, que possivelmente não será alterado em contextos diferentes. Isso ocorre devido ao fato de um pensamento social ser construído coletivamente e historicamente. Dessa forma, grupos sociais vivem e permanecem com suas identidades a partir do momento que possuem solidificados ideais, crenças e costumes estabelecidos e enraizados ao longo de suas vidas (ABRIC, 2003, p. 39): “(...) o núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual o grupo se refere.” Abric (2003) complementa que o questionamento do núcleo central sempre gera um desconforto, uma crise, uma vez que concerne os valores e as crenças de determinados grupos sociais.

Em suma, investigar os elementos pertencentes ao núcleo central de uma representação significa buscar o fundamento, a raiz dessa representação. Isso não quer dizer que a representação, portanto, não poderá ser individualizada, ou distinta, dependendo da pessoa ou do grupo social a que ela pertence. A diferenciação e

individualização de uma representação, contudo, não estará presente no núcleo central, mas sim no seu sistema periférico.

Os elementos periféricos são os que circundam o núcleo central da representação. Esses elementos, diferentemente do núcleo central, possibilitam a existência de diferenças, contradições de ideias acerca do mesmo objeto social, e refletem experiências e histórias individuais (ABRIC, 1998, p. 33). As periferias possuem três funções essenciais, a saber: a de concretização; a de regulação; e a de defesa. A primeira função é a relacionada à ancoragem da representação da realidade: “eles [elementos periféricos] permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis” (ABRIC, 1998, p. 32). A segunda consiste na função das periferias em regular as adaptações das representações às evoluções do contexto. Informações novas, ou crenças novas, por exemplo, podem se integrar à periferia de uma representação. Diferentemente do núcleo central, os elementos periféricos podem ser instáveis, móveis e evolutivos. Por fim, a terceira consiste na função de assegurar a permanência do núcleo central. Em outras palavras, o sistema periférico funciona como “o sistema de defesa da representação” (ABRIC, 1998, p. 32).

Portanto, o sistema periférico exerce uma função primordial importante, que é a tolerância do aparecimento de novas ideias, existência de elementos contraditórios, ou transitórios, e de defesa das ideias mais nucleares e centrais. Esse sistema é tido como mais flexível, individualizado e contextualizado socialmente, frente ao núcleo central (ABRIC, 1998).

As representações sociais, nessa perspectiva estrutural, de forma resumida, são regidas por um duplo sistema: um central e um periférico. O sistema central, associado às condições ideológicas, socialmente construídas pelos valores, crenças e normas sociais, a base comum que confere uma homogeneidade de pensamento de um grupo social; e o sistema periférico, mais individualizado, contextualizado, flexível, ao ponto que é mais associado às características individuais (ABRIC, 1998, p. 33). Segundo Abric (1998, p. 34), a existência desse duplo sistema permite compreender a natureza das representações sociais, mostrando que

(...) *elas são, simultaneamente, estáveis e móveis*¹⁵, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos.

A contribuição da pesquisa que considera esse duplo sistema das representações sociais advém do fato de ela oferecer um quadro de análise e interpretação da constituição das representações sociais acerca de um objeto social. É possível também, através dessa teoria, perceber aqueles valores mais essenciais atribuídos ao fenômeno social estudado e aqueles que são mais transitórios.

Na seção seguinte, pretendo elencar os estudos empíricos preocupados com o mesmo objeto de estudo desta tese. Após extensa busca por pesquisas empíricas sobre as representações sociais sobre inglês, foram encontradas algumas pesquisas que serão relatadas a seguir e que contribuíram para o refinamento metodológico da presente pesquisa.

2.3.

Estudos das representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa

O processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa foi investigado por pesquisadores da área de Educação e de Estudos da Linguagem, em diversos contextos brasileiros, com diferentes participantes e abordagens, assim como referenciais teóricos. A presente seção tem como objetivo comentar o que já foi feito na área de forma a justificar a pertinência da realização desta tese. A leitura desses estudos empíricos foi de extrema relevância para delimitação do meu objeto de pesquisa, do levantamento da problemática e para traçar estratégias metodológicas para atingir os objetivos específicos. Muitas dessas pesquisas apresentaram resultados semelhantes. De forma a deixar o texto mais claro e menos repetitivo, decidi primeiramente apresentar os estudos e suas escolhas metodológicas, revisar essas escolhas, para depois discutir os resultados. Vale ressaltar que nem todos os estudos aqui descritos são estudos de representações sociais. Alguns estudos não utilizaram esse referencial teórico e constituem-se

¹⁵ Grifo do autor.

como estudos de crenças e percepções (PERIN, 2003; GASPARINI, 2005; DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006). Contudo, acredito que, por serem próximos do objeto da presente investigação, seja válido analisar seus aspectos metodológicos e resultados.

O estudo desenvolvido por Perin (2003) teve como objetivo verificar as percepções de alunos, professores e gestores escolares sobre o ensino de língua inglesa em uma escola pública em Maringá, Paraná. A autora optou por desenvolver um estudo de cunho etnográfico, com a utilização de diversos métodos de coleta de dados e observação para que pudesse apreender a atmosfera de ensino de língua inglesa em uma escola pública de grande porte nessa cidade. Em outras palavras, o objetivo era caracterizar o contexto de atuação dos professores de inglês através da sua descrição, da proposta pedagógica da escola e da análise dos relatos dos agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem desse idioma. A pesquisadora esteve presente na escola e coletou depoimentos de 13 gestores escolares, a saber, da diretora geral e dos diretores auxiliares, da coordenadora pedagógica geral, dos orientadores pedagógicos e dos supervisores. Também coletou os depoimentos das 4 professoras de inglês da escola e de um total de 93 alunos, provenientes de turmas em que a língua inglesa figura na grade curricular. Além da coleta de depoimentos desses participantes, Perin (2003) também observou as aulas e realizou uma documentação fotográfica dos ambientes, acontecimentos e atividades desenvolvidas pelos professores de inglês. As questões levantadas pela pesquisadora durante a coleta de depoimentos versavam sobre os 4 eixos, a saber: a) importância de se aprender inglês; b) status da disciplina na escola; c) condições reais de ensino/aprendizagem de inglês; d) condições ideais para que tal processo ocorresse de forma eficaz.

Gasparini (2005) teve como objetivo verificar os sentidos produzidos por alunos de um curso de Letras de uma instituição de ensino superior do estado de Minas Gerais sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas de EF e EM. Para tanto, conduziu uma pesquisa que contou com a participação de 33 alunos de Prática de Ensino que estavam realizando as atividades de estágio em escolas públicas de EF e EM no estado de Minas Gerais. Como esses participantes puderam acompanhar as aulas de inglês lecionadas nas escolas públicas, foi pedido que escrevessem um depoimento pessoal sobre como avaliaram a prática docente nos contextos que tiveram contato, traçando alternativas para a melhoria do ensino

dessa disciplina nas escolas de ensino básico. Após a coleta dos 33 depoimentos, foi realizada uma análise de conteúdo, considerando as temáticas abordadas pelos professores em formação, assim como a verificação, através das escolhas linguísticas, do posicionamento desses jovens sobre o ensino de inglês nessas escolas.

O estudo desenvolvido por Dias & Assis-Peterson (2006), por sua vez, teve como objetivo verificar as vozes pessoais e escolares sobre a aprendizagem de inglês em escola pública. Sendo assim, uma das autoras realizou uma observação participante aliada a entrevistas informais em uma escola pública municipal de EF de Várzea Grande, Mato Grosso. Os participantes dessa pesquisa foram pais e alunos, uma vez que, na visão das autoras, os pais são raramente considerados quando se trata de pesquisas que avaliam o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. No artigo em que tive contato com a pesquisa, pude encontrar algumas questões levantadas pela pesquisadora durante as entrevistas informais. Como o método escolhido foram entrevistas ‘informais’, acredito que não houvesse um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Dentre as perguntas levantadas aos pais, estão as seguintes¹⁶: a) na sua opinião, o que seria aprender uma outra língua, seria só falar?; b) você acha que quem sabe inglês tem mais oportunidade de trabalho?; c) você acha que as oportunidades são melhores para quem fala inglês?; d) você acha que é importante para seu filho estudar inglês? Outras questões foram feitas aos alunos, e giravam em torno do mesmo eixo temático.

Os estudos que serão apresentados a seguir são estudos realizados à luz da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1961), assim como o exposto na presente tese, e todos compartilham da característica de serem dissertações de mestrado.

Branco (2005) investigou as representações sociais sobre processo de ensino/aprendizagem de inglês em ambiente escolar na perspectiva de alunos iniciantes de Letras. O pesquisador buscou conhecer também as representações sobre alunos e professores em ambiente de sala de aula de inglês. Foi realizado um estudo de caso com alunos de um curso de Letras, em que a entrevista e questionário foram os instrumentos utilizados.

¹⁶ No artigo as perguntas são transcritas da gravação que foi feita, portanto, contêm nomes, redundâncias, características da oralidade. Tentei reproduzir no presente trabalho algumas questões de forma mais simplificada e omitindo essas marcas de fala.

Fernandes (2006) preocupou-se com as representações que os professores de língua inglesa têm a respeito do idioma com que trabalham, de si mesmos como falantes da língua e como essas representações influenciam na construção identitária desses professores. Como era coordenadora de um curso livre de inglês, Fernandes (2006) investigou seu próprio contexto de atuação, realizando uma entrevista semiestruturada com 4 professores. Para analisar os dados, realizou uma análise de conteúdo temática.

Silva (2006), em sua dissertação intitulada “‘Os alunos da rede pública não tem interesse em aprender a língua inglesa’: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?”, parte de uma representação negativa de senso comum de professores de língua com o objetivo de promover uma discussão sobre como agir frente a essa representação. Já se parte do pressuposto que as representações são negativas, uma vez que ela investiga seu próprio contexto de atuação. A pesquisadora, através de diversos instrumentos de geração de dados, a saber, questionário, entrevistas, anotações reflexivas e notas de campo, realizou um estudo de cunho etnográfico, com projeto de intervenção. Participaram da pesquisa 4 alunos de uma sala de aula de 1º. ano de EM de uma escola localizada na zona norte de São Paulo. Os instrumentos foram desenvolvidos com o intuito de saber mais a respeito das representações sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua, sobre as ações da professora e as atividades desenvolvidas em sala.

Ricci (2007) investigou as representações dos alunos de 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo em seu mestrado, com o objetivo de conhecer essas representações e de ajustar suas práticas educacionais aos propósitos específicos de seus alunos. Esse estudo contou com a participação de 5 alunos de cada série mencionada anteriormente, sendo 10 ao todo. Eles responderam a 2 questionários, um de perfil e um de representações, e foram posteriormente entrevistados. Os resultados gerados possibilitaram à pesquisadora comparar as representações sociais sobre a língua inglesa, sobre o processo de ensino/aprendizagem do idioma, sobre o professor de língua inglesa e sobre o papel do aluno na sala de aula de inglês dos alunos no início (5ª série) e no fim (8ª série) do EF II.

Nunes (2008) preocupou-se em levantar as representações sociais de alunos de 5ª série de uma escola pública do estado de São Paulo sobre aprendizagem de língua inglesa. A pesquisadora, na verdade, investigou seu próprio contexto de

atuação, em que contou com a participação de 5 alunos de idade entre 10 e 11 anos. Os instrumentos de coletas de dados foram 3 questionários, que foram aplicados em um intervalo de tempo, para conhecer as representações sociais dos alunos e se havia alguma alteração ao longo dos três meses de intervenção. Após os questionários, os participantes eram entrevistados, para verificar as informações coletadas pelo questionário de forma mais aprofundada.

Souza (2009) realizou uma pesquisa sobre as representações sociais de alunos de EF II de uma escola pública estadual de São Paulo sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês, preocupado particularmente com os fatores que podem causar desinteresse ou interesse na disciplina. Realizou um estudo de caso com 4 alunos de cada série do 2º segmento do EF de uma escola estadual na periferia de Diadema. Os dados foram obtidos através de um questionário e, após a análise desse instrumento, foram realizadas entrevistas de modo a aprofundar as questões levantadas. O pesquisador utilizou a análise de conteúdo para analisar os dados gerados.

Ornellas (2010) teve como objetivo verificar as representações sociais de professores de inglês que ensinam alunos do primeiro segmento do EF em escolas públicas e particulares sobre o processo de ensino/aprendizagem da língua, o professor e o aluno desse segmento. Para tanto, contou com a participação de 5 professores de cada rede de ensino, que tiveram que responder a 3 questionários enviados por email, paulatinamente: um sobre o perfil dos participantes com foco em sua formação profissional; um sobre as representações sobre os alunos; e, por fim, um sobre as representações sobre o ensino desse idioma nesse segmento específico. Esses dados foram submetidos a uma análise de conteúdo.

Ao analisar os procedimentos metodológicos utilizados pelos pesquisadores nos estudos acima descritos, nota-se que, apesar de trataram de problemática semelhante, possuem naturezas distintas, com diferentes focos, participantes e instrumentos.

Com relação aos estudos que não tratam das representações sociais, a pesquisa etnográfica de Perin (2003) consegue oferecer um retrato bem abrangente de uma realidade específica. O estudo de Dias & Assis-Peterson (2006), diferentemente do estudo anterior, dá voz aos pais e alunos, e realiza uma pesquisa qualitativa da representação do inglês para esses participantes. Ao pensar criticamente nesse estudo, acredito que as perguntas levantadas foram um tanto

indutivas, levando o participante a concordar que o inglês é importante, que traz mais oportunidades de emprego etc. Penso que a abordagem dessa temática deveria ter sido menos indutiva, de forma a verificar como pais e alunos avaliam a importância do inglês em suas vidas, sem interferências do entrevistador. Gasparini (2005), por sua vez, teve como foco os professores em formação, convidando-os a refletir sobre os contextos reais e as condições do ensino de inglês em escolas públicas, em que possivelmente irão atuar após terminarem seus estudos. Esse estudo foi interessante por evidenciar os problemas mais frequentes encontrados nas salas de aula de inglês de escolas públicas.

As 7 dissertações de mestrado apresentadas compartilham o referencial teórico das representações sociais. Essas pesquisas tiveram como participantes alunos, professores e professores em formação, e foram todos estudos de caso, com poucos participantes, em que o questionário e a entrevista foram os instrumentos utilizados. Percebe-se também que tiveram em comum uma preocupação com as representações negativas a respeito do processo de ensino/aprendizagem em contexto de escola pública, e a reflexão sobre como poderiam modificar esse cenário de descrença e desmotivação. A análise de conteúdo também foi privilegiada nos estudos apresentados.

De forma a facilitar a leitura, uma vez que os estudos tiveram resultados semelhantes, resolvi juntar os principais achados em algumas categorias de representações sociais sobre: a língua inglesa, as aulas de inglês, o professor de inglês, e o aluno na sala de aula de inglês.

A partir dos estudos, nota-se que a **língua inglesa** é vista como:

- Importante para ascensão profissional (PERIN, 2003; FERNANDES, 2006; SILVA, 2006; RICCI, 2007; NUNES, 2008; SOUZA, 2009);
- Associada à habilidade de fala (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; SOUZA, 2009; ORNELLAS, 2010);
- Difícil (RICCI, 2007; SOUZA, 2009);
- Apreendida em cursos de línguas (BRANCO, 2005; GASPARINI, 2005; SOUZA, 2009);
- Presente na sociedade (DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006).

A **língua inglesa** proporciona:

- Status ao falante (PERIN, 2003; DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006);
- Ampliação dos horizontes de quem a aprende (DIAS & ASSIS-PETERSON, 2006; SOUZA, 2009);
- Conhecimento a mais (RICCI, 2007);
- Conhecimento de culturas (FERNANDES, 2006; SILVA, 2006);
- Comunicação e interação com o mundo (FERNANDES, 2006; RICCI, 2007), principalmente em viagens (SILVA, 2006; NUNES, 2008);
- Medo aos alunos (FERNANDES, 2006).

Com relação às **aulas de inglês**, os estudos apontam que são associadas a:

- Descontração, divertimento, atividades lúdicas e interação (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; NUNES, 2008; ORNELLAS, 2010);
- Ensino de gramática (BRANCO, 2005; SILVA, 2006; RICCI, 2007);
- Ensino de vocabulário (SILVA, 2006);
- Tradução (NUNES, 2008);
- Recursos midiáticos e multimídia (SOUZA, 2009);
- Música (RICCI, 2007);
- Cotidiano do aluno (BRANCO, 2005).

Sobre os **professores de língua inglesa**, os participantes pontuam como principais características:

- Têm paciência, são compreensivos (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; NUNES, 2008; ORNELLAS, 2010);
- São afetivos (RICCI, 2007; ORNELLAS, 2010);
- Dominam a língua (FERNANDES, 2006; RICCI, 2007);
- Detêm e transmitem conhecimento (BRANCO, 2005);
- Se sentem em desvantagem com relação ao falante nativo (FERNANDES, 2006);
- Mantêm a disciplina (SOUZA, 2009);
- Têm “superpoderes”, por fazerem o impossível – ensinar na adversidade (GASPARINI, 2005);

- Sentem-se frustrados (PERIN, 2003).

Os **alunos na sala de língua inglesa** são representados como:

- Passivos e receptivos (BRANCO, 2005);
- Não valorizam as aulas de inglês (PERIN, 2003; GASPARINI, 2005);
- Responsáveis pela aprendizagem (BRANCO, 2005; RICCI, 2007).

Esses resultados mostram algumas representações que vêm sendo construídas pela sociedade em diferentes grupos sociais, em diferentes contextos históricos. Nota-se uma valorização do idioma, o reconhecimento de sua importância na vida pessoal e profissional, mas uma associação do ensino desse idioma a cursos livres, e não à escola. Algumas características importantes para ser um “bom professor” e um “bom aluno” também são traçadas, assim como mostram como essas pessoas são nas salas de aula de diversas cidades brasileiras.

Essas pesquisas mostram alguns caminhos metodológicos que podem ser traçados, assim como inspiram outros caminhos que podem vir a contribuir para novas descobertas acerca desse objeto. Não encontrei pesquisas empíricas que considerem o núcleo central das representações sociais sobre o ensino/aprendizagem de inglês nas escolas. Dessa forma, tive como base estudos empíricos de núcleo central sobre outros objetos sociais e irei tratar dos principais no Capítulo 3.

Acredito que quanto mais estudos houver sobre representações sociais do ensino/aprendizagem de inglês, sob perspectivas diferentes ou semelhantes, maior será a compreensão de como nossa sociedade percebe esse fenômeno.

3

Metodologia

3.1.

Natureza teórico-metodológica do estudo

Para responder às perguntas de pesquisa colocadas no Capítulo 1, uma pesquisa de caráter exploratório foi realizada, sob os preceitos da teoria das representações sociais. De forma a tornar o texto mais claro, recorro aqui os principais objetivos da pesquisa em tela, na ordem em que a pesquisa foi desenvolvida.

O primeiro passo no que concerne o tratamento dos dados da presente pesquisa foi a análise do núcleo central das representações sociais sobre ensino/aprendizagem de inglês de todos os participantes. Buscou-se verificar quais eram os conceitos sobre o objeto da pesquisa que estavam localizados no núcleo central e quais eram os pertencentes às periferias. Para aprofundar mais no desvelar das representações sociais dos sujeitos da pesquisa, objetivou-se: conhecer as representações sociais de cada grupo; comparar os grupos para verificar semelhanças ou diferenças de representações; verificar se as comunidades escolares possuíam diferentes representações sobre o mesmo objeto, ou seja, checar as diferenças entre escolas. Além disso, buscou-se investigar também se havia semelhança entre os achados dessa pesquisa com os de outros estudos desenvolvidos anteriormente.

Outro passo foi olhar mais detalhadamente o discurso de cada participante, com o intuito de conhecer suas escolhas linguísticas mais marcantes e assim conhecer mais profundamente os sujeitos da pesquisa, a forma como se expressaram ao formular suas representações sociais sobre ensino/aprendizagem de inglês. O método utilizado para cumprir tal objetivo será apresentado na Seção 3.7.3, quando justifico a pertinência do mesmo na análise do discurso dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, uma vez que busquei conhecer a fundo as representações sociais de duas comunidades distintas, a saber, uma escola estadual e uma federal. Como afirma Farr (1993), a teoria de representações sociais não privilegia nenhum método de pesquisa em especial. A

escolha dos métodos, entretanto, está condicionada aos pressupostos teóricos da teoria geral das representações sociais. Sendo assim, o pesquisador tem a liberdade de fazer escolhas sobre os procedimentos metodológicos a serem realizados, contanto que sejam coerentes com os pressupostos teóricos.

A construção do objeto de pesquisa, processo decisório, se dá no momento em que um fenômeno do universo consensual é transformado em “um problema do universo reificado da ciência de forma conceitual” (SÁ, 1998, p. 26). O objeto de pesquisa construído a partir do fenômeno de representação social, portanto, não pode ser considerado uma “réplica do fenômeno, mas uma aproximação ditada pelas possibilidades e limitações da prática da pesquisa científica” (SÁ, 1998, p. 14). Tendo essa afirmação em mente, reconheço as limitações que a presente pesquisa tem. Tenho ciência de que as conclusões a que cheguei através dos dados obtidos não são aplicáveis a todos os contextos escolares, nem são retratos fiéis da realidade. Contudo, através do olhar de duas escolas de distintas naturezas e não de apenas um contexto específico, espero que este estudo tenha possibilitado a contemplação de uma maior diversidade de representações sobre o processo de ensino/aprendizagem dessa língua.

Nas subseções a seguir, busquei apresentar e justificar minhas escolhas metodológicas, a saber, o instrumento de pesquisa, os contextos, os participantes e os métodos de análise dos dados. Tive como objetivo apresentar a metodologia do presente estudo de forma compreensível a outros pesquisadores que tenham a intenção de desenvolver estudos com objetivos semelhantes em outros contextos.

3.2.

Instrumento: entrevista semiestruturada

Tendo em vista que tinha o objetivo de conhecer as representações sociais dos participantes, escolhi a entrevista como instrumento de geração de dados, uma vez que elas proporcionam um contato mais pessoal entre o pesquisador e o participante. Além disso, esse instrumento propicia ao pesquisador questionar, pedir mais informações, caso julgue necessário, acrescentar algo, esclarecer dúvidas possíveis de ocorrer durante a participação na pesquisa. Como afirma Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Dessa forma, a entrevista é um instrumento adequado para atingir os objetivos da pesquisa, que buscou justamente conhecer as práticas escolares, as crenças e os valores atribuídos pelos participantes ao inglês em ambiente escolar. Como é um estudo inserido na perspectiva teórico-metodológica da teoria das representações sociais, tomar conhecimento de como *os sujeitos percebem e significam sua realidade* faz com que a entrevista seja o melhor instrumento à disposição. A entrevista é um método tradicionalmente empregado no campo de representações sociais, como afirma Sá (1996, p. 101), e como pôde ser notado a partir da leitura dos estudos empíricos na área (cf. Seção 2.3).

A entrevista semiestruturada foi o tipo de entrevista adotado nesta investigação devido ao fato de que um roteiro de perguntas permite ao pesquisador contemplar as experiências dos participantes, mantendo o foco nos objetivos específicos do estudo. Tal roteiro tem como função orientar o participante a falar sobre temas de interesse do pesquisador, mas ao mesmo tempo não é rígido, permitindo que haja adaptações durante o curso da entrevista, como reformulações, ampliação da discussão de determinado tópico etc. (BONI & QUARESMA, 2005). Esse tipo de entrevista ocorre como uma conversa informal entre o pesquisador e o participante, o que permite ao entrevistado se sentir mais a vontade com a pesquisa, com a qual, muitas vezes, não está acostumado ou familiarizado. Van Peer et al. (2012, p. 82) colocam que a melhor maneira de diferenciar os três tipos de entrevistas – não-estruturada, semiestruturada e estruturada – é imaginá-las em uma escala, em que em um extremo estaria a não-estruturada, semelhante a uma conversa informal, e no outro a estruturada, como se fosse um questionário lido em voz alta. Nesta pesquisa, portanto, pode-se afirmar que a entrevista semiestruturada foi a realizada, uma vez que se situa nos entremeios da escala descrita por van Peer et al. (2012).

Seguir um roteiro previamente estabelecido permitiu também que perguntas semelhantes fossem feitas a todos os grupos de participantes. Essa escolha possibilitou que comparações fossem realizadas entre os grupos, tendo em vista que eram objetivos da pesquisa contrastar as representações dentro dos grupos e entre eles. Os roteiros foram escritos pensando em uma entrevista individual com cada participante. Acredito que, dessa forma, pude oferecer aos participantes uma atmosfera mais confortável, o que pode propiciar uma fala aberta sobre suas experiências e opiniões.

Os roteiros de entrevista (cf. Anexo V) foram elaborados de forma a conter perguntas mais factuais, em um primeiro momento, com o intuito de deixar os participantes à vontade, ao mesmo tempo em que dados sobre o perfil fossem levantados. Duas grandes temáticas foram exploradas nesse primeiro momento: (a) contato prévio e atual com a língua inglesa; (b) vivência na escola pública. As primeiras perguntas tiveram como objetivo saber sobre o contato do participante com a língua em questão, se já estudaram o idioma, por quanto tempo, se conheciam outras línguas estrangeiras, e pedia para que os participantes falassem sobre as lembranças das aulas de inglês que tiveram ao longo de suas vidas. O segundo bloco continha questões mais avaliativas, de forma a ver como se dava a participação desse indivíduo no ambiente escolar em que atuava, como era seu envolvimento com a escola, como se sentia atuando naquele ambiente, e algumas perguntas mais gerais sobre o envolvimento dos alunos, não especificamente na aula de língua inglesa.

A parte destinada a levantar as possíveis representações sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês foi classificada em três grandes blocos, a saber: (a) associação livre de palavras; (b) representações sociais sobre inglês; (c) importância da disciplina na escola.

No primeiro bloco, pediu-se ao participante que escolhesse três palavras associadas à aula de inglês e que as colocasse em ordem de importância. Essa técnica, conhecida como associação ou evocação livre, é tida por Abric (1994) como uma técnica privilegiada que possibilita a coleta dos elementos constitutivos de uma representação, amplamente utilizada em pesquisas voltadas para a teoria do núcleo central. Irei explicitar mais sobre essa técnica na Seção 3.7.1.

O segundo bloco abarcou questões que aferiam a perspectiva do sujeito sobre a língua inglesa de forma mais geral e mais específica. Há questões que

versam sobre a língua inglesa em contexto escolar de forma mais ampla, e questões mais descritivas e avaliativas do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na escola. Verificou-se também o que o participante via como uma aula de inglês ideal, ou seja, eficaz na escola, um inglês de qualidade, na sua perspectiva.

O último bloco continha uma questão que buscava aferir se a língua inglesa era, nos contextos investigados, uma matéria tão importante quanto às demais. A importância da disciplina também foi verificada a partir de uma dinâmica realizada no início do segundo bloco, em que todas as disciplinas da escola (Artes, Biologia, Desenho Geométrico, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Matemática, Música Português, Química, Sociologia) escritas em tirinhas de papel foram entregues aos participantes que deveriam colocá-las em ordem de importância. Essa dinâmica serviu como um estímulo indutor para verificar o status da disciplina de língua inglesa no currículo escolar. A partir dela, os participantes colocavam a disciplina de língua inglesa em contraste com as outras e versava sobre a relevância da mesma em contexto escolar.

A elaboração das questões foi um processo longo e meticuloso, tendo em vista que o roteiro é de suma importância para que se tenha acesso a informações relevantes para a compreensão do objeto do estudo. Houve cuidado para que as perguntas não fossem indutivas, buscando elucidar “como”¹⁷ as pessoas viam o inglês na escola, para que elas tivessem mais liberdade de realizar suas próprias escolhas.

Outra preocupação foi a de verificar se as questões e instruções estavam claras o suficiente. Para tanto, os roteiros foram amplamente discutidos no grupo de pesquisa e com a orientadora¹⁸, o que gerou adaptações e mudanças que resultaram em uma versão semifinal. Essa versão semifinal foi testada através de um estudo piloto realizado em uma escola pública, em que um participante de cada grupo, a saber, 1 gestor, 1 professor de inglês, 1 professor de outra disciplina e 1 aluno foram entrevistados. Durante essa entrevista piloto, notou-se a presença de algumas perguntas redundantes, posteriormente excluídas, e de algumas não muito

¹⁷ Becker (2008, p. 85) sugere aos pesquisadores das ciências sociais que utilizem mais perguntas “como” em seus roteiros de entrevista, de forma a não intimidar o participante e deixa-lo mais confortável e livre para falar o que pensa.

¹⁸ Agradeço imensamente aos pesquisadores do Grudhe (Grupo de pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação) da PUC-Rio, sob orientação da Prof. Dr. Zena Eisenberg, por terem sempre se dedicado a ajudar e por terem contribuído para o aprimoramento da pesquisa.

claras ou precisas, que foram, então, adaptadas. Esse piloto foi uma oportunidade de treinar a realização da entrevista, importante para que eu me sentisse mais segura quando estivesse de fato gerando os dados para a pesquisa. Essas entrevistas também foram importantes para mensurar o tempo aproximado de duração das mesmas, uma média de 25 minutos.

Para saber mais informações sobre o perfil dos participantes, ao fim da entrevista, foi solicitado que preenchessem um pequeno questionário que verificava a idade, sexo, escolaridade, local em que residiam e o tempo em que estudavam/trabalhavam na escola, e se já tinham experiência em outra escola pública (cf. Anexo V).

Acredito, assim como Duarte (2004, p. 220), que a entrevista possibilita ao participante “pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo”. Sendo assim, a participação em uma pesquisa que envolve esse instrumento especificamente pode levar o sujeito a uma maior reflexão sobre sua vida e a uma consolidação de suas representações e de sua própria identidade cultural.

3.3. Contextos de pesquisa

A inclinação em investigar as escolas públicas do Rio de Janeiro se deveu ao fato, como já apontado no Capítulo 1, de perceber se as políticas públicas realizadas pelos governos sobre o ensino de língua inglesa têm tido algum impacto na percepção dos integrantes dessas instituições. Coloco também o meu interesse em particular com essa esfera de ensino, por acreditar que seja possível uma educação de qualidade democrática, estendida a maior parcela da população. Acredito que pesquisas realizadas em âmbito público possuem relevância social e são uma forma de colocarmos essa educação em pauta de discussão, visando sua transformação. Além disso, as escolas particulares, principalmente no que concerne o ensino de inglês, são muito diferentes entre si: algumas ofertam o inglês através de parcerias com cursos livres, outras têm carga horária reduzida, ou aumentada, iniciam as aulas de inglês em diferentes séries – o que dificultaria a realização da pesquisa.

Após aprovação no Comitê de Ética da PUC-Rio (cf. Anexo IV), refinei os termos de consentimento livre e esclarecido (cf. Anexo I) e de assentimento dos alunos (cf. Anexo II) e realizei o pedido formal de realização da pesquisa na SEEDUC e na Reitoria da escola federal, com carta de apresentação (cf. Anexo III) e projeto de pesquisa relatando os objetivos e os procedimentos.

O interesse inicial era realizar a pesquisa na escola bilíngue estadual, parte do programa do Governo do Rio de Janeiro Dupla Escola, em uma escola estadual regular e uma federal. Contudo, só obtive autorização de realizar a pesquisa em uma escola regular da rede estadual, e, como a requisição inicial havia sido realizada na Metropolitana 1, tendo em vista que a escola bilíngue é pertencente a essa regional, a escolha da escola estadual regular ficou restrita a essa mesma região. Dentre as escolas da Metropolitana 1, que compreende Nova Iguaçu, Japeri e Queimados, em conversa com a diretora pedagógica, escolhemos a escola de ensino regular¹⁹ que tinha a maior quantidade de professores de inglês e que tinha a língua inglesa ofertada há mais tempo, já havendo um trabalho sequenciado e estabelecido na escola.

Com relação à escolha da federal, optei por uma escola de ensino regular, não profissionalizante, e que tivesse o ensino de inglês também regular²⁰, como na escola estadual. A escolha da unidade federal para realização da pesquisa ocorreu de forma aleatória, já que a própria sede me encaminhou para essa unidade, localizada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Após aprovação de requerimento e encaminhamento da SEEDUC para a escola estadual e da Reitoria para a federal, visitei as escolas e conversei com a direção e equipes de língua inglesa, que me auxiliaram na aproximação com os participantes da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada no segundo semestre de 2015.

¹⁹ A Metropolitana 1 da rede estadual, além da escola bilíngue de inglês e as escolas de EM regular, tem escolas EJA (Educação de Jovens e Adultos), que têm grade curricular distinta, tempos reduzidos e funcionam como uma escola de supletivo, em que os alunos finalizam o EM em dois anos (4 semestres).

²⁰ Algumas escolas federais, como o CAP-UFRJ, por exemplo, possuem uma configuração distinta de aula de língua estrangeira, com grupos reduzidos e nivelados. Acredito que a pesquisa em um ambiente de natureza tão distinto e peculiar não atenderia aos objetivos dessa pesquisa, julgando melhor escolher uma federal regular.

3.3.1.

Descrição das escolas

A seguir serão apresentadas informações mais gerais sobre as escolas, assim como informações específicas sobre a disciplina de inglês, que é a maior preocupação da pesquisa em tela. Primeiramente, será apresentada a escola estadual, e, em seguida, serão fornecidos dados sobre a escola federal.

3.3.1.1.

Escola estadual

A escola estadual localiza-se no centro de Nova Iguaçu, em um bairro residencial e, apesar de haver comunidades no entorno, não foram relatadas ocorrências de episódios de violência que ocasionassem interrupções de aulas ou oferecessem perigo aos estudantes e profissionais da escola. A maioria dos estudantes reside próximo à escola, assim como a maioria dos professores. A escola desenvolve o trabalho do ano letivo em 3 trimestres, e os alunos têm uma carga horária diária de 6 tempos com duração de 50 minutos cada. No turno da manhã, no ano de 2015, quando foi realizada a pesquisa, havia um total de 7 turmas de EM: 1 de 1º ano; 3 de 2º ano; e 3 de 3º ano. No turno da tarde, 3 turmas: 2 de 1º ano e 1 de 2º ano. Havia também turmas no turno da noite, 2 turmas – 1 de 2º ano e 1 de 3º ano – que, segundo a diretora, tendem a ser extintas, tendo em vista que os alunos que procuram esse turno, na maioria, já trabalham, e têm cada vez mais optado pelas escolas EJA, em que podem terminar o EM de forma mais rápida (em 2 anos, em vez de 3). Cada turma tem aproximadamente 35 alunos.

Com relação à disciplina de língua inglesa, os alunos têm essa matéria obrigatória nos três anos do EM, uma vez que nenhuma outra língua estrangeira é ofertada, com uma carga horária de dois tempos semanais. Há 3 professoras de inglês na escola, concursadas, e elas trabalham em regime de 16h semanais, com carga didática em sala de aula de 12h semanais. Não há reuniões de equipe de inglês, uma vez que elas devem seguir o currículo mínimo estabelecido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2012²¹. As professoras,

²¹ O currículo mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro foi estabelecido em 2012 e tem como objetivo estabelecer as competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas em cada série e

portanto, têm que acatar essas diretrizes impostas pelo governo, que acabam por privá-las de trocas didáticas que poderiam auxiliá-las a ter uma compreensão das necessidades da comunidade local e pensar em práticas significativas de aprendizagem para esses sujeitos especificamente.

3.3.1.2.

Escola federal

A escola federal localiza-se na zona norte do Rio de Janeiro, em um bairro de classe média, próximo ao centro, e de fácil acesso por transporte público. Há muita concorrência para entrar na escola, já que é tradicionalmente vista como uma escola pública de qualidade. No 1º segmento do EF é realizado sorteio, enquanto que, para entrada no 2º segmento do EF e no EM, é realizado concurso, com prova de português e matemática, e há uma classificação dos alunos que são, posteriormente, chamados de acordo com a oferta de vagas. A escola também organiza o ano letivo em trimestres, e os alunos estudam de segunda a sábado, com carga horária diária de 6 tempos de 50 minutos. Como no EM há oferta de mais duas línguas estrangeiras além do inglês, francês e espanhol, e os alunos podem optar pela língua estrangeira que gostariam de estudar, as turmas são divididas de acordo com essa escolha. Há, portanto, turmas exclusivamente de inglês, de espanhol e de francês, assim como há turmas chamadas de mistas, já que, na hora da aula da língua estrangeira, são divididas. A escola tem um total de 6 turmas de EM, juntando o turno da tarde e da manhã, com aulas de inglês. O número total de alunos por turma é de aproximadamente 35 alunos.

Os alunos começam a ter aulas de inglês na escola a partir do 6º ano do EF. Nesse segmento, eles têm aulas de inglês e francês obrigatórias. No EM, como dito anteriormente, os alunos optam pela língua estrangeira que pretendem estudar. Assim, eles têm três tempos semanais de língua inglesa. Há na escola 7 professores de língua inglesa, sendo 5 professores efetivos e 2 professores contratados como substitutos, e 4 dos professores efetivos trabalham em regime de 40h de Dedicação Exclusiva, ou seja, trabalham exclusivamente nessa escola. Cada professor tem uma carga horária didática de 18 tempos semanais. Os professores de inglês têm reuniões

em cada matéria. A mesma diretriz serve para todas as escolas da rede. Para maiores informações, acessar: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>.

de equipe semanalmente, quando discutem questões administrativas e pedagógicas. A equipe de inglês tem um coordenador na unidade e há também um coordenador de departamento de línguas anglo-germânicas. Os alunos têm representatividade nos conselhos de classe, 2 a 3 alunos representantes de cada turma participam de parte do conselho, para falar sob a perspectiva do corpo discente sobre cada disciplina.

3.4.

Seleção dos participantes

Nos estudos sobre representações sociais, a delimitação dos sujeitos da representação é de especial relevância (SÁ, 1998, p. 24), uma vez que o objeto do estudo está intrinsecamente relacionado com os grupos sociais que o criam. Como visto na Seção 2.3. do Capítulo 2, muitos estudos já foram desenvolvidos na área, e eles contam com a participação de diferentes sujeitos. Contudo, nota-se uma constante na inserção de professores de língua inglesa e alunos. Somente os estudos de Perin (2003) e Dias & Assis-Peterson (2006) contemplaram além de professores e alunos, respectivamente, gestores escolares e pais.

Por acreditar que as representações sociais sobre o inglês são construídas pela sociedade em geral, e que as crenças circulam em várias esferas sociais, optei por delimitar o ambiente escolar para a realização da pesquisa e considere a opinião de diferentes agentes sociais que ali atuavam. Acredito que não me limitar a um tipo de participante nesse ambiente me possibilitou acessar representações de diferentes sujeitos, de diferentes classes sociais, gênero, idades, com maior aproximação e menor aproximação do objeto de estudo em questão. Inicialmente tinha a ideia de incluir os responsáveis como informantes da pesquisa. Contudo, não consegui a disponibilidade deles para participar, já que os pais de alunos de EM são mais distanciados da escola. Sendo assim, contei com a participação de gestores escolares, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos. Dessa forma, tive acesso a pessoas de diferentes contextos culturais, e das mais diversificadas experiências com ensino/aprendizagem de inglês. Além disso, esses grupos ocupam posições hierárquicas distintas no ambiente escolar. Conhecer as representações sociais que eles têm sobre a língua inglesa nos informa também sobre o prestígio ou desprestígio dessa disciplina nos ambientes investigados.

Tendo em vista que a intenção inicial era realizar uma análise detalhada da forma como os participantes percebem o processo de ensino/aprendizagem de inglês, foi importante delimitar a quantidade de participantes. A escola estadual, por ser menor, serviu como parâmetro de definição de quantidade de participantes de cada grupo. Tentei realizar uma distribuição coerente com a organização da escola, por exemplo, mais alunos foram entrevistados, já que são a maioria na escola, enquanto que menos gestores, já que estão em menor quantidade. A partir desses critérios, foram entrevistados em cada escola: (a) 2 gestores escolares, sendo 1 diretor pedagógico e 1 coordenador pedagógico; (b) 3 professores de inglês; (c) 3 professores de outras disciplinas, sendo 1 de língua portuguesa, 1 de matemática e 1 de outra língua estrangeira ou disciplina de status semelhante ao inglês – na escola estadual foi uma professora de educação física e na federal, uma professora de francês; (d) 5 alunos de 2º ano do EM. Sendo assim, foram realizadas entrevistas individuais com 13 participantes por escola, totalizando 26.

