

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
APROXIMAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O
COMPONENTE CURRICULAR**

REJANE MARIA EMILIO

Santos

2008

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
APROXIMAÇÃO ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O
COMPONENTE CURRICULAR**

REJANE MARIA EMILIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strito Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

Santos

2008

Dados Internacionais de Catalogação

Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

SibiU

E53e Emilio, Rejane Maria
Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: aproximação às
representações sociais de professores sobre o componente curricular/ Rejane
Maria Emilio - Santos: [s.n.] 2008
173 f; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos,
Programa de Mestrado em Educação)

I. Emilio, Rejane Maria. II. Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental

CDU37(043.3)

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do Governo do Estado de São Paulo: Programa

Bolsa Mestrado – SEE/SP

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

*Aos meus pais,
às minhas irmãs,
ao meu marido,
aos meus filhos.*

Meus.

Meus eus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram durante a jornada que culminou com a finalização deste trabalho. O caminho foi longo e o espaço é pequeno para mencionar todos os nomes, por isso manterei os mais distantes na memória e citarei apenas os mais recentes.

À Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, querida orientadora, pelo seu inestimável apoio durante o desenvolvimento deste trabalho e por sua competente orientação. Agradeço pela presença constante, pelas discussões seguras, pelas indicações de leitura, pelo carinho e, principalmente, pelo incentivo.

À Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino, pelas conversas muito agradáveis e proveitosas em nossas viagens a congressos, e pela oportunidade de refletir sobre as questões educacionais e suas inter-relações com os processos sociais, culturais e políticos, na disciplina de Educação, Cultura e Sociedade.

À Profa. Ângela Maria Martins, por seu companheirismo, pelas valiosas indicações de leitura e pelas discussões sobre as questões referentes ao cenário político contemporâneo bem como sobre a formulação da agenda de políticas educacionais, na disciplina de Política Educacional.

À Profa. Dra. Nereide Saviani, por sua presença e interesse constantes e pelos estudos sobre as concepções de educação, suas finalidades e função social presentes na produção intelectual da área desde o início do século XX, na disciplina de Pensamento Educacional Brasileiro.

À Profa. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, por coordenar discussões produtivas com colegas de mestrado e com isso provocar a reflexão sobre nosso próprio trabalho no Seminário de Pesquisa I.

À Profa. Maria Aparecida Franco Pereira, pelo seu jeito doce e pelas reflexões conjuntas no Seminário de Pesquisa II.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, amiga de muitas horas, companheira de muitas viagens. Agradeço pelo grande exemplo que é, e por ter contribuído significativamente durante o mestrado: na disciplina de Formação do Educador, com a discussão da teoria e prática sobre a formação do educador, o que possibilitou uma reflexão crítica sobre percursos e trajetórias de formação; no Exame de Qualificação, com valiosas orientações e incentivo ao meu trabalho.

À Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza pela atenta avaliação deste trabalho, pelas sugestões de leitura e pelas contribuições no Exame de Qualificação presentes na composição desta versão final.

A todos os professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, que colaboraram com dedicação e simpatia durante este percurso.

À Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo financiamento concedido através do Programa “Bolsa Mestrado”.

Aos queridos colegas de mestrado, por terem compartilhado as experiências, as inquietações, as opiniões, as leituras. Em especial: Adilson, Zulmira, Waldemar, Liara, Malu, Adriana, Flávio, Eliane, Eliana, Celeste, Sheila, Aduino, Marcos, Marli, Mônica, Beatriz, Zilma, Lizete, Sandra, Melissa e Isabel.

À Celeste, pela revisão que fez do trabalho na ocasião do Exame de Qualificação.

Aos queridos colegas de área que colaboraram em um momento crucial de meu trabalho: a definição do instrumento de pesquisa. Agradeço à Janaína, Sílvia, Mônica e Dola, por todas as valiosas sugestões.

À querida amiga, Marilene, diretora competente, pelo apoio e compreensão durante o período de realização da pesquisa.

Aos professores, colegas de área, respondentes da pesquisa, cuja participação foi fundamental para as discussões realizadas neste trabalho.

A todos os meus familiares que acompanharam o desenvolver deste trabalho. Em especial, à minha sogra Wanda, pelo carinho e pela presença em meu cotidiano, à minha nora Ana Paula, ao meu genro Helder e ao meu cunhado Celso, pelo interesse e pelo carinho.

À minha querida irmã Elaine, cuja força e disciplina são exemplos permanentes, pelos auxílios nas horas mais inesperadas.

À minha querida irmã Solange, psicóloga experiente, educadora competente, pela leitura atenta de uma das últimas versões deste trabalho e pelo carinho de sempre.

Ao Danilo, meu marido, amigo e companheiro, por seu meu apoio permanente e ouvinte imprescindível. Nem um milhão de palavras seriam suficientes para agradecer a sua presença a meu lado.

Aos meus lindos e amados filhos Thaise, Alan, Camila e Cauê, por existirem, por me apoiarem, por me entenderem, por compartilharem todos os meus momentos, por me integrarem, por serem a razão absoluta de minha vida.