A quantidade de gestores e professores de inglês foi particularmente influenciada pela quantidade dos profissionais que atuavam na escola estadual. Nessa escola, havia somente as duas gestoras entrevistadas, a diretora geral e a coordenadora pedagógica, e as três professoras de inglês. Na escola federal havia mais pessoas atuando nessas funções, mas, para manter uma paridade com a escola estadual, optei por realizar a pesquisa com o diretor pedagógico da instituição²² e com a coordenadora pedagógica que se dedicava a turmas de inglês de EM, e com três professores de inglês que prontamente se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Foram escolhidos três professores de outras disciplinas para equiparar com a quantidade de professores de inglês. A escolha por um professor de língua portuguesa se deu pelo fato de ser um profissional dedicado à língua nativa, o que gera um contraste com a língua estrangeira, interesse da pesquisa. Acredito que esses profissionais têm uma maior reflexão acerca do objeto da presente pesquisa, mas um pouco mais distanciados que os professores de inglês. Gostaria de ter a visão de um professor da área de exatas. Optei, portanto, pelo professor de matemática, também porque essa matéria tem maior status em ambiente escolar, e costuma ter uma maior carga horária. Por fim, escolhi o terceiro professor de outras

²² Havia um diretor superior na escola, mas que se ocupava de questões mais administrativas. Optei por entrevistar o gestor mais envolvido com as questões pedagógicas, que é o diretor pedagógico.

disciplinas como um professor de status semelhante ao professor de inglês, ou seja, que leccione disciplina de linguagem e que tenha a mesma carga horária de trabalho na escola, como das disciplinas de educação física ou outra língua estrangeira. Por disponibilidade em participar da pesquisa, na estadual foi uma professora de educação física e na federal uma de francês.

A escolha por alunos de EM, mais particularmente por alunos do 2º ano do EM, se deu pelo fato deles já estarem mais próximos do fim de sua escolaridade e, portanto, terem maior contato e experiência com o objeto da pesquisa. Não foram escolhidos alunos de 3º ano, pois, devido à preparação intensiva para o vestibular, eles em geral não tinham disponibilidade para fazer parte da pesquisa.

Todos os participantes aceitaram participar de forma voluntária, e assinaram os termos de consentimento (cf. Anexo I) e de assentimento (cf. Anexo II). Nesses termos, esclareci que suas identidades seriam preservadas no estudo em questão, portanto, as escolas não serão identificadas e nem os nomes dos participantes serão revelados. Por isso, irei me referir a eles pela posição que exercem na escola, a saber: a) gestor – Gest.; b) professor de inglês – ProfIng.; c) professor de outras disciplinas – ProfOut. ; d) alunos – Al.; e o tipo de escola a que pertencem: a) estadual – Est.; b) federal – Fed. Sendo assim, o gestor 1 da escola federal, por exemplo, será GestFed1, e a gestora 1 da escola estadual será GestEst1. No Quadro 2 estão as siglas referentes a nomenclatura destinada a cada participante da pesquisa:

Participantes	Nomenclatura correspondente
Gestora 1 da escola estadual	GestEst1
Gestora 2 da escola estadual	GestEst2
Gestor 1 da escola federal	GestFed1
Gestora 2 da escola federal	GestFed2
Professora de inglês 1 da escola estadual	ProfIngEst1
Professora de inglês 2 da escola estadual	ProfIngEst2
Professora de inglês 3 da escola estadual	ProfIngEst3
Professora de inglês 1 da escola federal	ProfIngFed1
Professor de inglês 2 da escola federal	ProfIngFed2
Professora de inglês 3 da escola federal	ProfIngFed3
Professora de outras disciplinas 1 da escola estadual	ProfOutEst1

Professor de outras disciplinas 2 da escola estadual	ProfOutEst2
Professora de outras disciplinas 3 da escola estadual	ProfOutEst3
Professora de outras disciplinas 1 da escola federal	ProfOutFed1
Professor de outras disciplinas 2 da escola federal	ProfOutFed2
Professora de outras disciplinas 3 da escola federal	ProfOutFed3
Aluna 1 da escola estadual	AlEst1
Aluna 2 da escola estadual	AlEst2
Aluno 3 da escola estadual	AlEst3
Aluna 4 da escola estadual	AlEst4
Aluna 5 da escola estadual	AlEst5
Aluno 1 da escola federal	AlFed1
Aluna 2 da escola federal	AlFed2
Aluno 3 da escola federal	AlFed3
Aluno 4 da escola federal	AlFed4
Aluno 5 da escola federal	AlFed5

Quadro 2 – Referências aos participantes

Na próxima seção, irei falar sobre o perfil desses participantes, quem são, quais são suas características, proximidade com a língua inglesa dentre outras informações relevantes.

3.4.1. Perfil dos participantes

Com o intuito de tornar o texto mais claro para o leitor, separei essa seção em outras subseções. Na Subseção 3.4.1.1 serão apresentados os participantes da escola estadual, enquanto que na 3.4.1.2 os da escola federal. Dentro dessas subseções criei outras, por grupos de participantes, de forma a descrever os gestores escolares, os professores de inglês, os professores de outras disciplinas e os alunos, nessa ordem. Essa ordem não teve uma orientação por hierarquia ou importância, deveu-se pela ordem aleatória em que as análises foram realizadas.

3.4.1.1.

Escola estadual

Serão apresentados nas subseções a seguir os 13 participantes da pesquisa da escola estadual divididos por grupos. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada no decorrer de 2015, portanto, as informações aqui fornecidas datam desse ano.

3.4.1.1.1.

Gestores escolares

GestEst1 tem formação inicial em Artes, atuou como professora dessa disciplina, e tem Especialização em Gestão Pública. Ela já atua na escola há aproximadamente 30 anos (desde 1978, já tem uma aposentadoria) e como diretora há 13, demonstrando grande afeto e dedicação ao seu trabalho nesse contexto. Tem 56 anos e reside próximo à escola. Ela é responsável pela administração da escola, mas diz ter uma interface boa com os professores, alunos e responsáveis sobre a parte pedagógica.

Com relação a seus estudos sobre língua inglesa, diz que nunca aproveitou as oportunidades que lhe foram dadas, não fez curso de inglês, mesmo lhe sendo ofertado por seus pais, e diz que se arrepende muito de não ter dado valor ao estudo dessa língua. Ela também relata que só teve inglês na escola e não avalia como uma experiência positiva de aprendizado. Ela tampouco estudou outras línguas estrangeiras.

GestEst2 estudou em escola normal, cursou Pedagogia e tem Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Coordenação. Ela atua em escola pública desde 2008 e trabalha nessa escola desde então. Tem 45 anos e também reside nas proximidades da escola. Seu trabalho é dar apoio à diretora geral (GestEst1), mediar atendimentos de responsáveis, ouvir os alunos, conversar com professores sobre as necessidades dos alunos e organizar o funcionamento geral da escola.

Sobre seu aprendizado de inglês, diz que teve na escola, no primário e durante seu segundo grau, que foi especificamente em formação de professores. Nesse último, disse que não teve inglês durante todos os anos e relata que a experiência não foi muito significativa. Ela achava inglês muito difícil, já que era

muito distante de sua realidade. Ela não tem proficiência em outras línguas estrangeiras.

3.4.1.1.2.

Professores de inglês

ProfIngEst1 tem formação em Letras Português-Inglês e em Arquitetura. Ela tem Especialização em Língua Inglesa, atua na escola desde 2004 e em escola pública desde 2002. Tem 51 anos e reside próximo à escola.

Com relação a seus estudos de língua inglesa, diz sempre ter se dedicado muito a eles e que sempre gostou muito desse idioma. Ela disse ter iniciado seus estudos com 8 anos de idade em um curso e que lá permaneceu até se formar, virando professora do mesmo e atuando durante 20 anos. Relatou ter trabalhado em muitos outros cursos também, e ter dado aulas particulares em empresas. Ela disse que, atualmente, já que está próxima de se aposentar, tem se dedicado mais à escola. Através de seu relato e de outros participantes, ela parece ser uma professora de referência na escola, fazendo um trabalho diferenciado com os alunos, em que desenvolve projetos culturais, como festas de formatura norte-americana e festa de Halloween. Ela não estudou outras línguas estrangeiras.

ProfIngEst2 tem formação em Letras Português-Inglês e tem Especialização em Língua Inglesa. Atua na escola desde 1998, sendo a única escola pública onde trabalhou até então. Ela tem 48 anos e reside próximo à escola.

Com relação a seus estudos de língua inglesa, disse ter iniciado com 8 ou 9 anos de idade em um curso, e que lá permaneceu até se formar. Ela gosta muito do trabalho que desenvolve na escola. Essa professora foi contemplada com uma bolsa do governo de especialização de professores de inglês para fazer intercâmbio nos Estados Unidos. Ela relatou que essa experiência foi muito significativa e que agora se sente mais preparada para ensinar seus alunos sobre a cultura norte-americana. Assim como ProfIngEst1, ela também desenvolve projetos culturais com os alunos e diz gostar muito de trabalhar a interdisciplinaridade durante suas aulas. ProfIngEst2 também é uma professora de referência na escola, como aparece no discurso de outros participantes. A referida professora não estudou outras línguas estrangeiras.

ProfIngEst3 diverge consideravelmente das outras duas. Apesar de ter formação em Letras Português-Inglês, diz que durante o curso decidiu que não gostaria de ser professora, e trabalhou durante muitos anos na área de Administração. Ela fez o concurso de professor do estado para testar seu inglês, tendo sido aconselhada por sua professora particular de inglês da época, e disse que acabou passando e sendo chamada depois de alguns anos. Ela relata que seu inglês não é muito bom, mas que tem se desenvolvido bastante durante sua experiência como professora de inglês. Tem Especialização em Psicopedagogia, e atua na escola desde 2005. Tem 52 anos e reside próximo a escola. Ela não domina outra língua estrangeira.

3.4.1.1.3.

Professores de outras disciplinas

ProfOutEst1 é professora de língua portuguesa e tem formação em Letras Português-Literaturas. Ela disse que, ao iniciar a graduação, estudava Português-Inglês, mas, devido à dificuldade, no segundo período mudou para Literaturas. Ela possui uma Pós-graduação em Supervisão Escolar. Trabalha na escola desde 2005, mas já atuava em escolas públicas estaduais desde 1979. Ela tem 56 anos e reside próximo à escola. Afirma estar satisfeita com o trabalho desenvolvido nessa escola, principalmente por ser de menor porte, acolhedora, com uma equipe de professores engajada e responsável.

Com relação a seus estudos sobre língua inglesa, diz que teve somente o inglês da escola, que, em sua opinião, era muito fraco e não significativo. Ela não estudou outras línguas estrangeiras.

ProfOutEst2 é professor de matemática e tem Pós-graduação em Educação Básica de Matemática. Ele trabalha na escola desde 2014, mas já atuava em escolas públicas estaduais desde 2010. Tem 32 anos e reside na zona oeste do Rio de Janeiro, mais distante da escola em que trabalha. Ele afirma ter um bom envolvimento na escola, diz se esforçar para trazer o prazer na matemática através de atividades diferenciadas.

O professor relata ter estudado inglês em curso durante a vida adulta, quatro anos de curso, e avalia que tem um nível intermediário de inglês. Disse que não teve um inglês de qualidade na escola, mas que sempre gostou da língua inglesa, com a

qual teve contato através de músicas, filmes e jogos. Ele também não estudou outras línguas estrangeiras.

ProfOutEst3 é professora de educação física e tem Especialização em Educação Física Escolar. Trabalha na escola desde 2003, mas já atuava em escolas públicas estaduais desde 1994. Ela tem 39 anos e reside próximo à escola. A professora afirma ser bastante engajada na escola, busca propor atividades diferentes que façam com que os alunos sejam mais engajados, e afirma estar já mais cansada de trabalhar, ressaltando o desgaste que geralmente o professor tem ao longo de sua vida profissional.

Assim como ProfOutEst1, ela nunca fez curso de inglês e, por isso, sempre achou o inglês da escola difícil de compreender.

3.4.1.1.4. Alunos

Tendo em vista que o perfil dos alunos é mais semelhante e que eles são em maior número, irei apresentar seus perfis de forma mais resumida do que dos demais grupos de participantes.

Na escola estadual, participaram da pesquisa 4 alunas (AlEst1, AlEst2, AlEst4 e AlEst5) e 1 aluno (AlEst3). Todos eles cursavam o 2º ano do EM, no turno da manhã e residem próximo à escola. A idade deles varia entre 15 e 18 anos: AlEst1 tem 15 anos, AlEst2 e AlEst4 têm 16 anos, AlEst5 tem 17 anos e AlEst3 tem 18. A maioria deles havia iniciado seus estudos na escola em que a pesquisa foi realizada naquele ano (AlEst2, AlEst3 e AlEst4); somente AlEst1 já estava lá desde 2011 e AlEst5 desde 2014.

Todos os alunos parecem ser dedicados, e são vistos como “bons alunos”²³ pelos profissionais da escola. Todos relataram estudar inglês na escola desde pequenos, com exceção do AlEst3 e da AlEst4, que tiveram inglês na escola a partir do EFII. Todos os alunos já tiveram experiência em estudar inglês em curso, por período curto, com exceção da AlEst5, que fez somente curso de espanhol. AlEst1 e AlEst3 ainda estavam matriculados no curso no momento em que a pesquisa foi

²³ A direção escolar sugeriu a participação desses alunos em especial, o que me faz acreditar que eram alunos de destaque na sala de aula. Vale ressaltar que eles concordaram livremente em participar da pesquisa.

realizada. Todos dizem gostar de inglês e dizem ter contato diário com a língua: através de jogos, músicas, vídeos e pela internet. AIEst1 disse estudar alemão também, fazia curso no ano da pesquisa, por acreditar que essa língua seria um diferencial em sua vida profissional. Dos 5 alunos, somente AIEst2 trabalha, além de estudar. Todos relatam que a participação dos alunos nas aulas varia muito: tem muitos que não prestam atenção, mas tem matérias que chamam mais a atenção dos alunos, seja porque são mais difíceis, ou por causa da didática do professor. Eles dizem que nas aulas de inglês da escola há muitos alunos que, por não terem uma base em inglês, não conseguem, muitas vezes, acompanhar as aulas, ou entender a professora quando ela fala inglês em sala.

3.4.1.2.

Escola federal

Serão apresentados nas subseções a seguir os 13 participantes da pesquisa da escola federal divididos por grupos, da mesma maneira como foram apresentados os participantes da escola estadual. Ao final dessas subseções, um quadro resumindo as informações apresentadas até então será inserido, de forma a tornar mais clara a apresentação dos sujeitos da pesquisa.

3.4.1.2.1.

Gestores escolares

GestFed1 tem formação inicial em História, atuou como professor dessa disciplina, e tem Doutorado na mesma área. Ele atua nessa escola desde 1992 e, como diretor, desde 2014. Antes de ingressar na escola federal já havia trabalhado em uma escola pública estadual, de 1989 a 1992. Tem 56 anos e reside em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, distante da escola. Ele é responsável pela direção pedagógica, atuando como mediador da direção geral e professores e orientadores educacionais. Relata não ter contato direto com o corpo discente, já que a escola possui um departamento de orientação pedagógica e educacional. Esse diretor, portanto, só tem contato com os alunos em alguns casos, mas esse contato é sempre mediado.

Com relação a seus estudos de língua inglesa, diz ter bom conhecimento, compreende bem, escreve e lê bem, mas diz não ter muito desenvolvida a habilidade de fala. Esse conhecimento de inglês veio de suas experiências positivas na escola e em um curso particular. Também consegue ler em francês e em espanhol, e seu interesse em estudar essas línguas estrangeiras veio da sua vontade de ler textos relacionados à sua disciplina específica.

GestFed2 atua na escola há um ano como orientadora educacional do EM, sendo sua primeira experiência nessa função e em trabalho em escola pública. Sua formação é em Microbiologia, tendo o título de Doutorado nessa área. Tem 31 anos e também reside na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Seu trabalho é mediar atendimentos de responsáveis, conversar com professores sobre as necessidades dos alunos, mas, principalmente, dar assistência aos alunos. Ela relata ter uma relação bem próxima com eles, auxiliando-os inclusive quando têm dúvidas sobre as matérias.

Sobre seu aprendizado de inglês, diz que estudou em escola particular, mas que, como o inglês da escola não era suficiente, estudou também em alguns cursos particulares durante a adolescência e se formou em um deles aos 19 anos. Ela disse que nunca teve dificuldade com o inglês, considera a língua fácil, e sempre teve boas experiências com esse aprendizado, exceto com as provas, que considera mais traumáticas. Ela também estudou francês em curso por gostar da língua e achou a experiência bem agradável.

3.4.1.2.2.

Professores de inglês

ProfIngFed1 tem formação em Letras Português-Inglês e Especialização em Educação Especial Inclusiva. É professora efetiva da instituição, atuando na escola desde 2014. Ela tem grande afeto pela escola, tendo em vista que foi aluna da mesma instituição. Tem 30 anos e reside em bairro próximo à escola, também na zona norte da cidade.

Com relação a seus estudos sobre língua inglesa, diz sempre ter se dedicado muito, valoriza o inglês que aprendeu na escola, e disse que, por insistência de seu pai, fez também um curso particular. Relatou ter iniciado seus estudos no 6º ano do EF e que fez aproximadamente 4 anos de curso, onde também atuou como

professora. Ela demonstrou gostar muito de trabalhar na escola, e desenvolve um trabalho mais voltado para os alunos de EF. A professora tem um projeto de dedicação exclusiva na escola, em que faz um trabalho diferenciado com os alunos que entram sem ter tido uma base de inglês, em parceria com outros professores da instituição. Ela também estudou espanhol no mesmo curso onde estudou inglês, mas disse não ter tanto conhecimento mais sobre a língua. Relatou ter tido aulas de francês na escola, mas que não se interessava tanto por essa língua como se interessava por inglês. Avalia positivamente seu trabalho na escola, principalmente por ter trabalhado em escolas particulares antes. Ela relata que a experiência nas instituições privadas era negativa, pois os alunos não viam importância em aprender inglês naqueles contextos.

ProfIngFed2 tem formação em Letras Português-Inglês e não tem pós-graduação. Ele é professor substituto da instituição, lá atuando desde 2014. Demonstra ter grande afeto pela escola e por outra escola pública onde atua, ressaltando em seu discurso que lhe foi dada a oportunidade de atuar em contextos privilegiados do ensino público, estando muito feliz e agradecido por tais experiências. Tem 38 anos e reside próximo à escola.

Com relação à formação em inglês, diz que o ensino da escola municipal onde estudou era bom, mas que a bolsa que ganhou para estudar em curso particular foi o que fez a diferença em sua vida. Disse que durante seus estudos nesse curso despertou a vontade de ser professor de inglês e, durante a faculdade, teve algumas experiências de vivência na Inglaterra e na Argentina. Ele tem experiência profissional em curso particular e as primeiras escolas onde trabalhou são essas duas em que atuava no momento da entrevista. Relatou que prefere trabalhar com os alunos de EM, por serem mais maduros, e por já terem uma base maior de inglês. Estudou espanhol em curso particular e relata que sua experiência de vivência no exterior o auxiliou no aprimoramento dessa língua.

ProfIngFed3 tem formação em Letras Inglês-Literaturas e Mestrado em Avaliação Educacional. É professora efetiva da instituição, atuando na escola desde 1995, tendo lecionado em escola pública municipal de 1982 a 1995. No ano de 2015, quando foi realizada a entrevista, conta que, além de exercer sua função de professora, também exercia a função de coordenadora de inglês da unidade escolar. Ela tem 52 anos e reside no mesmo bairro da escola. É professora de dedicação exclusiva, e diz se dedicar muito à escola, se auto avaliando como uma professora

mais tradicional, que gosta de trabalhar com os alunos do EF, por serem mais jovens, e que exige muito deles, sendo rigorosa com a organização de cadernos etc. Ela relata não ser muito próxima às tecnologias e preferir mais as técnicas de ensino mais tradicionais, como o giz e o quadro negro.

Com relação a seus estudos de língua inglesa, ela diz sempre ter se dedicado muito, e afirma sempre ter gostado de aprender línguas em geral. Fez curso de inglês durante muitos anos e, por isso, era a melhor aluna da escola nessa disciplina. Ela desenvolvia um projeto de dedicação exclusiva na escola antes da coordenação, voltado para os alunos do EF que precisavam de aulas de reforço. Também estudou espanhol, francês e alemão, mas disse ter perdido a fluência nesses idiomas. Ela afirma que seu trabalho na escola federal é mais gratificante do que o que desenvolvia na escola municipal, uma vez que eles têm que seguir um planejamento específico e têm condições para tal. Também afirmou que sua experiência na outra esfera de ensino público era muito “solta e descontinuada”.

3.4.1.2.3.

Professores de outras disciplinas

ProfOutFed1 é professora de língua portuguesa e tem formação em Letras Português-Literaturas e Doutorado em Língua Portuguesa. É professora efetiva da instituição, atuando na escola desde 2005, mas já atuava em escolas públicas municipais desde 2001. Tem 37 anos e reside próximo à escola. Ela conta que, ao entrar na escola, tinha expectativas muito altas de ter excelentes condições de trabalho, diferentes das que tinha na escola municipal, mas disse que se frustrou um pouco ao longo do tempo. Contudo, diz estar satisfeita com o trabalho desenvolvido, mesmo acreditando que já foi mais engajada no início de sua carreira.

Com relação a seus estudos de língua inglesa, diz que teve somente o inglês da escola municipal em que estudou e, que, em sua opinião, era muito básico e não trabalhava todas as habilidades. Mesmo assim, afirma ter um conhecimento da língua, já que a irmã é professora de inglês, e por ter contato com a língua através de seu sobrinho, que estuda em escola bilíngue. Ela não estudou outras línguas estrangeiras, mas afirma ter um conhecimento básico de espanhol e de francês pela similaridade com o português.

ProfOutFed2 é professor de matemática e tem Mestrado na área. É professor efetivo da instituição, atuando na escola desde 2014, mas já atuava em escolas públicas municipais desde 2002. Tem 39 anos e reside em bairro próximo à escola, também localizado na zona norte do Rio de Janeiro. Ele se diz um professor muito estimulado, gosta muito de desenvolver trabalhos e projetos na escola e de fazer parcerias com professores de outras disciplinas. Inclusive, ele mencionou ter feito um trabalho em parceria com uma professora de inglês em que os alunos deveriam usar a língua para responder algumas questões de matemática.

Ele fez curso de inglês durante a infância e início da adolescência, mas disse que teve que sair, por dificuldade de compreensão e também por questões financeiras. Relatou que o inglês da escola era muito voltado para a gramática, o que o distanciou da língua. Entretanto, diz que tem conhecimento suficiente para compreender textos específicos de sua área em inglês. Afirmar não ter conhecimento de outras línguas estrangeiras, somente um pouco de espanhol, mas insuficiente, assim como o de inglês, em sua avaliação.

ProfOutFed3 é professora de francês e tem Mestrado em Linguística. Assim como os outros dois, é professora efetiva da instituição, atuando na escola desde 2003, e não tinha trabalhado em outras escolas públicas até então. Tem 35 anos e reside em um bairro vizinho ao da escola. Ela se sente satisfeita com o trabalho que desenvolve, diz que consegue trabalhar todas as habilidades com os alunos e que desenvolve grandes projetos na escola de língua francesa, com grande visibilidade. Afirmar ser bastante engajada e se envolve com todos os projetos que surgem.

Ela fez curso de inglês na vida adulta, já como professora de língua estrangeira, e acredita que a experiência tenha sido muito proveitosa. Contudo, não se considera fluente, já que tem como parâmetro seu conhecimento de francês, mas acredita que consegue ler bem, compreender bem e “se virar” da melhor forma possível. Ela é ex-aluna da escola, e diz que se sentia frustrada com as aulas de inglês de lá, já que não envolviam a habilidade de fala. Se dedicou muito ao aprendizado de língua francesa, principalmente por ser filha de pai de nacionalidade belga, então já foi introduzida na língua desde pequena em sua casa.

3.4.1.2.4. Alunos

Na escola federal, participaram da pesquisa 4 alunos (AlFed1, AlFed3, AlFed4 e AlFed5) e 1 aluna (AlFed2). Todos eles eram alunos do 2º ano do EM e estudavam no turno da manhã, em uma turma somente com alunos de inglês²⁴. Todos os alunos residem próximo a escola, sendo 3 moradores do mesmo bairro da escola (AlFed1, AlFed2 e AlFed3) e dois alunos moradores de bairros vizinhos, da zona norte do Rio de Janeiro (AlFed4 e AlFed5). A idade deles varia de 16 a 18 anos: AlFed2, AlFed3 e AlFed5 têm 16 anos, AlFed4 tem 17 e AlFed1 tem 18 anos. Todos os alunos haviam ingressado na escola no EF, sendo que 3 no 1º ano do EF, e 2, AlFed4 e AlFed5, no 6º ano do EF.

Diferentemente do que havia ocorrido na escola estadual, os alunos não foram indicados pela direção. Eu lidei diretamente com a turma, convidando-os a participar, e os interessados falaram comigo durante o intervalo, quando marcamos o melhor horário para as entrevistas. Todos os alunos já tiveram experiência em estudar inglês em curso particular, e mencionam que tiveram inglês na escola desde o 6º ano. AlFed1 fez curso por 3 anos e parou sem concluir, ele relata não ter tido uma experiência tão satisfatória nesse ambiente. AlFed2 é a única que avalia seu inglês como fluente, por estudar em curso particular desde os 6 anos de idade até o ano em que a pesquisa foi realizada, quando iria se formar. AlFed3 também cursava inglês em curso particular desde o 6º ano. AlFed4 iniciou o curso quando estava no 9º ano do EF, cursou por um ano e meio e parou, porque estava sem horário na ocasião, já que se dedicava aos esportes. AlFed5 fez curso desde os 12 anos e já havia se formado em 2015. Eles relatam que tiveram francês na escola, mas consideram conhecer somente o inglês como língua estrangeira. Assim como os alunos da escola estadual, todos dizem ter contato diário com a língua em sua rotina, através de jogos, músicas, vídeos e pela internet. AlFed1 diz conversar com falantes nativos quando joga pela internet e AlFed4 diz ter o hábito de falar em inglês com sua tia, que mora nos Estados Unidos.

Com relação à participação dos alunos nas aulas, eles dizem que varia bastante, há alunos disciplinados e indisciplinados. AlFed1 e AlFed2 afirmaram que a turma deles é mista, nesse aspecto, enquanto que a turma de francês é a mais

²⁴ Como dito anteriormente, a escola federal tem turmas de EM mistas, em que durante a aula de língua estrangeira os alunos se dividem e vão estudar separadamente. Não é o caso dessa turma, que era em sua totalidade formada por alunos que escolheram inglês como língua estrangeira.

aplicada e a de espanhol a menos aplicada. Eles reconhecem que o foco da aula de inglês da escola é na leitura e escrita e dizem gostar das aulas, de uma maneira geral.

3.4.1.3.

Resumo do perfil dos participantes

A partir do exposto, apresento aqui as principais informações dos participantes da pesquisa separados por escola. Nos Quadros 3 e 4 estão as informações dos gestores e professores. Os alunos serão apresentados separadamente, já que as informações relevantes sobre eles diferem das dos profissionais que atuam nas escolas.

ESCOLA ESTADUAL						
Partic.	Sexo	Escolaridade	Idade	Tempo na escola	LI?	LE? ²⁵
GestEst1	F	Especialização	56	± 30 anos	Não	Não
GestEst2	F	Especialização	45	± 7 anos	Não	Não
ProfIngEst1	F	Especialização	51	± 11 anos	Sim	Não
ProfIngEst2	F	Especialização	48	± 17 anos	Sim	Não
ProfIngEst3	F	Especialização	52	± 10 anos	Sim ²⁶	Não
ProfOutEst1	F	Especialização	56	± 10 anos	Não	Não
ProfOutEst2	M	Especialização	32	± 1 ano	Sim	Não
ProfOutEst3	F	Especialização	39	± 12 anos	Não	Não

Quadro 3 – Perfil dos profissionais da escola estadual

ESCOLA FEDERAL						
Partic.	Sexo	Escolaridade	Idade	Tempo na escola	LI?	LE?
GestFed1	M	Doutorado	56	± 23 anos	Sim	Sim
GestFed2	F	Doutorado	31	± 1 ano	Sim	Sim
ProfIngFed1	F	Especialização	30	± 1 ano	Sim	Sim
ProfIngFed2	M	Graduação	38	± 1 ano	Sim	Sim
ProfIngFed3	F	Mestrado	52	± 20 anos	Sim	Sim
ProfOutFed1	F	Doutorado	37	± 10 anos	Sim	Sim
ProfOutFed2	M	Mestrado	39	± 1 ano	Sim	Não
ProfOutFed3	F	Mestrado	35	± 12 anos	Sim	Sim

Quadro 4 - Perfil dos profissionais da escola federal

²⁵ Caso o participante tenha dito que estudou outra língua estrangeira, foi colocado “Sim”.

²⁶ A professora avalia seu inglês como insatisfatório, ressalta em seu discurso que ainda está aprendendo.

São perceptíveis algumas diferenças no perfil dos participantes das duas escolas. Com relação à escolaridade, na escola estadual, todos são Especialistas, enquanto que na escola federal, dos 8 participantes, 3 têm título de Doutorado e 3 de Mestrado, havendo somente 1 professor sem titulação, que é o professor substituto contratado temporariamente pelo setor de inglês. A média de idade dos participantes da escola estadual é maior do que a dos participantes da escola federal, 47,37 e 39,75 respectivamente. O tempo de permanência de trabalho na escola estadual também é superior: uma média de 12 anos, enquanto que na federal, uma média de 8 anos.

Outra diferença está no conhecimento de inglês. Na escola estadual, tirando os professores de inglês, somente 1 participante dos 5 relata ter algum conhecimento sobre a língua. Na escola federal, por outro lado, todos os participantes dizem ter algum conhecimento sobre o idioma. Com relação ao conhecimento de outra língua estrangeira, há outro grande contraste: nenhum participante da escola estadual já estudou outra língua estrangeira, ao passo que na federal somente um professor relatou não ter tal conhecimento.

Nos Quadros 5 e 6, estão as informações resumidas dos alunos das duas instituições.

ESCOLA ESTADUAL							
Partic.	Sexo	Idade	Tempo na escola	Trabalha?	LI na escola?	LI no curso?	LE?
AlEst1	F	15	± 4 anos	Não	Desde EF I	Sim (não completo)	Sim
AlEst2	F	16	± 1 ano	Sim	Desde EF I	Sim (não completo)	Não
AlEst3	M	18	± 1 ano	Não	Desde EF II	Sim (não completo)	Não
AlEst4	F	16	± 1 ano	Não	Desde EF II	Sim (não completo)	Não
AlEst5	F	17	± 2 anos	Não	Desde EF I	Não	Sim

Quadro 5 - Perfil dos alunos da escola estadual

ESCOLA FEDERAL							
Partic.	Sexo	Idade	Tempo na escola	Trabalha?	LI na escola?	LI no curso?	LE?
AlFed1	M	18	± 12 anos	Não	Desde EF II	Sim (não completo)	Não
AlFed2	F	16	± 11 anos	Não	Desde EF II	Sim	Não
AlFed3	M	16	± 11 anos	Não	Desde EF II	Sim	Não
AlFed4	M	17	± 6 anos	Não	Desde EF II	Sim (não completo)	Não
AlFed5	M	16	± 6 anos	Não	Desde EF II	Sim	Não

Quadro 6 - Perfil dos alunos da escola federal

Ao comparar as informações sobre os alunos, não há muita diferença com relação à idade, sendo a média da estadual um pouco menor, 16,4 anos, com relação à da federal, 16,6 anos. O tempo na escola é bem diferente nos dois grupos de participantes. A maioria dos participantes da estadual está na escola cursando o EM somente, sendo que 3 dos 5 haviam entrado na escola naquele ano. Na federal, entretanto, os alunos estudavam na escola desde o EF, e 3 de 5 estavam na escola desde o 1º ano do EF. Nas duas escolas, os estudantes não trabalhavam, somente uma aluna da escola estadual relatou ser aluna trabalhadora.

Os alunos da estadual relataram estudar inglês na escola mais cedo do que os da federal, 3 dos 5 disseram ter estudado inglês na escola desde o EFI, em escolas particulares. Com relação ao curso de inglês, entretanto, os alunos da estadual já tiveram essa experiência, mas relataram que foi por pouco tempo, não chegaram a completar, sendo que um dos 5 nunca estudou em curso. Os da federal, por outro lado, fizeram curso de inglês, sendo que 2 dos 5 saíram sem completar. Apesar dos alunos da federal terem estudado outra língua estrangeira no EF, o francês, quando perguntados sobre conhecimento de outras línguas estrangeiras, eles disseram não ter esse conhecimento. 2 dos 5 alunos da estadual já tiveram o estudo em curso de outra língua estrangeira, alemão e espanhol.

3.5.

Realização das entrevistas

O roteiro das entrevistas (cf. Anexo V) foi o mesmo para todos os participantes, havendo apenas algumas adaptações necessárias dependendo do grupo, por exemplo, foi perguntado aos professores de outras disciplinas e gestores se eles já estudaram inglês, pergunta que não seria necessária para os professores de inglês ou alunos, obviamente. Contudo, foi importante manter a mesma estrutura das entrevistas, já que se pretendia comparar as respostas dos participantes, tanto com relação ao conteúdo das mesmas, como também com relação às escolhas linguísticas dos participantes.

As perguntas eram abertas e os participantes ficaram à vontade para falar o quanto quisessem, salvo os momentos em que se distanciavam do tópico, quando era feita uma interrupção, ou nova pergunta por parte da entrevistadora. Em momentos que percebia que eles não haviam compreendido a pergunta, a mesma era reelaborada, ou era pedido ao participante que deixasse mais clara a sua ideia. Todas as entrevistas foram audiogravadas e depois transcritas e analisadas, como será descrito mais à frente, nas Seções 3.6 e 3.7, respectivamente.

Na escola estadual, realizei uma primeira visita, em que me apresentei à direção com o encaminhamento da SEEDUC. Nessa visita, além de conhecer a escola, a diretora me auxiliou no contato com os professores e alunos, e já realizei a entrevista com ela e com GestEst2 nesse mesmo dia. A diretora me apresentou os horários em que os professores de inglês e de outras disciplinas que me interessavam estariam na escola, e, assim, pude agendar com eles o melhor dia para as entrevistas. Nesses dias combinados, entrevistei os professores e a diretora encaminhou para conversar comigo, durante os intervalos, os alunos que estariam dispostos a participar. As entrevistas ocorreram na própria escola, em uma sala da orientação pedagógica, e foram gravadas, com o consentimento dos participantes. Pude perceber, ao longo das entrevistas, a preocupação da diretora com a pesquisa: ela vinha frequentemente à sala perguntar se estava tudo bem, se eu precisava de alguma coisa.

As entrevistas na escola estadual duraram uma média aproximada de 18 minutos, variando entre 13:49 e 35:54 minutos. não Quadro 7, a seguir, está, em minutos, a duração de cada entrevista nesse contexto.

ESCOLA ESTADUAL	
Partic.	Duração da entrevista
GestEst1	00:14:13
GestEst2	00:14:54
ProfIngEst1	00:32:51
ProfIngEst2	00:17:40
ProfIngEst3	00:21:00
ProfOutEst1	00:15:13
ProfOutEst2	00:15:20
ProfOutEst3	00:25:20
AlEst1	00:13:49
AlEst2	00:14:46
AlEst3	00:16:31
AlEst4	00:18:16
AlEst5	00:35:54
TOTAL	04:15:47
MÉDIA	00:19:41

Quadro 7 – Duração das entrevistas na escola estadual

Na escola federal, houve uma maior quantidade de visitas, tendo em vista que os professores não tinham muita disponibilidade de tempo para a participação na pesquisa. Primeiramente, fui apresentada ao setor de inglês da unidade escolar em uma reunião de equipe organizada pela chefe do departamento de línguas anglo-germânicas. Os objetivos gerais do estudo foram ali apresentados e marquei com alguns professores (os que prontamente se dispuseram a participar) as entrevistas. A mesma chefe de departamento, após a reunião, me apresentou aos diretores da escola. GestFed1 me apresentou ao setor de orientação pedagógica, onde conheci GestFed2, que era responsável pelas turmas de EM. Conheci os professores de outras disciplinas através dos professores de inglês, que também me auxiliaram na apresentação da pesquisa para os alunos. Em horário combinado com a professora de inglês do 2º ano EM, fui à sala e falei com os alunos sobre minha pesquisa e convidei-os a participarem. Já nesse dia agendei com os alunos as datas das entrevistas. Ao longo de três semanas, voltei à escola e entrevistei os participantes nos horários combinados e nos locais que lhes eram mais convenientes. As

entrevistas foram também audiogravadas, com a permissão deles. O Quadro 8 apresenta a duração das mesmas:

ESCOLA FEDERAL	
Partic.	Duração da entrevista
GestFed1	00:17:08
GestFed2	00:17:27
ProfIngFed1	00:21:33
ProfIngFed2	00:40:20
ProfIngFed3	00:17:07
ProfOutFed1	00:22:50
ProfOutFed2	00:36:46
ProfOutFed3	00:32:25
AlFed1	00:30:50
AlFed2	00:12:10
AlFed3	00:13:38
AlFed4	00:13:40
AlFed5	00:10:02
TOTAL	04:45:56
MÉDIA	00:22:00

Quadro 8 – Duração das entrevistas na escola federal

Foram adotados os mesmos procedimentos das entrevistas realizadas na escola estadual, como descrito mais acima nessa seção. Como mostra o Quadro 8, os participantes da escola federal tiveram uma média de duração de entrevista de 22 minutos, variando de 10:02 a 40:20.

A seguir, relatarei os procedimentos de transcrição das entrevistas.

3.6.

Transcrição das entrevistas

À medida que as entrevistas aconteciam, as transcrições foram sendo feitas. Primeiramente, foi elaborado um roteiro para que houvesse consistência nas transcrições. Para tanto, algumas decisões foram tomadas, tais como:

- (a) transcrever da maneira mais próxima possível ao discurso do participante, não deixando nenhuma palavra sem ser transcrita;
- (b) não marcar as pausas ou hesitações, a não ser que proferidas como “É...” ou “Ah...”;

- (c) uniformizar a escrita de algumas interjeições, estabelecendo uma forma única, como “Aham”, “Hum”;
- (d) ajustar as palavras à norma padrão, com exceção de usos informais como “tô”, “tá”;
- (e) colocar pontuação na frase de acordo com a norma culta da língua;
- (f) transcrever as perguntas feitas pela pesquisadora;
- (g) marcar os turnos de fala da pesquisadora e dos participantes de forma homogênea.

Essa consistência foi de extrema relevância no caso desta pesquisa, em especial, tendo em vista que os textos transcritos seriam submetidos a uma análise do discurso, além da de conteúdo²⁷. Vale ressaltar que nenhuma transcrição é totalmente imparcial, tendo em vista que é um processo que envolve escolhas por parte do pesquisador (GEE, 1999). Sendo assim, é importante assumir e deixar explícitas as decisões e suas justificativas.

Foi necessário marcar os turnos de fala, de forma a diferenciar a fala dos participantes da pesquisa da fala da entrevistadora. Foram criados, portanto, rótulos, como por exemplo <en> para iniciar a fala da entrevistadora e </en> para terminá-la, e <gee1> para iniciar o turno de fala da GestEst1 e </gee1> para indicar seu fim, seguindo-se o mesmo padrão para os outros participantes. Essa marcação nos turnos de fala possibilitou a seleção do que se pretendia analisar na transcrição. No caso da presente análise, em que também se objetivava analisar o discurso dos participantes, suas palavras mais frequentes e suas marcas de fala, foi possível, assim, excluir a fala da entrevistadora que, se considerada, iria gerar resultados inválidos. Um exemplo de transcrição foi inserido no Anexo VI, em que se apresenta a primeira página da entrevista da GestEst1.

As transcrições foram feitas por mim e pelo grupo de pesquisa²⁸, o que também tornou esse roteiro de transcrição necessário. As transcrições foram revisadas e uniformizadas por mim à medida que me eram entregues. Durante esse processo, fui já tomando conhecimento sobre o que pensavam os participantes e seus posicionamentos sobre o objeto da pesquisa.

²⁷ A pontuação não era relevante nesse tipo de análise, mas a consistência na forma como a palavra era escrita era de fundamental importância.

²⁸ Gostaria de agradecer imensamente às pesquisadoras Ana Carolina Pereira, Carolyn Barroca, Daniele Vitorino, Diana Nóbrega e Grazielle Frota por terem colaborado com as transcrições dessa pesquisa.

Finalizada essa etapa, os arquivos das transcrições foram salvos na extensão “.txt”, ou seja, texto sem formatação, já que era esse o formato aceito pelo *software*²⁹ utilizado para a análise de discurso que será descrito mais à frente.

3.7.

Métodos de análise dos dados

Para responder às perguntas de pesquisa, as entrevistas foram submetidas a três diferentes tipos de análise. Esses serão explicados ao longo de três subseções, mas, anteriormente à apresentação dos mesmos, reproduzo abaixo as perguntas de pesquisa e explico o porquê da pertinência de cada um deles.

- a) *Quais são as representações sociais mais nucleares a respeito do ensino/aprendizagem de inglês de pessoas atuantes em escolas públicas?*

Para responder à primeira pergunta, foi analisada a questão específica da entrevista de *associação ou evocação livre* (cf. Seção 3.7.1). Essa análise permitiu verificar as representações sociais mais nucleares e mais periféricas de todos os sujeitos da pesquisa sobre “aulas de inglês”. Considerar o universo total de participantes da pesquisa nos mostra com maior clareza a estrutura das representações sociais sobre ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas.

- b) *As representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês são diferentes, dependendo do grupo de pessoas na comunidade escolar, a saber, gestores escolares, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos? Há representações exclusivas de cada grupo? Quais são?*
- c) *Há diferentes representações dependendo do ambiente escolar? Quais são?*

²⁹ O *software* utilizado foi o *WordSmith Tools* versão 3.0 (SCOTT, 1999), como será descrito na Seção 3.7.3.

A *análise de conteúdo* (cf. Seção 3.7.2) foi o método de análise mais apropriado para encontrar respostas a essas perguntas. Após leitura cuidadosa das entrevistas de cada participante, as representações sociais foram identificadas, categorizadas e interpretadas e, a partir daí, foi possível tecer comparações para verificar as semelhanças e divergências de pensamento entre os grupos de participantes e o seu contexto.

A partir do que se conclui das perguntas *b* e *c*, pode-se, então, passar para a próxima pergunta:

d) As representações sociais encontradas neste estudo ecoam as encontradas em estudos anteriores? Quais são as diferenças?

Os achados de pesquisas na área foram compilados e comparados com os dados encontrados na presente investigação empírica.

Uma vez identificadas e comparadas as representações, esse estudo acrescenta mais um detalhamento, ou seja, uma análise linguística de como os participantes verbalizam essas representações, permitindo-se, assim, responder às perguntas:

e) Como os diferentes grupos materializam seu discurso ao elaborar suas representações? Há marcas de discurso significativas dos sujeitos integrantes de cada grupo de participantes? Quais são?

f) O que essas escolhas linguísticas podem acrescentar sobre o posicionamento dos participantes frente às questões propostas pelo instrumento?

Para responder a esses questionamentos, lançou-se mão dos instrumentos utilizados na *Linguística de Corpus* (cf. Seção 3.7.3) para identificar as características linguísticas mais marcantes no discurso dos participantes.

3.7.1.

Associação ou evocação livre

Como descrito no Capítulo 2 (cf. Seção 2.2), a teoria do núcleo central, desenvolvida por Abric em 1976, é reconhecida no campo das representações sociais, oferece métodos de pesquisa confiáveis, desenvolvidos e testados e permite a verificação dos elementos pertencentes aos sistemas central e periférico. A técnica privilegiada no campo para conhecer tais elementos intitula-se *Associação ou Evocação Livre*, desenvolvida inicialmente por Pierre Vergès (VERGÈS et al., 1994). Essa técnica, de acordo com Sá (1996, p. 115), “consiste em se pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança.” Após evocarem livremente os vocábulos relativos ao objeto em questão, é pedido aos participantes que os coloquem em ordem de importância. Dessa forma, são levados em consideração os seguintes critérios para identificação das palavras pertencentes aos sistemas central e periférico das representações sociais, a saber: (a) a frequência, ou seja, as palavras que são mais frequentemente evocadas pelos sujeitos; (b) a ordem de importância atribuída a elas pelos indivíduos. Segundo Abric (1998, p. 31):

É preciso considerar também que a centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos. Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação.

Combinar esses dois critérios, de acordo com Sá (1996), possibilita ao pesquisador o levantamento das evocações que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por sua saliência com relação às demais. Esses critérios auxiliam na organização dos termos usados pelos participantes para se referir ao mesmo objeto. Sendo assim, “a partir da interseção da frequência média de evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que os compõem” (SÁ, 1996, p. 117). São eles:

(a) *1º quadrante ou núcleo central*, as palavras mais frequentemente evocadas e também consideradas com grau elevado de importância (+ frequentes e + importantes);

- (b) *2º quadrante ou 1ª periferia*, as palavras mais frequentes, mas avaliadas como menos importante (+ frequentes e – importantes);
- (c) *3º quadrante ou zona de contraste*, as palavras menos frequentes, mas consideradas como importantes (– frequentes e + importantes);
- (d) *4º quadrante ou 2ª periferia*, as palavras menos frequentes e também menos importantes (– frequentes e – importantes).

Para a aplicação dessa técnica, houve um comando específico durante a entrevista, para conhecer os termos de associação às aulas de inglês e a ordem de importância a eles atribuída. Logo após as perguntas mais factuais e de aquecimento da entrevista, foi pedido aos participantes que falassem três palavras que viessem à cabeça³⁰ quando se fala “aulas de inglês”. Após verbalizarem oralmente as palavras e justificarem suas escolhas, foi pedido também que os participantes as classificassem em ordem de importância.

Essa questão foi incluída na entrevista após ler alguns estudos empíricos em ambientes escolares que também utilizaram essa técnica na análise de representações sociais. Vale ressaltar, entretanto, que não foram encontrados estudos que utilizassem a teoria do núcleo central especificamente sobre o objeto da presente pesquisa. O primeiro estudo no qual tive contato com tal metodologia foi a tese de doutorado de Garcez (2014), investigação a respeito das representações sociais sobre *cyberbullying*. A autora perguntou a gestores escolares de 10 escolas as palavras que associavam a *cyberbullying*, e as organizou nos quadrantes descritos acima, permitindo que ela percebesse quais as representações mais nucleares e as mais periféricas sobre o tema em pauta.

O segundo estudo foi o de Traglia et al. (2012), em que foram investigadas as representações sociais sobre a abordagem Ciência, tecnologia e sociedade de 41 professores de diversas disciplinas em uma escola pública do município de Diadema, utilizando a mesma técnica desenvolvida por Vergès (VERGÈS et al., 1994).

Após leitura desses, entrei em contato com outras pesquisas sobre o núcleo central das representações sociais, com destaque para o estudo de Machado & Aniceto (2010) e Cortes Junior & Fernandez (2007). O primeiro teve como objetivo conhecer as representações nucleares e periféricas de professores sobre os ciclos de

³⁰ Essa foi a maneira como foi feito o comando pela pesquisadora durante a entrevista, por isso o tom informal da expressão.

aprendizagem, contando com a participação de 103 participantes, enquanto que o segundo dedicou-se a conhecer as representações de alunos de 1º ano de EM sobre química ambiental, com a participação de um total de 72 estudantes.

A diferença de análise de dados desses estudos está na forma como os quadrantes foram organizados. No estudo de Garcez (2014) e de Cortes Junior & Fernandez (2007), optaram-se por não realizar a análise por *software* específico desenvolvido para tal fim, enquanto que nos demais, o programa EVOC (desenvolvido por Vergès) foi o escolhido pelos pesquisadores. Assim como Garcez (2014) e Cortes Junior & Fernandez (2007), optei por realizar a análise através de programas com os quais já estava familiarizada, também por não haver uma quantidade muito grande de participantes, o que torna possível uma análise menos automatizada.

As etapas realizadas para a análise do núcleo central das representações sociais sobre aulas de inglês serão detalhadas no Capítulo 4, na Seção 4.2.

3.7.2.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é um método que reúne um conjunto de técnicas que permite conhecer de forma sistemática e criteriosa os conteúdos das mensagens de diversas naturezas (BARDIN, 1977). Para que seja eficaz, segundo a autora, é necessária uma organização em três fases, a saber: (a) pré-análise; (b) exploração do material; (c) inferência e interpretação dos dados.

A fase da pré-análise consiste na leitura prévia dos textos a serem analisados e a seleção criteriosa dos mesmos. No caso do presente trabalho, como eu mesma conduzi as entrevistas e revisei as transcrições, pode-se considerar que a primeira fase da análise de conteúdo já foi realizada nesse momento. A segunda fase consiste na organização sistemática dos dados, a partir do que é encontrado no material linguístico dos textos selecionados. Para a realização dessa fase, utilizou-se a ferramenta computacional Atlas Ti³¹. A última etapa, de acordo com Bardin (1977), envolve a atribuição de significado interpretativo aos resultados.

³¹ O *software* Atlas Ti - *Qualitative Data Analysis* (Análise qualitativa de dados) foi desenvolvido e licenciado pela *Scientific Software Development GmbH*. Para mais informações verificar o site: <www.atlasti.com>.

A utilização do Atlas Ti auxilia sobremaneira a análise de conteúdo de uma grande quantidade de textos. Esse *software* permite que o pesquisador analise diferentes tipos de texto, em diversos meios multimídia, desde documentos de texto em formatos “.pdf”, “.txt”, “.doc”, “.rtf”, a imagens, vídeos ou arquivos de áudio. Além disso, os textos podem ser trabalhados pelo pesquisador da forma que lhe convém, ou seja, podem ser acessados integralmente, ou em partes menores, selecionados em conjunto (mais de um texto); além disso, citações podem ser recortadas (visualizadas fora do texto completo), sem que se perca o documento original, dentre outras possibilidades.

A primeira etapa na utilização desse *software* é inserir os textos a serem analisados. No caso da presente pesquisa, a entrevista de cada participante consistia em um documento de extensão “.txt”, que eram selecionados individualmente no programa. O segundo passo foi organizar esses documentos, também chamados de documentos primários, em famílias. Criei famílias de documentos primários com relação aos grupos a que pertenciam: (a) 2 famílias de arquivos com base na escola: estadual ou federal; (b) 4 famílias de grupos: gestores, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos. Essa organização por famílias possibilita comparações entre grupos, assim como auxilia na seleção dos textos a serem analisados. A primeira família analisada foi a de gestores, das duas escolas, seguida da análise dos professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos, nessa ordem. Não houve qualquer critério na seleção dessa ordem específica, só preferi conhecer os discursos de todos os participantes de um mesmo grupo antes de iniciar a análise de outro.

A partir da leitura das respostas dos participantes às questões da entrevista, códigos relacionados às representações sociais ali presentes iam sendo criados. Durante a codificação das entrevistas, foi comum ir e voltar muitas vezes aos textos, criar códigos novos, ou recodificar, uma vez que novos *insights* iam surgindo a partir das análises. Após a criação dos códigos, eles foram também agrupados em famílias, de forma que essa organização facilitasse a compreensão das diferentes representações ali encontradas.

A visualização que se tem ao usar esse *software* é a seguinte, como ilustra a Figura 1.

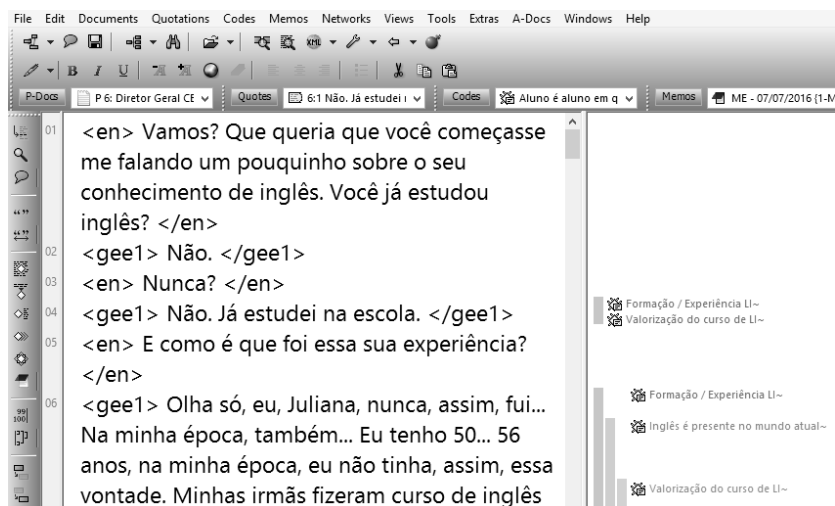


Figura 1 – Exemplo de análise de conteúdo no Atlas Ti

No canto esquerdo da tela, encontra-se o documento primário, nesse caso, da GestEst1, enquanto que no canto direito, os códigos criados a partir da leitura da entrevista.

Após a codificação, foi criado um mapa de códigos, contendo a definição de cada um deles. Esse mapa foi entregue a quatro pesquisadoras³² do grupo de pesquisa, juntamente com exemplares das entrevistas, para que pudessem verificar os códigos criados e suas definições. O processo contou com quatro pesquisadoras codificando as entrevistas em duplas, usando o manual de códigos criado por mim. As divergências foram discutidas e alguns códigos foram refinados em suas definições, outros foram consolidados e ainda outros, extintos.

Terminado esse trabalho, restou-se com um total de 139 códigos divididos em 9 famílias (cf. Anexo VII), sendo que 1 dessas famílias não corresponde a representações sociais como as demais, chamada de “aspectos relevantes”, com 6 códigos. Ela foi criada com o intuito de marcar alguns posicionamentos interessantes percebidos nas entrevistas, como por exemplo, a valorização dada ao curso de inglês, ou a provas e avaliações. As demais famílias de códigos foram criadas devido à percepção de que, durante as entrevistas, os participantes revelaram representações não só sobre as aulas de inglês em escolas, mas também sobre professores de inglês, ou alunos. Isso se deve ao fato de que o objeto da presente investigação, “processo de ensino/aprendizagem de inglês em escolas

³² Gostaria de agradecer imensamente às pesquisadoras Cátia Papadopoulos, Jéssica Castro, Maria Matos e minha orientadora, Zena Eisenberg, pela ajuda no refinamento dos códigos e por aprimorar a confiabilidade das análises.

públicas”, é complexo em si, envolvendo reflexões acerca de língua estrangeira, profissionais da área, alunos, metodologias, dentre outros.

Sendo assim, um total de 8 famílias, divididas em 133 códigos, consistiam de representações sociais dos participantes sobre: (a) alunos (geral) (22 códigos); (b) alunos (inglês) (14 códigos); (c) professores de inglês (10 códigos); (d) aulas de inglês (42 códigos); (e) metodologia (inglês) (16 códigos); (f) línguas estrangeiras (5 códigos); (g) língua inglesa (20 códigos); (h) cursos de inglês (4 códigos). Abaixo, encontra-se uma breve explicação sobre cada uma dessas famílias, com exemplos de códigos:

- (a) **Alunos (geral)** – foram colocadas as representações sobre alunos, não necessariamente relacionadas às aulas de inglês, como por exemplo: “Alunos gostam de disciplinas por causa do professor” ou “Alunos não gostam de disciplinas mais difíceis”.
- (b) **Alunos (inglês)** – foram incluídas representações sociais dos participantes sobre os alunos nas aulas de inglês, especificamente. “Alunos acham que inglês não serve pra nada” e “Alunos têm se interessado mais com as aulas de inglês com o passar do tempo” são exemplos de códigos pertencentes a essa família.
- (c) **Professores de inglês** – agrupa as representações sobre os professores de inglês, suas características mais comuns, na perspectiva dos participantes. “Professores de inglês são muito colaborativos” é uma representação que surgiu durante a entrevista de alguns participantes, a de que os professores de inglês tendem a ser colaborativos, a ajudar uns aos outros e aos alunos, de uma forma geral. Outro exemplo é “Professor de inglês da escola se esforça para trabalhar”, alguns sujeitos da pesquisa pensam que o professor de inglês tenta, se esforça, tendo em vista todos os problemas que enfrenta na escola pública.
- (d) **Aulas de inglês** – reúne as representações sobre as características das aulas de inglês, sobre o aprendizado da língua inglesa, o que é preciso para as pessoas aprenderem, o que está envolvido nas aulas desse idioma. “Aprendizado de inglês depende de motivação” é uma representação de que, para aprender esse idioma, os aprendizes têm que estar motivados, têm que ter força de vontade. Outro exemplo é “Aprendizado de inglês é

associado à fluência / conversação”, quando nota-se que o participante acredita que aprender inglês significa aprender a falar o idioma.

- (e) **Metodologia (inglês)** – contém as representações mais voltadas para métodos, atividades de sala de aula de língua inglesa, técnicas para facilitarem o aprendizado do idioma. “Aula de inglês deve ter recursos midiáticos / multimídia com bom funcionamento” é um exemplo de representação sobre metodologia (inglês), em que se percebe no discurso dos participantes o conceito de que essa disciplina em especial precisa de recursos multimídia, como equipamento de som, televisão, *datashow*, para a realização de uma boa aula. Outro exemplo é “Aula de inglês tem música”, representação de que as aulas de inglês devem ter atividades com música em sala de aula.
- (f) **Línguas estrangeiras** – é constituída por representações sobre línguas estrangeiras em geral, não necessariamente língua inglesa em si. “Aprendizado de língua estrangeira associado à localização geográfica”, por exemplo, é a representação de que a escolha da língua estrangeira deveria estar condicionada à proximidade geográfica, por exemplo, alguns participantes acreditam que a língua espanhola deveria ser mais valorizada no Brasil, tendo em vista que estamos rodeados de países que têm essa língua como língua nativa.
- (g) **Língua inglesa** – reúne representações sobre características da língua inglesa, assim como da disciplina de língua inglesa em contexto escolar. “Inglês é a língua mais usada” e “Inglês favorece a interdisciplinaridade” são exemplos de códigos dessa categoria.
- (h) **Curso de inglês** – agrupa as representações sobre cursos particulares de inglês, como por exemplo, “Curso de inglês tem foco na comunicação oral”, em que participantes acreditam que os cursos, de uma forma geral, trabalham mais a parte da fala, conversação.

Vale ressaltar que esses códigos foram criados a partir das entrevistas dos participantes: à medida que as representações surgiam no discurso deles, eram criados esses rótulos. A análise das representações sociais por grupos de participantes será apresentada no Capítulo 4 da tese, Seção 4.3.

3.7.3.

Linguística de corpus

A motivação inicial de utilizar a Linguística de Corpus (doravante LC) como método de análise das representações sociais veio da minha experiência acadêmica e profissional como professora de inglês e mestre em Linguística Aplicada. Quando decidi fazer um doutorado em Educação, tinha como objetivo ampliar meus horizontes teórico-metodológicos, me aprofundar em questões sobre ensino/aprendizagem, a escola e políticas públicas, dentre outros tópicos, e, é claro, trago comigo um olhar da Linguística Aplicada, área à qual dediquei grande parte da minha experiência como pesquisadora. Ao me defrontar com essa problemática acerca do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas e, ao conhecer mais profundamente a teoria das representações sociais, percebi que a linguagem exerce um papel de destaque. Contudo, os estudos de representação social com os quais tive contato não consideram a vertente linguística. Acredito, portanto, que a minha formação mista possa favorecer um olhar interdisciplinar e inédito às representações sociais, em que o material discursivo poderá ser investigado para esclarecer mais a fundo os participantes e o processo individual de cada uma na elaboração discursiva de suas representações sociais.

A LC é uma forma de se analisar o discurso com foco na investigação das características léxico-gramaticais dos textos. Ela pode ser definida como o estudo empírico do uso de linguagem real com o auxílio de computadores e corpora eletrônicos (LÜDELING & KYTÖ, 2008, p. v). É uma área de pesquisa que tem como objetivo principal o estudo do uso da língua de forma autêntica, ou seja, analisar a língua produzida por falantes reais, em situações comunicativas reais, sejam gêneros escritos ou orais, que irão nos proporcionar uma compreensão maior sobre os usos da língua (SINCLAIR, 1991). Em outras palavras, como afirma Viana (2010, p. 26) é o estudo do “funcionamento de uma língua a partir de uma abordagem que privilegie o uso de dados. Em vez de se recorrer ao conhecimento intuitivo, observa-se como a mesma é utilizada por seus usuários.” Ressalta-se aqui, portanto, o caráter empírico da área, em que se privilegia a compreensão da língua não por intuição, mas por dados reais.

De acordo com os parâmetros da LC, os dados são coletados e selecionados pelo pesquisador de forma criteriosa, organizados e formatados de maneira

específica para poderem ser analisados pelo software. O material de análise da LC, e conceito central da área, está presente em seu próprio nome: corpus. Corpus é uma coleção de textos autênticos (textos produzidos por falantes com propósitos comunicativos reais), tanto já originalmente escritos ou produções orais transcritas, escolhidos e reunidos, com base em princípios previamente estabelecidos pelo pesquisador, em formato eletrônico (SINCLAIR, 1991). Deve-se estar atento ao design do corpus do estudo, como afirma Conrad (2002), já que as escolhas, tais como a extensão do corpus e os tipos de textos incluídos, são aspectos importantes a serem levados em conta. Nem toda coleção de textos pode ser considerada um corpus de estudo (VAUGHAN, 2010). Segundo a autora, uma coleção de textos só se torna um corpus quando nós pesquisadores a tratamos como um, ou seja, quando se juntam os textos com base em critérios previamente estabelecidos, com nossos objetivos de pesquisa em mente, e esperamos que, a partir da análise desse corpus, iremos saber mais sobre os padrões linguísticos ali encontrados.

De acordo com Viana (2010, p. 27), com base em Viana (2008, p. 31), após extensa análise da literatura sobre LC, e em face a diferentes considerações sobre corpus por diferentes autores, o autor agrupa essas informações e as resume em uma lista objetiva, de forma a deixar claro para o leitor o que se entende por corpus:

- a) deve ser compreendido como um conjunto de textos;
- b) contempla textos (orais e escritos) que tenham sido efetivamente produzidos por falantes de determinada língua;
- c) consiste numa forma de representar empiricamente o uso que se faz de uma língua em seu sentido geral ou específico;
- d) é uma reprodução da produção linguística de toda população que se quer investigar ou uma amostra representativa dessa população, com base em princípios claros e bem definidos;
- e) assume a forma eletrônica com vistas a ser investigado pelo computador;
- f) é concebido com o objetivo de possibilitar a realização de uma pesquisa linguística.

O item d da lista acima se refere especificamente aos estudos de LC que tem como objetivo chegar a conclusões mais generalizadas sobre padrões de linguagem de determinada língua ou gênero textual, por exemplo. No caso da presente investigação, que é um estudo que busca conhecer o que falam alguns participantes de duas escolas distintas sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, não há a pretensão de se entender a fala desses participantes como uma amostra significativa de uma população maior. Pelo contrário, os padrões

linguísticos aqui encontrados e analisados são característicos desses participantes, desse contexto particular, sem haver, dessa forma, o objetivo de chegar a maiores generalizações.

Na primeira etapa de uma pesquisa em LC, compila-se o corpus de estudo. Esse corpus será composto por um texto, ou mais de um, a partir do qual padrões de linguagem serão analisados. Para que se possa perceber padrões de linguagem, é necessário ter-se um corpus de referência, para comparação. Um corpus de referência, de acordo com Viana (2010, p. 33), “(...) representa uma coletânea de textos que provê o padrão de comparação para o corpus de estudo.”

A área da LC por muito tempo se concentrou em estudos de lexicografia, que tinham como objetivo compilação de dados de língua real para a elaboração de dicionários ou gramáticas (McCARTHY & O’KEEFFE, 2010). Contudo, a metodologia da LC tem sido utilizada em outras áreas, com objetivos distintos, como pontuam McCarthy & O’Keeffe (2010, p. 7):

Cada vez mais, entretanto, a LC [Linguística de Corpus] está sendo usada para responder perguntas de pesquisa mais amplas: ou seja, em áreas como ensino e aprendizagem de línguas, análise do discurso, estilística literária, linguística forense, pragmática, tecnologia da fala, sociolinguística e comunicação em saúde, dentre outras. (...) a LC tem tido muito a oferecer a outras áreas ao propiciá-las um melhor *meio* de fazer as coisas. Nesse sentido, a LC é um meio para um fim e não um fim em si mesma. Sendo assim, a LC leva a descobertas além do escopo da léxis ou gramática, por aplicar suas técnicas para outras questões, algumas mais fáceis de serem respondidas por análise computacional que outras.³³

A LC, portanto, tem sido cada vez mais aplicada em estudos que buscam compreender a língua em uso em determinado contexto social, não sendo seu domínio restrito a estudos com foco na língua em si. Nesse caso, é tida como uma ferramenta de análise e outra abordagem, como a análise do discurso, por exemplo, serve como referencial teórico e analítico. Considerar a LC como uma ferramenta,

³³ Minha tradução do original: “Increasingly, however, CL is being used in the pursuit of broader research questions: that is, in areas such as language teaching and learning, discourse analysis, literary stylistics, forensic linguistics, pragmatics, speech technology, sociolinguistics and health communication, among others. As this volume testifies, CL has had much to offer other areas by providing a better means of doing things. In this sense, CL is a means to an end rather than an end in itself. That is, CL leads to insights beyond the realms of lexis or grammar by applying its techniques to other questions, some more easily answered by computational analysis than others.” (McCARTHY & O’KEEFFE, 2010, p. 7).

entretanto, não significa diminuí-la (WALSH et al., 2011). Nas palavras de Walsh e colaboradores:

Essencialmente, nós estamos estabelecendo uma distinção entre pesquisa em LC ‘pura’ e pesquisa que *aplica* LC. Na primeira, em que a descrição da linguagem do corpus é o fim em si mesmo (pesquisa de corpus descritiva), ela [LC] nos ajuda a descobrir mais sobre o uso da linguagem em certo contexto. O segundo tipo de pesquisa, por outro lado, leva em consideração o contexto interacional mais amplo da linguagem em uso. (WALSH et al., 2011, p. 326).³⁴

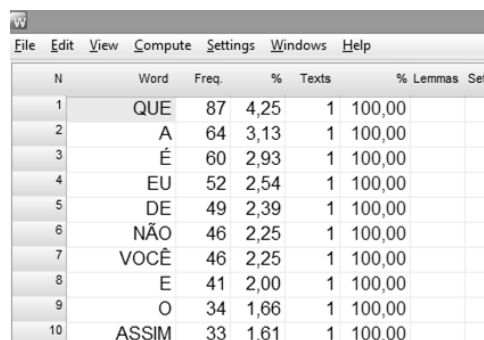
Não há um tipo de pesquisa específico para o uso da LC como ferramenta, como afirmam Lüdeling & Kytö (2008). O uso da LC pode contribuir para saber mais sobre frequência de palavras em textos, comparar-se grupos diferentes de falantes ou de tipos de texto (LÜDELING & KYTÖ, 2008).

Como dito no início dessa seção, o tratamento dos dados através de *software* eletrônico é de extrema relevância na área. O programa computacional mais utilizado para realizar esse tipo de análise é o *WordSmith Tools* (SCOTT, 1999), e foi usado no tratamento de dados desta tese. Esse *software* oferece diversas ferramentas que permitem perceber padrões linguísticos, entre elas: (a) lista de palavras; (b) palavras-chave; (c) concordanciador. A primeira oferece uma lista de palavras mais frequentes do corpus. Quando se usa essa ferramenta, portanto, o programa busca todas as ocorrências de palavras (chamadas de itens³⁵) e fornece uma lista com as formas³⁶, ou seja, a palavra sem repetição, e sua frequência no corpus, como mostra a Figura 2.

³⁴ Minha tradução do original: “Essentially, we are distinguishing between ‘pure’ CL research and research which applies CL. In the former, where the description of the language of the corpus is an end in itself (descriptive corpus research), it helps us find out more about the use of language in a certain context. The latter type of research, on the other hand, looks at the wider interactional context of language in use.” (WALSH et al., 2011, p. 326).

³⁵ Em inglês, chama-se *token*.

³⁶ Em inglês, chama-se *type*.



N	Word	Freq.	%	Texts	% Lemmas	Set
1	QUE	87	4,25	1	100,00	
2	A	64	3,13	1	100,00	
3	É	60	2,93	1	100,00	
4	EU	52	2,54	1	100,00	
5	DE	49	2,39	1	100,00	
6	NÃO	46	2,25	1	100,00	
7	VOCÊ	46	2,25	1	100,00	
8	E	41	2,00	1	100,00	
9	O	34	1,66	1	100,00	
10	ASSIM	33	1,61	1	100,00	

Figura 2 – Exemplo de lista de palavras no *WordSmith Tools*

No exemplo acima, GestEst1 usou a forma “Que” (Coluna 1 – *Word*) 87 vezes (87 itens – Coluna *Freq.*), que corresponde a 4,25% das palavras do corpus (Coluna %), que aqui foi composto por 1 único texto (Coluna *Texts*). Essa ferramenta pode ser utilizada quando se quer ver as palavras mais frequentes no corpus de cada participante.

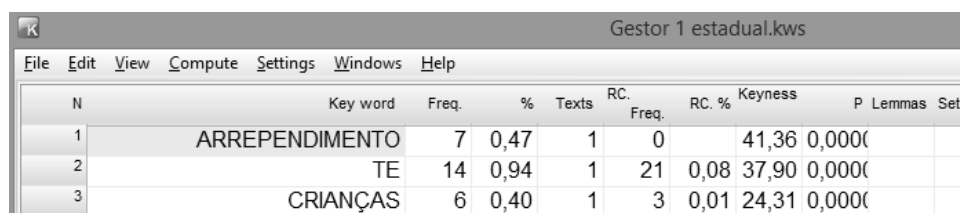
A ferramenta *palavras-chave*, por sua vez, busca as palavras que são frequentes em determinado corpus e, ao mesmo tempo, infrequentes em outros corpora, ou seja, as palavras que são centrais, “chave”, nesse corpus de estudo. De acordo com Evison (2010, p. 127),

As palavras-chave não são necessariamente as palavras mais frequentes em um corpus, mas sim aquelas palavras que são identificadas por comparação estatística entre o corpus ‘alvo’ e outro corpus, maior, chamado de corpus de ‘referência’. Essa identificação envolve a comparação automática de listas de palavras usando, por exemplo, a ferramenta palavras-chave do *software WordSmith Tools*. Uma lista de palavras-chave inclui palavras que são significativamente frequentes (palavras-chave positivas) e infrequentes (palavras-chave negativas) (...).³⁷

Em termos de comparação, é necessário primeiro ter um corpus de estudo, ou ‘alvo’, e um corpus de ‘referência’ a partir dos quais retiram-se as listas de palavras. A ferramenta “palavras-chave” do *software* então oferece uma comparação estatística entre essas duas listas, mostrando o que pode ser idiossincrático no corpus alvo.

³⁷ Minha tradução do original: “Key words are not necessarily the most frequent words in a corpus, but they are those words which are identified by statistical comparison of a ‘target’ corpus with another, larger corpus, which is referred to as the ‘reference’ or ‘benchmark’ corpus. This identification involves the automatic comparison of word lists using software such as the WordSmith Tools Keyword program. A key-word list includes items that are either significantly frequent (positive key words) or infrequent (negative key words) (...).” (EVISON, 2010, p. 127)

Tendo em vista que o objetivo da análise do discurso dos participantes dessa pesquisa era verificar as marcas individuais características de cada participante, foi utilizada essa ferramenta, e os resultados serão apresentados na Seção 4.1. Para tanto, foram feitas várias análises separadamente, seguindo o mesmo princípio: o corpus de estudo era composto por uma entrevista (de um participante, cujas palavras-chave se queriam conhecer) e era colocado em comparação com o corpus de referência, composto por todas as outras entrevistas de pessoas não pertencentes a seu grupo. Evitar a comparação com membros do mesmo grupo foi importante para não haver apagamentos de marcas de fala semelhantes (parti do pressuposto de que os alunos, por exemplo, compartilhariam de muitas características linguísticas e, por isso, seus textos não foram confrontados com os de seus pares). A Figura 3 mostra um exemplo de como o *software* apresenta as palavras-chave de determinado corpus:



N	Key word	Freq.	%	Texts	RC. Freq.	RC. %	Keyness	P	Lemmas	Set
1	ARREPENDIMENTO	7	0,47	1	0		41,36	0,000(
2	TE	14	0,94	1	21	0,08	37,90	0,000(
3	CRIANÇAS	6	0,40	1	3	0,01	24,31	0,000(

Figura 3 – Exemplo de lista de palavras-chave no *WordSmith Tools*

Nesse exemplo, pode-se ver que o discurso da GestEst1 apresenta 3 palavras-chave distintas, quando comparado ao dos outros participantes da pesquisa: professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos. ‘Arrependimento’ (Coluna 1 *Key word*), por exemplo, apareceu 7 vezes (Coluna 2 *Freq.*), não havendo ocorrência da mesma palavra nas outras entrevistas (Coluna 5 *Freq.*), ou seja, tem alta “chavicidade³⁸” (Coluna 6 *Keyness*) e pode ser considerada uma marca significativa no discurso dessa gestora escolar.

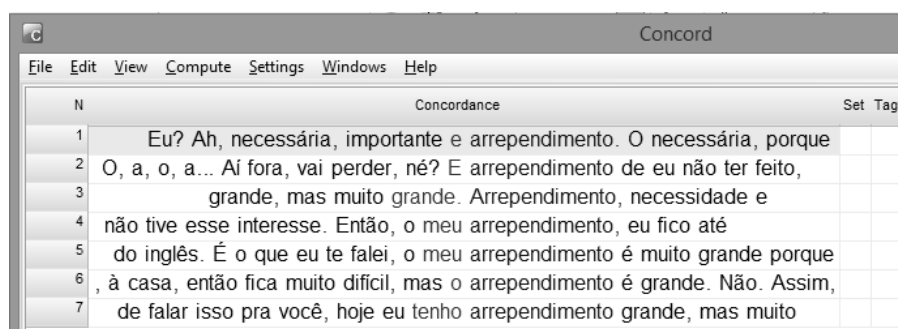
O programa também permite verificar, de forma rápida e organizada, as linhas de ocorrência das palavras. Ao clicar na palavra “arrependimento” com o botão esquerdo, por exemplo, o concordanciador pode ser aberto e mostrar as

³⁸ Chavicidade pode ser definida como “(...) o resultado de um procedimento estatístico pelo qual a ferramenta levanta o quão importante cada palavra-chave positiva é para o *corpus* de pesquisa em relação ao de referência (e vice-versa no caso das palavras-chave negativas). Quanto maior o valor apresentado nessa coluna, maior a relevância da palavra em questão.” (VIANA, 2010, p. 64).

ocorrências dessa palavra em contexto, com ela no centro, possibilitando ver as palavras que a antecedem e as que a seguem. Nas palavras de Viana (2010, p. 71),

(...) o concordanciador é geralmente aproveitado de forma a consubstanciar essas análises iniciais [keywords e wordlists]. Tal ferramenta permite que o pesquisador empreenda uma observação mais qualitativa dos dados existentes em um *corpus*, analisando o contexto de uma palavra de busca. Na Linguística de *Corpus*, emprega-se o termo ‘cotexto’ para se referir ao ambiente linguístico, ou seja, aos itens que são utilizados à esquerda e à direita de uma dada palavra de busca.

Essa ferramenta, portanto, é usada como auxílio das duas já apresentadas, permitindo que o pesquisador possa analisar a ocorrência da palavra-chave em um contexto com pelo menos 3 palavras à esquerda e 3 à direita (a pontuação também conta), como ilustrado na Figura 4.



Concord		
File Edit View Compute Settings Windows Help		
N	Concordance	Set Tag
1	Eu? Ah, necessária, importante e arrependimento. O necessária, porque	
2	O, a, o, a... Ai fora, vai perder, né? E arrependimento de eu não ter feito,	
3	grande, mas muito grande. Arrependimento, necessidade e	
4	não tive esse interesse. Então, o meu arrependimento, eu fico até	
5	do inglês. É o que eu te falei, o meu arrependimento é muito grande porque	
6	, à casa, então fica muito difícil, mas o arrependimento é grande. Não. Assim,	
7	de falar isso pra você, hoje eu tenho arrependimento grande, mas muito	

Figura 4 – Exemplo de lista de concordância no *WordSmith Tools*

O estudo de Menezes (2010) serviu como parâmetro para as escolhas metodológicas aqui adotadas. Nessa pesquisa, a autora desenvolveu, durante seu doutorado, uma pesquisa que utilizou a análise de corpus e mostrou como a área pode auxiliar na compreensão do discurso de pessoas em ambiente pedagógico. Assim como a presente investigação, Menezes (2010) objetivou compreender as visões de dez professores universitários, sendo que, em seu estudo, acerca de literatura e ensino de literatura, buscando verificar se as visões desses professores eram próximas ou distintas. Para tanto, entrevistas semiestruturadas foram realizadas, transcritas e posteriormente analisadas pela ferramenta de palavras-chave do *WordSmith Tools*. O corpus de estudo de Menezes (2010) era a entrevista de um professor, comparada ao corpus de referência, que continha as entrevistas

dos outros professores, e o mesmo com as demais. Dessa forma, adotei procedimento semelhante na realização dessa análise.

Apesar de, *a priori*, se desejar que o computador realize as análises, ele por si só não é o suficiente. O computador organiza, calcula, gera tabelas, mas cabe ao pesquisador interpretar os padrões linguísticos ali encontrados (McCARTHY & O'KEEFFE, 2010, p. 6). Por isso, após realizar a análise das palavras-chave de cada participante, foi necessário observar o uso dessas palavras no contexto maior das entrevistas³⁹. Essas observações serão relatadas no Capítulo 4, a seguir.

³⁹ As análises de corpus foram realizadas sob supervisão de um pesquisador experiente na área. Agradeço ao Prof. Dr. Vander Viana pelos ensinamentos e pelas contribuições valiosas nessa pesquisa.

4

Resultados

4.1.

Caracterização de posicionamento dos sujeitos

O objetivo central da tese era saber as representações sociais (RS⁴⁰) sobre processo de ensino/aprendizagem de inglês de gestores, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos, atuantes em dois contextos distintos de ensino público. Além disso, buscou-se verificar as diferenças entre e dentre grupos, no que concernem os participantes e as escolas, assim como a organização estrutural das RS sobre esse objeto. Contudo, antes de apresentar esses resultados, irei me ater ao discurso dos sujeitos, que muito revelaram sobre o posicionamento frente às questões propostas pelo instrumento. Observar em detalhe as escolhas linguísticas dos participantes permite-nos conhecê-los mais profundamente e assim compreender melhor o lugar de onde falam e as próprias RS. Nas palavras de Jodelet (1989, p. 59), “A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto afetarão o que ela é.”⁴¹

Para conhecer os elementos característicos do discurso dos participantes, a análise de corpus foi realizada com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, em que a ferramenta de palavras-chave foi utilizada (cf. Seção 3.7.3). Essa análise, de forma resumida, permite ao pesquisador conhecer as palavras que se destacam no discurso de determinado participante, em contraste com os demais, quanto à frequência de uso. Sendo assim, as palavras-chave geradas são aquelas mais distintivas do discurso de determinado participante, já que são suas marcas de fala próprias, que se diferem dos demais, por terem se destacado pela frequência no corpus de análise e infrequência no corpus de referência.

Os Quadros 9 a 12 apresentam as marcas de fala divididas por grupos de participantes – gestores escolares, professores de inglês, professores de outras

⁴⁰ Optou-se por referir-se a representações sociais como RS neste capítulo, de forma a facilitar a escrita e, assim, propiciar uma melhor compreensão dos resultados obtidos na investigação.

⁴¹ Minha tradução do original: “La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l’objet) et de quelqu’un (le sujet). Les caractéristiques du sujet et de l’objet auront une incidence sur ce qu’elle est.” (JODELET, 1989, p. 59).

disciplinas e alunos, respectivamente – sendo as primeiras colunas destinadas à escola estadual, seguidas dos dados da escola federal.

GestEst1	GestEst2	GestFed1	GestFed2
Arrependimento	Oportunidade	Conversação	Eles
Te	Bastante	Círculo	Então
Crianças	Destaco	Né	Têm
	Nosso		
	Novidade		
	Conhecimento		
	Né		

Quadro 9 – Palavras-chave dos gestores escolares

Os gestores escolares, em geral, tiveram 3 palavras-chave, com exceção da GestEst2, que teve um total de 7. Isso quer dizer que, em comparação com o corpus de referência, composto pelas entrevistas dos professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos, o discurso dessa gestora diferenciou-se mais, ou seja, ela usou esses termos com uma frequência significativa, o que fez com que tivessem maior chavidade.

ProfIngEst1	ProfIngEst2	ProfIngEst3	ProfIngFed1	ProfIngFed2	ProfIngFed3
Situação	Tempos	Vivemos	Tá	[Nome de outra escola pública de referência]	Né
É	Melhorou	Criatividade			Eles
Senhora	Eles				
Inglesa					
Livro					

Quadro 10 – Palavras-chave dos professores de inglês

O Quadro 10 mostra que os professores de inglês da escola estadual tiveram uma maior quantidade de palavras-chave em comparação com os professores da escola federal, tendo ProfIngEst1 uma maior quantidade quanto à frequência. Essa professora, portanto, mostrou um discurso que se distanciou mais quanto à escolha de palavras, do proferido pelos participantes dos outros grupos, a saber, de gestores, professores de outras disciplinas e alunos. A menor quantidade de palavras-chave dos professores da escola federal parece indicar que o repertório vocabular desse grupo foi semelhante ao dos outros grupos de sua instituição, não havendo tantas marcas mais específicas desses participantes em si.

ProfOutEst 1	ProfOutEst 2	ProfOutEst 3	ProfOutFed 1	ProfOutFed 2	ProfOutFed 3
Carreira	Né	Vejo	Interação	Questão	Talvez
Né	Acredito	Embora	Disciplinas	Ciências	Trabalho
	Contexto	Complicado	Texto		Posso
		Acho	Vejo		
		Disciplinas			

Quadro 11 – Palavras-chave dos professores de outras disciplinas

Com relação aos professores de outras disciplinas, ProfOutEst3, professora de educação física da escola estadual, parece ter tido uma escolha vocabular mais diferenciada do que os participantes de outros grupos, nesse caso, gestores, professores de inglês e alunos.