Aos meus pais, Antônio e Cida, meus primeiros e mais importantes educadores, cuja história de vida é meu exemplo mais constante, minha sustentação, minha motivação para continuar acreditando no potencial transformador da educação.

EMILIO, Rejane Maria. *Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular*. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2008.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo realizar uma aproximação às representações sociais dos professores sobre o ensino da língua inglesa como componente curricular do ensino fundamental. Foram utilizados como referencial teórico de análise a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre Trabalho Docente e como procedimento metodológico a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais e a análise de conteúdo. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um instrumento tríplex de pesquisa para um grupo de vinte e um professores de inglês, que compõem o corpo docente total neste componente curricular de uma rede pública municipal. Com o objetivo de captar a arquitetura básica que constitui o universo representacional dos sujeitos, os dados coletados foram lidos a partir da inter-relação de três dimensões de análise: a pessoal; a intersubjetiva e a objetiva. Foi possível identificar que os sujeitos, que são professores efetivos com formação superior complementada em cursos livres de inglês percebem-se como profissionais cuja importância não é reconhecida, e que têm um vínculo escolar provisório, condicionado a fatores desvinculados de critérios pedagógicos. Estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades e das condições em que este se realiza. Expressaram-se com relação às finalidades de ensino de forma vaga ou confusa. Quanto às condições de ensino os argumentos utilizados concentraram-se principalmente nos aspectos das *carências* e da falta de *importância* atribuída à disciplina ou aos profissionais. Esta compreensão de ensino deriva do fato de estes sujeitos lecionarem uma disciplina que além de ter os objetivos definidos de forma vaga nos documentos oficiais, vem perdendo prestígio com relação ao seu lugar no currículo. A memória das condições em que aprenderam inglês - frequentando cursos livres - parece gerar um processo inconsciente, levando-os a crer que para que o ensino ocorra estas condições devam se repetir. Parecem ancorar sua representação no paradigma de ensino oferecido pelos cursos livres de inglês, e objetivá-la no aparato tecnológico destas escolas. Deste modo, para buscarem conforto, transformando o não familiar em familiar, atribuem ao fato de os alunos não aprenderem, a impossibilidade de repetirem-se na escola pública as mesmas condições de ensino das escolas de curso livre. Conclui-se que os significados que o professor atribui à sua prática derivam de sua formação profissional, da prática docente, de suas experiências de vida, de seu contexto de atuação e das relações que estabelecem com outros. Estas significações conduzem a maneira como interpretam a realidade e orientam suas condutas. Assim, propõe-se, que para reverter o quadro atual e escrever uma nova história em que não tenha lugar o pensamento de que não se aprende inglês na escola de ensino regular, principalmente, na pública, seriam necessárias ações voltadas para as políticas públicas, para o contexto organizacional escolar e para a formação profissional, de forma articulada e que envolvessem os atores do processo educacional.

Palavras-chave: Ensino de inglês – Representações Sociais – Escola pública – Ensino Fundamental

ABSTRACT

This study has the purpose to put into practice an approach to the social representations of the teachers of English language as curricular component of Elementary School. The theoretical framework used has been taken from the Social Representations Theory and the studies on Teaching Work. The collection of data used a triple instrument of research for a group of twenty-one English teachers, who are the total staff of this curricular component in a municipal public network. The interrelation among three dimensions of analysis: the personal; the intersubjective and the objective, was used to read the collected data, aiming at the fundamental architecture that constitutes the subjects representational universe. It was possible to identify that teachers, with permanent jobs, superior graduation and their qualifications complemented in English courses, perceived themselves as professionals whose value is not recognized. They reported the purposes of education in a vague or confused form. Concerning the educational conditions, their arguments were mainly focused on the lack of materials and value attributed to them as professionals and to the subject they teach. This understanding of education seems to be related to the English Language position in the curriculum. The English language, beyond having the objectives defined in a vague way in official documents, has been losing prestige related to its place in the curriculum. The teacher's memory of the conditions in which they had learned English - attending courses - seems to generate an unconscious process, leading them to believe that the learning process is conditioned to this. The data are indicating that teachers anchor their representations in the paradigm of education offered for the English courses and they objectify them in the technological apparatus of these schools. In this way, to reach comfort, turning *not familiar* into *familiar*, they blame the fact that the pupils can not learn, to the impossibility of reproducing in the public school the same conditions they had found in English language courses. We conclude that the meaning that the teachers attribute to their practice derives from its professional qualification, their practice, their experiences of life, their context of work and their relations with others. These significations lead the way they interpret the reality and guide their behaviors. Thus, we propose articulated actions aiming at to public politics, to the organizational school context and to the professional qualification, involving the actors of the educational process. Everything to revert the current thought that one can not learn English in public schools and help to write a new history.