AlEst1	AlEst2	AlEst3	AlEst4	AlEst5
Coloquei	Entendeu	Entendeu	Assim	Ela
ENEM	Matéria	Cara	Comunicação	Super
Poder	Atenção	Gente		
	Questões			
AlFed1	AlFed2	AlFed3	AlFed4	AlFed5
Acaba	Pessoas	Tipo	Tipo	---
Bom	Botar	Gosto	Dificuldade	
Tipo	Bem	Botar	Fato	
Ah			Coloquei	
Utilizada				
Hum				
Bastante				

Quadro 12 – Palavras-chave dos alunos

Os alunos, por sua vez, com exceção de AlFed1 e AlFed5, variaram entre 2 e 5 palavras-chave. AlFed1 teve muitas marcas de oralidade que se distinguiram em seu discurso, como “bom”, “tipo”, “ah”, “hum”. AlFed5 não teve nenhuma palavra que tenha sido característica de seu discurso, com relação ao corpus de referência, composto pelas entrevistas dos gestores, professores de inglês e professores de outras disciplinas. Isso quer dizer que não houve escolhas linguísticas próprias de seu discurso, já que foram semelhantes a dos participantes desses grupos, o que resultou na falta de chavidade de termos específicos.

Para compreender melhor o contexto em que foram as palavras evocadas, a ferramenta concordanciador foi usada (cf. Seção 3.7.3), uma vez que permite verificar quais vêm antes e quais ocorrem depois. Dessa forma, fica fácil perceber se há padrões de colocação, assim como compreender a forma como se deu seu uso naquele contexto específico.

Após essa análise, observou-se que algumas palavras-chave geradas não eram necessariamente características do discurso dos participantes, tendo em vista que foram usadas por eles em decorrência do instrumento de pesquisa. Durante a entrevista, foi pedido que colocassem as disciplinas escolares em ordem de importância, e que fossem explicando suas ações. Dessa forma, as palavras-chave “botar” (AlFed2 e AlFed3) e “coloquei” (AlEst1 e AlFed4) foram excluídas da análise. O mesmo ocorreu com “círculo” do GestFed1. O gestor, nessa dinâmica da entrevista, optou por dispor as disciplinas escolares nesse formato, e repetiu reiteradamente essa explicação para se certificar de que eu tinha compreendido sua ação. Outro termo que não pareceu ser característico da fala e, portanto, não foi considerado na análise, foi o nome de outra escola pública de referência por parte do ProfIngFed2, escola em que o professor também atuava no momento da pesquisa.

As demais palavras-chave foram analisadas e concluiu-se que os participantes, ao organizarem suas ideias frente às questões propostas, apresentaram alguns aspectos do discurso em comum, a saber: (a) abordagem genérica; (b) ponto de vista; (c) autorreflexão; e (d) registro. Notou-se também que alguns participantes tiveram como marcas discursivas a preocupação com alguns elementos, tanto abstratos como concretos, no que concerne as aulas de língua inglesa, a saber: (a) áreas de conhecimento; (b) avaliação das aulas de inglês da escola; (c) elementos necessários para aulas de inglês; (d) relevância para a vida. Em 4.1.1, serão apresentados os aspectos discursivos característicos das falas dos participantes, enquanto que os temas relacionados ao objeto de pesquisa serão explicitados em 4.1.2.

4.1.1.

Aspectos discursivos

Na presente seção, serão discutidos os aspectos do discurso relevantes para a compreensão do posicionamento dos participantes, a partir das palavras-chave. Vale ressaltar que a análise foi feita de forma comparativa entre os termos proferidos pelos diferentes participantes, independente do grupo a que pertencem.

4.1.1.1.

Abordagem genérica

Alguns sujeitos, majoritariamente professores, tanto de inglês quanto de outras disciplinas, tiveram como palavras-chave termos mais generalizantes, quando falando sobre suas RS sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Essas ocorrências mostraram a abordagem mais genérica por parte desses participantes com relação às questões de pesquisa. Foram consideradas as seguintes palavras-chave como pertencentes a essa categoria: “situação” (ProfIngEst1), “melhorou” (ProfIngEst2), “contexto” (ProfOutEst2), “questão” (ProfOutFed2) e “questões” (AlEst2). Ao analisar as ocorrências de cada uma delas, percebeu-se que refletem uma fala mais abrangente, e, portanto, mais vaga desses participantes com relação aos demais.

Esses vocábulos compartilham a característica de serem usados, por cada participante, com muitos significados diferentes. Para tornar a explicação mais clara, apresento o exemplo de “situação”, que teve 14 ocorrências na fala da ProfIngEst1, como pode ser visto na Figura 5.

N	Concordance
1	tiverem que... Que usar aquilo em uma situação, mas quando eles têm, eles
2	... Pra quadra de esportes, né? É uma situação de inglês, mas estamos fora
3	conhecer e aprendem mais, até aquela situação do inglês dentro da, né, do
4	deles. De repente tem uma outra situação, um outro texto, uma outra
5	aplicada dentro das escolas por essa situação, porque não temos nada,
6	atenção deles, né, no aprender... Essa situação de aprender inglês, mas
7	coisa parecida?, né? Porque... E a situação também dos próprios alunos
8	de mim. E eu coloco esse... Essa situação de que coisas não estão
9	professores trabalharmos com essa situação, por exemplo, esse ano, do
10	sim, a gente ainda carrega aquela situação, assim, de que: "será que
11	tudo aquilo que tem direito, aquela situação toda da cultura, né?
12	começou o inglês. Eu tinha uma situação que todo mundo gostava de
13	daquilo que se vinha fazendo por essa situação, que é uma coisa que foge
14	é complicado. Então, é... É... Essa situação já houve assim, a meu ver

Figura 5 – Contexto da palavra “situação” (ProfIngEst1)

Ao analisar cada uma dessas linhas de concordância, foi possível perceber que ProfIngEst1 utiliza “situação” como:

- *problema*, com 7 ocorrências. Ex.: “professores trabalharmos com essa situação”;
- *momento, ocasião*, com 4 ocorrências. Ex.: “aquela situação toda da cultura, né?”;

- *conteúdo de língua inglesa*, com 2 ocorrências. Ex.: “É uma situação de inglês”;
- *Contexto*, com 1 ocorrência. Ex.: “De repente tem uma outra situação, um outro texto”.

Sendo assim, conclui-se que esse termo apresenta uma pluralidade de significados que acaba por não dizer muito, o que pode ser entendido como uma forma de distanciamento da ProfIngEst1 com relação ao que está sendo dito. Nota-se que a palavra é acompanhada de artigo indefinido, como nas linhas 1, 2 e 12 ou com pronome demonstrativo de distanciamento ou proximidade (“essa” e “aquela”). A colocação da palavra, portanto, reforça essa noção de que a participante apresenta sua visão de forma vaga, distanciada e abstrata.

O mesmo ocorre com os demais termos. As 6 ocorrências de “melhorou”, no discurso da ProfIngEst2, mostram que, ao falar sobre as aulas de inglês em escola pública, mais especificamente sobre o status da disciplina na escola em que atua, o ensino de inglês e a participação dos alunos, está melhor, de forma mais genérica.

É interessante notar que os dois professores de outras disciplinas que apresentaram como marca de discurso um posicionamento mais abrangente compartilham a característica de serem professores de matemática (ProfOutEst2 e ProfOutFed2). Ao usarem os termos “contexto” (ProfOutEst2) e “questão” (ProfOutFed2), usam-nos de forma vaga, como nos exemplos: “a escola como um todo, ela tem uma questão muito bacana, é...” (ProfOutFed2), sem explicitar que questão seria essa; “o aprendizado de inglês pra estar inserido nesse contexto, né? O que é preciso?” (ProfOutEst2), sem abordar o contexto a que se refere. AlEst2 também apresentou a mesma característica discursiva de empregar “questões” de uma forma mais obscura.

4.1.1.2.

Ponto de vista

Ao observar os contextos de algumas palavras-chave, foi possível notar uma divergência quanto ao posicionamento entre os profissionais da escola – os adultos em geral – e os alunos. A maioria dos professores de outras disciplinas tiveram como marcas discursivas verbos conjugados na primeira pessoa do singular, a saber: “acredito” (ProfOutEst2); “vejo”, “acho” (ProfOutEst3); “vejo”

(ProfOutFed1); “posso” (ProfOutFed3). Somente um aluno teve ocorrência semelhante: “gosto” (AlFed3). A escolha pelo uso da 1ª pessoa do singular revela um ponto de vista mais individual, pessoal e menos inclusivo.

GestEst2 e ProfIngEst3, por sua vez, parecem ter uma perspectiva mais inclusiva, uma vez que tiveram como destaque “nosso” e “vivemos”, na 1ª pessoa do plural. Sendo assim, parecem apresentar um ponto de vista mais global, em que consideram a realidade não somente delas, mas também a dos alunos, quando tratam das questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de inglês. ProfIngEst1, diferentemente de suas colegas, revela um distanciamento com relação aos alunos, com o uso de “senhora”. A professora lança mão do discurso direto para reproduzir a fala de seus alunos se referindo a ela mesma. Sendo assim, “senhora” é a própria ProfIngEst1, refletindo a forma de tratamento que os alunos têm em relação a ela, o que parece denotar que há uma relação formal entre eles ou a preocupação que eles têm em demonstrarem respeito com relação a ela.

N	Concordance
1	assim, "nossa, professora, bem que a senhora falou. Eu agora to tendo que
2	grande, mas eu tenho que ir atrás, a senhora sabe." E aí me pede uma, né
3	então: "poxa, professora, aquilo que a senhora ensinava e falava já me deu
4	A senhora é de inglês, e a senhora ta falando esses negócios aí
5	de inglês ou de história?", "a senhora é de história ou de
6	eles ficam, assim, "professora, a senhora é professora de inglês ou de
7	é de história ou de matemática? A senhora é de matemática? A senhora
8	A senhora é de matemática? A senhora é de inglês, e a senhora ta

Figura 6 – Contexto da palavra “senhora” (ProfIngEst1)

GestFed2, ProfIngEst2, e ProfIngFed3 parecem, assim como ProfIngEst1, estabelecer um distanciamento com relação aos alunos a partir da forma como elaboram seus discursos, com a frequência significativa do uso do pronome “eles”. AlEst5 mostrou uso significativo do pronome “ela”, fazendo referência à professora e a uma colega de sala, quando relatando uma situação de conflito entre as duas.

Apesar da GestEst2 ter demonstrado um ponto de vista mais inclusivo com “nosso”, também teve como marca “destaco”. Nesse caso, parece que a gestora denota uma relação mais assimétrica, uma posição de maior autoridade, com essa escolha linguística. O mesmo ocorre com GestFed2, também orientadora educacional, que teve muitas ocorrências de “têm”, na colocação “têm que”, na maioria das vezes (13 ocorrências). Essa colocação denota obrigação, e parece

indicar uma atitude mais autoritária, quando fala que os alunos “têm que” cumprir alguns requisitos, principalmente com relação ao que é ensinado na escola. GestEst1 também parece estabelecer uma relação assimétrica com seus alunos, referindo-se a eles como “crianças”, infantilizando o corpo discente, que são alunos de EM. Mesmo reconhecendo que há uma diferença significativa de idade entre a participante e os alunos, o que pode ter motivado essa referência a eles, acredito que tal escolha vocabular reflete uma postura mais maternal da gestora. Nesse caso, é interessante notar que há um contraste com relação à forma como os alunos se referem a eles mesmos: “gente” (AlEst3), no contexto de “a gente”, e “pessoas” (AlFed2), como no exemplo: “acho que as pessoas, a maioria faz inglês fora”.

Duas professoras de outras disciplinas denotaram um ponto de vista de incerteza ao longo de seus discursos. ProfOutEst3, com “embora”, parece que, por estar mais distanciada do objeto da pesquisa, constrói seu discurso a partir de afirmações, que logo em seguida são reconsideradas em sua fala, repetidas vezes. ProfOutFed3, por sua vez, usou “talvez”, quando fazendo suas considerações frente às questões da entrevista, parecendo estar incerta quanto ao seu posicionamento, ou então como forma de não tomar uma posição tão assertiva, por não ser professora de língua inglesa, mas sim de língua francesa.

4.1.1.3. Autorreflexão

A pesquisa parece ter feito alguns participantes refletirem sobre sua própria trajetória, ao falarem sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. A análise dos dados revelou alguns termos que consubstanciam essa posição de autorreflexão, a saber: “arrependimento” (GestEst1); “bastante” (GestEst2); “dificuldade” (AlFed4).

As duas gestoras da escola estadual têm essas marcas verbais a partir da autorreflexão que tecem acerca de si mesmas frente ao objeto. GestEst1 fez 7 menções a “arrependimento”, o que fez com que essa palavra se destacasse em seu discurso. Em todas as linhas de ocorrência, ela relata que tem esse sentimento com relação ao inglês. Afirma que se arrepende por não ter aproveitado as chances que lhe foram dadas pela família de estudar em curso de inglês. GestEst2 usa “bastante” em um total de 17 ocorrências, sendo que 8 vezes em um contexto de valor negativo,

junto com palavras como “dificuldade”, “difícil”, “repetitivo”, e 9 vezes de forma positiva, junto com “gosta”, “gostam”, “atraente”, “interessante”. Percebe-se que as ocorrências de valor negativo ocorrem quando a gestora reflete sobre suas experiências com a língua inglesa, em que relata que sentia “bastante dificuldade” e que o inglês que tinha era “bastante repetitivo”, com foco exclusivamente em gramática. Os usos na colocação mais positiva se referem ao contexto em que atua, quando fala que os alunos “gostam bastante” das aulas de inglês e da língua em si.

AlFed4, por sua vez, a partir do uso de “dificuldade”, que ocorreu em um total de 10 vezes, fala a respeito do quanto é difícil para ele aprender inglês. O termo é usado repetidas vezes para reforçar o quanto tem dificuldade com relação a essa disciplina, e elabora, portanto, uma autorreflexão durante a pesquisa.

4.1.1.4. Registro

Os alunos, em geral, tiveram como destaque em seu discurso marcas de oralidade, bem informais e variadas. São elas: “entendeu” (AlEst2 e AlEst3); “cara” (AlEst3); “assim” (AlEst4); “super” (AlEst5); “acaba”, “bom”, “ah”, “hum” (AlFed1); “tipo” (AlFed1, AlFed3 e AlFed4); “bem” (AlFed2); “fato” (AlFed4). Vale ressaltar que, *a priori*, como o corpus é composto por textos do mesmo gênero oral, pensou-se que as marcas de oralidade fossem ser apagadas na análise comparativa. Contudo, elas tiveram chavidade no discurso de muitos participantes, principalmente no de alunos. Essas marcas refletem o discurso informal que eles têm, típico da faixa etária, e é interessante ver a variação de usos, com a prevalência de “tipo”, que foi marca da fala de 3 alunos. As ocorrências de “entendeu” mostram a preocupação que os alunos tiveram ao longo da entrevista para manter o contato com a pesquisadora.

O termo “acaba” foi compreendido como uma marca de oralidade, tendo em vista que não havia um uso justificável nos contextos em que apareceu, o que demonstrou, portanto, ser uma marca discursiva idiossincrática do AlFed1. O mesmo ocorreu com “fato” do AlFed4, principalmente na colocação “pelo fato de”.

Dentre os professores e gestores também houve palavras-chave de registro, a saber: “te” (GestEst1); “então” (GestFed2); “né” (GestEst2, GestFed1, ProfIngFed3, ProfOutEst1 e ProfOutEst2); “é” (ProfIngEst1); “tá” (ProfIngFed1).

Percebe-se que “né” é uma marca de fala característica de muitos dos participantes, marca essa que é usada para testar o canal fático durante a comunicação com a entrevistadora. Em comparação com os estudantes, os profissionais da escola têm marcas de fala mais homogêneas, enquanto que os alunos apresentam em seu discurso marcas de fala mais variadas, sendo o registro desse último grupo, portanto, mais caracterizado pela informalidade.

4.1.2.

Temas relacionados ao objeto da pesquisa

Nesta seção, serão apresentados os resultados da análise de corpus que caracterizaram o discurso dos participantes quanto a algumas temáticas relevantes ao objeto da pesquisa em tela, a saber: (a) áreas de conhecimento; (b) avaliação das aulas de inglês da escola; (c) elementos necessários para as aulas de inglês; e (d) relevância para vida.

4.1.2.1.

Áreas de conhecimento

Alguns professores de outras disciplinas tiveram como palavras-chave termos que se referem a áreas de conhecimento de forma geral, sem relação direta com a língua inglesa: “disciplinas” (ProfOutEst3 e ProfOutFed1) e “ciências” (ProfOutFed2). Havia uma dinâmica específica durante a entrevista em que eram convidados a falar sobre as disciplinas escolares. Sendo assim, esses docentes parecem ter ficado mais preocupados com a organização de disciplinas em ambiente escolar, e também com os diferentes tipos de ciências, ou áreas de conhecimento.

Essa temática destacou-se apenas no discurso desses docentes, não sendo abordada pelos gestores, professores de inglês e alunos, com exceção de ProfIngEst1, com “inglesa”, e AlEst2, com “matéria”. A palavra “inglesa” ocorreu 17 vezes, o que sinaliza que ProfIngEst1 esteve preocupada em falar especificamente sobre a disciplina de língua inglesa. Em 7 ocorrências, ela fala sobre a disciplina de língua inglesa no contexto de relatar os problemas vividos, comparando-os com os enfrentados por professores de outras disciplinas, em que há uma equivalência, em sua percepção (“isso não é só na língua inglesa, né?”).

Essa marcação de seu discurso mostra que ela ficou, durante a entrevista, preocupada em mostrar que os problemas enfrentados por ela não ocorrem devido ao fato de a disciplina de inglês ter menos status que as demais, mas sim porque a escola como um todo passa por dificuldades.

AlEst2, por sua vez, com “matéria”, fala sobre as disciplinas da escola, de forma geral, não sendo diretamente relacionado à disciplina de inglês. Ela faz uso desse termo para abordar a questão do bom professor que, na opinião dela, seria a pessoa que “chama a atenção para a matéria”.

4.1.2.2.

Avaliação das aulas de inglês da escola

Duas professoras de outras disciplinas, uma de cada escola, ProfOutEst3 e ProfOutFed3, trouxeram “complicado” e “trabalho” como marcas de seus discursos, respectivamente. ProfOutEst3 usa “complicado” 11 vezes, ao falar sobre o envolvimento dos alunos ser “complicado” (4 ocorrências), característica também atribuída ao ensino de inglês em escolas públicas (4 ocorrências) e aos recursos midiáticos da escola (1 ocorrência). Na perspectiva da docente, portanto, ficam evidenciadas as dificuldades enfrentadas pelos professores em ambientes escolares públicos, principalmente pela falta de envolvimento dos alunos. As duas ocorrências restantes eram com relação a algumas disciplinas que a professora disse achar difíceis, principalmente da área de exatas.

ProfOutFed3 usa “trabalho” para descrever aquele desempenhado pelos professores de inglês na escola em que ela atua. Em sua perspectiva, o trabalho da equipe de língua inglesa da escola federal é muito voltado para leitura, e, por se tratar de uma língua estrangeira, seria interessante envolver outras habilidades, principalmente a da fala. Ela também faz uso de “trabalho” para falar sobre o seu próprio, como professora de francês.

4.1.2.3.

Elementos necessários para as aulas de inglês

Muitas palavras-chave referiram-se a elementos necessários para as aulas de inglês. Alguns mais concretos, como “livro” e “texto”, e outros mais abstratos,

como “novidade” e “criatividade”, mas que, na perspectiva dos sujeitos, também muito necessários para uma aula de inglês de qualidade. Essa categoria de análise abarcou os seguintes termos, quando observados os usos em contexto: “livro” (ProfIngEst1); “texto” (ProfOutFed1); “tempos” (ProfIngEst2); “criatividade” (ProfIngEst3); “novidade” (GestEst2); “interação” (ProfOutFed1); “trabalho” (ProfOutFed3); “atenção” (AlEst2); “conversação” (GestFed1); “bastante” (AlFed1).

ProfIngEst1, ao longo de sua entrevista, falou com frequência sobre o livro, em contextos distintos, com um total de 17 ocorrências, sendo que, em 12 delas, usou o artigo indefinido “um”; por exemplo: “Eu acho que, primeiro, um livro... Um livro didático que realmente atenda às necessidades”. Quando perguntada sobre alguma recordação sobre aula de inglês, ela faz menção ao livro que tinha, que achava muito bom por ser elaborado de acordo com os preceitos do método áudio lingual, e que guarda até hoje (total de 6 ocorrências da palavra “livro” nesse contexto). Ao responder à questão sobre o trabalho que desempenha na escola, a primeira referência feita por ela é ao momento em que não tinha um livro (1 ocorrência) e as professoras se uniram para achar um que atendesse às necessidades dos alunos (3 ocorrências). Da mesma forma, quando questionada sobre o conteúdo das aulas de inglês, menciona a interdisciplinaridade característica da língua inglesa e cita o livro como uma prova dessa característica (2 ocorrências). O livro também está presente nas críticas feitas ao governo, em que afirma que há um descompasso entre o livro imposto pelo governo e o currículo mínimo do Estado (5 ocorrências).

Tendo em vista essa reiteração do uso de “livro”, nota-se que essa docente compreende esse material como essencial em sua prática, como a ferramenta principal de seu trabalho. Talvez por sua longa atuação em cursos de inglês, em que há a necessidade de se “seguir” um livro, ela carrega ainda essa ideia de que o livro é essencial para uma boa aula de inglês. Outra possibilidade de interpretação é a de que a docente usa o livro como um instrumento facilitador de sua prática. Tendo em vista as dificuldades que os professores passam ao trabalhar na escola pública, ter um livro que já apresente as diretrizes curriculares e atividades de sala de aula prontas facilita sua atuação. Percebeu-se também, a partir dos contextos da palavra “livro”, que há ocorrências com o artigo indefinido “um”. Parece que ProfIngEst1 precisa de um livro que seja bom para suas aulas, um bom suporte metodológico, não fazendo referência a algum específico.

ProfIngEst2 parece ter tido uma solução mais concreta para o problema de ensino de inglês em escola pública. Ela acredita que mais “tempos” de aula seriam a solução. A palavra foi usada 9 vezes e em todas as ocorrências se referiam especificamente aos tempos de aula de inglês. A professora pensa que 2 tempos de aula (1 ocorrência) são insuficientes (2 ocorrências), e o ideal seria ter mais tempos de aula (4 ocorrências), como já aconteceu no passado, quando ela entrou na escola. É marca de seu discurso, portanto, a necessidade da língua inglesa ter uma maior carga horária em ambiente escolar.

Sendo assim, duas professoras de inglês da escola estadual parecem estar mais voltadas para medidas mais concretas, uma com o material a ser usado em sala, e a outra quanto à estrutura de tempos de aula. Uma terceira docente, que também teve como destaque em seu discurso algo mais material, foi a de língua portuguesa da escola federal. ProfOutFed1 caracterizou-se por pensar em “texto”, quando falando sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Nas 14 ocorrências desse termo, ela aborda o trabalho que é desempenhado pela equipe de língua inglesa na escola em que atua, por exemplo: “Eu vejo essa interação com o texto muito firme aqui”; “pega o texto, lê o texto, interpreta”. O material principal nas aulas de inglês, portanto, são os textos, o que se assemelha ao seu próprio objeto de trabalho durante as aulas de língua portuguesa. O uso de “interação”, que também se destacou na fala da ProfOutFed1 e foi classificado nessa categoria, coocorreu em alguns casos com a palavra “livro”, como expresso no primeiro exemplo de uso dado acima. A docente acredita que a interação deva ocorrer nas aulas de inglês, seja ela com o material, com outros alunos, ou com o professor. Conclui-se, portanto, que suas marcas discursivas refletem o lugar que ocupa, já que ela está mais sensibilizada para a questão do texto e da língua com potencial de interação.

Outras duas participantes também tiveram como marcas discursivas termos que refletem suas posições em ambiente escolar, ProfOutFed3, com “trabalho”, AlEst2, com “atenção”, e AlFed1 com “bastante”. A primeira usa a palavra 23 vezes, em que, na maior parte das vezes, significa um contraste entre seu trabalho, como professora de francês, e o desempenhado pelas professoras de inglês. ProfOutFed3 acredita que a equipe de língua inglesa poderia enfatizar outras habilidades, assim como faz a equipe de língua francesa, e não somente realizar o trabalho mais voltado para a leitura. AlEst2, por sua vez, enfoca na questão da

atenção, mais especificamente no contexto de o professor “chamar atenção para a matéria”. Na opinião da aluna, uma característica essencial de um bom professor é aquele que consegue chamar a atenção do aluno para o que está sendo feito em sala de aula, tanto de língua inglesa quanto de outras disciplinas. AlFed1, assim como AlEst2, parece colocar no professor uma responsabilidade de assegurá-los de uma aula de qualidade, ao usar o termo “bastante” em um contexto de “trabalhar bastante”, “puxar bastante”, não sendo somente acerca das aulas de inglês. O aluno intensifica esse trabalho, denotando que é preciso esforço do professor e do aluno para se ter um ensino de qualidade.

ProfIngEst3, diferente de suas colegas que se dedicaram a questões mais concretas acerca do aprendizado de língua inglesa, teve como palavra-chave “criatividade”, em que destaca esse elemento nas aulas de inglês, para os alunos terem o interesse despertado, ou seja, para serem estimulados a aprender inglês. Ela ressalta também que a criatividade é importante para que o trabalho seja desenvolvido, tendo em vista todas as dificuldades que o professor tem que enfrentar na escola, como, por exemplo, uma sala lotada de alunos. Semelhante a essa docente, GestEst2 fala em “novidade”. A aula de inglês, para a gestora, é estimulante por trazer muita novidade para o aluno, uma vez que pode ser uma aula diferenciada. Acredito que ela associa o “novo” com as aulas de inglês, tendo em vista que acredita que a língua é dos tempos atuais, já que em sua “época não havia tanta necessidade de aprender esse idioma”. Sendo assim, como para ela esse estudo é “novidade”, ela acredita que os elementos novos que são trazidos para os alunos pelas professoras são responsáveis pelo prazer da aula.

Por fim, GestFed1 teve como destaque em seu discurso “conversação”, com um total de 10 ocorrências. Essas ocorrências revelam que o gestor acredita que uma aula de qualidade, a partir das experiências que teve em cursos particulares, é o que estimula a prática da conversação. Ele pensa que se há essa interação oral em sala de aula, o ensino ocorre de forma satisfatória.

4.1.2.4.

Relevância para a vida

Alguns participantes deram maior destaque para a relevância do inglês na vida das pessoas através das palavras-chave: “oportunidade” (GestEst2);

“conhecimento” (GestEst2); “carreira” (ProfOutEst1); “ENEM” (AlEst1); “poder” (AlEst1); “comunicação” (AlEst4) e “utilizada” (AlFed1).

GestEst2 vê a língua inglesa em ambiente escolar como uma “oportunidade” de vida para seus alunos, tendo em vista que não têm condições de pagar por essa educação, na maioria dos casos. Por ter proximidade com a história de vida do corpo discente, a gestora reitera ao longo da entrevista sua percepção da aula de inglês como uma oportunidade de acesso a “conhecimento”. Sendo assim, essas duas palavras-chave, “oportunidade” e “conhecimento”, são usadas pela gestora no mesmo contexto, e refletem a RS de que o inglês é importante para a vida, principalmente com relação a oportunidades profissionais.

ProfOutEst1, docente de língua portuguesa, teve como destaque em seu discurso “carreira”, com um total de oito ocorrências. Ela associa o aprendizado de língua inglesa com carreira profissional, ou seja, o inglês seria determinante para que as pessoas tivessem um emprego de qualidade, sendo, portanto, importante para a vida dos alunos. AlEst1 também compartilha da relevância do inglês para sua vida. Ela parece estar preocupada com o ENEM, e afirma que o exame também tem questões de inglês, o que torna a disciplina relevante para o início de sua vida acadêmica. Os usos de “poder”, também pela AlEst1, no contexto “para poder fazer algo”, revelam as oportunidades que a língua inglesa oferece para aqueles que a conseguem dominar. A aluna destaca que o inglês é importante para “poder passar num concurso”, “ingressar no mercado de trabalho” e “para poder se comunicar”. Sendo assim, a aluna reflete em seu discurso as possíveis oportunidades que a língua inglesa pode garantir às pessoas ao longo de suas vidas.

AlFed1 reconhece a relevância do inglês e destaca essa língua estrangeira como a mais importante, tendo em vista que é a “mais utilizada” no mundo. Ao observar os contextos de uso de “utilizada”, verifica-se a coocorrência com termos intensificadores como “mais”, “tão” e “muito”. Sendo assim, fica a marca no discurso do participante de que a língua inglesa é extremamente relevante no mundo, o que resulta em possibilidades de ascensão social para os que a aprendem.

Após exposição da caracterização do posicionamento dos participantes frente à entrevista, serão apresentadas as RS partilhadas pelos sujeitos sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês. Na Seção 4.2, encontram-se os resultados quanto à estrutura das RS, a partir da análise do núcleo central, seguidos dos resultados obtidos a partir da análise de conteúdo, na Seção 4.3.

4.2.

Análise estrutural das representações sociais

Como explicado na Seção 3.7.1, essa técnica de análise foi realizada para conhecer a estrutura das RS sobre ensino/aprendizagem de inglês, os conceitos mais centrais e os periféricos. A questão específica da entrevista pedia de forma direta que cada participante falasse três palavras que associavam a “aulas de inglês”. Julgamos que esse “comando” era o mais simples e o que gerava menos dúvidas, em comparação com outros comandos antes elaborados, como palavras associadas a “processo de ensino/aprendizagem de inglês”, dentre outros. Percebi que muitos participantes, ainda assim, tinham dúvida com relação a esse comando durante as entrevistas. Nesses momentos, tentei só reelaborá-lo, sem dar exemplos ou me estender muito, para não influenciar nas escolhas dos participantes. Dizia que era uma associação livre mesmo, o que viesse à cabeça deles quando ouvissem “aulas de inglês”.

Dessa forma, houve uma variação bem grande com relação às palavras por eles evocadas. Algumas pessoas usaram verbos, outras adjetivos, substantivos, e até mesmo expressões (mais de uma palavra, considerando como uma palavra só). Sendo 26 participantes, obtive uma lista inicial de 78 palavras, 39 em cada escola. Nos quadros abaixo, encontram-se as palavras iniciais dos participantes por escola, colocadas na ordem de importância por eles atribuída. Com base no referencial teórico, a importância estabelecida pelos participantes é de extrema relevância para compreender a centralidade da RS (ABRIC, 1998).

ESCOLA ESTADUAL			
Partic.	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
GestEst1	Arrependimento	Necessária	Importante
GestEst2	Conhecimento	Oportunidade	Novidade
ProfIngEst1	Alegria	Cultura	Conhecimento a mais
ProfIngEst2	Disciplina	Integração	Participação
ProfIngEst3	Vivência de mundo	Criatividade	Motivação
ProfOutEst1	Carreira	E-mail	Mouse
ProfOutEst2	Jogos	Músicas	Filmes
ProfOutEst3	Importante	Medo	Pânico
AlEst1	ENEM	Importante para o futuro	Verbo <i>to be</i>

AlEst2	Matéria gosto de estudar	Professora [Nome da professora]	Livro não esquecer
AlEst3	Verbo <i>to be</i>	Apresentação seminário	Professora pegando no pé
AlEst4	Professora	Estudo	Sala
AlEst5	Eficiente	Entediante	Engraçada

Quadro 13 – Palavras evocadas pelos participantes da escola estadual em ordem de importância

ESCOLA FEDERAL			
Partic.	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
GestFed1	Leitura	Conversação	Cultura
GestFed2	Diversão	Comprometimento	Fuga
ProfIngFed1	Tolerância	Interação	Recursos
ProfIngFed2	Fluência	Atualidade	Dinamismo
ProfIngFed3	Cultura	Independência	Prazer
ProfOutFed1	Interação	Vocabulário	Música
ProfOutFed2	Atual	Importante	Difícil
ProfOutFed3	Necessária	Deveria ser mais valorizada	Viagem
AlFed1	Prova oral	Internet	Exercícios
AlFed2	Importante	Dinâmico	Chato
AlFed3	Conversa	Exercício	Atividade em dupla
AlFed4	Curso	Língua Estrangeira	Dificuldade
AlFed5	Difícil	Curso	Diferente

Quadro 14 - Palavras evocadas pelos participantes da escola federal em ordem de importância

Ao ler essas listas, nem sempre foi possível compreender o que o participante queria dizer com tal palavra ou expressão. Sendo assim, foi necessário voltar às entrevistas para ler a explicação sobre a escolha feita. Um exemplo de dúvida foi a escolha da ProfIngEst2: “Disciplina”. A princípio, pensei que ela se referia à disciplina no sentido de postura em sala de aula, da necessidade de haver disciplina na aula de inglês, ou seja, que os alunos ficassem quietos. Contudo, ao reler sua justificativa, a professora, na verdade, se referia à disciplina de estudos, de comprometimento e envolvimento com os estudos de língua inglesa. As escolhas da AlEst5 pareceram ser um pouco contraditórias, já que optou por “Entediante” e “Engraçada”. Ao ler novamente a entrevista, a aluna explicou que em alguns

momentos ela achava a aula de inglês entediante, mas, em outros momentos, engraçada.

ProfOutEst1, professora de português, parece não ter entendido o comando, mesmo após a reformulação e explicação durante a entrevista. Ela escolheu “E-mail” e “Mouse” ao pensar em sua disciplina especificamente, já que ensina aos alunos estrangeirismos. Dessa forma, optamos por retirar essas duas palavras da análise final, já que elas não refletem RS sobre aulas de inglês. Isso fez com que a lista de 78 palavras iniciais fosse reduzida para um total de 76 palavras.

Essa lista sofreu ainda uma adaptação, tendo em vista que havia sinônimos diretos nas escolhas dos participantes, como por exemplo, “Atual” e “Atualidade”, da ProfIngFed2 e do ProfOutFed2. Algumas palavras diferiram somente por estarem no plural ou no singular. Por isso, as seguintes palavras foram consideradas como sinônimas e foram, então, uniformizadas, para posterior contabilização:

- “Atual” e “Atualidade” – “Atual”;
- “Conversa” e “Conversação” – “Conversação”;
- “Difícil” e “Dificuldade” – “Difícil”;
- “Dinamismo” e “Dinâmico” – “Dinâmico”;
- “Exercício” e “Exercícios” – “Exercícios”;
- “Música” e “Músicas” – “Músicas”;
- “Professora” e “Professora [Nome da professora]” – “Professora”.

Após essa primeira adaptação, foi feita uma segunda, mas dessa vez envolveu uma interpretação e uma inferência maior por parte da pesquisadora. Em conjunto com a orientadora, decidimos unir palavras sinônimas, juntando aquelas próximas em significado, sem realizar uma categorização dessas palavras, da mesma forma como feito por Garcez (2014). Foram consideradas semelhantes as palavras e expressões abaixo, sendo adotadas as seguintes denominações finais:

- “Alegria”, “Diversão”, “Engraçada”, “Dinâmico” e “Músicas” – “DIVERSÃO”;
- “Matéria gosto de estudar” e “Prazer” – “PRAZER”;
- “Medo” e “Pânico” – “MEDO”;
- “Conhecimento” e “Conhecimento a mais” – “CONHECIMENTO”;
- “Carreira” e “Importante para o futuro” – “CARREIRA”;
- “Chato” e “Entediante” – “CHATO”;

- “Importante” e “Necessária” – “IMPORTANTE”;
- “Cultura” e “Vivência de mundo” – “CULTURA”;
- “Integração” e “Interação” – “INTERAÇÃO”;
- “Comprometimento”, “Disciplina”, “Estudo” e “Participação” – “COMPROMETIMENTO”;
- “Fuga” e “Deveria ser mais valorizada” – “DESVALORIZADA”;
- “Jogos”, “Filmes” e “Internet” – “MÍDIA”;
- “Apresentação seminário”, “Atividade em dupla”, “Exercícios” e “Prova oral” – “ATIVIDADE DE AULA”.

As uniões das cinco últimas da lista acima são as que mais exigiram interpretação do que foi dito pelos participantes. “Integração” foi usada no sentido de haver uma interação entre participantes durante as aulas de inglês, por isso foi considerada como sinônima de “Interação”. Como já explicado anteriormente, “Disciplina” foi usada com o sentido de envolvimento, dedicação, o mesmo ocorreu com as demais palavras, “Estudo” e “Participação”, sendo então unidas sob o rótulo “Comprometimento”. A expressão “Deveria ser mais valorizada”, usada pela ProfOutFed3, foi compreendida como uma constatação dessa participante de que a aula de inglês costuma ser desvalorizada pelos alunos. O mesmo ocorreu com a escolha da GestFed2, que, quando escolheu “Fuga”, se referiu à forma como muitos alunos veem as aulas de inglês da escola. Sendo assim, as duas foram unidas sob o rótulo de “Desvalorizada”. As referências à “Internet”, “Jogos”, “Filmes” compartilham da ideia de associação das mídias digitais com as aulas de inglês, por isso a escolha desse rótulo. Por fim, alguns alunos fizeram referência a atividades de aula de formas isoladas. Por isso, resolvemos unir todas essas atividades, “Apresentação seminário”, “Atividade em dupla”, “Exercícios” e “Prova oral”, em uma só nomenclatura “Atividade de aula”.

Após realizar essas unificações, tivemos um total de 38 palavras diferentes e, ao somar suas ocorrências, atingiu um total de 76 ocorrências. Elas foram organizadas em uma tabela, considerando a frequência das mesmas e a ordem de importância a elas atribuída pelos participantes. Nesse momento da análise, não foi feita divisão por escola, ou por grupo de participantes, foram consideradas as escolhas de todos os participantes da pesquisa, já que o objetivo era verificar as RS mais nucleares e periféricas sobre “aulas de inglês” em ambiente escolar.

Assim como em outros estudos que usaram técnica semelhante, como Cortes Junior & Fernandez (2007) e Machado & Aniceto (2010), optou-se por excluir da divisão em quadrantes os termos com baixa frequência. Foram excluídas da análise as palavras que tiveram 1 ocorrência apenas, um total de 19, a saber: “arrependimento”, “criatividade”, “diferente”, “eficiente”, “ENEM”, “fluência”, “independência”, “leitura”, “língua estrangeira”, “livro não esquecer”, “motivação”, “novidade”, “oportunidade”, “prof. pegando no pé”, “recursos”, “sala”, “tolerância”, “viagem” e “vocabulário”. Após essa exclusão, restaram 19 palavras diferentes, que foram usadas em um total de 57 vezes, que equivale à frequência total.

Após a definição da lista final dos termos, procedeu-se à realização dos dois cálculos necessários na análise do núcleo central para saber o ponto médio das escalas, e, assim, ter esses valores como referência para a divisão nos quadrantes: (a) frequência média; (b) ordem média de evocação (OME). A frequência média foi calculada da seguinte forma: $57 \text{ (frequência total)} / 19 \text{ (número de palavras)} = 3$.

Para saber a OME, em um primeiro momento, foram atribuídos pesos, em que a quantidade de vezes que a palavra foi evocada como importante em 1º lugar foi multiplicado por 1, a quantidade de vezes em que foi proferida em 2º lugar por 2, e em 3º lugar por 3, resultando na pontuação de cada palavra. Para tornar mais clara a explicação, vamos considerar o exemplo do termo “comprometimento” (cf. Tabela 1), que foi evocado 4 vezes, sendo mencionado como em 1º lugar de importância 1 vez, em 2º lugar 2 vezes e em 3º lugar 1 vez. Sendo assim, a pontuação dessa palavra foi calculada da seguinte forma:

$$(1 \times 1) + (2 \times 2) + (1 \times 3) = 8.$$

Em um segundo momento, foi feito o cálculo de OME de cada palavra, em que sua pontuação foi dividida pela quantidade de vezes que a palavra foi evocada. No caso de “comprometimento”, sua pontuação, 8, foi dividida pela quantidade de vezes que a palavra foi evocada, 4 vezes, resultando em um OME de 2.

Por fim, para chegar ao valor de referência de OME, foram somados os valores de OME de cada palavra, e esse valor total foi dividido pelo número total de palavras, 19, resultando em uma OME de 1,93. Os valores de corte considerados nesse estudo, portanto, foram 3 para frequência e 1,93 para OME, como mostram as tabelas a seguir.

Palavras	Freq.	1º import.	2º import.	3º import.	Pontuação	OME
Comprometimento	4	1	2	1	8	2,00
Mídia	3	1	1	1	6	2,00
Diversão	7	2	2	3	15	2,14
Atividade de aula	5	1	2	2	11	2,20
Diffícil	3	1	0	2	7	2,33
Conhecimento	2	1	0	1	4	2,00
Prazer	2	1	0	1	4	2,00
Verbo <i>to be</i>	2	1	0	1	4	2,00
Chato	2	0	1	1	5	2,50
Desvalorizada	2	0	1	1	5	2,50
Medo	2	0	1	1	5	2,50
Importante	6	3	2	1	10	1,67
Interação	3	1	2	0	5	1,67
Cultura	4	2	1	1	7	1,75
Atual	2	1	1	0	3	1,50
Carreira	2	1	1	0	3	1,50
Conversação	2	1	1	0	3	1,50
Curso	2	1	1	0	3	1,50
Professora	2	1	1	0	3	1,50
Total: 19	57					36,76

Tabela 1 – Frequência e OME da cada palavra evocada

Frequência média	OME
$57/19 = 3$	$36,76/19 = 1,93$

Tabela 2 – Valores de referência para classificação em quadrantes

Tendo em consideração os valores acima explicitados, foi feita a classificação das evocações nos quadrantes, a saber: núcleo central, 1ª periferia, 2ª periferia e zona de contraste. Caso a palavra tivesse frequência maior ou igual a 3, ela seria classificada como núcleo central ou 1ª periferia, enquanto que, se tivesse frequência menor que 3, estaria ou na 2ª periferia ou na Zona de contraste. O segundo critério de distinção era a classificação pela OME. Caso a OME tivesse valor maior igual a 1,93 seria núcleo central ou 2ª periferia, e, se fosse menor que 1,93, 1ª periferia ou Zona de contraste. Após o cruzamento desses critérios, tivemos a classificação das palavras no quadrante, como mostra o Quadro 15.

		OME					
		< 1,93			≥ 1,93		
FREQÜÊNCIA	≥ 3,00	Núcleo central			1ª Periferia		
		Importante	6	1,67	Comprometimento	4	2,00
		Interação	3	1,67	Mídia	3	2,00
		Cultura	4	1,75	Diversão	7	2,14
					Atividade de aula	5	2,20
					Difícil	3	2,33
	< 3,00	Zona de contraste			2ª Periferia		
		Atual	2	1,50	Conhecimento	2	2,00
		Carreira	2	1,50	Prazer	2	2,00
		Conversação	2	1,50	Verbo <i>to be</i>	2	2,00
		Curso	2	1,50	Chato	2	2,50
		Professora	2	1,50	Desvalorizada	2	2,50
					Medo	2	2,50

Quadro 15 – Diagrama da estrutura das representações centrais a partir do estímulo indutor “aulas de inglês”

No primeiro quadrante, estão situados os prováveis elementos centrais, a saber: “importante”, “interação” e “cultura”. Já os elementos periféricos da RS sobre aulas de inglês encontram-se distribuídos nos demais quadrantes: 1ª periferia – “comprometimento”, “mídia”, “diversão”, “atividade de aula” e “difícil”; 2ª periferia – “conhecimento”, “prazer”, “verbo *to be*”, “chato”, “desvalorizada”, “medo”; Zona de contraste – “atual”, “carreira”, “conversação”, “curso” e “professora”.

As RS do **núcleo central**, segundo Abric, são aquelas *mais improváveis de mudar, mais permanentes e estáveis*. De acordo com Abric (2003, p. 39), seria a “base comum e consensual de uma representação”, resultado da memória cultural das pessoas. Tende-se, portanto, a crer que essas associações possivelmente irão ocorrer em outros contextos. Aulas de inglês, dessa forma, são consideradas como “importantes” pelas pessoas atuantes em ambiente escolar. Parece haver um consenso entre os participantes das duas comunidades escolares investigadas que a língua inglesa é atualmente necessária para melhores oportunidades de vida, como possibilidade de conseguir melhores empregos, ou viajar pelo mundo. Esse resultado ecoa o de outras pesquisas realizadas com propósitos semelhantes, como os estudos desenvolvidos por Perin (2003), Fernandes (2006), Silva (2006), Ricci (2007), Nunes (2008) e Souza (2009). Nesses estudos, a língua inglesa foi

compreendida como importante para ascensão social e para conhecimento de outras culturas e interação com outros povos. Essa RS parece ser mesmo nuclear na sociedade em que vivemos atualmente, tendo em vista a própria mídia, que vem cada vez mais intensificando a quantidade de publicações sobre essa temática, como já discutido no Capítulo 1.

O termo “interação”, um possível elemento do núcleo central da RS sobre aulas de inglês, diferentemente do anterior, não é um adjetivo, mas trata-se da natureza em si de qualquer língua, que é a ação de interagir com outras pessoas. Em outras palavras, a língua inglesa é percebida como a responsável por promover a interação com pessoas de outras nacionalidades. A palavra foi empregada com a ideia de que em sala de aula de língua inglesa é preciso haver interação entre os agentes ali envolvidos, ou seja, entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e materiais didáticos. Fernandes (2006) e Ricci (2007) também mostraram em seus estudos que a língua inglesa tem a RS atrelada a seu aspecto de interação. Dessa forma, acreditam que a interação é a própria natureza da língua, seu propósito inicial, mas também uma forma de dinâmica ideal de sala de aula de inglês.

“Cultura”, por sua vez, assim como “interação”, está intrinsecamente relacionada à natureza de qualquer língua estrangeira. Conhecer uma língua é conhecer a cultura de seu povo e, portanto, é um termo facilmente associado ao imaginário popular sobre língua estrangeira. A RS do inglês como acesso a conhecimentos culturais também apareceu nas pesquisas de Fernandes (2006) e Silva (2006), o que reforça a importância dessa dimensão no imaginário sobre esse idioma.

Esses três termos pertencentes ao núcleo central compartilham da característica de tratarem da língua inglesa em si. A língua é importante, permite interação e traz o conhecimento sobre cultura. Sendo assim, conclui-se que o núcleo central reflete o ideal para os participantes com relação a onde querem chegar: interagir nessa língua, que é importante nos dias atuais, e conhecer outras culturas.

As palavras da **1ª periferia**, de acordo com Abric (1998), são aquelas que *refletem diferenças, contradições, experiências mais individuais*. No presente estudo, pertencem à 1ª periferia das RS sobre aulas de inglês: “comprometimento”, “mídia”, “diversão”, “atividade de aula” e “difícil”. Ao analisar essas ocorrências, nota-se que, diferentemente das RS pertencentes ao núcleo central, elas tratam mais do plano real, do enfrentamento real das pessoas quando tentam aprender esse

idioma. “Comprometimento” e “difícil” refletem a percepção do problema: é “difícil” aprender inglês, tendo em vista que exige um maior “comprometimento” por parte das pessoas. Em outras palavras, para conseguir aprender um idioma, é necessário engajamento constante, que muitas vezes não é possível de ser feito e, por isso, quanto menos comprometimento, mais dificuldade se enfrenta para atingir o objetivo de ser proficiente na língua. “Atividade de aula”, por sua vez, parece indicar a localização do problema enfrentado pelos participantes quando nas aulas de inglês. Essas atividades, como apresentação de seminário, atividade em dupla, exercícios e prova oral, são geralmente exigidas pelos professores e se apresentam para os alunos como desafios, muitas vezes gerando ansiedade. “Mídia” e “diversão” podem ser compreendidas como uma tentativa de solução para o problema, como se fossem atividades que poderiam gerar um maior envolvimento dos alunos nas aulas de inglês. O inglês está presente na vida das pessoas na mídia: internet, filmes, jogos, e em meios de diversão e, por isso, esses aspectos mais lúdicos são mais associados como marcas específicas das aulas de inglês.

Enquanto que as palavras do núcleo central parecem enunciar o ideal, o ponto de chegada desejado, as da 1ª periferia parecem refletir a estrada tortuosa que se deve caminhar para chegar a esse fim. Pode-se inferir que elas se localizam na sala de aula em si, o que está colocado para o aluno nesse ambiente, os desafios, e suas possíveis soluções.

As palavras da **2ª periferia** são aquelas *pouco associadas, mas consideradas importantes pelas pessoas individualmente*. Por isso, Abric (1998) considera que os conceitos pertencentes a esse quadrante são, por serem de alta importância e baixa frequência, possíveis *RS nucleares em formação*. A análise mostra que pertencem à 2ª periferia: “conhecimento”, “prazer”, “verbo *to be*”, “chato”, “desvalorizada”, e “medo”. Essas ocorrências parecem ecoar as apresentadas nos dois quadrantes anteriores: “conhecimento” como o que se quer alcançar, o produto final; “verbo *to be*”, “medo” e “chato” como o percurso enfrentado nas aulas; “prazer”, como a solução para esse problema; “desvalorizada” como a característica da disciplina em si quando em contraste com as demais.

Esse último termo pode ser contrastado com o pertencente ao núcleo central, “importante”. Quando posta no contexto das outras disciplinas, as aulas de inglês são vistas como desvalorizadas. Infere-se, portanto, que os participantes não

desvalorizam a língua inglesa em si, mas o que percebem como desvalorizada é a disciplina de língua inglesa perante às outras.

As palavras pertencentes à **zona de contraste** são as mais frágeis, *possíveis experiências pessoais*, não são RS fortes sobre as aulas de inglês, mas que, como afirma Abric (1998), *ajudam a manter o núcleo central, já que possuem função de defesa*. No caso dessa pesquisa, elas parecem estar em consonância com as apresentadas nos quadrantes anteriores. São elas: “atual”, “carreira”, “conversação”, “curso” e “professora”. As três primeiras parecem ecoar as pertencentes ao primeiro quadrante, como experiências mais individuais sobre a importância da língua inglesa (“atual” e “carreira”) e sobre a forma de interação (“conversação”). “Curso” e “professora”, por sua vez, são os possíveis meios de se chegar a esse fim, como as que estão nas 1ª e 2ª periferias.

Esses dados refletem a visão de todos os participantes envolvidos na pesquisa, sem haver distinção entre escolas ou grupos de participantes. Para compreender mais a fundo as RS dos participantes e suas diferenças, foi realizada a **análise de conteúdo por grupos de participantes**. A seguir, serão apresentados os resultados das análises das RS sobre aulas de inglês, língua inglesa, alunos, tanto de forma geral quanto em relação ao inglês e professores de inglês de cada grupo de participantes, respectivamente. Além disso, serão apresentados também os aspectos relevantes marcados nas entrevistas.

4.3.

Representações sociais em contexto: comparações entre grupos e escolas

O *software* Atlas Ti auxiliou no mapeamento das RS do estudo. Após a criação dos códigos (que aqui eram as próprias RS, como explicado em 3.7.2) e a marcação das citações em cada uma das entrevistas, foram gerados relatórios que ofereciam o número de citações que determinado código teve por participante. Contudo, por entender que as pessoas costumam se repetir ao longo da entrevista, ao elaborarem suas ideias, e que a alta frequência de determinada RS não necessariamente estaria atrelada à sua força, não foi considerada a frequência da RS. Considerou-se, isto sim, a ausência ou presença da RS no discurso de cada participante, sendo, posteriormente, destacadas as que tiveram maior

compartilhamento. Para tornar mais claro o procedimento de análise, consideremos o exemplo de “Inglês está presente no mundo atual” com relação aos professores de inglês:

	Inglês está presente no mundo atual
ProfIngEst1	1
ProfIngEst2	3
ProfIngEst3	7
	3
ProfIngFed1	4
ProfIngFed2	2
ProfIngFed3	0
	2
TOTAL	5

Tabela 3 – Exemplo de análise da RS “Inglês está presente no mundo atual”

O programa gerou a Tabela 3, em que é possível verificar que ProfIngEst1 teve 1 citação que reflete esse conceito, enquanto que ProfIngEst2 teve 3 citações ao longo de sua entrevista e ProfIngEst3 um total de 7 ocorrências. A linha seguinte, que está em destaque, gerou a quantidade de participantes da escola estadual que compartilharam dessa ideia, independente da quantidade de vezes que a mesma foi encontrada nas entrevistas individualmente. O mesmo foi feito com relação aos participantes da escola federal. A linha “TOTAL” somou os resultados das linhas em destaque (após cada escola), e mostrou, portanto, que esse conceito é uma RS, já que foi compartilhada por 5 dos 6 professores de inglês entrevistados.

Após fazer o mesmo procedimento com todas as categorias e todos os grupos de participantes, foram separadas aquelas que foram compartilhadas dentro dos grupos e entre eles. Em outras palavras, destacaram-se na análise as RS, já que foram compartilhadas por pelo menos metade dos participantes de cada grupo de participantes. Por exemplo, a RS presente no discurso de pelo menos 4 professores de inglês (de um total de 6) foi considerada importante para a discussão. Essas RS que foram mais compartilhadas dentro dos grupos de participantes e entre eles serão as expostas nas seções a seguir.

De forma a facilitar a compreensão dos resultados, serão apresentadas as RS sobre aulas de inglês (Seção 4.3.1). Escolheu-se apresentar essas RS em primeiro lugar, tendo em vista que a presente investigação tinha como principal objetivo conhecer as RS sobre esse objeto. Além disso, a proximidade com os resultados

anteriormente apresentados, a partir da análise da estrutura das RS com a evocação livre (Seção 4.2), facilita a melhor compreensão da escolha dos participantes dos termos sobre aulas de inglês. Em 4.3.1, também serão apresentadas as RS sobre metodologia das aulas de inglês, por estarem intrinsecamente relacionadas. Na Seção 4.3.2, serão apresentadas as RS mais compartilhadas entre os grupos de participantes sobre língua inglesa. Após essa etapa, serão apresentadas as RS sobre os agentes envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de inglês, a saber: (a) sobre alunos (Seção 4.3.3); e (b) sobre professores de inglês (Seção 4.3.4). Na seção destinada às RS sobre alunos, foram acrescentadas subdivisões, para conhecer aquelas referentes a eles de uma forma geral, na escola (Seção 4.3.3.1), e nas aulas de inglês (Seção 4.3.3.2). Por fim, em 4.3.5 serão abordados os aspectos relevantes, que não são RS em si, mas contribuem para a compreensão da perspectiva dos participantes. Vale ressaltar que as RS sobre curso de inglês e sobre línguas estrangeiras, apesar de terem tido ocorrências nas falas de alguns sujeitos, não se mostraram relevantes por não terem tido número considerável de compartilhamentos dentro dos grupos e entre eles (ou seja, não houve ocorrências em pelo menos metade dos participantes de cada grupo).

4.3.1.

Sobre aulas de inglês

Nesta seção, serão apresentados os resultados com relação às aulas de inglês, o que as pessoas pensam sobre essas aulas, o trabalho que deve ser feito em ambiente escolar, incluindo também as RS sobre metodologia das aulas de inglês. Vale ressaltar que as RS mostradas nas tabelas a seguir são aquelas que tiveram ocorrência no discurso de pelo menos metade dos participantes por grupo ou por escola. Na primeira coluna, estão as RS que tiveram maior destaque por terem sido compartilhadas, seja dentro dos grupos de participantes, ou entre eles. As colunas seguintes mostram a quantidade de participantes por grupos (gestores, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos, respectivamente), havendo uma divisão para os dados da escola estadual (E) e os dados da escola federal (F). As ordens de apresentação dos dados será a mesma ao longo dessas seções de forma a facilitar a leitura e compreensão dos resultados. As primeiras RS das tabelas serão

aquelas mais compartilhadas entre grupos de participantes. As demais serão as mais características de determinado grupo, seja por tipo de participante, seja por escola.

A Tabela 4 apresenta as RS mais compartilhadas pelos participantes:

	GE ⁴² (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Aprendizado de inglês é associado à fluência / conversação	1	2	1	3	2	2	2	4
Inglês da escola não envolve oralidade	0	1	3	3	0	2	2	4
Aula de inglês da escola envolve trabalho com texto	1	1	3	3	1	3	2	4
Aula de inglês da escola é voltada para a gramática	0	1	3	3	0	1	4	1
Aula de inglês envolve trabalho com vocabulário	0	1	3	3	0	3	1	0
Carga horária interfere no sucesso do ensino de inglês	1	0	3	2	1	1	2	1
Quantidade de alunos em sala interfere no sucesso do ensino de inglês	0	1	3	2	1	1	1	1
Nivelamento é importante para o inglês da escola	0	1	2	1	1	0	0	0
Aprendizado de inglês é facilitado pelo contato com a língua	2	2	1	0	0	1	0	1
Disciplina de inglês é como as outras disciplinas da escola	0	1	3	2	2	1	0	0
Disciplina de inglês é vista como inferior em relação a outras disciplinas da escola	0	1	3	2	1	3	4	4
Disciplina de inglês não é valorizada pelos alunos que fazem curso	0	1	0	3	1	2	0	4
Inglês da escola é desestimulante	2	0	1	1	2	3	4	2
Inglês da escola pública é ruim	1	0	1	3	2	0	4	0
Inglês da escola traz uma base	0	1	2	1	2	0	1	2
Inglês da escola deveria trabalhar todas as habilidades	0	1	3	1	0	2	2	1
Aula de inglês envolve diversão	1	1	2	2	1	0	3	1
Aprendizado de inglês é atrelado ao aprendizado de português	0	0	3	1	1	1	2	0
Aula de inglês envolve conhecimento de outra cultura	0	1	1	2	0	2	0	0
Currículo mínimo interfere nas aulas de inglês da escola	0	0	3	0	0	0	1	0

Tabela 4 – RS sobre aulas de inglês

⁴² Para facilitar a disposição dos dados nas tabelas as seguintes siglas serão usadas para falar sobre os grupos de participantes: GE = Gestores escolares; PI = Professores de inglês; PO = Professores de outras disciplinas; AL = Alunos.

A partir da Tabela 4, verifica-se que todos os grupos de participantes têm a RS de que “Aprendizado de inglês é associado à fluência / conversação”. Isso quer dizer que, quando as pessoas pensam em aprendizado do idioma, elas fazem a associação com o desenvolvimento da habilidade de fala. Sendo assim, acreditam que uma pessoa que sabe inglês é aquela que sabe se comunicar oralmente, como mostram os exemplos a seguir:

Mais conversação. Né? Porque o inglês em si não é... É válido, com certeza que é válido a escrita, mas a conversação tem mais validade ainda, principalmente na sua carreira profissional, das suas viagens, né? Então, acho que deveria qualificar mais a conversação dentro da... Da língua inglesa. (ProfOutEst1)

Que tenha prática, e teoria e a pronúncia porque não adianta eu saber a... A prática... Não... A teoria, não adianta eu saber a teoria, se eu não ponho em prática, se eu não pratico tudo que eu digo. E a pronúncia, também não tem como, assim, ah... Eu vou... Não adianta eu saber o que eu tô falando, mas falar de uma forma errada e a pessoa... A outra pessoa com quem eu estou me comunicando não... Não entender o que estou dizendo. (AlEst4)

A partir dos exemplos, verificamos que, para os participantes, uma aula de inglês de qualidade seria aquela em que a habilidade de fala fosse desenvolvida, para que as pessoas conseguissem se comunicar nessa segunda língua. Todos os grupos tiveram mais da metade de seus participantes fazendo menção a essa RS de alguma forma. Apesar disso, alguns deles também constataam que esse objetivo não é alcançado pela escola, uma vez que a RS de que “Inglês da escola não envolve oralidade” também teve muitas ocorrências. Todos os professores de inglês, quase todos os professores de outras disciplinas da escola federal e alunos, principalmente, da federal, reconhecem que a escola não está voltada para o desenvolvimento dessa habilidade:

Então, isso gera também uma frustração dos alunos porque você numa sala com 50 e poucos alunos você não tem condições de trabalhar a parte oral, né? (ProfIngEst1)

Porque a escola não tem tempo hábil pra habilitar um aluno pra falar um inglês tão bom quanto eles falam. Não acho. Pessoalmente, não acho. Todos falam... E todos que fazem, falam inglês bem, fazem curso. Então, eu não acho que seja mérito do [nome de uma escola pública de referência]. Eu acho que seja mérito realmente do curso de inglês que eles fazem. Por coincidência eles estudam ali, e a maioria faz curso de inglês, então, parece que eu posso dar uma aula toda dada em inglês. Mas sempre tem um ou outro, um Joãozinho, uma Mariazinha lá no

cantinho que não tá entendendo o que eu digo. Então, você tem que prestar muita atenção nisso, né? (ProfIngFed2)

Você consegue aprender bastante coisas aqui, entendeu? Só que também não é o suficiente pra você, sei lá, sair falando fluentemente depois do ensino médio. (AlEst3)

No curso eu acho que é bom, não sei todos porque, tipo, aqui a gente aprende mais a ler e escrever do que falar, mas eu acho mais importante falar do que o resto. Mas, é... Na escola não sei, aqui [nome da escola] eu não acho que é muito bom, mas... (AlFed3)

Nota-se que eles expressam a frustração do aluno de que a escola não atende a essa expectativa de ensinar a fala. Na perspectiva de alguns participantes, somente no curso de inglês essa fala seria desenvolvida. ProfIngFed2 faz uma colocação a respeito da outra escola pública de referência em que ele atuava no momento da pesquisa. O professor diz que lá todos os alunos sabem falar inglês, mas ele não credita esse sucesso à escola em si, afirmando que os alunos sabem inglês por fazerem curso livre.

Diferentemente do curso, na escola, o que eles dizem ocorrer é o trabalho com texto e com gramática. Todos os professores de inglês apresentaram essas duas RS ao longo de suas entrevistas, assim como os alunos, estando a leitura mais presente nas aulas de inglês da escola federal, e a gramática nas aulas da escola estadual, na visão dos alunos.

E aí normalmente a gente lê aqueles textos e faz interpretação deles, depois a professora corrige, mas, como eu te disse, não é tão dinâmico, quanto, por exemplo, meu curso. (AlEst1)

Então... É... O que a gente mais estuda na escola é o verbo *to be*, né? A gente estuda o primário inteiro sobre o verbo *to be*. Os adjetivos, substantivos e verbos é o que... É o mais básico que a gente aprende na escola... O nome de pai... Família, né? Os parentes, essas coisas. (AlEst1)

E, agora, nem todas escolas ensinam muito, só o ensino básico mesmo, e texto pro aluno se virar. (AlFed1)

Da escola? Bom, acho que a gente trabalha muito escrita, e... Bom, é mais, a gente faz muito exercício, sabe? Livro, livro, bastante. (AlFed1)

A primeira citação e a terceira são exemplos da RS de que “Aula de inglês envolve trabalho com texto”, enquanto que as outras duas são relacionados à RS “Aula de

inglês é voltada para a gramática”. Os alunos destacam o foco na habilidade, descrevendo a aula na escola e fazendo referência a outras escolas também (AlFed1 fala “nem todas escolas”). As outras duas falas já tratam do foco contínuo em itens gramaticais, e alunos reportam fazer exercícios, usar o livro, foco no “verbo *to be*”, ou seja, mostrando que a habilidade de fala não é desenvolvida. Esse resultado mostra como as pessoas não percebem o propósito de aprender a língua inglesa como forma de conhecer o outro e poder confrontar sua própria realidade. Além disso, o foco na gramática evidencia que possivelmente ainda se perpetua a compreensão de que há uma única variedade de inglês, e não uma multiplicidade de *ingleses*, como advoga Kachru (1992). Os professores de inglês deveriam estar mais preocupados com a função social do inglês, mas centram-se na estrutura da língua.

Professores de inglês das duas escolas e professores de outras disciplinas da escola federal associam aulas de inglês ao aprendizado de vocabulário.

Trabalho, às vezes, com música também e coloco pra eles o quanto a música é importante pra aprender vocabulário, né? (ProfIngEst1)

Nós vamos trabalhar textos e o livro que a, que, que a escola adota, ele, ele é todo voltado pra textos e leitura, compreensão e o aluno infere, não usa dicionário. Ele vai ter que entender o vocabulário no, no próprio contexto, né? E eu acho isso muito importante. (ProfIngFed2)

Alguns participantes compartilham da RS de que a carga horária e a quantidade de alunos em sala de aula interferem na qualidade do ensino de inglês. Verifica-se, entretanto, que essas questões são mais enfatizadas pelo grupo de professores de inglês. A RS de que a carga horária interfere no sucesso das aulas de inglês apareceu no discurso das 3 professoras de inglês da escola estadual. Elas acreditam que, se houvesse uma maior carga horária, a disciplina seria mais bem sucedida. ProfIngEst2 afirma que a carga horária da aula de inglês era maior, quando ela entrou no Estado, de 3 tempos semanais passou para 2, o que é insuficiente, em sua visão.

E a gente deveria ter mais tempos de inglês. Eu acho que dois é muito pouco tempo. Pelo menos três, porque quando eu entrei no estado eram três tempos, em 98. Acho que durou uns três anos. Eram três tempos de língua estrangeira. Aí depois caiu pra dois tempos. Eu tenho medo até que passe pra um. (ProfIngEst2)

Ela ainda expressa seu medo de que haja mais alguma diminuição na carga horária de línguas.

Com relação à quantidade de alunos em sala, os professores de inglês de ambas as escolas sentem-se muito afetados, como fica evidente na fala de ProfIngEst2:

Mas nos falta muitas vezes é o que? Eu acho que o recurso de conversação, que é muito difícil em sala de aula, e eu acho que isso é uma das motivações, da criatividade que você poderia utilizar com 40 a tantos alunos em sala de aula, né, querida? Eu só consigo uma corda... Uma corda vocal aberta atualmente, né? É muito complicado você fazer isso. Não tem como dividir. Não tem uma sala preparada pra inglês, né? (ProfIngEst3)

Nota-se que a professora faz uso do sarcasmo para descrever essa situação, o que demonstra sua insatisfação de ter que trabalhar a língua inglesa em condições desfavoráveis.

Outra questão foi levantada pelo grupo de professores de inglês como um fator que contribui para o fracasso do inglês da escola: a falta de nivelamento dos alunos. As professoras acreditam que se houvesse um nivelamento, ou seja, se elas pudessem dar aula para alunos no mesmo nível de inglês, em turmas reduzidas, elas poderiam desempenhar um trabalho melhor.

Então, é aquela coisa heterogênea onde tem alunos que nunca tiveram inglês. Nunca, nunca tiveram aula de inglês. Aí, aquilo, realmente, fica desestimulante até... Né? Pra qualquer pessoa ficaria. (ProfIngEst1)

Os docentes parecem estar mais preocupados com as suas condições de trabalho do que com a forma que ensinam e o que ensinam. A língua inglesa parece não estar sendo abordada em sala de aula como uma oportunidade de pensar o outro e se repensar.

Somente o grupo de gestores compartilha da RS de que ter contato com a língua facilita o aprendizado de língua inglesa. Eles acreditam que para os alunos aprenderem de fato, eles têm que estar usando a língua no dia a dia, tendo um maior contato com a língua em si, usando-a em situações reais.

Durante a dinâmica de hierarquia das disciplinas escolares, alguns participantes avaliaram a língua inglesa como inferior a outras disciplinas. Em outros momentos, alguns participantes relataram que os problemas enfrentados pela

disciplina de inglês não se devem ao fato de se tratar dessa disciplina em específico, uma vez que todas as outras também enfrentam problemas dentro da escola. São exemplos da RS de que “Disciplina de inglês é vista como inferior em relação a outras disciplinas da escola”:

(...) “ah, inglês só não reprova”, aí, eu sempre coloco: “nenhuma disciplina sozinha reprova, nem matemática, nem português”, que é o que eles consideram o mais importante, e até o próprio estado, até o próprio país, né? Tudo, eles, é... Inglês e português... Oh, inglês e português... Português e matemática é o que é mais importante. Então... É... Eu também acho que é muito importante porque a gente mora no Brasil, tem que falar, pelo menos bem a nossa língua e não falamos, né? (ProfIngEst1)

Ah, ok. Então, o inglês, eu botei por aqui porque eu acho que essas que estão acima são mais importantes, não menosprezando a linguagem, mas acho que a gente tem que ter uma noção básica disso tudo, antes do inglês, pra depois a gente poder compreender um pouco o inglês, entendeu? (AlEst3)

ProfIngEst1 mostra que o fato de os alunos terem a representação de que “inglês não reprova” faz com que eles considerem essa disciplina como inferior em relação a outras. Ela parece tentar fazê-los mudar de ideia, mostrando que outras disciplinas podem também não reprovar, mas ela mesma possui a RS de que a língua inglesa é inferior às outras disciplinas, especialmente com relação à língua portuguesa. AlEst3, por sua vez, acredita que a língua inglesa é uma matéria secundária, tendo em vista que outros conhecimentos deveriam anteceder o aprendizado de uma língua estrangeira.

São exemplos de RS de que “Disciplina de inglês é como as outras disciplinas da escola”:

Então, o que eu vejo é, assim, a... A metade mesmo, a metade da turma é interessada, a outra metade, ela não é interessada, mas não é interessada só na língua inglesa. Ela não é interessada em nenhuma disciplina. (ProfIngEst1)

Eu acredito que até com outras matérias deve ter também. É... Porque eu... Deixa eu ver como é que eu posso exemplificar isso pra você. Eu acho que o aluno tem uma visão muito baixa dele mesmo, a maioria, né? Muito pequena deles mesmos, então tá sempre assim, “ah, eu vou aprender inglês pra quê?”, “poxa”. (ProfIngEst3)

ProfIngEst1 teve, ao longo de sua entrevista, muitas colocações semelhantes a essa, “mas isso não é só na língua inglesa”, como evidenciado na análise de corpus. Na perspectiva dessa docente, toda escola pública enfrenta problemas, e alunos em geral não são engajados. ProfIngEst3 compartilha da ideia de que não é uma questão da disciplina em si, mas uma característica dos alunos em si: não veem importância nos estudos em geral, e não somente nos estudos de língua inglesa especificamente.

Uma RS que se destacou mais no contexto da escola federal foi a de que a “Disciplina de inglês não é valorizada pelos alunos que fazem curso”. Para os participantes desse contexto, a aula de inglês da escola se torna menos importante por isso:

Olha. Vou te falar. A maioria, assim, gosta de inglês, se importam, mas tem uns que por já terem completado o curso, acham que sabem tudo, aí acaba “ah, é do colégio e tal”, então deixam de lado. (AlFed1)

É, os que fazem curso, eles já não ligam muito não, eles ficam conversando, mas o resto tenta. (AlFed3)

Tem uns que falam, assim, sempre comparando com o curso, né? E aí eles ficam assim: “ah, eu não sabia essa palavra”. Eu falei: “ta vendo? Aprendeu de graça, hein?” e tal, às vezes eu mexo com eles, “você faz curso há tanto tempo e não sabe isso, menino?”. Né? Pergunto vocabulário, porque eu quero que eles vejam que eles podem aprender no colégio, independente do curso, né? (ProfIngFed3)

Parece, a partir das colocações, que muitos alunos da escola federal fazem curso de inglês. Por isso, compartilham dessa crença de que o inglês da escola não acrescenta muito na formação deles.

“Inglês da escola é desestimulante” na perspectiva de muitos sujeitos, professores de outras disciplinas, gestoras da escola estadual e alunos da escola estadual:

Bom, foi bom, mas aquela situação, né? O inglês da escola não anima muito a gente a, a dar sequência. O que anima mesmo são as outras coisas do dia a dia, música, filme, série. (ProfOutEst2)

Olha eu acho que eles... Assim... Eu acho que eles acham que é uma coisa meio chata por ser muito monótona, muito presa. Pega o livro, abre, e aí a professora passa a atividade, e aí às vezes a gente não acaba entendendo, e aí ela explica, mas, assim, não é uma mesma coisa que, digamos, seja posta na prática, entendeu? (AlEst4)

Eles acreditam que as atividades da sala de aula de inglês em ambiente escolar não propiciam prazer e engajamento, tendo em vista que não trazem atividades diferentes, como de vídeo, ou música. Professores de inglês da escola estadual e professores de outras disciplinas e alunos da escola estadual têm RS negativas com relação às aulas de inglês. Na perspectiva dos professores de inglês da escola federal, professores de outras disciplinas e alunos da escola estadual, “Inglês da escola pública é ruim”, tendo em vista que não se pode desenvolver um trabalho mais engajador, e os alunos não saem da escola com um aprendizado mais sólido, somente com “uma base” (RS de que “Inglês da escola traz uma base”). A expectativa de um ensino de maior qualidade seria aquele que trabalha todas as habilidades, a saber: leitura, escrita, fala e compreensão oral. “Inglês da escola deveria trabalhar todas as habilidades” é uma RS encontrada no discurso de alguns participantes e consubstanciam a noção de que esse ensino é desestimulante, não atende às expectativas dos alunos.

A RS de que aulas de inglês devem ser divertidas, envolvem atividades lúdicas, atraentes para os alunos, foi compartilhada por 4 docentes de língua inglesa. Elas acreditam que deva haver alegria nas aulas de inglês, uma vez que sem prazer não é possível aprender, na perspectiva das professoras. É importante ressaltar que essa representação é o ideal, o que deveria haver na aula de inglês, na visão das docentes, já que nem sempre, é possível desenvolver esse trabalho, devido aos problemas enfrentados pela escola.

Foi uma RS dos docentes de inglês da escola estadual a de que o “Aprendizado de inglês é atrelado ao aprendizado de português”. Eles relatam que os alunos frequentemente fazem colocações como “Não sei nem falar português, quanto mais inglês”, para justificar se pouco envolvimento durante as aulas de língua inglesa.

Então, o que a gente mais escuta é: “professora, se eu não sei português, o que dirá inglês”, né? Então, eles veem, assim, aquela total... É... Não me serve pra nada. (ProfIngEst1)

“é, mas eu sei mal português, vou fazer inglês?”, mas utilizam o inglês no dia a dia, né? Utiliza sem saber. (ProfIngEst3)

Por isso que eu coloquei aqui em terceiro, que, pra mim, ela é... Que mexe muito com português também. Eles têm que ter um conhecimento de gramática, às vezes eu tenho que lembrar alguma coisa em português pra eles conseguirem entender. (ProfIngEst2)

As duas primeiras citações, de ProfIngEst1 e ProfIngEst3, respectivamente, consubstanciam a RS de que aprender uma segunda língua está condicionado ao aprendizado da primeira. ProfIngEst2, por outro lado, faz uma colocação de que a língua portuguesa é usada em sua prática para o ensino da língua estrangeira. Nessa citação, corrobora também a noção de que as aulas de inglês são voltadas para a gramática, já que se recorre àquela da língua nativa para ensinar os conteúdos de língua inglesa.

Jordão (2004) argumenta que afirmações como essa, de que a língua nativa é mais importante que língua estrangeira, são reflexos de um protecionismo que faz com que os sujeitos se vejam em meio a relações de poder. Nessa perspectiva, escondiera-se que todas as pessoas têm os mesmos direitos, independente das fronteiras imaginárias estabelecidas, e que nativos não devem ter prioridade de acesso a esses direitos em detrimento de não-nativos.

Os docentes da escola federal, tanto de inglês quanto de outras disciplinas, acreditam que as aulas de inglês envolvem conhecimento de outra cultura. Conhecer o inglês, na perspectiva deles, é também conhecer a cultura dos povos que falam essa língua:

(...) uma cultura, né? Um conhecimento de cultura. Eu acho isso muito importante dentro da língua inglesa você... É... Eu acho a língua inglesa uma das disciplinas que mais trabalha com outras disciplinas.
(ProfIngEst1)

Eu gosto de inglês no sentido de eu gosto de coisas de outros lugares, culturas diferentes, logo, claro, quando você aprende uma língua estrangeira, a gente tá preso a aprender a cultura daquela língua estrangeira, né? (ProfIngFed2)

(...) qualquer língua que eu domine é conhecimento de mundo que eu adquiri, é referências novas, são referências novas que eu tenho
(ProfOutFed1)

Vale ressaltar a colocação da ProfIngFed2 de que “a gente tá preso a aprender a cultura daquela língua estrangeira”. Parece que os docentes veem o aprendizado de outra cultura mais pelo conteúdo em si, pelas temáticas abordadas em sala de aula, e não através do uso e do estudo da língua estrangeira.

A última representação exposta na Tabela 4, a de que o currículo mínimo interfere nas aulas de inglês da escola, foi, obviamente, exclusiva das professoras

de inglês da escola estadual, tendo em vista que esse currículo se aplica às escolas dessa rede de ensino. ProfIngEst1 e ProfIngEst2 acreditam que o currículo mínimo afeta negativamente o aprendizado, tendo em vista que impõe ao professor metas que, na visão delas, não condizem com as metas dos professores ou alunos. Além disso, ressaltam que o currículo mínimo não é condizente com os livros didáticos que os alunos recebem através do PNLD. ProfIngEst3, por sua vez, vê o currículo mínimo de forma positiva, já que dá um suporte maior para o professor do que deva ser ensinado em sala de aula. Portanto, diferentemente de suas colegas, a interferência do currículo mínimo nas aulas de inglês, para essa professora, é positiva, como pode ser observado nas citações abaixo:

Currículo mínimo esse que ele não está nunca ligado aos livros didáticos que nós temos, quer dizer, nós temos o assunto no livro 1, que é do primeiro ano, e nós só vamos ter aquilo no currículo mínimo no terceiro, e então nós não pegamos... Podemos pegar o livro do terceiro. (ProfIngEst1)

Olha só, eu acho que o estado... Ele vem mudando, não posso falar de particular porque eu nunca trabalhei em colégio particular, é o que falei, é a única escola que eu trabalhei e trabalho... É... Eu acho que o estado ele vem colocando, como esse negócio do currículo mínimo, dessas coisas, introduzindo questões aí que são até bem legais de você trabalhar, dá um leque... É... Muito bom pro professor até... É... Trabalhar, né? (ProfIngEst3)

O estabelecimento de diretrizes universais que regem todo o ensino do Rio de Janeiro parece ser problemático, uma vez que tira a agência do docente, além de desconsiderar as especificidades locais. Com o currículo mínimo ditando o que deve ser ensinado em todas as salas de aula do estado, os docentes não têm reuniões de planejamento, não discutem as realidades de seus estudantes, momento em que poderiam refletir mais criticamente acerca de suas práticas pedagógicas e assim trazer experiências mais significativas de aprendizagem.

Algumas RS sobre aulas de inglês trataram especificamente de aspectos metodológicos dessa disciplina, como mostra a Tabela 5.

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Aula de inglês tem música	2	1	2	2	3	2	3	1
Projetos ligados à cultura inglesa / americana são estimulantes	2	1	3	0	0	0	0	0
Aula de inglês deve ter recursos midiáticos / multimídia com bom funcionamento	1	1	3	2	1	2	1	0
Livro didático é importante para o aprendizado de inglês	0	1	2	2	1	0	1	1
Aula de inglês tem que ter interação	0	0	1	2	0	2	0	1
Aula de inglês da escola tem filme	0	2	1	0	1	0	3	2
Aula de inglês da escola deveria ter sala especializada	0	0	3	0	0	0	0	0

Tabela 5 – Quantidade de participantes por grupo que trazem RS sobre metodologia das aulas de inglês

É consenso entre os grupos de participantes a expectativa de ter música nas aulas de inglês, ou a associação das aulas de inglês com atividades que envolvam música. Todos os grupos de participantes tiveram pelo menos uma ocorrência que denotasse a presença desta RS. Abaixo, há alguns exemplos de falas dos participantes que refletem essa representação:

Assim, porque justamente porque os professores procuram trazer essas novidades pra sala de aula. É uma música, um texto, a figura de alguém que se destacou pra ser discutido e trabalhado em sala de aula. É... A busca aí que o professor traz, né? Pra que a aula torne-se mais interessante pro nosso aluno, proveitosa. (GestEst2)

É, bom, trazem atividades como música. Tentam mostrar ali alguma revista ou uma... Alguma música, né? (ProfOutEst2)

Uma aula que eu fiz uma dinâmica sempre... De música. Sempre me marca muito quando a gente faz dinâmica de música. Tanto na escola quanto no curso. Então, eu gosto... Gostei muito uma vez que a gente aprendeu na época da copa do mundo... Que a gente aprendeu a musiquinha da copa em inglês. Então, foi muito marcante pra mim. Eu lembro até hoje. (AlEst2)

Então, o que falta é recursos pra fazer uma... Um... Mais opções pra não ficar preso só no mundinho da sala de aula, vamos abrir o livro, vamos ler, vamos falar e acabou. Não, podia fazer, “vamos ouvir música hoje,

gente. Tragam uma música em inglês aí que vocês gostem”, e aí todo mundo traz uma música em inglês, (AlEst5)

Nota-se que a alta incidência dessa RS mostra uma expectativa dos participantes em geral com relação às aulas de inglês. A música parece ser uma atividade de sala de aula importante, que está intrinsecamente relacionada às aulas dessa disciplina. Tendo em vista que os participantes acreditam que os alunos gostam de músicas e têm contato com a língua pelas músicas, acreditam que usá-las em ambiente escolar é uma tentativa de trazer o prazer para as aulas.

As gestoras escolares e as professoras de inglês da escola estadual compartilharam da RS de que “Projetos ligados à cultura inglesa / americana são estimulantes”. As docentes dessa escola relataram desenvolver projetos ligados à cultura, mais especificamente à cultura norte-americana, com os alunos do EM e essas práticas são bem vistas pelas gestoras. Na perspectiva dessas participantes, esses projetos são atraentes para os alunos.

A profe... Os professores, como eu te falei, eles criam muito, graças a Deus, eu não tenho problema com os professores. Usam muito música. Essa professora... Ela já criou... Quando você conversar com ela, eu quero que ela te conte, ela faz com as crianças do segundo, do primeiro, do terceiro, aquela formatura nos moldes americanos. Então, ela faz tipo um baile aqui na escola com as crianças todas de vestido, os meninos vêm de terno, as meninas vêm de longo... Muito legal, sabe? Já fez o Halloween. Ela trabalha muito com as crianças, já fez uma festa só à fantasia, e ela sempre trabalhando com eles na língua inglesa. Eu acho muito legal isso. (GestEst1)

Procuo, paralelo a isso, trabalhar com projetos ligados, né, à cultura inglesa que é pra incentivá-los a gostar dessa língua, porque muitos têm uma realidade onde o estudo, na sua totalidade, não é importante. (ProfIngEst1)

ProfIngEst1 é a professora que mais desenvolve os projetos na escola, sendo considerada pelas gestoras como uma professora de referência. As citações acima mostram que elas acreditam que esses projetos estimulam o aprendizado da língua. O foco exclusivo nas variedades britânica e norte-americana é preocupante, uma vez que as docentes não se dão conta de que há uma pluralidade de ingleses no mundo (KACHRU, 1992). Elas parecem reiterar a hegemonia desses dois centros privilegiados economicamente, não considerando que a língua inglesa é mais usada no mundo por não-nativos do que nativos.

Os docentes, de inglês e de outras disciplinas, abordam a temática da necessidade de haver equipamentos multimídia e recursos midiáticos especificamente nas aulas de língua inglesa. Eles afirmam que é difícil ter esses recursos nas salas de aula de escolas públicas, já que a escola geralmente dispõe de poucos equipamentos, como Datashow, computadores, e são muito disputados pelos docentes de várias disciplinas.

Esse ano, por exemplo, esse ano está muito confuso no estado porque a maioria dos aparelhos, né? Estão com defeito, e não tem verba pra consertá-los. Então, a gente tem data show que não funciona, televisão, aparelho de som. Então, as aulas, esse ano, a meu ver, estão muito monótonas, coisas que não eram. Então, isso até, né? Pra mim caiu um pouco a qualidade daquilo que se vinha fazendo por essa situação, que é uma coisa que foge ao controle do professor, né? (ProfIngEst1)

Porque na escola pública nem sempre você tem como utilizar tantos recursos assim, é possível, às vezes não funciona, às vezes a tomada não tá boa, às vezes queimou, (ProfIngFed1)

É... A gente pra poder usar o *datashow*, existe toda uma complicação, a gente pra poder dar uma aula um pouco mais divertida, a gente tem, depende de um material que nem sempre tá disponível com facilidade. Eu vejo, assim, colegas falando, “nossa, dá tanto trabalho arrumar aquele *datashow*. Dá tanto trabalho trazer laptop, trazer não sei o quê, extensão, tomada e não sei o quê”, que as pessoas acabam não usando. E o aluno de hoje, ele não é o aluno de antigamente, ele não é aquele aluno de quadro, de giz, de... Sabe? (ProfOutEst3)

Percebe-se pelos exemplos acima que o uso desses recursos é importante para a disciplina se tornar atraente para os alunos. Apesar de eles falarem especificamente das aulas de inglês, parece, pela fala da ProfOutEst3, que essa RS se aplicaria a qualquer contexto de sala de aula, tendo em vista que é para estar mais coerente com a vida que os alunos de hoje em dia levam, muito conectados às tecnologias.

Os professores de inglês de ambas as escolas, em suas entrevistas, destacaram o livro didático como importante para o aprendizado de língua inglesa. ProfIngEst1, principalmente, acredita que o ensino de inglês depende de um bom livro didático, como fica claro nas citações a seguir:

Pra eu avaliar aqui eu tenho três momentos, né? Quando eu cheguei... Quando eu cheguei, é... Nós não tínhamos um livro didático, nós não tínhamos, assim, um trabalho voltado, assim, uma coisa à longo prazo. Era aquela coisa muito curto prazo... (...) Então, eu juntei com as outras professoras e tivemos uma proposta de adotar um livro que fosse, assim, uma coisa que desse pra, né? Nem ser tanto lá, nem tanto cá, que eles

tivessem, assim, (...) Realmente, assim, eu sinto, eu e as outras professoras, nós sentimos que, tanto eu... Mais eu e a outra que fica com o finalzinho, né com o ensino médio, que muitos alunos, lógico que a gente não consegue uma totalidade, mas, assim, um 70% dos alunos saíram com uma base, assim, muito boa, com conhecimento... (...) Depois, o segundo momento foi quando, finalmente, o estado... É... Adota um livro didático de inglês e só que... Na nossa opinião, muito fora da realidade de... De dentro de uma sala de aula com dois tempos, né? (ProfIngEst1)

Eu acho que, primeiro, um livro... Um livro didático que realmente atenda às necessidades, que até então não apareceu, né? É... Com todos esses aí que a gente tem que escolher o pi, o... Menos pior, né? É, o... É, assim, que a gente trabalha, né? Vamos ver o que tá menos tenebroso. (ProfIngEst1)

Ela ainda acredita que a qualidade atual dos livros didáticos que a escola tem recebido pelo PNLD não são de qualidade, o que resultou em uma queda na qualidade de seu trabalho. Já na perspectiva de sua colega, ProfIngEst2, os livros são positivos, pois garantem o acesso dos alunos:

Tá com um nível melhor do que era antes, porque agora eles têm livro, então mal ou bem eles têm mais acesso. (ProfIngEst2)

A RS “Aula de inglês tem que ter interação” esteve presente no discurso dos docentes, de inglês e de outras disciplinas, da escola federal. Eles acreditam que deva ocorrer em sala de aula interação entre as pessoas e entre as pessoas e materiais.

Eu faço trabalho com eles em grupo. Gosto muito de trabalhar em grupo. Isso quando eu fiz intercâmbio eu aprendi, eu fazia muito pouco. E lá, na verdade, o aluno tem que ser o protagonista, né, então ele tem que participar. (ProfIngEst2)

Língua estrangeira tem que ter um pouquinho de dinâmica. Não é que o professor tem que fazer macaquices. Isso não existe mais. Mas ele tem que fazer com que o aluno interaja com o livro e com os outros alunos e com ele. Então, tem que ter dinamismo. (ProfIngFed2)

Porque eu acho que se é língua, tem que ter interação, não tem como, né? (ProfOutFed1)

ProfIngEst2, professora que fez um intercâmbio com bolsa do governo para se especializar em língua inglesa nos Estados Unidos, diz que “lá” o aluno é protagonista, e que aprendeu que fazer atividades em grupo é importante para o

aprendizado de inglês. Parece, através dessa escolha linguística, que a professora ainda não percebe o aluno como protagonista em seu próprio processo de aprendizagem. ProfIngFed2 diz que o dinamismo é importante nas aulas de inglês, uma vez que deve ocorrer interação entre os agentes envolvidos no processo. ProfOutFed1, professora de português, destaca a relevância da interação em qualquer aula de língua.

Alguns participantes, principalmente os alunos, compartilharam a RS de que as aulas de inglês deveriam ter filmes, atividades de vídeo, para se tornarem mais atraentes.

Eu acho que poderia haver mais dinâmicas. Poderia haver mais uma... Como se diz? Poderia haver mais dinâmicas e poderiam haver um ensino mais eficaz quanto a isso, entendeu? É... É... Filmes, talvez vídeos, entendeu? Eu acho que precisaria mais de uma dinâmica. (AlEst2)

O interessante na aula dela, era porque, tipo, não era, tipo, uma aula de quadro. Ela com certeza tinha aula de quadro, a gente fazia os cadernos, mas tinha sempre um filme em inglês pra gente ver, uma... Uma aula de conversação, tinha bônus. Às vezes tinha, tipo, se você acertasse alguma coisa tinha uma recompensa, aí, tipo, era só coisas que marcavam. (AlFed4)

Os professores de inglês da escola estadual foram os únicos que tiveram a RS de que “Aula de inglês da escola deveria ter sala especializada”. Essa questão não foi abordada pelos professores da escola federal, assim como os demais participantes.

O espaço físico em relação a tudo que tem na sala porque eu já fui em... Em escolas técnicas, né, onde o aluno vai pra sala onde vai ter a... A sala de línguas, no caso, né? Vai ter o espanhol, vai ter a língua, a língua inglesa. Então, é uma sala voltada praquilo, que é bem diferente dessas que nós temos aí, né? Então... Isso fica muito difícil. (ProfIngEst1)

Bem, um sonho que, que eu tenho é uma, uma sala, assim, ambiente de língua inglesa, sabe? Onde eu possa ter o meu rádio, onde eu possa ter um *datashow*, um *datashow* que eu possa usar, um computador. (ProfIngEst2)

As docentes expressam o desejo de ter uma sala de línguas, que já fosse equipada para atender às especificidades de uma aula de inglês. Elas compartilham da ideia de que essa sala ambiente facilitaria o trabalho delas, e seria mais atraente para os

alunos. Novamente, percebe-se que as docentes estão mais preocupadas com suas condições de trabalho em si do que com a função social de seu trabalho.

4.3.2.

Sobre língua inglesa

Na presente seção, serão apresentadas as RS sobre língua inglesa. Na Tabela 6, encontram-se as RS que foram mais compartilhadas pelos participantes.

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Inglês está presente no mundo atual	2	1	3	2	2	3	5	5
Inglês é importante	2	1	1	1	2	3	4	4
Inglês é importante para interação com outros povos	1	2	1	1	1	2	2	1
Inglês é importante para o mercado de trabalho	2	1	3	0	2	2	4	5
Inglês é importante para estudos / universidade	0	1	1	0	2	1	3	3
Inglês é mais importante do que outras línguas estrangeiras	1	1	1	1	3	3	1	4
Inglês é tão importante quanto as outras línguas	1	1	1	1	1	2	4	2
Inglês é a língua mais usada	0	2	0	2	2	3	1	3
Inglês causa pânico	0	0	2	2	1	1	2	1
Inglês favorece a interdisciplinaridade	0	0	2	1	0	1	0	0
Inglês é um conhecimento a mais	0	0	1	0	0	0	0	5

Tabela 6 – Quantidade de participantes por grupo que trazem RS sobre língua inglesa

A RS mais forte sobre a língua inglesa é a de que “Inglês está presente no mundo atual”, tendo sido abordada pela maioria dos participantes de todos os grupos, sendo consenso no grupo de alunos. Na perspectiva dos participantes, a

língua inglesa é presente no dia a dia, está no nosso mundo atual, permeando nossas vidas e atividades sociais.

O inglês tá em todos os lugares, né? Eu até faço muito uma brincadeira com eles de pegar essas palavras inglesas que nós usamos no nosso dia a dia que eles usam e às vezes nem sabem porque... (ProfIngEst1)

Aparece sempre todo dia tem um pouco de contato com inglês mesmo. (AlFed1)

ProfIngEst1 reconhece essa característica da língua inglesa no mundo e fala sobre essa característica em suas aulas para conscientizar os alunos sobre a importância de aprender esse idioma. AlFed1 afirma que o há contato com inglês todo dia, seja através de jogos, internet etc. Outros alunos também ressaltaram essas atividades que fazem com que eles tenham contato direto com a língua, através de séries, filmes e música.

Com relação à importância do inglês, percebe-se que todos os grupos de participantes a reconhecem, com exceção dos professores de inglês (somente 2 de um total de 6), o que corrobora essa RS como pertencente ao núcleo central, como visto na Seção 4.2. Quando os participantes diziam somente que a língua é importante, sem dizer para que, foram marcadas no código “Inglês é importante”. Nas ocorrências em que falavam especificamente no que a língua inglesa é importante, categorizou-se como “Inglês é importante para...”. Sendo assim, percebe-se que essa RS mais vaga, “Inglês é importante”, foi compartilhada por todos os grupos de participantes com exceção dos professores de inglês. A fala das duas gestoras da escola estadual, a seguir, mostram a RS “Inglês é importante”, de forma mais genérica:

Então, eu acho que é importantíssimo, tanto que minha filha já está formada pelo [Nome do curso]. (GestEst1)

Eu destaco, assim, como importante. É importante, precisa realmente acontecer nas nossas escolas. (GestEst2)

As análises dos dados mostraram que os participantes acreditam que inglês é importante para: “interação com outros povos”, “o mercado de trabalho” e “estudos / universidade”. A primeira foi mais compartilhada no grupo de gestores

e professores de outras disciplinas, mas pelo menos um participante dos outros grupos teve tal RS. São exemplos dessa RS:

Quando a gente sai do nosso país e a gente não... Se a gente tenta se comunicar através de gestos, de mímica porque a gente não sabe a outra língua. Então, eu acho importantíssimo. (GestEst1)

Porque não tem como negar que o mundo é esse mundo em que a gente vive e que é global e que tem precisado cada vez mais de um intercâmbio entre os povos, e o inglês tem sido, né, há muito tempo, a língua que vem permitindo essa... Essa interação. Então, é absolutamente necessária, talvez por uma... Uma questão geopolítica, digamos assim. (ProfOutFed3)

Um modo de comunicação pra se comunicar melhor com as outras... Outras pessoas, assim, por exemplo, se viesse um aluno de outro pa... Outro... Outro lugar pra cá, pra gente poder se comunicar com ele. (AlEst4)

A segunda, a respeito do mercado de trabalho, foi bastante compartilhada entre os sujeitos da pesquisa, com exceção dos professores de inglês da escola federal. Os participantes ressaltaram a importância de ter o inglês para ter um emprego de qualidade:

Porque eu destaco o inglês como necessário hoje em dia na nossa vida mesmo... É... Profissional. É necessário, tá? É necessário nessa vida profissional. (GestEst2)

Exatamente, nós vamos voltar àquela tecla de, pela carreira profissional, né? Porque, em qualquer situação, em qualquer trabalho, se você fala fluentemente o inglês, você tem mais oportunidades. O meu marido, ele trabalha embarcado, por ele falar o inglês fluentemente, ele teve mais chance de fazer carreira dentro do navio. Então, hoje, eu acho que é quase uma obrigação você fazer alguma língua. (ProfOutEst1)

Então, precisaria de um inglês pelo menos básico pra poder ingressar no mercado de trabalho competente. (AlEst1)

Ressalta-se que todos os professores de inglês da escola estadual tiveram essa RS, enquanto que nenhum professor da escola federal destacou essa RS em seu discurso. Inglês parece ser visto como um bem a ser adquirido, sendo ecoado pelos participantes a partir do que se escuta na mídia. Parece estar enraizada a crença de que sem o inglês não se consegue ser um profissional de sucesso.

A RS de que “Inglês é importante para estudos / universidade” foi mais presente nas falas dos alunos e professores de outras disciplinas:

Nós temos alguns livros importantes que foram inicialmente escritos em inglês, nós temos a parte toda de computação gráfica, computação, toda essa parte de internet, toda essa parte... Que o inglês ele é... Acaba sendo fundamental. Então, você tem vários programas ou aplicativos, às vezes, (...), então, eu acho que, assim, por mais que nós tenhamos várias traduções pro espanhol, e isso tem bastante, acho que você conseguir entender, eu acho que por esse número maior de traduções para o inglês, eu acho que conseguir aprender o inglês, ou conseguir aprender, ou estudar determinado conteúdo na sua língua materna se faz mais importante. (ProfOutFed2)

Mas eu coloquei o inglês em quarto lugar por causa do mercado de trabalho, porque, também, o ENEM cobra, foi a minha opção no ENEM e... (AlEst1)

ProfOutFed2 fala sobre aprender inglês para compreender textos em inglês em áreas específicas. Os alunos, muitas vezes, fazem como AlEst1, ou seja, colocam a língua inglesa como importante para passar em provas como o ENEM, ou concursos.

Alguns participantes pontuaram que acreditam que a língua inglesa é mais importante do que outras línguas estrangeiras, ou que é tão importante quanto as demais. Nota-se que os que mais compartilharam da primeira percepção são os professores de outras disciplinas, por unanimidade, e alunos da escola federal (4 de 5). Os alunos da escola estadual, por sua vez, não veem tanta hierarquia entre as línguas estrangeiras em si.

acho que como o inglês não tem como você fugir porque sempre em algum canto vai ter inglês, então acaba sendo inglês o foco. (AlFed1)

Aí, eu diria que, depois viria as línguas, mas em particular, eu acho que atualmente o inglês ficaria um pouquinho... Das três, das três línguas, acho que daria a ordem entre inglês, espanhol e francês, em particular no nosso, né? No nosso país, né? Na nossa... Eu acho que essa seria uma sequência importante pra gente entender. (ProfOutFed2)

Espanhol, eu acho que é importante pra parte do trabalho, conhecimento, tanto como o inglês também, entendeu? (AlEst3)

Essas RS foram mais presentes no momento da entrevista em que se pediu aos participantes para colocarem as disciplinas escolares em uma hierarquia. Ao explicar a ordem, muitos deles falaram sobre a importância do inglês em relação

com as outras línguas. Os professores de outras disciplinas, que em sua totalidade compartilharam da RS de que “Inglês é mais importante do que outras línguas estrangeiras” também trazem o fato de o inglês ser a língua mais usada, como mostram os exemplos a seguir:

Mundo globalizado, o idioma global é o inglês. Não tem pra onde correr. Se você hoje não fala inglês, não entende inglês, você tá isolado do mundo, né? Essa é a grande questão. (ProfOutEst2)

Acho que porque das línguas, das línguas estrangeiras, ela é a mais falada, né? É a que mais, é a mais utilizada. Eu coloquei em nível de mesma importância, poderia ficar de repente as duas aqui embaixo e o inglês antes. (ProfOutEst3)

“Inglês causa pânico” e “Inglês favorece a interdisciplinaridade” foram RS mais compartilhadas dentro do grupo de professores de inglês. Esses docentes acreditam que a língua inglesa traz medo para algumas pessoas, pode assustar, como nos exemplos seguintes:

Quando um aluno vem e fala, assim, “ai, professora, eu odeio inglês. Eu tenho pavor de inglês.” Eu falei assim: “então, vamos tentar gostar um pouquinho” (ProfIngEst1)

Eu acho que, assim, a vontade de aprender, que isso vai servir pra qualquer coisa, né? Eu acho que é mais importante pra eles. E não entrar em pânico, né? (ProfIngFed3)

ProfIngEst1 parte de um exemplo concreto que já vivenciou para falar sobre essa potencialidade que a língua estrangeira que leciona tem de causar medo. ProfIngFed3, por outro lado, quando falando sobre o que seria inglês de qualidade, estabelece que os alunos não deveriam “entrar em pânico”, o que nos leva a crer que ela tem a RS de que inglês causa esse sentimento negativo.

Com relação à interdisciplinaridade, os professores de inglês dizem que a matéria que lecionam permite que eles abordem temáticas de outros domínios de conhecimento. Eles dizem que ao mesmo tempo em que lecionam inglês, abordam matérias de outras disciplinas, como mostram os exemplos:

Até eles morrem de rir comigo porque eles ficam, assim, “professora, a senhora é professora de inglês ou de história?”, “a senhora é de história ou de matemática? A senhora é de matemática? A senhora é de inglês,

e a senhora tá falando esses negócios aí de número e não sei o quê”, então, eu acho isso muito interessante, né? (ProfIngEst1)

Então, se eu faço uma coisa trabalhando com matemática, por exemplo, usando os números e tal, na aula de língua estrangeira, eles vão perguntar, “professora, você não é professora de matemática”, eles têm uma... Um pouco, essa falta de compreensão, né? (ProfIngEst3)

Foi RS exclusivamente compartilhada entre os três alunos da escola federal a de que “Inglês é um conhecimento a mais”. Em outras palavras, os alunos dessa instituição têm a RS de que a língua inglesa é uma matéria extra, é um algo mais, que pode ser um diferencial, mas não tem o mesmo status que as outras disciplinas:

Então, o inglês seria um a mais. É, um a mais, isso, mais um extra, assim, um bônus. (AlFed2)

Inglês, não acho tão... Botar aqui no meio. Acho que dá pra viver sem inglês... Melhor ficar aqui do que ficar em último. (AlFed3)

Essa RS não apareceu no discurso dos demais participantes, somente na fala de 1 professora de inglês.

4.3.3. Sobre alunos

Apesar de o instrumento da pesquisa ter sido desenvolvido para revelar RS sobre o ensino/aprendizagem de inglês, foram encontradas, na análise das falas dos participantes, RS sobre outros aspectos e agentes também envolvidos nesse processo, sobre os alunos, de uma forma mais geral, na escola, e também sobre os alunos com relação ao contexto específico das aulas de inglês. Outras pesquisas já suscitaram RS sobre “o bom aluno de inglês”, como o estudo de Souza (2009), mas não enfatizaram as características dos alunos de forma mais geral. Acredito que esses resultados são interessantes para tecer comparações sobre esses agentes dentro e fora das aulas de língua inglesa. Na Seção 4.3.3.1, serão apresentados os resultados com relação aos alunos de forma geral, na escola, e em 4.3.3.2, as RS sobre alunos em contexto de aulas de inglês.

4.3.3.1.

Alunos em geral na escola

A Tabela 7 apresenta as RS sobre alunos na escola, em que é possível verificar a quantidade de participantes de cada grupo que de alguma forma expressaram determinada RS sobre alunos em geral durante as entrevistas.

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Alunos gostam de disciplinas por causa do professor	2	1	1	2	2	3	5	4
Alunos se interessam por atividades diferentes	2	0	1	3	2	1	2	3
Alunos se identificam com determinadas disciplinas	2	1	0	0	1	1	0	1
Alunos gostam de aulas práticas e não teóricas	0	0	1	1	3	1	0	0
Alunos gostam de debates	0	1	0	0	0	3	0	0
Alunos têm que aprender a ter autonomia	0	0	1	2	0	2	0	1
Alunos têm uma boa participação	2	1	0	0	1	0	2	1
Alunos não são participativos	0	1	2	2	3	1	4	2

Tabela 7 – Quantidade de participantes por grupo que trazem RS sobre alunos (geral)

A RS sobre alunos de uma forma geral mais compartilhada entre os grupos de participantes foi a primeira apresentada na Tabela 7. Todos os grupos pensam que o prazer e a motivação nas aulas estão ligados à figura do professor. Em outras palavras, os participantes acreditam que os alunos gostam de determinadas disciplinas por influência do carisma do professor, suas características pessoais e profissionais, e não pela disciplina em si, como pode ser observado nas falas a seguir:

E ainda tem também o lado da aproximação com o professor, né? O aluno ele faz muito isso, né? Ele gosta do professor, aí ele também gosta bastante da matéria. (GestEst2)

Bom. Complicado. Varia muito, aí depende do professor, nem depende da matéria. Esse ano tá sendo a matéria de... Eu acho que o pessoal tá gostando de filosofia esse ano, ano passado foi história. É que, não é que varia da matéria, e sim dos professores, de como eles ensinam, que aí não importa a matéria é difícil ou não, se o professor ensinar bem, se é legal, o aluno vai se interessar e vai achar a matéria fácil, vai entender a matéria. Então, não varia da matéria e sim do professor. (AlFed1)

Essas RS apareceram quando perguntados sobre a matéria preferida dos alunos, como também através da pergunta que buscava verificar como se dava a participação dos alunos nas aulas. A intenção inicial desses questionamentos foi verificar as aulas de inglês em contraste com as demais na escola, mas acabaram levantando RS sobre os próprios alunos em si.

Outra RS sobre alunos que teve considerável ocorrência em todos os grupos de participantes foi a de que os alunos *têm prazer ao realizar atividades diferentes*, que tiram eles de uma aula tradicional, com quadro e giz:

E o aluno de hoje, ele não é o aluno de antigamente, ele não é aquele aluno de quadro, de giz, de... Sabe? Ele tem uma diversidade, ele faz várias coisas ao mesmo tempo que a gente não tem noção que eles façam. Eles conseguem ler, estudar, ouvir música e, às vezes, até assistir televisão ao mesmo tempo. Mas quando ele chega na sala de aula que existe aquela pouca atratividade mesmo, eu acho, no trabalho... É... A gente dificulta esse entendimento pra ele, o só falar. Ele não quer só ouvir, ele quer ver, ele quer sentir, ele quer trabalhar, entendeu? (ProfOutEst3)

Pelo fato de ser uma aula mais descontraída, não ser, tipo, sala de aula e quadro branco. (AlFed4)

Percebe-se através desses exemplos o quanto os participantes acreditam que os alunos não querem mais uma aula tradicional, que não os cativa ou os atraia. A maioria dos participantes acredita em práticas que os tiram da rotina, do lugar comum. ProfOutEst3 ainda fala sobre a característica dos alunos de hoje em dia, que não conseguem mais fazer uma coisa só, são mais dinâmicos, de uma forma geral.

Os gestores escolares acreditam que o gosto dos alunos por determinada disciplina também possa estar atrelado à identificação com a mesma, ou seja, com uma aptidão ou um interesse pessoal:

Pela afinidade mesmo, né? Com a disciplina, né? A própria afinidade com a disciplina, o gostar... Aí cada um termina, né? Indo pro lado que mais, né? Gosta, mais tem a ver com ele [aluno], né? (GestEst2)

Os professores de outras disciplinas da escola estadual compartilham da RS de que “Alunos gostam de aulas práticas e não teóricas”, enquanto que os da escola federal acreditam que “Alunos gostam de debates”. Na perspectiva dos docentes da escola estadual, os alunos se interessam mais pelas disciplinas que são mais práticas, como educação física, como no exemplo de fala da ProfOutEst3:

É... No fundamental, eu vejo muito eles [alunos] falando de educação física, assim, grande parte, não vou te falar que é a maioria não, mas eu enxergo que eles gostam realmente das atividades mais práticas. (ProfOutEst3)

Já os docentes da escola federal compartilham da RS de que os alunos gostam de ter suas vozes ouvidas, se interessam por disciplinas como filosofia, que suscitam suas opiniões, e estimulam debates, como pontuado por ProfOutFed3:

Eu acho que é o momento em que eles [alunos] aprendem que eles têm voz, que eles podem contestar, que eles saibam argumentar como um direito, então, nesse momento, eu acho que, que a filosofia pra eles ganha, assim, aquele ar de “Eu tô salvo. Posso dizer, eu... Eu posso me expressar”, eu tenho um grupo muito grande fã de filosofia. (ProfOutFed3)

É interessante perceber o contraste entre escolas através dessas RS sobre alunos. Enquanto que os professores de outras disciplinas da escola estadual veem os alunos como aqueles que gostam das disciplinas que mexem mais com o corpo, com o físico em si, os da escola federal veem seus alunos gostando de disciplinas mais voltadas para o acadêmico.

Algo semelhante ocorre com a RS de que “Alunos têm que aprender a ter autonomia”. Os docentes da escola federal, tanto os professores de inglês quanto os de outras disciplinas, deixaram claro em suas falas que é importante que os alunos desenvolvam autonomia, estejam instrumentalizados para terem a possibilidade de escolha no mundo.

A gente tá num mundo que a gente precisa dar a ferramenta pra ele [aluno] ter o acesso ao que ele quiser. (ProfIngFed1)

Assim, não só nesse sentido de língua, mas no sentido de ser instrumentalizado pra fazer várias coisas, se virar, se precisar mudar de rumo, né, então eu gosto de passar isso pra eles [alunos], que, quanto mais eles souberem, mais eles vão poder escolher depois, né? (ProfIngFed3)

Com relação à participação dos alunos em sala de aula, os dados mostram um contraste entre gestores escolares e os demais participantes, tendo em vista que somente o primeiro grupo compartilha da RS de que os alunos são participativos nas aulas, em geral. Os professores de inglês, de ambas as escolas, concordam que os alunos não têm uma boa participação. Essa RS parece ser forte entre os participantes da escola estadual: professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos compartilham da noção de que os alunos não se engajam nas aulas, nem de inglês, nem das demais disciplinas escolares.

O professor de biologia fez um trabalho lindíssimo com eles [alunos], Gentileza gera Gentileza. A professora de ciências também fez um trabalho da água. Eles [alunos] sempre estão fazendo. Eles não são, assim, aí, como é que eu vou usar a palavra? Eles são bem ativos, eles participam, eles fazem tudo que é pedido. (GestEst1)

Fui no *google*, as informações tão aí, então pra que que eu preciso da professora? A escola acabou perdendo um pouco essa função, porque a escola era a transmissora de conhecimento. O que eu faço com esse conhecimento? Né? Então, essa vontade de aprender que a gente não vê no aluno, acho que não é característico da disciplina. (ProfOutFed1)

Tem algumas aulas que alguns [alunos] dormem porque é chata, tedioso. (AIEst3)

Nota-se que os gestores escolares ficaram, durante a entrevista, mais preocupados com a imagem da escola em si e, por isso, expressaram os aspectos mais positivos com relação aos alunos. Outra explicação para essa diferença é o fato de eles não estarem dentro de sala de aula, e não terem uma experiência mais real do que ali ocorre, em comparação com os demais profissionais e alunos.

4.3.3.2.

Alunos nas aulas de inglês

Após verificar as RS sobre alunos de uma forma geral, esta seção busca apresentar as RS sobre alunos com relação à língua inglesa e às aulas dessa

disciplina. A Tabela 8 apresenta as RS que foram mais significativas com relação a esses agentes.

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Alunos gostam das aulas de inglês da escola	2	2	1	1	2	0	1	0
Alunos não gostam da aula de inglês da escola	0	0	2	0	2	1	3	4
Alunos ficam frustrados nas aulas de inglês da escola	0	0	3	0	1	2	1	0
Alunos percebem a importância do inglês depois	0	0	2	1	1	0	0	0
Alunos acham inglês da escola fácil	0	1	0	2	0	1	0	5

Tabela 8 – Quantidade de participantes por grupo que trazem as RS sobre alunos (inglês)

Com relação ao inglês especificamente, *não houve RS compartilhada por todos os grupos*, como houve quanto ao aluno em geral. Somente os gestores escolares tiveram consenso de que os alunos gostam das aulas de inglês da escola. A maioria dos professores de outras disciplinas da escola estadual também compartilhou dessa RS. Já os alunos (de ambas as escolas) e os professores de inglês da escola estadual foram coerentes em dizer que os alunos, em geral, parecem não gostar das aulas dessa disciplina.

Os gestores escolares, mais uma vez, mostraram uma visão mais positiva do que provavelmente têm, como fica claro nos exemplos de suas próprias falas:

Ah, eles [alunos] gostam. Nunca vêm reclamar, graças a Deus, de inglês nunca vêm reclamar. (GestEst1)

Peraí, só pra reforçar... É... É... Que os alunos estariam satisfeitos com as aulas de inglês. (GestFed1)

Mas eu acho que eles [alunos] não têm nenhum problema, assim, nunca foi relatado pra gente nenhum problema com o professor ou então que a aula tá ruim, que tá chata, então a gente avalia assim. (GestFed2)

É interessante verificar que tanto GestEst1 quanto GestFed2 acreditam que o fato de os alunos não reclamarem para elas sobre as aulas de inglês indica que eles estão

satisfeitos nessas aulas. GestFed1, por sua vez, parece ter uma postura de querer garantir que a imagem do setor de língua inglesa seja positiva. Após falar sobre a participação dos alunos em aulas de inglês, ele pede a palavra novamente para ressaltar que, em sua visão, os alunos estão felizes com as aulas dessa disciplina.

Parece que a RS de que os “alunos não gostam das aulas de inglês” das professoras de inglês e professores de outras disciplinas da escola estadual condiz com a realidade, ao verificar que muitos alunos compartilham da mesma RS.

É. Eles [alunos] acham geralmente horrorosas por isso que eu tô te falando. Por... Quer dizer, não são todos, mas a maioria porque eles sentem aquela dificuldade, né? (ProfIngEst1)

Ó, a maioria deles [dos alunos] reclama muito. Justamente, eles focam nessa coisa assim de, “ah, não sei, não sei português, vou saber inglês pra quê?”. “Americano precisa aprender português? Por que que eu tenho que aprender português”, eu acho que é uma... Uma falta de, de estímulo e motivação e justamente de compreender que faz parte da nossa vida. (ProfIngEst3)

Quando convidadas a falar sobre a participação dos alunos nas aulas de inglês ou com relação à opinião dos alunos sobre essas aulas, as professoras falam que eles acham as aulas “horrorosas” e que “reclamam muito”. Ao ler as justificativas para tal percepção, elas colocam no aluno a culpa por se sentirem assim, e não em suas práticas ou em outras questões: ProfIngEst1 diz que isso ocorre devido ao fato de eles terem dificuldade com a língua, e ProfIngEst3 devido à falta de interesse e de visão do próprio aluno em si.

Os alunos em geral têm a RS de que a turma como um todo não gosta das aulas, como expresse nos exemplos abaixo:

Olha, eu acho que a maioria [dos alunos] fica bem entediado. (AlEst1)

A maioria [dos alunos] acha bem chata, entendeu? (AlEst2)

Ah, não é muito boa, assim, porque a gente [alunos], a gente é um pouco relaxado, então. A gente é meio... Mas tem umas pessoas que tentam, mas são poucas. (AlFed2)

Não acho muito forte, assim. É uma coisa que os alunos acham irrelevante, entendeu? Não consideram muito não. (AlFed4)

AlFed2 e AlFed4 não só falam da visão negativa sobre as aulas de inglês, como também colocam que isso ocorre por conta dos próprios alunos em si, da característica de serem “relaxados” e porque muitos acham que as aulas de inglês da escola são “irrelevantes”. Os alunos da escola estadual só estabelecem a avaliação negativa, sem expressar o que torna as aulas “chatas” ou a sensação de “tédio” que sentem.

As RS “Alunos ficam frustrados nas aulas de inglês” e “Alunos percebem a importância do inglês depois” dos professores de inglês da escola estadual parecem fornecer dados a mais para a compreensão da RS de que “Alunos não gostam da aula de inglês da escola”. É consenso entre as docentes dessa escola que os alunos não têm suas expectativas atendidas durante as aulas de inglês, principalmente por não conseguirem desenvolver a habilidade oral:

A sala de aula não é preparada pra isso, a quantidade de alunos dentro de uma sala, as habilidades, né? Que são, é... Ensinadas e cobradas também não. Então, isso gera também uma frustração dos alunos porque você numa sala com 50 e poucos alunos você não tem condições de trabalhar a parte oral, né? Ela fica completamente, é... Paralela, assim, ela... É... Uma coisa que você tenta, mas é uma coisa muito difícil. (ProfIngEst1)

Porque eu acho que eles, eles chegam na escola achando que vão sair falando e a gente tem que explicar que realmente são dois... Dois tempos é muito, muito pouco tempo pra você ter aquele domínio legal. (ProfIngEst2)

A partir dos exemplos, verifica-se que as professoras acreditam que a frustração dos alunos é resultado da impossibilidade de desenvolvimento da habilidade de fala em língua inglesa, por elas não terem condições ideais de trabalho, como uma sala com menor quantidade de alunos e uma carga horária maior.

Elas notam também que os alunos passam a ver a importância do trabalho delas quando saem da escola, em um momento posterior, em que se confrontam com a real necessidade de saber o idioma, como no exemplo de fala da ProfIngEst1 abaixo:

Eles só vão ver isso, e como eu tenho muito contato com os alunos depois que saem daqui, quando eles me retornam, assim, “nossa, professora, bem que a senhora falou. Eu agora tô tendo que fazer um curso porque senão eu não vou conseguir esse emprego”, ou então: “poxa, professora, aquilo que a senhora ensinava e falava já me deu uma ajuda muito grande, mas eu tenho que ir atrás, a senhora sabe.” E

aí me pede uma, né, uma ideia, uma procura, né? Então, eles com... Infelizmente, é o que eu falo, eles só conseguem ver a importância depois. (ProfIngEst1)

Na perspectiva da docente, é uma pena que eles só percebam a necessidade de aprender o idioma tardiamente. Pela fala dela, infere-se que há falta de interesse e dedicação deles durante as aulas na escola, e esse seria outro motivo para não gostarem das aulas da escola.

A RS “Alunos acham inglês da escola fácil” foi compartilhada por todos os alunos da escola federal, e pela maioria dos professores de inglês da mesma escola. Nem professores de inglês da escola estadual, nem seus alunos tiveram indícios que mostrassem essa RS em suas falas.

Porque parece que tudo que eu trago, porque é o conteúdo programático, eles já sabem. Então, parece que a minha, eu fico meio que nulo, meio que obsoleto ali, não é? (ProfIngFed2)

Essa fala mostra que a RS de que inglês é fácil para alunos, na perspectiva do docente, acaba por provocar a sensação de frustração com sua prática. É consenso entre os alunos de que eles, em geral, acham as aulas de inglês muito fáceis, pouco desafiadoras:

Eu acho que a gente não dá muita importância, assim, porque dá pra levar, sabe? (AlFed2)

Assim, a aula de inglês, em termos de aula, é tranquila. A professora passa a matéria, não é muita matéria, a matéria é tranquila. A gente tem um livro oferecido pela escola, que ajuda. É que eu não sei explicar pelos outros, porque eu tenho muita dificuldade, mas pelo fato de eu ter dificuldade e achar tranquilo, acho que os outros devem achar fácil. (AlFed4)

Esses exemplos mostram o quanto as aulas têm sido simples para eles, “dá pra levar”, ou seja, não é necessário dedicar tempo de estudo para essa disciplina especificamente. AlFed4 ainda reforça que tem dificuldade e mesmo assim acha as aulas fáceis, o que o leva acreditar que sua percepção é condizente com a realidade.

4.3.4.

Sobre professores de inglês

O instrumento também suscitou RS sobre os professores de inglês. Na Tabela 9, estão listadas as RS sobre esses profissionais, na perspectiva de todos os grupos de participantes, inclusive deles mesmos:

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Formação acadêmica e em inglês do professor é importante	2	1	2	2	1	1	0	1
Professor de inglês da escola é engajado	2	2	1	2	3	3	1	0
Professores de inglês são muito colaborativos	0	1	1	3	2	1	0	0
Professor de inglês da escola se esforça para trabalhar	1	0	3	0	3	0	3	0
Professor de inglês encontra-se desestimulado com o trabalho	0	0	3	1	0	0	0	0

Tabela 9 – Quantidade de participantes por grupo que trazem RS sobre professores de inglês

Todos os grupos de participantes compartilham da RS de que professores de inglês têm que ter uma boa formação, tanto em língua inglesa, quanto acadêmica, com exceção do grupo de alunos. Foi consenso, portanto, entre os profissionais das duas escolas, que um bom professor de inglês é aquele que sabe bem a língua, tem grande domínio desse idioma, e também aquele que tem títulos acadêmicos.

Primeiro o profissional ele precisa ser esse profissional que também tenha essa qualidade, né? Esse profissional que ele tenha... Condições de realmente... Conhecimento, bagagem, né? Esse suporte que o nosso aluno precisa. (GestEst2)

É uma crítica que eu faço que antes os professores, eles, eles, a gente tem... A formação do professor é português e inglês, né? E o professor que ele fez português e inglês, ele sabe muito português, mas ele não sabe nada de inglês. Ele não é um bom professor de inglês. Ele não domina a língua inglesa, ele não conhece muito a coisa. Então, aquele professor, ele não vai ser um bom professor de inglês. Então, eu pego alunos que já vieram desses professores e foram totalmente desestimulados com a língua inglesa. (ProfIngEst1)

Como fica explícito na fala da gestora, para ter um inglês de qualidade é necessário ter um professor também de qualidade, que tenha “bagagem” para atender às necessidades dos alunos. ProfIngEst1 faz uma crítica aos cursos de formação de professores de inglês, que, na maioria das vezes, têm formação dupla, em língua inglesa e portuguesa. Essa docente avalia que, se a formação acadêmica fosse exclusivamente em inglês, os professores de inglês saberiam mais sobre a língua e seriam melhores professores. Dos 6 docentes de língua inglesa, 4 trazem essa RS. Parece que esses profissionais protegem seu trabalho e valorizam a formação específica do professor de línguas, frente à realidade vivenciada em nossa sociedade, em que há muitas pessoas atuando em salas de aula de inglês só por saberem o idioma (muitas vezes falantes nativos), mesmo não tendo formação específica.

Outra RS sobre professores de inglês que é mais compartilhada pelos profissionais da escola, e não pelos alunos, é a de que “Professor de inglês da escola é engajado”. Todos os gestores e os professores de outras disciplinas das duas escolas avaliam positivamente seus colegas professores de inglês.

Eu destaco, assim, o empenho dos professores da nossa escola, eu conheço. Eles fazem, assim, o possível pra que essa língua, ela possa ser, assim, bastante interessante. Com os recursos que eles têm em mãos, eles procuram fazer isso. (GestEst2)

Em todos os conselhos de classe que eu tô... É... Primeiro, tem sempre a presença deles [dos professores de inglês]. Não vi nenhuma ausência em nenhuma dessas, mesmo sendo em dias diferentes do nosso dia, porque aqui na [nome da escola], né? [Nome da escola] tem isso de dia par e dia ímpar, mesmo quando os conselhos de classe ocorrem no dia ímpar, é... Eu vi todos os professores de inglês participando e dando suas, suas... É, é... Efetivamente dando seus pontos de vista, falando, quer dizer, na verdade eu, eu percebo uma participação... É, é... Boa, substancial nesse sentido. Então, quer dizer, não... Não se mede pelo que se fala mais, mas sim pela participação. E, assim, eles são... São interessados... Integrados. (ProfOutFed2)

ProfOutFed2 elabora essa compreensão sobre o professor de inglês a partir do que observa nos conselhos de classe e reuniões. Ele afirma que vê a participação desses profissionais nesses fóruns docentes.

A RS de que “Professores de inglês são muito colaborativos”, RS também positiva com relação aos docentes de inglês da escola, foi compartilhada pelos

professores de inglês e professores de outras disciplinas. Ressalta-se que todos os professores de inglês da federal têm esse conceito sobre seus colegas.

É cem por cento. A equipe é fantástica. Eu, eu não tô puxando sardinha não, eu não sei de outras equipes, mas a equipe de inglês sempre é muito boa. Sempre é, entendeu? Não sei porque, mas sempre é... É, é participativa, colaborativa. Qualquer dúvida que você tenha, quem sabe mais que você ou já passou por aquilo tá presti... Tá, tá apto a te ajudar... (ProfIngFed2)

ProfIngFed2 ressalta que essa característica parece ser intrínseca a professores de inglês de uma forma geral, já que sente que os profissionais dessa área especificamente se ajudam, colaboram uns com os outros.

É interessante notar que a RS “Professor de inglês da escola se esforça para trabalhar”, ou seja, de que há muitos problemas e os professores têm que se esforçar para dar uma aula, é exclusiva dos professores e alunos da escola estadual.

Então, eles veem, assim, aquela total... É... Não me serve pra nada. Se nem o português e a matemática tá me servindo pra alguma coisa, imagina o inglês. Então, a gente tenta, né? Que eu... Muito até fazer esses projetos trazendo essa cultura, essa... (ProfIngEst1)

A professora tenta dar o máximo dela, na medida dos possível, bem se o aluno ajuda ela consegue dar a matéria. Caso contrário, ela dá a matéria da mesma forma, só que você não consegue pegar, então de zero a cem numa porcentagem, daria de setenta e cinco por cento, que seria, porque a professora ela dá a matéria, assim, o aluno querendo ou não. (AlEst5)

Nota-se a partir desses exemplos que o esforço do professor de inglês em especial é grande, tendo em vista o pouco envolvimento dos alunos nas aulas. ProfIngEst1 destaca que ela “tenta”, apesar de ter alunos que não veem a importância dos estudos de forma geral. AlEst5 tem a mesma RS, a de que a professora “tenta” fazer seu melhor, mesmo com o pouco envolvimento dos alunos.

Os professores de inglês da escola estadual, ao longo das entrevistas, expressam seu desestímulo com relação ao trabalho que desempenham na escola. Os professores da escola federal, por outro lado, não apresentaram essa avaliação. Uma professora fala sobre uma situação vivenciada por ela, em que, durante um conselho de classe final, o Estado enviou um representante para dizer que inglês não poderia reprovar o aluno:

Então, isso pra nós professores é muito desestimulante. E... A... Aconteceu há dois anos atrás, mas a gente ainda carrega... Não vou falar que não porque sim, a gente ainda carrega aquela situação, assim, de que: “será que esse ano vão inventar outra coisa parecida?” Né? Porque... E a situação também dos próprios alunos que veem essa, essa disciplina como uma disciplina menos importante, “ah, inglês só não reprova”. (ProfIngEst1)

Parece, a partir da fala da professora, que tanto o governo, quanto os alunos parecem ver a disciplina de língua inglesa como menor, menos importante, o que a deixa desestimulada frente a seu trabalho.

4.3.5. Aspectos relevantes

A análise de conteúdo permitiu revelar as RS dos sujeitos, assim como ressaltou alguns aspectos discursivos relevantes nas entrevistas dos participantes. Essa família de dados não se constitui de RS, mas é interessante notar alguns posicionamentos dos participantes frente às questões do instrumento. A Tabela 10 mostra os aspectos relevantes que tiveram mais compartilhamento entre os grupos:

	GE (n=4)		PI (n=6)		PO (n=6)		AL (n=10)	
	E	F	E	F	E	F	E	F
Valorização do curso livre de LI	2	1	3	3	2	1	5	5
Contraste entre curso livre e escola	0	0	1	2	2	3	2	1
Valorização da prova / avaliação	0	1	1	2	0	1	0	4

Tabela 10 – Quantidade de participantes por grupo que trazem aspectos relevantes do posicionamento

Nota-se, a partir da Tabela 10, que o curso de inglês foi valorizado no discurso de todos os grupos de participantes, em pelo menos um momento. Todos os professores de inglês e todos os alunos tiveram uma marca de valorização do curso livre de inglês. Essa valorização foi marcada nos momentos em que o participante foi perguntado sobre aulas de inglês e priorizou falar sobre o curso livre, por exemplo. Muitas vezes a valorização do curso coincidiu com o segundo

aspecto apresentado na tabela, “Contraste entre curso e escola”, como no trecho a seguir:

Como eu tenho essas duas situações, né, que... É... De trabalhar num curso, onde você vai porque quer, ou porque precisa, e na escola, em que você, entre aspas, é obrigado a ter aquelas disciplinas, né, que são impostas ao aluno, ele não escolhe qual que ele quer fazer, é... Eu acho muito difícil, é... A língua inglesa dentro da escola porque muitos fatores não... Não... Não levam a um sucesso, vamos dizer assim. (ProfIngEst1)

A professora acredita que o inglês da escola está em desvantagem com relação ao do curso, devido à obrigação atribuída ao primeiro contexto, além desse mesmo contexto passar por muitas dificuldades, como falta de recursos e condições ideais de ensino.

Notou-se também que os alunos da escola federal enfatizaram avaliações e provas ao longo das entrevistas. Quando perguntado sobre as aulas de inglês da escola, AlFed3, por exemplo, fala diretamente nas avaliações.

Das aulas eu até acho boas, mas das provas eu não gosto do jeito do que elas são feitas não. (AlFed3)

Os alunos parecem avaliar a língua inglesa a partir da forma como são avaliados, como no exemplo abaixo:

Acho matéria secundária, tipo, ninguém fala "ah, eu quero muito, tenho que estudar inglês, inglês". Acho que, assim, vai ter prova de inglês, eu vou dar uma lida só. Não é tão valorizado assim... Na escola. (AlFed5)

Acredito que esse aspecto tenha tido especial atenção dos alunos por eles estarem sempre mais preocupados com essa questão. Os alunos costumam estar preocupados em passar nas provas, estudam, na maioria das vezes, para conseguir passar nas avaliações.

4.4.

Síntese dos resultados

Os resultados apresentados nas seções anteriores informam sobre dois aspectos: a caracterização do posicionamento dos participantes e as representações

sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês dos sujeitos de duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Na presente seção, irei apresentar um resumo desses resultados, dando ênfase àqueles que se mostraram mais relevantes para atender os objetivos da pesquisa.

Com relação ao posicionamento dos sujeitos da pesquisa, as palavras-chave revelaram suas atitudes frente ao objeto da pesquisa e aos demais participantes. Notou-se que, muitas vezes, a forma como verbalizaram seus discursos acabou por refletir suas posições hierárquicas na escola.

Com relação ao posicionamento dos participantes, a análise de linguística de corpus evidenciou que:

- Professores de outras disciplinas tiveram uma abordagem mais genérica para o assunto; demonstraram incerteza em suas elaborações discursivas; e também apresentaram uma predominância do ponto de vista mais pessoal.
- Gestoras da escola estadual fizeram autorreflexão sobre as trajetórias com os estudos de língua inglesa ao longo de suas vidas. Os discursos dessas participantes foram marcados por palavras que exprimem a experiência negativa que tiveram com o aprendizado de inglês.
- Gestores e professores, tanto de inglês quanto de outras disciplinas, estabeleceram uma relação assimétrica com os estudantes. O discurso desses participantes refletiu a posição que ocupam na escola, como figuras de maior autoridade em relação aos alunos.
- Alunos, em geral, posicionaram-se mais informalmente do que professores e gestores, uma vez que apresentaram muitas marcas de oralidade como palavras-chave.

A análise das palavras-chave no discurso dos sujeitos da pesquisa também mostrou alguns temas relevantes relacionados ao objeto da pesquisa:

- Professores de outras disciplinas marcaram seu discurso com áreas de conhecimento, de forma mais geral, o que reflete a posição que ocupam – como mais distanciados do objeto da investigação e mais preocupados com a organização das disciplinas na escola. Com relação ao que veem das aulas de inglês, duas professoras de outras disciplinas avaliam esse trabalho como complicado, na escola estadual, e como voltado exclusivamente para a leitura, na escola federal.

- Muitos participantes (2 gestores, as 3 professoras de inglês da escola estadual, 2 professoras de outras disciplinas e 2 alunos) apresentaram palavras-chave que refletem elementos necessários para as aulas de inglês: “livro” (ProfIngEst1); “texto” (ProfOutFed1); “tempos” (ProfIngEst2); “criatividade” (ProfIngEst3); “novidade” (GestEst2); “interação” (ProfOutFed1); “trabalho” (ProfOutFed3); “atenção” (AlEst2); “conversação” (GestFed1); “bastante” esforço dos professores e alunos (AlFed1).
- Os alunos apresentaram mais palavras que refletem a relevância do inglês para a vida, assim como 1 gestora e 1 professora de outras disciplinas: “ENEM” (AlEst1); “poder” (AlEst1); “comunicação” (AlEst4) e “utilizada” (AlFed1); “oportunidade” (GestEst2), “conhecimento” (GestEst2) e “carreira” (ProfOutEst1).

Esses elementos corroboram com os achados na análise das representações sociais. Essas marcas de fala consubstanciam as representações sociais de que as aulas de inglês na escola: enfrentam dificuldades; exigem dedicação por parte dos estudantes e professores; preconizam o uso de livro e de texto; envolvem interação; são associadas à conversação, à novidade e à criatividade. Com relação às representações sociais sobre o inglês, por sua vez, as palavras-chave refletem que essa é uma língua muito utilizada, o que justifica a importância de aprender o idioma, para ter oportunidades de vida, como estudos, carreira e comunicação com outras culturas.

A análise da evocação livre evidenciou que “importante”, “interação” e “cultura” são elementos pertencentes ao núcleo central das representações sociais sobre “aulas de inglês”. O núcleo central pareceu refletir as características da língua inglesa em si, o reconhecimento de que é importante saber esse idioma, principalmente para interagir com o mundo e conhecer outras culturas. As palavras classificadas como periféricas na análise parecem refletir a realidade da sala de aula e o que as pessoas enfrentam quando querem aprender inglês: exige maior “comprometimento”, é “difícil”, e as “atividades” deveriam estar mais voltadas para “mídia” e “diversão”.

A análise de conteúdo das entrevistas levantou as representações sociais sobre língua inglesa e aulas de inglês, e esses elementos também ficaram evidentes. São representações sociais sobre a **língua inglesa**:

- estar presente no mundo atual (todos os grupos de participantes); ser a língua mais usada (participantes da escola federal); ser mais importante do que outras línguas estrangeiras (professores de outras disciplinas e alunos da escola federal) e ser um conhecimento a mais na escola (alunos da escola federal);
- ser importante (todos participantes, exceto os professores de inglês), útil para: o mercado de trabalho (todos os participantes, exceto os professores de inglês da escola federal), a interação com outros povos (gestores e professores de outras disciplinas) e os estudos / universidade (professores de outras disciplinas e alunos);
- causar pânico (professores de inglês).

Esses resultados ecoam os de outras pesquisas realizadas em diversos contextos sobre o mesmo objeto de investigação. A língua inglesa como presente na sociedade também foi notada na fala dos participantes do estudo de Dias & Assis-Peterson (2006). Com relação à importância do inglês, várias pesquisas, a saber, Perin (2003), Fernandes (2006), Silva (2006), Ricci (2007), Nunes (2008) e Souza (2009) mostraram, assim como o presente estudo, que na visão dos participantes é consenso que esse idioma específico é importante para a vida profissional. A relevância da língua inglesa para conhecimento de culturas também foi resultado em duas outras investigações, de Fernandes (2006) e Silva (2006), que também apontaram a comunicação e a interação com o mundo como aspectos importantes da língua, assim também os estudos de Ricci (2007) e Nunes (2008). A associação ao medo também foi verificada no estudo de Fernandes (2006) e a conhecimento a mais na pesquisa de Ricci (2007).

Sobre as **aulas de inglês**:

- O aprendizado de inglês é associado à fluência / conversação (todos participantes), à diversão (professores de inglês e alunos da escola estadual), ao aprendizado de outras culturas (professores de inglês e de outras disciplinas da escola federal) e à interação (professores de inglês e de outras disciplinas da escola federal).
- As aulas de inglês da escola não envolvem oralidade (professores de inglês e alunos), são voltadas para a gramática (professores de inglês e alunos da escola estadual), para o trabalho com vocabulário

(professores de inglês e professores de outras disciplinas da escola federal) e necessitam de livro (professores de inglês).

- As aulas de inglês são associadas à música (todos os grupos de participantes), a filmes (alunos), e a projetos relacionados à cultura inglesa / americana (gestores e professores de inglês da escola estadual).
- As aulas de inglês têm alguns fatores que não favorecem seu sucesso em ambiente escolar, na perspectiva dos professores de inglês: carga horária reduzida, quantidade excessiva de alunos em sala, ausência de nivelamento dos alunos e de sala especializada. As professoras de inglês da escola estadual apontam o currículo mínimo também como um desses aspectos. Essas aulas precisam de recursos midiáticos e de multimídia atualizados e em bom funcionamento (professores de inglês e de outras disciplinas).
- Essas aulas são vistas de forma negativa pelos alunos da escola estadual e não são valorizadas pelos alunos da escola federal, já que esses últimos fazem inglês no curso de idiomas. Os participantes, em geral, com exceção dos gestores, veem a disciplina de língua inglesa como inferior às demais.

Alguns desses resultados também foram encontrados na literatura sobre representações sociais e visões acerca das aulas de inglês. Aprendizado de inglês é costumeiramente associado ao desenvolvimento da habilidade de fala, como apontam Branco (2005), Ricci (2007), Souza (2009) e Ornellas (2010). Essas aulas também são associadas à diversão e interação (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; NUNES, 2008; ORNELLAS, 2010), a recursos midiáticos (SOUZA, 2009), à música (RICCI, 2007), ao ensino de gramática (BRANCO, 2005; SILVA, 2006; RICCI, 2007) e ao foco no vocabulário (SILVA, 2006).

São representações sociais sobre **alunos**, em **geral**:

- Eles gostam de disciplinas por causa do professor e se interessam por atividades diferentes (todos os grupos de participantes).
- Participam das aulas, na visão dos gestores, mas não são participativos na visão dos professores.

- Gostam de aulas práticas, na visão da escola estadual, e de debates, na perspectiva dos participantes da escola federal, que também acreditam que eles devam aprender a ter autonomia.

Sobre **alunos**, em relação ao **inglês**:

- Gestores de ambas as escolas acreditam que alunos gostam das aulas, enquanto que professores de inglês e de outras disciplinas da escola estadual acreditam que alunos não gostam – mesma representação compartilhada pelos alunos das duas escolas.
- Alunos da escola federal acham o inglês da escola fácil.

Perin (2003) e Gasparini (2005) mostraram também que os alunos não valorizam as aulas de inglês.

Sobre os **professores de inglês**:

- Têm que ter bom conhecimento de inglês, sendo sua formação importante (gestores e professores de inglês).
- São engajados (todos os grupos de participantes, exceto alunos).
- Esforçam-se para trabalhar, ou seja, enfrentam muitas dificuldades (participantes da escola estadual, exceto gestores).

A representação de que professores de inglês dominam a língua também foi encontrada nos estudos de Fernandes (2006) e Ricci (2007). Contudo, a representação de que professores de inglês são afetivos e compreensivos, encontradas em vários estudos anteriores (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; NUNES, 2008; ORNELLAS, 2010), não surgiu no discurso dos participantes da presente investigação.

Outro dado relevante que a análise de conteúdo revelou foi o de que todos os participantes desta investigação, tanto os da escola estadual quanto da federal, valorizaram cursos de inglês durante suas entrevistas. Esse aspecto também foi verificado nos estudos de Branco (2005), Gasparini (2005) e Souza (2009), em que se evidenciou que a língua inglesa é aprendida em cursos livres.

Esta seção mostrou as representações sociais mais relevantes sobre aulas de inglês, língua inglesa, alunos (geral e em inglês) e professores desse idioma descobertas no estudo. Foram mostrados alguns contrastes de percepção dos diferentes grupos de participantes e escolas, assim como os estudos anteriores que

tiveram resultados semelhantes. O Capítulo 5, a seguir, tem como objetivo discutir as implicações desses resultados e a relevância desta tese.

5

Considerações finais

A importância de se tornar proficiente em língua inglesa, principalmente desencadeada pelo processo de globalização (ORTIZ, 2004) que vivenciamos há alguns anos, tem feito com que pessoas ao redor do mundo se confrontem com essa pressão (CRYSTAL, 1997). Em especial na nossa sociedade, a mídia tem intensificado as discussões sobre essa temática nos últimos anos, e notam-se esforços no sentido de ampliar a possibilidade de aprendizado desse idioma em ambientes públicos, em escolas e universidades, por parte das autoridades governamentais.

Tendo em vista a problemática, esta tese teve como objetivo verificar as representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês em duas escolas públicas secundárias, de naturezas distintas (uma estadual e uma federal), entrevistando os diferentes agentes que ali se inserem: gestores escolares, professores de inglês, professores de outras disciplinas e alunos. Mais especificamente, objetivou-se compreender os conceitos pertencentes ao núcleo central e às periferias das representações sociais sobre aulas de inglês, assim como revelar as representações que tiveram maior compartilhamento entre os grupos de participantes sobre língua inglesa, aulas de inglês, alunos e professores. Buscou-se também comparar os grupos de participantes e as escolas para verificar se havia representações sociais exclusivas de determinado grupo ou contexto escolar. Paralelamente a essas análises de representações sociais, foi realizada uma análise do discurso dos participantes através das ferramentas da Linguística de Corpus (LC), para conhecer o posicionamento dos sujeitos frente às questões propostas pelo instrumento de pesquisa.

A partir da análise dos resultados, observa-se que as representações sociais dos sujeitos sobre o objeto da pesquisa parecem ser orientadas por três diferentes perspectivas, a saber: (a) as construções conceituais sobre o idioma; (b) a visão de seu lugar intramuros escolares; (c) as projeções extramuros.

A primeira dimensão reflete as representações sociais sobre a língua inglesa que parecem pertencer ao núcleo central: “importante”, “interação” e “cultura”. Esses três termos surgem nas análises de conteúdo também, e percebe-se que o único que é consenso entre os participantes de ambas as escolas é com relação à

importância da língua inglesa na nossa sociedade atual. O seu caráter interacional e sua associação à cultura, por outro lado, foi evidenciado somente pelos professores, de inglês e de outras disciplinas, da escola federal. Outra representação sobre a língua em si é a de que o “inglês está presente no mundo atual”, compartilhada por todos os grupos de participantes, e a de que “inglês é a língua mais usada”, pelos participantes da escola federal. Esses resultados parecem refletir a ideia de senso comum das pessoas de que a língua inglesa está cada vez mais presente nas nossas vidas. Essa constatação reforça a necessidade de se aprender o idioma em ambiente escolar, para que seja acessível a todos, e não um privilégio daqueles que podem pagar por essa educação em cursos livres.

A segunda dimensão abarca as visões intramuros escolares. Foi possível observar, a partir dos resultados, que muitas representações dos participantes voltam-se para o ensino de língua inglesa e as dinâmicas de sala de aula, ou seja, são mais relativas à realidade escolar, às atividades intramuros e à língua inglesa como disciplina escolar. As palavras-chave dos participantes que refletem elementos necessários para aulas de inglês consubstanciam algumas representações sociais que os participantes têm nessa dimensão, são elas: “livro” (ProfIngEst1); “texto” (ProfOutFed1); “tempos” (ProfIngEst2); “criatividade” (ProfIngEst3); “novidade” (GestEst2); “interação” (ProfOutFed1); “trabalho” (ProfOutFed3); “atenção” (AlEst2); “conversação” (GestFed1); “bastante” esforço dos professores e alunos (AlFed1). Os professores de inglês da escola estadual, em particular, ao longo de suas entrevistas, mostraram preocupação em ter um material de qualidade para trabalhar, assim como foram os únicos que trataram especificamente de condições mais ideais de trabalho, como carga horária de tempos maior, trabalhar com grupos menores, que fossem nivelados, além da indicação da necessidade de uma sala especializada de inglês. É compreensível que, pela posição que ocupam, em comparação com os demais participantes, os professores de inglês estejam mais sensibilizados para esses aspectos, que são específicos da disciplina. Por se encontrarem desestimulados com o trabalho, por se sentirem desvalorizados em ambiente escolar, os docentes de inglês da escola estadual acreditam que esses fatores poderiam melhorar suas condições de atuação.

Os professores da escola federal, por sua vez, parecem estar satisfeitos com o trabalho que desenvolvem, e não pontuam essas condições como necessárias para uma aula de qualidade. Esses professores, diferentemente dos da escola estadual,

estabeleceram um objetivo preciso, que é o desenvolvimento da habilidade de leitura. Eles, portanto, diferentemente dos professores de inglês da escola estadual, não mostraram marcas de que se sentem frustrados ao tentarem ensinar a habilidade de fala. Contudo, assim como investigações anteriores (BRANCO, 2005; RICCI, 2007; SOUZA, 2009; DORNELLAS, 2010), a presente pesquisa verificou que **é consenso a noção de que saber inglês é aprender a falar o idioma**. O ensino na escola, voltado exclusivamente para a leitura, portanto, deixa de atender as expectativas gerais das pessoas, que acabam por se frustrar com esse ensino. As aulas de inglês da escola são voltadas para a gramática, na visão dos professores de inglês e alunos da escola estadual e voltadas para o vocabulário, na perspectiva dos professores de inglês e de outras disciplinas, da escola federal. Esses resultados são preocupantes, uma vez que se percebe que a escola não está cumprindo seu papel de ensinar a língua inglesa na visão dos sujeitos que ali atuam. Há um contraste, portanto, entre a expectativa e a realidade com relação às aulas de inglês. As aulas de inglês da escola, por não ensinarem os sujeitos a interagir oralmente, parecem ser menos importantes e estimulantes para eles, o que resulta em menos oportunidades de aprendizado para os alunos e frustração profissional para os professores.

Além disso, parece que a linguagem não está sendo percebida pelos participantes como uma oportunidade de conhecer melhor a cultura do outro e, assim, reconstruir a sua própria. A aula de língua parece ser ainda a mesma de anos atrás: voltada para estruturas linguísticas, sem ter as funções social e identitária trabalhadas em profundidade, que poderiam contribuir para a construção do sujeito pós-moderno.

Um aspecto interessante da aula de inglês é a associação à **música**. Ricci (2007) já tinha obtido resultado semelhante, mas foi surpreendente perceber que todos os grupos de participantes compartilharam dessa representação. Acredito que, por fazer parte da vida deles escutar músicas em inglês, esse aspecto deveria estar também presente nas aulas. A abordagem pelo lúdico parece ser uma característica das aulas ideais de inglês. Os alunos da escola estadual associam aula de inglês à diversão, assim também o fazem os professores de inglês. Os mesmos alunos acreditam que essas aulas deveriam ter filmes, vídeos, para se tornarem mais divertidas. Os gestores escolares e professores de inglês da escola estadual ressaltaram os projetos de cultura americana e inglesa desenvolvidos pelas

professoras de inglês, uma vez que são atividades diferentes, que atraem os alunos. Na perspectiva de todos os participantes, alunos se interessam por atividades diferentes, o que mostra que todas essas atividades mais lúdicas deveriam estar presentes nas aulas de inglês da escola. Percebe-se que ainda há a perpetuação da crença de que inglês é somente aquele dos Estados Unidos e Inglaterra, desconsiderando-se a pluralidade de variedades dessa língua que é usada em diferentes países com distintos propósitos.

A partir do discurso dos participantes, as aulas de inglês parecem priorizar atividades mais normativas, como exercícios, tanto de gramática, quanto de leitura, sugeridos em livros didáticos. O fato de os professores ficarem mais presos a esses materiais e nem sempre trazerem o lúdico para suas salas de aula, pode advir da realidade de trabalho desses profissionais. No caso da escola estadual, as professoras precisam seguir um currículo mínimo e veem o livro como um suporte para suas práticas. Esses elementos não parecem estimular o desenvolvimento de uma aula mais criativa ou reflexiva, que considere as realidades particulares dos alunos. O histórico de desvalorização que enfrentaram ao longo de suas vidas profissionais pode também ser um fator para a diminuição no engajamento nas preparações de aula. Além disso, este estudo evidenciou uma realidade das escolas públicas brasileiras: recebem professores de inglês que não estão preparados para exercerem seus ofícios (como o caso da ProfIngEst3). Essa professora passou no concurso, mas não tem conhecimento mais aprofundado da língua e didáticos para ensinar outras pessoas.

O aprendizado de inglês nesse contexto, portanto, tem muitos fatores que contribuem para seu fracasso. A escola federal, por sua vez, parece ter um contexto de maior valorização do profissional, já que seus docentes têm formação específica mais especializada, têm maior autonomia de atuação, além de, em sua maioria, trabalharem em regime de dedicação exclusiva. Mesmo com esse cenário mais favorável, os professores limitam seu trabalho ao desenvolvimento exclusivo da habilidade de leitura, o que não atende as necessidades dos alunos que querem estudar, viajar e trabalhar, ou seja, usar o inglês com fins profissionais ou de lazer.

Os professores de inglês e de outras disciplinas compartilham da ideia de que as aulas de inglês deveriam ter recursos midiáticos e multimídia em bom funcionamento. Para os docentes em geral, esses recursos permitem o desenvolvimento de atividades diferentes, mais atraentes para os alunos, e,

portanto, poderiam propiciar aulas mais dinâmicas. Contudo, os docentes pontuam que esses recursos nem sempre estão à disposição dos professores. Tendo em vista a posição que ocupam, parece ficar mais compreensível o fato de só eles terem feito tais considerações, já que faz parte do seu dia a dia confrontar-se com a precariedade da oferta de recursos na escola pública, tanto estadual quanto federal.

Fica evidente o distanciamento dos gestores da sala de aula, ao se contrastar o que eles acreditam sobre as aulas de inglês da escola com o que os professores e alunos, que vivenciam essas práticas, pensam. Na visão dos gestores, somente, os alunos são participativos, e gostam das aulas de inglês. Em contraste, os outros sujeitos pensam que os alunos não gostam das aulas e não são participativos. Os gestores não transpareceram a prevalência de uma disciplina em detrimento de outra durante as entrevistas: enquanto todos os grupos de participantes veem a disciplina de língua inglesa como inferior em relação às demais, os gestores não trouxeram essas marcas. Esses profissionais parecem não estar tão próximos à realidade das aulas de inglês da escola. Acredito que isso se deva às demandas de seus cargos, já que eles devem se preocupar com questões mais amplas da escola, e não tão especificamente com as necessidades especiais de determinada disciplina.

Uma representação exclusiva dos participantes da escola estadual é sobre os professores de inglês, que são vistos como aqueles que se **esforçam** para trabalhar. Com exceção do grupo de gestores dessa escola, todos os outros grupos compartilham dessa representação. Esse dado corrobora a noção de que muitas são as dificuldades encontradas nesse contexto de atuação, o que dificulta sobremaneira o trabalho do professor. O fato de os alunos também reconhecerem esse esforço por parte de seus professores mostra que, apesar de eles tentarem, o ensino ainda não ocorre de forma satisfatória nas salas de aula. Eles parecem isentar os professores dessa responsabilidade, quando na escola há muitos outros fatores que prejudicam o desenvolvimento das aulas de inglês.

Assim como os estudos de Fernandes (2006) e Ricci (2007), o bom professor de inglês é visto como **aquele que domina a língua**. Na presente pesquisa, gestores e professores de inglês apresentaram essa representação. Parece que os docentes de inglês querem garantir a valorização da formação específica, uma vez que é comum na sociedade a atuação de pessoas sem formação em língua inglesa, por saberem o idioma, em cursos de inglês ou em aulas particulares, principalmente de falantes nativos ou jovens que fizeram intercâmbio. A própria professora de inglês da escola

estadual, que não tem formação consolidada em língua inglesa (ProfIngEst3), aponta para a necessidade de se especializar no idioma para poder lecioná-lo.

A terceira dimensão, a projeção extramuros, reflete a preocupação dos participantes em abordar a temática do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa em vistas à relevância desse idioma para a vida. Alguns alunos, uma gestora e uma professora de outras disciplinas apresentaram mais palavras-chave em seus discursos que refletem a relevância do inglês para a vida: “ENEM” (AlEst1); “poder” (AlEst1); “comunicação” (AlEst4) e “utilizada” (AlFed1); “oportunidade” (GestEst2), “conhecimento” (GestEst2) e “carreira” (ProfOutEst1). Esses achados aparecem mais detalhadamente na análise de conteúdo, em que foi predominante a representação social de que o inglês é importante para o mercado de trabalho, para o futuro e para ampliar as oportunidades. Todos os grupos de participantes compartilharam da representação de que “inglês é importante para o mercado de trabalho”, com exceção dos professores de inglês da escola federal.

Observou-se que os professores de inglês, em geral, ficaram mais centrados na dimensão intramuros, e não trataram tanto dessa terceira dimensão, que foi relevante para os demais participantes. Talvez a importância da língua seja algo mais natural para eles, e, durante a entrevista, estivessem mais preocupados em retratar seus contextos de atuação profissional. Esses profissionais atuam na escola e estão, no seu dia-a-dia, muito voltados para essa realidade. Essa representação, relativa à ascensão profissional, é constante nos estudos da área (PERIN, 2003; FERNANDES, 2006; SILVA, 2006; RICCI, 2007; NUNES, 2008; SOUZA, 2009). A importância do inglês também é valorizada, pelos gestores e professores de outras disciplinas, no contexto de comunicação com outros povos, também resultado nos estudos de Fernandes (2006) e Silva (2006). Foi interessante perceber que somente alunos e professores de outras disciplinas apontam a língua inglesa como importante para estudos / universidade. Contudo, acredito que na representação que trata a língua inglesa como importante para o mercado de trabalho, subentende-se que o inglês seja necessário também para a formação profissional. É interessante notar que as pessoas não questionam se realmente o inglês é tão importante assim para ascensão profissional no nosso país. Parece que elas ecoam o que escutam nos comerciais de televisão de cursos livres: caso não tenham oportunidade de estudar inglês não serão bem sucedidas em suas vidas. Será que de fato é necessário saber inglês para ter sucesso no mercado de trabalho?

Outro achado relevante da tese, na tentativa de conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, foi a análise da característica do posicionamento dos mesmos. Professores e gestores escolares deixaram transparecer por meio de suas escolhas linguísticas uma relação assimétrica de poder em relação aos estudantes. Essas marcas de fala mostraram que os profissionais da escola se colocam, em geral, menos inclusivos em sua perspectiva do que os estudantes. Essa característica só foi possível de ser notada através da análise sistemática de corpus. Notar essa particularidade pode nos informar sobre a dinâmica de ensino/aprendizagem das escolas, em que, possivelmente, os alunos não sejam vistos como “coconstrutores” das práticas escolares.

Os achados desta tese podem vir a informar políticas públicas de ensino de inglês, com o objetivo de fortalecer esse ensino e, assim, garantir a aprendizagem de alunos que não podem pagar por cursos de idiomas. A partir da constatação de que as pessoas necessitam aprender a falar o idioma, para conseguirem um sucesso profissional e futuro, e se frustram, quando não veem essa habilidade praticada nas aulas, sugere-se que a comunicação oral receba maior atenção por parte das autoridades educacionais. Para tanto, é necessário repensar a estrutura das aulas de língua inglesa, mais especificamente com relação à carga horária que se destina a essa disciplina, à quantidade de alunos em sala e aos diferentes níveis de proficiência. Acredito que, se houvesse uma estrutura mais pensada para essa aula, o trabalho da comunicação oral se tornaria mais possível de ser desenvolvido e mais eficaz.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de os professores de inglês estarem tão preocupados com o material didático. Parece que esses professores, já sobrecarregados de trabalho, usam o livro como ditador de currículo, como suporte para o desenvolvimento de seu trabalho. Uma solução para esse problema poderia ser cursos de formação docente que estimulem o desenvolvimento de práticas voltadas para as necessidades sociais dos estudantes. Seria interessante que esses profissionais ouvissem as demandas de seus estudantes e tentassem desenvolver estratégias de ensino que os auxiliassem a desenvolver suas habilidades em língua inglesa.

A função social da língua não foi contemplada pelos profissionais da área, o que é preocupante. Os professores de inglês ainda não se deram conta do papel importante que eles cumprem em ambiente escolar, o de fazer com que os alunos

tenham contato com outras formas de elaboração de pensamento e construção da realidade. Conhecer uma língua estrangeira permite que o indivíduo se coloque no lugar do outro e, ao fazer isso, repense e recrie as práticas sociais locais.

A pesquisa aqui desenvolvida buscou olhar dois contextos de forma aprofundada. As representações sociais a que se chegou são relacionadas a esses contextos especificamente. Em estudos futuros, seria interessante verificar se as representações sociais levantadas nesta investigação também existem em outros contextos. Faltam nessa área estudos quantitativos que ampliem as representações encontradas e que tragam resultados mais robustos e com maior potencial de influência nas políticas públicas.

Apesar de ter percebido uma maior atenção dada ao ensino de inglês nas escolas públicas nos últimos anos, como apontado no Capítulo 1, parece que as percepções dos sujeitos não estão muito diferentes, tendo em vista que esta pesquisa ecoou os resultados de outros estudos empíricos desenvolvidos em outros contextos. Essa constatação pode nos levar a inferir que, apesar dos esforços recentes, o ensino parece não ter sofrido muitas modificações, o que não alterou as representações sociais dos indivíduos. Outra explicação possível é a de que as mudanças das representações sociais ocorrem de forma lenta. Em outras palavras, as representações podem ser alteradas, mas levam tempo para serem assimiladas pelas pessoas.

Espero que essa pesquisa inspire futuros professores de inglês a realizarem pesquisas sobre o ensino de inglês em escolas públicas, uma vez que muito ainda deve ser feito para que essa educação funcione. Como disse a orientadora educacional da escola estadual,

(...) o nosso aluno ele tem oportunidade de conhecer coisas novas, né? Eu falei oportunidade porque nem todos eles... Muitos comentam... A gente tem, assim, no nosso dia a dia o conhecimento... Gostaria de fazer um curso [de inglês], mas não tem a condição financeira, né?

Ter acesso ao aprendizado de uma língua estrangeira vai além de uma necessidade prática de conseguir um emprego ou fazer uma prova de ingresso à universidade. Aprender outra língua pode propiciar a compreensão do papel do indivíduo no mundo globalizado, pode fazer com que as pessoas repensem suas práticas e comunidades locais e se reinventem. Muitas vezes, os alunos das escolas públicas

brasileiras só terão a possibilidade de estudar esse idioma nesse contexto, e temos que ter esse pensamento como norteador de nossas práticas.

Gostaria de terminar com a citação de Jordão, que inspira os profissionais da educação a buscarem novas práticas que auxiliem seus alunos a serem agentes de sua própria transformação.

A estrutura escolar precisa ser transformada para atender às necessidades de suas comunidades locais, nacionais, globais, para integrar-se ao mundo fora dela, para deixar de ser uma ilha; a escola precisa ser significativa, precisa mostrar-se útil não para satisfazer o mercado de trabalho, mas para permitir aos indivíduos que dela não são excluídos transformar o mundo, transformar o mercado e o sistema, transformarem a si mesmos. (JORDÃO, 2005, p. 31).

6

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: _____. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 59-82.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares em representações sociais**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 27-38.

_____. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, 2004.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, nov/ 2002.

BAKHTIN, M. (trad. de Paulo Bezerra). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, H. S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRANCO, A. S. C. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos iniciantes de um curso de Letras. 2005. 111f. Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BRITISH COUNCIL. ***English in Brazil: An examination of policy, perceptions and influencing factors***, 2015. Fonte: <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Brazil.pdf>.

BURKE, P. Cultura da tradução nos primórdios da Europa moderna. In: _____.; HSIA, R. P. **A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna**. São Paulo: Unesp, 2010. p. 13-46.

CARDOSO, T. F. L. **As Luzes da Educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro: 1759 -1834**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, M. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHAGAS, R.; VALNIR, C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CONRAD, S. Corpus linguistic approaches for discourse analysis. ***Annual Review of Applied Linguistics***, n. 22, p. 75-95, 2002.

CORTES JUNIOR, L. P.; FERNANDEZ, C. Química ambiental: representações sociais de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. In: MORTIMER, E.F. (org.). **Anais do VI encontro nacional de pesquisa em educação em ciências**. Belo horizonte: ABRAPEC, 2007. (CD-ROM).

COSTA, P. H. S. ***Zip from Zog no Acelera Brasil: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem***. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: EdUFF, 1991.

DIAS, M.; ASSIS-PETERSON, A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, EdUFMT, v. 12, n. 2, p. 107-128, 2006.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. **Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978. p. 71-156.

EF, EDUCATION FIRST. **EF English proficiency index**, 2013. Fonte: <http://www.ef.com/~media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master.pdf>.

_____. **EF English proficiency index**, 2015. Fonte: <http://mediakey1.ef.com/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-portuguese.pdf>

EVISON, J. What are the basics of analysing a corpus? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Eds.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. London: Routledge, 2010. p. 122-135.

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

FARR, R. Theory and method in the study of social representations. In: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (Org.). **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993. p. 15-38.

_____. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 27-51.

FERNANDES, C. **Representações e construção da identidade de professor de inglês**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

GARCEZ, A. M. **Representações sociais do cyberbullying na mídia e na escola**. 2014. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, 2014.

GASPARINI, E. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, n. 10, p. 159-175, 2005.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. London: Routledge, 1999.

IALAGO; A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psicología Social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984, p. 31-61.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: _____. (Ed.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 47-78.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou dever de todos? In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. 1 ed. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3, p. 287-296.

_____. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós modernos. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. 1 ed. Pelotas: EDUCAT, 2005, v. 1, p. 23-36.

KACHRU, B. B. (Ed.). **The Other Tongue: English across Cultures**. 2 ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

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

LÜDELING, A.; KYTÖ, M. (Eds.). **Corpus linguistics: an international handbook** (Vol. 1). Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

MACHADO, L.; ANICETO, R. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.

McCARTHY, M.; O'KEEFFE, A. Historical perspective: what are corpora and how have they evolved? In: O'KEEFFE, A.; McCARTHY, M. (Eds.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. London: Routledge, 2010. p. 3-13.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (1ª parte).

_____. “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”. In: **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

MINAYO, M. C. S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-92.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, 1961.

_____. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na 1ª República**. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A. 2002 [1ª edição de 1974].

NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 35-60, 2000.

NUNES, C. M. V. **Representações sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa de alunos de uma 5ª série do ensino fundamental**. 2008. 102f. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORNELLAS, L. **Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I**. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2010.

ORTIZ, R. As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 19, n. 54, p. 05-23, 2004.

MENEZES, D. A. **Discursos sobre literaturas de língua inglesa: percepções e práticas pedagógicas de professores universitários**. 2010. 263f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, 2010.

PAIVA, V. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PALLÚ, N. M. **As representações sociais dos alunos, pais e professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, PR, 2008.

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

RICCI, A. **Representações sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da 5ª e 8ª séries de uma escola pública do estado de São Paulo**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **A construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**, versão 3.0. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SILVA, N. B. **Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender a Língua Inglesa: vamos refletir, ou simplesmente lamentar?** 2006. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SOUZA, Z. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua**. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2009.

TRAGLIA, B.; SABATINI, E.; FARIAS, L. Representações Sociais em torno da abordagem da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), entre professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Diadema. **XVI ENDIPE**, Unicamp, Campinas, 2012.

VAN PEER, W.; HAKEMULDER, F.; ZYNGIER, S. **Scientific methods for the Humanities**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2012.

VAUGHAN, E. How can teachers use a corpus for their own research? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Eds.). **The Routledge handbook of corpus linguistics**. London: Routledge, 2010. p. 471-484.

VERGÈS, P.; TYSZKA, T.; VERGÈS, P. Noyau central, saillance et propriétés structurales. **Textes sur les représentations sociales**, v. 3 (1), p. 3-12, 1994.

VERNEY, L. **Verdadeiro método de estudar**. Valença: Oficina de Antonio Balle, 1746.

VIANA, V. **Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês**. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____. Linguística de *corpus*: conceitos, técnicas & análises. In: _____.; TAGNIN, S. (Eds.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 25-95.

WALSH, S.; MORTON, T.; O'KEEFFE, A. Analysing university spoken interaction: a CL/CA approach. ***International Journal of Corpus Linguistics***, 16, 3, p. 325-344, 2011.

7

Anexos**Anexo I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: *Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês*

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: JULIANA JANDRE BARRETO

ORIENTADORA DA PESQUISA: PROF^a DR^a ZENA EISENBERG

Buscaremos, através desta pesquisa, entender como os agentes sociais da escola compreendem o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas. Essa investigação visa ao entendimento das visões sobre esse ensino sob o olhar de professores de inglês, professores de outras disciplinas, gestores escolares e alunos, na tentativa de aferir as crenças que permeiam o imaginário escolar acerca do ensino/aprendizagem dessa língua.

O projeto envolverá participantes voluntários de instituições públicas, sendo uma estadual e uma federal.

A pesquisa será realizada em três fases: a) entrevistas; b) análise dos dados produzidos com as entrevistas e c) redação do trabalho final de tese, que irá relatar os resultados obtidos. As entrevistas serão realizadas pela pesquisadora responsável, Juliana Jandre Barreto, na escola, com a permissão da direção, em dia e horário marcados com os participantes, de forma que não haja despesas decorrentes dessa participação. A duração estimada da entrevista é de 25 minutos.

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas por elas em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os entrevistados, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Juliana Jandre Barreto
Doutoranda em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Juliana Jandre Barreto (julianajandre@yahoo.com.br, tel: XXXXX), sob a orientação da Prof^a Dr^a Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br, tel: XXXXX) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- b) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- d) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;
- e) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros participantes da minha instituição educacional poderão ser entrevistados.
- f) A pesquisadora se compromete a voltar à escola onde trabalho para dar um retorno dos resultados de sua pesquisa.

Autorizo abaixo minha participação neste estudo e retenho uma cópia para meus arquivos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Espaço reservado aos professores

Nome _____ do(a)
entrevistado(a): _____
Instituição: _____
Disciplina que leciona: _____
Codinome (opcional): _____
Assinatura _____

Espaço reservado aos gestores escolares

Nome _____ do(a)
entrevistado(a): _____
Instituição: _____
Cargo: _____
Codinome (opcional): _____
Assinatura _____

Espaço reservado aos alunos

Nome _____ do(a)
entrevistado(a): _____
Instituição: _____
Ano escolar: _____
Codinome (opcional): _____
Assinatura _____

Anexo II – Termo de assentimento dos alunos



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO

Assentimento informado para participar da pesquisa *Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês*

NOME DO(A) ADOLESCENTE:

1) Introdução

Meu nome é Juliana Jandre, estou fazendo Doutorado em Educação na PUC-Rio, sob orientação da Prof. Dr. Zena Eisenberg. Estou fazendo uma pesquisa em duas escolas públicas, com o objetivo de entender como estudantes, professores de inglês, professores de outras disciplinas, diretores e coordenadores da escola compreendem o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. O projeto envolverá participantes voluntários de instituições públicas, sendo uma estadual e uma federal.

A pesquisa será realizada em três fases: a) entrevistas; b) análise dos dados produzidos com as entrevistas e c) redação do trabalho final de tese, que irá relatar os resultados obtidos. As entrevistas serão realizadas por mim, na escola, com a permissão da direção, em dia e horário marcados com os participantes, de forma que não haja qualquer prejuízo decorrentes dessa participação. A duração estimada da entrevista é de 25 minutos.

Seu responsável já autorizou sua participação na pesquisa, mas você é livre para decidir se quer realmente participar da entrevista. Caso você precise conversar com alguém antes de aceitar participar, não tem problema. Você pode me dizer depois se aceita ou não ser entrevistado(a).

Não antecipamos qualquer risco moral ou físico aos participantes da pesquisa, uma vez que as entrevistas serão direcionadas para o entendimento das realidades vividas por elas em sua vida cotidiana e suas identidades serão mantidas em sigilo. Ao fim da pesquisa, o texto final poderá ser acessado por todos os

entrevistados, para que os mesmos tenham um retorno da colaboração dada neste processo investigativo.

Juliana Jandre Barreto
Doutoranda em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no estudo conduzido pela doutoranda Juliana Jandre Barreto (julianajandre@yahoo.com.br, tel: XXXXX), sob a orientação da Prof^a Dr^a Zena Eisenberg (zwe@puc-rio.br, tel: XXXXX) do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, obterei explicações assim como terei total liberdade para me retirar desta pesquisa, se e quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado(a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- g) Meu nome não será divulgado; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima);
- h) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- i) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos por mim, de modo que minha rotina não seja prejudicada;
- j) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa;

- k) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros participantes da minha instituição educacional poderão ser entrevistados.
- l) A pesquisadora se compromete a voltar à escola onde trabalho para dar um retorno dos resultados de sua pesquisa.

Autorizo abaixo minha participação neste estudo e retenho uma cópia para meus arquivos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2015.

Anexo III – Cartas às escolas, exemplo SEEDUC

De: Juliana Jandre Barreto
Doutoranda em Educação
PUC-Rio

Para: Diretoria Regional Pedagógica
Metropolitana 1

À Diretoria Regional Pedagógica da Metropolitana 1,

Venho por meio desta apresentar meu Projeto de Pesquisa de Doutorado, intitulado **Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês**, orientado pela Prof. Dra. Zena Eisenberg, aprovado em exame de qualificação e pelo Comitê de Ética da PUC-Rio, com o intuito de solicitar a realização desse estudo na escola bilíngue e em uma escola de ensino regular. Em anexo, apresento de forma resumida os procedimentos metodológicos que se pretende realizar na escola, assim como o período estimado de duração dos mesmos.

Esperamos poder contar com sua colaboração.

.

Atenciosamente,

Juliana Jandre Barreto
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação - PUC-Rio
Contato: julianajandre@yahoo.com.br

Anexo IV – Parecer do comitê de ética da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2015-20)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: Representações sociais sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês (Departamento de Educação da PUC-Rio).

Autora: Juliana Jandre Barreto (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Orientadora: Zena Eisenberg (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio).

Apresentação: Pesquisa exploratória de cunho quali-quantitativo que tem como objetivos conhecer as representações sociais dos sujeitos atuantes em escolas públicas sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês e estabelecer uma metodologia de coleta e análise para essa área específica de Representações Sociais. O estudo abrangerá escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro: uma municipal, uma federal e a escola pública bilíngue existente em Nova Iguaçu. Será aplicada entrevista semi-estruturada junto a (1) professores de inglês, (2) professores de outras disciplinas, (3) gestores escolares, (4) alunos e (5) pais. O método de análise privilegiado é o da área de Linguística de Corpus que utilizará o software Wordsmith Tools (Scott, 1999).

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido usam uma linguagem clara e explicam os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Asseguram a privacidade dos participantes e a liberdade de recusa ou retirada de consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalidade ou constrangimento.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer Favorável à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2015.

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132
E-mail: vrac@puc-rio.br

Anexo V – Roteiros de entrevista e ficha de informações pessoais

Entrevista - Professores de inglês

Indicadores	Perguntas
<p><u>Aquecimento</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixar participante mais a vontade - Conhecer mais o(a) profissional - Identificar possíveis origens das representações 	<p>Sobre seu conhecimento de inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando você iniciou seus estudos de língua inglesa? • Onde estudou? Por quanto tempo? • Como foi sua experiência? • O que você achava do inglês da escola? • Você tem alguma recordação sobre a aula de inglês? Qual? • Você domina outra língua estrangeira? Qual? Por que escolheu aprender essa língua? Como foi esse aprendizado? <p><i>Trabalho em escola pública</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia sua experiência na escola pública? Por quê? • Como é seu envolvimento com a escola? • Como é a participação dos alunos nas aulas? Eles participam? Se interessam? São disciplinados? • Você acha que eles atuam da mesma forma em outras aulas? Em quais aulas você acha que eles agem de forma diferente?
<p><u>Representações sociais</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as representações sociais sobre o ensino/aprendizagem de inglês - Identificar as representações sociais sobre esse ensino em escolas públicas 	<p><i>Associação livre de palavras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as três palavras que vêm a sua cabeça quando se fala em “aulas de inglês”? • Como você as colocaria em ordem de importância? • Por que você escolheu essas palavras e essa ordem? <p><i>Representações sociais sobre inglês</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (apresentando uma lista de disciplinas escolares). Você poderia colocar essas disciplinas em ordem de importância, na sua opinião. Explique o porquê dessa ordem de importância. • Onde está o inglês? Por quê? • O que você acha do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas de uma forma geral? • Qual é a relevância desse ensino, em sua opinião?

	<ul style="list-style-type: none"> • O que você acredita que é preciso para que seus alunos aprendam a língua inglesa? • Como você vê o ensino de inglês neste colégio? Fale um pouco mais sobre o que você pensa sobre as aulas de inglês, sobre os professores de inglês daqui. • Em sua opinião, qual é a matéria de que os alunos mais gostam? Por quê? • O que os alunos acham das aulas de inglês? Por quê? • Na sua opinião, o que seria ensino de inglês de qualidade? <p><i>Importância da disciplina na escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a participação da equipe de língua inglesa em conselhos de classe ou reuniões?
--	--

Entrevista - Professores de outras disciplinas

Indicadores	Perguntas
<p><u>Aquecimento</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deixar participante mais a vontade - Conhecer mais o(a) profissional - Identificar possíveis origens das representações 	<p>Sobre seu conhecimento de inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você sabe inglês? • Você já estudou inglês alguma vez na vida? Onde? Por quanto tempo? • Como foi sua experiência? • O que você achava do inglês da escola? • Você tem alguma recordação sobre a aula de inglês? Qual? • Você domina alguma língua estrangeira? Qual? Por que escolheu aprender essa língua? Como foi esse aprendizado? <p><i>Trabalho em escola pública</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia sua experiência na escola pública? Por quê? • Como é seu envolvimento com a escola? • Como é a participação dos alunos nas aulas? Eles participam? Se interessam? São disciplinados? • Você acha que eles atuam da mesma forma em outras aulas? Em quais aulas você acha que eles agem de forma diferente? E nas aulas de inglês?
<p><u>Representações sociais</u></p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as representações sociais sobre o 	<p><i>Associação livre de palavras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as três palavras que vêm a sua cabeça quando se fala em “aulas de inglês”?

<p>ensino/aprendizagem de inglês - Identificar as representações sociais sobre esse ensino em escolas públicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como você as colocaria em ordem de importância? • Por que você escolheu essas palavras e essa ordem? <p><i>Representações sociais sobre inglês</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (apresentando uma lista de disciplinas escolares). Você poderia colocar essas disciplinas em ordem de importância, na sua opinião. Explique o porquê dessa ordem de importância. • Onde está o inglês? Por quê? • O que você acha do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas de uma forma geral? • Qual é a relevância desse ensino, em sua opinião? • O que você acredita que é preciso para que seus alunos aprendam a língua inglesa? • Como você vê o ensino de inglês neste colégio? Fale um pouco mais sobre o que você pensa sobre as aulas de inglês, sobre os professores de inglês daqui. • Em sua opinião, qual é a matéria de que os alunos mais gostam? Por quê? • O que os alunos acham das aulas de inglês? Por quê? • Na sua opinião, o que seria ensino de inglês de qualidade? <p><i>Importância da disciplina na escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a participação da equipe de língua inglesa em conselhos de classe ou reuniões?
---	--

Entrevista – Gestores escolares

Indicadores	Perguntas
<p><u>Aquecimento</u> Objetivos: - Deixar participante mais a vontade - Conhecer mais o(a) profissional - Identificar possíveis origens das representações</p>	<p>Sobre seu conhecimento de inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você sabe inglês? • Você já estudou inglês alguma vez na vida? Onde? Por quanto tempo? • Como foi sua experiência? • O que você achava do inglês da escola? • Você tem alguma recordação sobre a aula de inglês? Qual? • Você domina alguma língua estrangeira? Qual? Por que escolheu aprender essa língua? Como foi esse aprendizado?

	<p><i>Trabalho em escola pública</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia sua experiência na escola pública? Por quê? • Como é o seu envolvimento com a escola? • Os alunos costumam conversar com você sobre as aulas? Como é participação dos alunos nas aulas? Eles são interessados? São disciplinados? • Você acha que eles atuam da mesma forma em aulas de disciplinas diferentes? Em quais aulas você acha que eles agem de forma diferente? E nas aulas de inglês?
<p><u>Representações sociais</u></p> <p>Objetivos:</p> <p>- Identificar as representações sociais sobre o ensino/aprendizagem de inglês</p> <p>- Identificar as representações sociais sobre esse ensino em escolas públicas</p>	<p><i>Associação livre de palavras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as três palavras que vêm a sua cabeça quando se fala em “aulas de inglês”? • Como você as colocaria em ordem de importância? • Por que você escolheu essas palavras e essa ordem? <p><i>Representações sociais sobre inglês</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (apresentando uma lista de disciplinas escolares). Você poderia colocar essas disciplinas em ordem de importância, na sua opinião. Explique o porquê dessa ordem de importância. • Onde está o inglês? Por quê? • O que você acha do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas de uma forma geral? • O que você acredita que é preciso para que seus alunos aprendam a língua inglesa? • Como você vê o ensino de inglês neste colégio? Fale um pouco mais sobre o que você pensa sobre as aulas de inglês, sobre os professores de inglês daqui. • Em sua opinião, qual é a matéria de que os alunos mais gostam? Por quê? • O que os alunos acham das aulas de inglês? Por quê? • Na sua opinião, o que seria ensino de inglês de qualidade? <p><i>Importância da disciplina na escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a participação da equipe de língua inglesa em conselhos de classe ou reuniões?

Entrevista – Alunos

Indicadores	Perguntas
<p><u>Aquecimento</u> Objetivos: - Deixar participante mais a vontade - Conhecer mais o(a) profissional - Identificar possíveis origens das representações</p>	<p>Fale um pouco sobre seu contato com inglês:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando você começou a estudar inglês? <p>Você tem contato com inglês fora da escola? De que forma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você tem alguma recordação sobre a aula de inglês? Qual? • Você domina alguma língua estrangeira? Qual? Por que escolheu aprender essa língua? Como foi esse aprendizado? <p><i>Estudo em escola pública</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você avalia sua experiência aqui na escola pública? Por quê? • Como é seu envolvimento com a escola? • Como é a participação dos alunos nas aulas? Eles participam? Se interessam? São disciplinados? E você? • Você acha que os alunos são os mesmos em todas as aulas? Em quais aulas você acha que eles agem de forma diferente? E nas aulas de inglês?
<p><u>Representações sociais</u> Objetivos: - Identificar as representações sociais sobre o ensino/aprendizagem de inglês - Identificar as representações sociais sobre esse ensino em escolas públicas</p>	<p><i>Associação livre de palavras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as três palavras que vêm a sua cabeça quando se fala em “aulas de inglês”? • Como você as colocaria em ordem de importância? • Por que você escolheu essas palavras e essa ordem? <p><i>Representações sociais sobre inglês</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • (apresentando uma lista de disciplinas escolares). Você poderia colocar essas disciplinas em ordem de importância, na sua opinião. Explique o porquê dessa ordem de importância. • Onde está o inglês? Por quê? • O que você acha do ensino/aprendizagem de inglês nas escolas de uma forma geral? • Qual é a relevância desse ensino, em sua opinião? • O que você acredita que é preciso para que você aprenda a língua inglesa? • Como você vê o ensino de inglês neste colégio? Fale um pouco mais sobre o que

	<p>você pensa sobre as aulas de inglês, sobre os professores de inglês daqui.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inglês é fácil ou difícil para você? Por quê? • Em sua opinião, qual é a matéria de que os alunos mais gostam? Por quê? • O que os alunos acham das aulas de inglês? Por quê? • Na sua opinião, o que seria ensino de inglês de qualidade? <p><i>Importância da disciplina na escola</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a participação da equipe de língua inglesa em conselhos de classe ou reuniões? Você acha que eles são muito atuantes?
--	---

Exemplo de ficha de informações pessoais, preenchida por professores
DADOS PESSOAIS (Professores)

- Escola:
 - () Estadual regular
 - () Estadual bilíngue
 - () Federal
- Nome: _____
- Disciplina que leciona: _____
- Gênero:
 - () Feminino
 - () Masculino
- Idade: _____
- Escolaridade:
 - () Ensino Superior
 - () Pós-graduação incompleta
 - () Pós-graduação
- Formação específica em: _____
- Onde mora? _____
- Trabalha na escola desde _____
- Trabalha em escola pública desde _____

Anexo VI – Exemplo de transcrição, Gestora 1 da escola estadual

Página 1

<en> = Entrevistador

<gee1> = Gestora da escola estadual 1

<en> Vamos? Que queria que você começasse me falando um pouquinho sobre o seu conhecimento de inglês. Você já estudou inglês? </en>

<gee1> Não. </gee1>

<en> Nunca? </en>

<gee1> Não. Já estudei na escola. </gee1>

<en> E como é que foi essa sua experiência? </en>

<gee1> Olha só, eu, Juliana, nunca, assim, fui... Na minha época, também... Eu tenho 50... 56 anos, na minha época, eu não tinha, assim, essa vontade. Minhas irmãs fizeram curso de inglês fora escola, mas eu nunca tive essa vontade. Hoje me arrependo muito. Já viajei duas vezes pra fora e fui completamente dependente de outras pessoas. Então, eu acho que é importantíssimo, tanto que minha filha já está formada pelo Cultura. Incentivei demais ela fazer, porque a gente se sente, assim, como se a gente fosse analfabeta. Quando a gente sai do nosso país e a gente não... Se a gente tenta se comunicar através de gestos, de mímica porque a gente não sabe a outra língua. Então, eu acho importantíssimo. </gee1>

<en> E como é que foi a sua experiência na escola? </en>

<gee1> Quando eu estudei? </gee1>

<en> É. </en>

<gee1> Não gostava não. </gee1>

<en> E por quê? </en>

<gee1> Não sei, foi uma coisa na época, assim, não sei te explicar, mas eu não gostava. Não era uma coisa que me trouxesse, assim, como é que eu vou dizer pra você? Grande interesse, não tinha, mas me arrependo muito. Eu sei que hoje eu poderia até começar. Nunca é tarde pra começar, mas, assim, a direção da escola toma um tempo, assim, imenso da vida da gente e, aí, quando chega o horário que você tem, você tem que se dedicar à família, à casa, então fica muito difícil, mas o arrependimento é grande. </gee1>

<en> Você tem alguma recordação de aula de inglês? </en>

<gee1> Não. Assim, não. Não foi, assim, uma coisa muito marcante. </gee1>

<en> E você domina alguma outra língua estrangeira? </en>

<gee1> Não, não. </gee1>

<en> Também não? Ok Agora, como é o seu trabalho aqui na escola pública? Vamos falar aqui dessa escola. Como você avalia a sua experiência aqui dentro dessa escola? </en>

<gee1> Ah, eu acho muito positiva. Já te falei, trabalho aqui há 30 anos, é... Sou diretora há 13. Gosto imensamente da escola, faço isso por amor, porque eu gosto mesmo, assim, é como se fosse a minha segunda casa aqui, e gosto, assim, vejo que é uma coisa super, assim, produtiva pra mim. Gosto muito, muito, muito mesmo. </gee1>

Anexo VII – Mapa de códigos

Família: Alunos (geral)

- 1) **Aluno é aluno em qualquer lugar**
Representação de que alunos são os mesmos, agem da mesma forma, especialmente quando relacionado a comportamento.
- 2) **Alunos concursados dão mais valor à escola**
Representação de que alunos que entraram na escola por concurso são mais aplicados, mais esforçados, já que dão mais valor à escola. Código exclusivo da Escola Federal.
- 3) **Alunos estranham a interdisciplinaridade**
Representação de que os alunos não compreendem a interdisciplinaridade. Quando professor faz atividade interdisciplinar, eles estranham: "Você é professor de que?".
- 4) **Alunos gostam de aulas práticas e não teóricas**
Representação de que alunos preferem as aulas mais práticas, menos teóricas, na percepção de alguns participantes.
- 5) **Alunos gostam de debates**
Representação de que alunos gostam de aulas que envolvem debates.
- 6) **Alunos gostam de disciplinas por causa do professor**
Representação de que os alunos gostam da disciplina por causa do professor que tenha carisma.
- 7) **Alunos gostam de se sentirem ativos no processo de aprendizado**
Representação de que os alunos gostam de saber que são parte do processo, que atuam mais ativamente no seu processo de aprendizado.
- 8) **Alunos mais novos (fundamental) são mais interessados do que alunos mais velhos (médio)**
Representação de que os alunos mais jovens são mais interessados nas aulas da escola, participam mais, do que os alunos do ensino médio, mais velhos.
- 9) **Alunos não gostam de disciplinas mais difíceis**
Representação de que alunos não gostam das disciplinas mais difíceis, complicadas.
- 10) **Alunos não são participativos**
Alunos são vistos como desinteressados, sem envolvimento, não participam das aulas. Alunos são indisciplinados.
- 11) **Alunos não têm conhecimento de mundo**
Alunos não têm conhecimento de mundo, eles não têm cultura, na visão dos participantes.

12) Alunos não veem importância nos estudos

Fala-se que alunos não veem importância nos estudos, não têm a cultura do estudo, estudam por obrigação.

13) Alunos são muito familiarizados com as tecnologias

Alunos conhecem as tecnologias, usam as tecnologias, como celular, internet. Ressalta-se esse conhecimento, essa familiaridade dos alunos com a tecnologia.

14) Alunos se engajam mais nas disciplinas mais difíceis

Representação de que a participação nas aulas é condicionada à dificuldade que a disciplina oferece aos alunos. Participantes acreditam que os alunos são mais participativos e prestam mais atenção nas aulas de disciplinas mais difíceis, principalmente nas exatas.

15) Alunos se identificam com determinadas disciplinas

Alunos preferem determinadas disciplinas por terem maior identificação com elas. Tem a ver com a personalidade deles, gosto mesmo.

16) Alunos se interessam por atividades diferentes

Representação de que os alunos gostam de fazer atividades diferentes, que não são de quadro. Eles gostam e se envolvem em atividades que fogem da rotina.

17) Alunos se interessam por disciplinas mais difíceis

Representação de que os alunos se envolvem mais nas aulas das disciplinas tidas como mais difíceis, mais difíceis de passar, como as de exatas.

18) Alunos têm baixa autoestima

Participantes acreditam que os alunos não acreditam neles mesmos, têm autoestima baixa.

19) Alunos têm dificuldade em trabalhar em grupo

Participantes notam que é complicado fazer trabalhos em grupo, alunos costumam querer ficar com os que sabem mais.

20) Alunos têm que aprender a ter autonomia

Representação de que os alunos devam desenvolver autonomia na escola. Devem aprender a ser autônomos nos estudos.

21) Alunos têm uma boa participação

Participantes acreditam que os alunos participam das aulas.

22) Incentivo dos pais é importante para os estudos (geral)

Representação de que o incentivo dos pais é importante para o aprendizado de inglês ou de outras disciplinas. Pais que se dedicam, se esforçam, faz a diferença na vida escolar de seus filhos.

Família: Alunos (inglês)

- 1) **Alunos acham inglês da escola fácil**
Representação de que os alunos acreditam que o inglês da escola seja fácil, menos desafiante.
- 2) **Alunos acham inglês difícil**
Representação de que os alunos acham inglês uma língua difícil, inacessível.
- 3) **Alunos acham que inglês não serve pra nada**
Representação de que os alunos não veem importância no aprendizado de inglês. “Inglês não serve pra nada”, “pra que estudar inglês?”.
- 4) **Alunos chegam à escola sem base de inglês**
Representação de que os alunos entram na escola sem saber inglês, aí precisam de reforço por parte dos professores.
- 5) **Alunos deveriam se engajar mais nas aulas de inglês**
Representação de que idealmente os alunos deveriam ser mais engajados nas aulas de inglês, deveriam participar mais, estudar mais, se dedicar mais, fazer as tarefas etc.
- 6) **Alunos ficam frustrados nas aulas de inglês da escola**
Representação de que há sentimento negativo dos alunos nas aulas de inglês da escola. Expectativa não atendida, eles ficam frustrados.
- 7) **Alunos gostam das aulas de inglês da escola**
Participantes falam que alunos gostam de inglês, se interessam pelas aulas da escola.
- 8) **Alunos gostam de atividades de aula que envolvam uso de inglês**
Participantes notam que os alunos se interessam mais, participam mais nas aulas de inglês quando inglês é falado, seja por outros alunos ou pelo professor, ou quando há atividades que têm a língua sendo usada.
- 9) **Alunos não gostam da aula de inglês da escola**
Participantes falam que alguns alunos têm pavor de inglês, não gostam de inglês. Distanciamento afetivo por parte de alguns alunos.
- 10) **Alunos percebem a importância do inglês depois**
Representação de que alunos só veem a importância do inglês quando saem da escola.
- 11) **Alunos reconhecem a importância de aprender inglês**
Alunos percebem que é importante aprender inglês. Não é outra pessoa que diz isso a eles, eles mesmos têm essa percepção.
- 12) **Alunos têm se interessado mais com as aulas de inglês com o passar do tempo**

Participantes dizem que os alunos têm se interessado mais pela língua com o passar do tempo. Hoje em dia os alunos são mais interessados.

13) Pessoas de qualquer idade podem aprender inglês

Representação de que é possível aprender inglês em qualquer idade.

14) Pessoas mais jovens têm mais facilidade em aprender inglês

Representação de que as pessoas mais jovens têm maior facilidade para aprender a língua inglesa. Quanto antes melhor.

Família: Professores de inglês

1) Formação acadêmica e em inglês do professor é importante

Representação de que os professores de inglês têm que ter uma boa formação em língua inglesa, conhecer bem o idioma. Os bons professores são aqueles que fizeram pós-graduação.

2) Professor de inglês com autonomia na escola

Professores de inglês têm autonomia de trabalho na escola, toma as decisões.

3) Professor de inglês da escola é engajado

Professores de inglês da escola são participativos, atuantes na escola.

4) Professor de inglês da escola se esforça para trabalhar

Participantes falam sobre as dificuldades do trabalho na escola pública, mas o professor se esforça, tenta, apesar desses inúmeros problemas.

5) Professor de inglês encontra-se desestimulado com o trabalho

Professores de inglês estão desmotivados, infelizes com o trabalho, insatisfeitos.

6) Professor de inglês é essencial para o aprendizado da língua

Representação de que o papel do professor é fundamental no aprendizado de inglês. Sem o professor não é possível aprender inglês.

7) Professor de inglês satisfeito com o trabalho

Participantes falam que os professores de inglês da escola ficam satisfeitos com o trabalho.

8) Professor de inglês sem autonomia na escola

Quando os participantes mostram que os professores de inglês sofrem imposições do governo, têm que cumprir certas medidas.

9) Professores de inglês são muito colaborativos

Representação. Professores de inglês são em geral colaborativos, ajudam uns aos outros e ajudam os alunos

10) Professores de inglês têm mais experiência em sala de aula do que professores de outras matérias

Representação. Professores de inglês, na maioria, dão aula em curso antes de terminarem a faculdade, portanto, eles têm mais experiência em sala de aula do que professores de outras disciplinas.

Família: Aulas de inglês

- 1) **Aprendizado de inglês depende de motivação**
Participantes destacam a motivação de estudar inglês como necessária, para aprender inglês é preciso haver vontade do aluno, motivação por parte dele.
- 2) **Aprendizado de inglês exige dedicação**
Participantes ressaltam o engajamento nos estudos de língua inglesa, importância da dedicação.
- 3) **Aprendizado de inglês é associado à fluência / conversação**
Representação de que quando se fala em aprender inglês, as pessoas pensam em aprender a se comunicar, a falar, serem fluentes.
- 4) **Aprendizado de inglês é atrelado ao aprendizado de português**
A língua portuguesa atrelada ao conhecimento da língua estrangeira. "Não sei português, quanto mais inglês". "Eles não sabem português, como vão saber inglês?".
- 5) **Aprendizado de inglês é facilitado pela internet**
Representação de que a internet, o acesso a sites, facilita o aprendizado de inglês. Hoje em dia é mais fácil aprender inglês por causa desses avanços tecnológicos.
- 6) **Aprendizado de inglês é facilitado pelo contato com a língua**
Representação de que se aprende inglês quando se tem maior contato com a língua.
- 7) **Aprendizado de inglês leva tempo**
Representação de que não é possível aprender inglês em curto prazo, como alguns cursos tentam vender, esse aprendizado leva tempo.
- 8) **Aula de inglês da escola desenvolve conversação**
Representação de que inglês da escola desenvolve conversação.
- 9) **Aula de inglês da escola envolve trabalho com texto**
Participantes afirmam que a aula de inglês da escola envolve leitura, interpretação de texto, trabalho com textos.
- 10) **Aula de inglês da escola é voltada para a gramática**
Participantes afirmam que o inglês da escola tem foco na gramática, ensina-se muito verbo, verbo *to be* etc.
- 11) **Aula de inglês da escola tem português**
Fala-se sobre o uso da língua materna em aulas de inglês da escola, seja em atividades, seja pelos alunos ou professores.

12) Aula de inglês envolve conhecimento de outra cultura

Participantes acreditam que o ensino de inglês envolve o conhecimento de outra(s) cultura(s).

13) Aula de inglês envolve diversão

Participante diz que o lúdico é importante na aula de inglês, tem que ter alegria, emoção positiva, prazer. Professor de inglês é visto como aquele que tem que ser criativo para motivar os alunos, fazer com que os alunos se interessem pela matéria.

14) Aula de inglês envolve tolerância

Participante acredita que a tolerância é importante nas aulas de inglês da escola. Aluno tolerar outros alunos que não estão nos mesmos níveis, professores tolerarem o erro etc.

15) Aula de inglês envolve trabalho com vocabulário

Destaca-se o aprendizado de vocabulário como parte da aula de inglês. Quando os participantes falam especificamente sobre a necessidade de usar dicionário para estudar inglês.

16) Aula de inglês fora da sala é positiva

Trabalho desenvolvido fora de sala de aula é visto como positivo. Atividades feitas fora de sala, em outros espaços da escola, como também passeios fora da escola, em parceria com outras instituições.

17) Carga horária interfere no sucesso do ensino de inglês

Participante diz que a carga horária da escola, geralmente de dois tempos, é insuficiente. É muito pouco e prejudica o trabalho. Representação de que quanto maior a carga horária, melhor o trabalho desempenhado na escola.

18) Condição socioeconômica dos alunos interfere no aprendizado de inglês

Visão de que alunos mais pobres não têm condições de aprender inglês. O ensino de inglês só é possível para alunos com melhor condição socioeconômica.

19) Currículo mínimo interfere nas aulas de inglês da escola

Participantes veem o currículo mínimo imposto pelo governo do estado de forma positiva ou negativa, interfere na aula de inglês.

20) Disciplina de inglês é como as outras disciplinas da escola

Quando os participantes dizem que o que ocorre com o inglês também ocorre com outras disciplinas. Como se o status da disciplina de língua inglesa fosse o mesmo do das demais disciplinas da escola.

21) Disciplina de inglês é vista como inferior em relação a outras disciplinas da escola

Inglês é colocado em posição inferior a outras disciplinas, como português e matemática, por exemplo.

22) Disciplina de inglês não é valorizada pelo governo

Disciplina de língua inglesa não é valorizada pelo governo, na visão dos participantes.

23) Disciplina de inglês não é valorizada pelos alunos que fazem curso

Representação de que os alunos que fazem curso não valorizam o inglês da escola.

24) Disciplina de inglês não reprova

Inglês na escola não é uma matéria que reprova. É visto como matéria menor que as outras, matéria extra.

25) Disciplina de inglês passou a ter maior status por causa do ENEM

Participantes percebem que a disciplina passou a ser mais valorizada, ter mais status, depois que o inglês começou a ser cobrado no ENEM.

26) Ensino de inglês deve considerar a realidade do aluno

Representação de que a aula de inglês deve considerar a realidade do aluno. Deve se aproximar da vida dos alunos para ter sentido pra eles.

27) Horário da disciplina interfere no interesse dos alunos

Representação de que o interesse dos alunos está condicionado ao horário das disciplinas. Nos primeiros tempos, estão mais quietos, no último tempo já querem ir embora, e não ficam participativos, por exemplo.

28) Inglês da escola deveria trabalhar todas as habilidades

Participantes ressaltam a importância do trabalho das quatro habilidades no ensino de inglês da escola, ler, falar, ouvir e escrever. Esse trabalho de todas as habilidades é tido como o ideal

29) Inglês da escola enfrenta problemas

Aponta-se que o ensino de inglês da escola é de baixa qualidade por fatores externos, foge do controle do professor, como por exemplo a falta de verba, imposições do governo.

30) Inglês da escola está melhor

Participantes percebem uma melhoria no ensino de inglês da escola. Era pior, agora está melhor, ou está melhorando.

31) Inglês da escola está pior

Participantes notam uma queda de qualidade do ensino de inglês da escola. Era melhor, agora está pior, ou está piorando.

32) Inglês da escola é bem sucedido

Participantes dizem que os alunos aprendem inglês na escola, o objetivo das aulas é cumprido. Categoria positiva acerca do aprendizado de inglês na escola.

33) Inglês da escola é descontínuo

Participantes afirmam que o inglês da escola é a curto prazo, descontinuado, não é progressivo. Ensina-se a mesma coisa.

34) Inglês da escola é desestimulante

Participantes apresentam uma avaliação negativa sobre o inglês da escola.

35) Inglês da escola é visto como oportunidade

Participantes apresentam uma avaliação de que o inglês da escola é oportunidade para o aluno, já que muitos não têm condições financeiras para arcar com cursos.

36) Inglês da escola não envolve oralidade

Participantes apontam a dificuldade do trabalho da parte oral do inglês ser desenvolvido na escola.

37) Inglês da escola prepara o aluno para o vestibular / ENEM / concursos

Representação de que o inglês da escola tem o objetivo de preparar alunos para provas, concursos, vestibular.

38) Inglês da escola pública é ruim

Quando os participantes dizem que o ensino de inglês da escola é ruim, baixa qualidade.

39) Inglês da escola traz uma base

Participantes falam que o inglês da escola dá um conhecimento de base. Demonstra pouco aprofundamento.

40) Leitura e escrita são importantes para o aluno

Representação. Participantes acreditam que é importante aprender a escrever e ler em inglês.

41) Nivelamento é importante para o inglês da escola

Turmas heterogêneas na escola, sem nivelamento. Essa diferença de níveis de proficiência dos alunos prejudica o trabalho de língua inglesa da escola.

42) Quantidade de alunos em sala interfere no sucesso do ensino de inglês

Participantes afirmam que o trabalho é dificultado pela grande quantidade de alunos por sala. Ou quando diz que deveria haver menos alunos em sala de aula de inglês. Nota-se que o trabalho com inglês na escola fica melhor quando há menos alunos em sala, com turmas menores.

Família: Metodologia (inglês)

1) Aprendizado de inglês atrelado à tradução

Representação de que para aprender inglês é necessário haver tradução.

2) Aprendizado de inglês depende do uso de uma boa abordagem

Representação de que o aprendizado de inglês depende do ensino com uma boa abordagem metodológica. Professor como responsável pelo sucesso do aprendizado.

- 3) Aprendizado de inglês envolve memorização**
Participantes ressaltam a importância da memorização, do não esquecimento, nas aulas de inglês.
- 4) Aula de inglês da escola deveria ter sala especializada**
Aponta-se a importância de uma sala de aula de inglês na escola. Essa sala favoreceria o aprendizado. Sua ausência é negativa para o inglês da escola.
- 5) Aula de inglês da escola tem filme**
Participantes ressaltam atividades com filmes nas aulas de inglês.
- 6) Aula de inglês deve ter recursos midiáticos / multimídia com bom funcionamento**
Participantes falam sobre a importância do uso de data show, rádio, televisão em sala de aula de inglês que estejam funcionando, disponíveis ao professor.
- 7) Aula de inglês tem música**
Participante resalta atividades de música nas aulas de inglês.
- 8) Aula de inglês tem que ter interação**
Representação de que a aula de inglês envolve interação. Seja entre alunos, seja professor aluno, aluno texto. Trabalho em grupo é visto como positivo nas aulas de inglês.
- 9) Aula ministrada em inglês dificulta o aprendizado**
Participantes acreditam que quando o professor só fala inglês na sala fica difícil para os alunos compreenderem, e por isso não aprendem.
- 10) Livro didático da escola é avaliado de forma negativa**
Participantes dizem que livro didático fornecido pelo governo não condiz com a realidade da sala de aula da escola. É um material de baixa qualidade.
- 11) Livro didático da escola é avaliado de forma positiva**
Participantes dizem que livro didático fornecido pelo governo é bom. É um material de boa qualidade.
- 12) Livro didático é importante para o aprendizado de inglês**
Participantes mencionam o livro didático, sua importância na aula de inglês.
- 13) Método áudio visual é negativo**
Participantes falam de forma negativa sobre o método áudio visual, repetição.
- 14) Método áudio visual é positivo**
Participantes falam de forma positiva sobre o método áudio visual, repetição.
- 15) Professor de inglês não deveria corrigir os alunos (evitar inibição)**

Representação de que o professor deveria evitar corrigir os alunos na frente dos demais, para que eles não se sintam inferiores, para evitar que tenham vergonha de ler alto.

16) Projetos ligados à cultura inglesa / americana são estimulantes

Trabalho com projetos ligados à cultura nativa são motivadores, são bons, são positivos na escola.

Família: Línguas estrangeiras

1) Aprendizado de língua estrangeira associado à família

Representação de que a família tem influência na escolha do estudo da língua estrangeira. Aprende espanhol porque vem de família de espanhóis, por exemplo.

2) Aprendizado de língua estrangeira associado à localização geográfica

Representação de que a língua estrangeira que deveria ser aprendida é aquela dos países mais próximos. Participantes acreditam que espanhol deveria ser aprendido, já que estamos na América Latina.

3) Aprendizado de língua estrangeira com objetivo de viajar

Representação de que o desejo de viajar é o que motivou aprendizado de outras línguas.

4) Aprendizado de língua estrangeira como uma questão identitária

Representação de que a aprender uma segunda língua, a pessoa descobre sobre si, define questões de identidade.

5) Aprendizado de língua estrangeira para carreira

Representação de que deve se aprender uma língua estrangeira para uma carreira específica.

Família: Língua inglesa

1) É muito difícil ser fluente em inglês

Representação de que não é fácil ser fluente em inglês, dificilmente alunos conseguem ser fluentes.

2) Inglês causa pânico

Representação de que o inglês pode causar pânico, medo, emoções negativas no aluno.

3) Inglês é a língua da tecnologia

Representação de que a língua inglesa é vista como a língua usada na tecnologia, na informática.

4) Inglês é a língua do mercado internacional

Representação de que a língua inglesa é a língua das negociações internacionais. Importante para o mundo dos negócios, economia.

5) Inglês é a língua mais usada

Constatação de que inglês é a língua mais falada no mundo. Característica que a faz ser tão importante e necessária a ser aprendida.

6) Inglês é difícil

Representação de que a língua inglesa é uma língua difícil.

7) Inglês é importante

Participantes colocam que inglês é importante, necessário, de uma forma geral.

8) Inglês é importante para estudos / universidade

O inglês é visto como importante para estudos, principalmente quando entram na faculdade. Importância fora da escola.

9) Inglês é importante para interação com outros povos

O inglês é visto como importante para comunicação com outros povos, de outras culturas, no mundo globalizado. Importância fora da escola.

10) Inglês é importante para o mercado de trabalho

O inglês é visto como importante para arrumar emprego. Importância fora da escola.

11) Inglês é mais importante do que outras línguas estrangeiras

Visão de que o inglês é mais importante do que as demais línguas estrangeiras, francês e espanhol.

12) Inglês é menos importante do que outras línguas estrangeiras

Representação de que a língua inglesa é vista como menos importante quanto as demais línguas estrangeiras, ou quanto a outra língua estrangeira. Nota-se que o espanhol é visto como mais importante pela localização geográfica do nosso país.

13) Inglês é menos importante no Brasil, português língua nativa

Representação. Português é a língua nativa, logo é mais importante aprender português do que aprender inglês. No Brasil, não há necessidade de falar inglês, tendo em vista que não temos países que falam inglês perto, alunos não terão oportunidade de falar com nativos (PCN).

14) Inglês está presente no mundo atual

Participantes ressaltam que inglês é importante, necessário, nos dias atuais, hoje em dia. Inglês está na vida cotidiana, em todos os lugares do mundo, na nossa vida, no mundo.

15) Inglês é tão importante quanto as outras línguas

Representação. A língua inglesa é vista como tão importante quanto as demais línguas estrangeiras, ou quanto a outra língua estrangeira.

16) Inglês é um conhecimento a mais

Inglês é visto como um conhecimento a mais, um extra na escola.

17) Inglês é uma língua mais fácil

Inglês é visto como uma língua mais fácil, uma vez que possui estruturas mais simples do que outras línguas.

18) Inglês é visto como novidade

Inglês é visto como um conhecimento novo, novidade para quem aprende.

19) Inglês favorece a interdisciplinaridade

Participante destaca a característica da língua inglesa de ser interdisciplinar. É possível haver interdisciplinaridade nas aulas de inglês.

20) Outra pessoa diz que inglês é importante para o futuro

Outras pessoas dizem que inglês é importante para o futuro, participantes falam que outras pessoas, como os pais, diziam que o inglês era importante.

Família: Curso de inglês**1) Curso de inglês ensina mais**

Representação de que o curso de inglês se aprofunda mais, ensina mais conteúdo, é mais eficaz.

2) Curso de inglês é motivador

Participantes demonstram emoção positiva, avaliação positiva, sobre o inglês no curso.

3) Curso de inglês tem foco na comunicação oral

Representação de que o curso tenha um foco maior na fala, oralidade, comunicação.

4) Inglês do curso traz vantagem para o inglês da escola

Participantes falam sobre as vantagens que o inglês do curso traz para a escola, como notas mais altas, maior facilidade.

Família: Aspectos relevantes**1) Contraste entre curso livre e escola**

Quando o participante faz uma comparação entre inglês da escola e inglês do curso.

2) Contraste entre escolas públicas

Quando o participante faz uma comparação entre escolas públicas, geralmente avaliando a escola do município de forma pior. Ou comparação feita por professores que trabalham em mais de uma escola.

3) Valorização da cultura americana / inglesa

Quando os participantes demonstram valorizar as culturas americana e britânica nas aulas de inglês.

4) Valorização da prova / avaliação

Quando participantes parecem valorizar avaliação, provas de forma geral.

5) Valorização do curso livre de LI

Participantes colocam ênfase em estudar inglês em curso. Coloca o curso como referência.

6) Valorização do inglês da escola

Participantes colocam ênfase em estudar inglês na escola. Coloca a escola como referência.