LISTA DE TABELAS, QUADROS E ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1 – Número de alunos matriculados por dependência administrativa	70
Tabela 2 – Gênero e faixa etária dos sujeitos respondentes	74
Tabela 3 – Vida familiar e econômica	75
Tabela 4 – Estilo de vida I	76
Tabela 5 – Estilo de vida II	76
Tabela 6 – Veículo informativo	77
Tabela 7 – Frequência de participação em eventos científicos da área de inglês	83
Tabela 8 – Conhecimento de línguas estrangeiras	83
Tabela 9 – Grau declarado de domínio da língua inglesa	84
Tabela 10 – Vínculo escolar	85
Tabela 11 – Jornada de trabalho docente	85
Tabela 12 – Distribuição dos motivos explicitados pelos professores para justificar porque ingressaram e permanecem na carreira	87
Tabela 13 – Finalidades do ensino: oferecer base	109
Tabela 14 – Argumentos utilizados pelos sujeitos em resposta às questões 5 a 8 da história	113
Tabela 15 – Materiais e equipamentos levados pelos professores para a escola	114
Tabela 16 – Percepção dos professores sobre a importância atribuída ao ensino de inglês .	116

QUADROS

Quadro 1 – Categorias, por número de atributos, com valores de frequências e porcentagens referentes aos três termos indutores	96
Quadro 2 – Dicionário	101
Quadro 3 – Objetivos: desenvolvimento de capacidades em função de necessidades intelectuais	107
Quadro 4 – Objetivos: desenvolvimento de capacidades em função de necessidades sociais	108
Quadro 5 – Objetivos: desenvolvimento de capacidades em função de necessidades profissionais	108
Quadro 6 – Exemplos de carências apontadas pelos professores	112
Quadro 7 – Exemplos de falta de importância da disciplina e valorização profissional apontados pelos professores	113

ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com idade entre 46 e 55 anos	80
Ilustração 2 – Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com idade entre 36 e 45 anos	80
Ilustração 3 – Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com idade entre 26 e 35 anos	80
Ilustração 4 – Frequência das respostas sobre prática docente	88
Ilustração 5 – Elementos estruturais das representações sociais e suas categorias: termo indutor <i>ensinar inglês</i>	102
Ilustração 6 – Elementos estruturais das representações sociais e suas categorias: termo indutor <i>aprender inglês</i>	104
Ilustração 7 – Elementos estruturais das representações sociais e suas categorias: termo indutor <i>ensino de inglês na escola pública</i>	105

LISTA DE ABREVIATURAS

ALP – Associação Livre de Palavras

CFE – Conselho Federal de Educação

CP – Complementação Pedagógica

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ES – Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LS – *Lato Sensu*

MEC/SEF – Ministério de Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental

OME – Ordem Média de Evocação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

RS – Representações Sociais

TRS – Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 BASE CONCEITUAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA	21
1.1 Campo teórico das representações sociais.....	22
1.2 Percurso histórico	23
1.3 Perspectiva psicossociológica	26
1.4 Estrutura dialógica das representações sociais	29
1.5 Coleta e análise de dados em representações sociais	33
1.5.1 Teoria do núcleo central	34
1.5.2 Análise de conteúdo	38
2 PANORAMA HISTÓRICO E CONCEITUAL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS	41
2.1 A língua inglesa como componente curricular	42
2.1.1 A proposição de objetivos	44
2.1.2 Concepções teóricas e prática educativa	48
2.1.3 O lugar da língua inglesa como componente curricular	56
2.2 Contexto de atuação profissional dos sujeitos	62
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	66
3.1 Processo decisório de construção do instrumento de pesquisa.....	66
3.2 Coleta de dados empíricos	70
3.3 Tratamento e análise dos dados	72

4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	74
4.1 Perfil pessoal	74
4.2 Trajetória, formação e vínculo escolar	78
4.3 Motivação para ingresso e permanência na carreira	86
4.4 Concepções de ensino	87
5 CONTEÚDO E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES	93
5.1 Estrutura das representações	93
5.1.1 Agrupamento das evocações	94
5.1.2 Núcleo Central das Representações	100
5.2 Conteúdo das representações.....	106
5.2.1 Finalidades do ensino	106
5.2.2 Condições de ensino	110
5.3 Aproximação às representações	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	
A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
B – Transcrição das respostas à questão 4 da segunda parte do instrumento	138
C – Transcrição das respostas à questão 5 da segunda parte do instrumento	140
D – Transcrição das respostas à questão 6 da segunda parte do instrumento	141
E – Transcrição das respostas à questão 7 da segunda parte do instrumento	142
F – Transcrição das respostas à questão 8 da segunda parte do instrumento.....	143

G – Transcrição das evocações e justificativas para o termo indutor: <i>ensinar inglês</i>	145
H – Transcrição das evocações e justificativas para o termo indutor: <i>aprender inglês</i>	149
I – Transcrição das evocações e justificativas para o termo indutor: <i>ensino de inglês na escola pública</i>	153
J – Excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental	157

APÊNDICES

A – Instrumento de Pesquisa	161
B – Estrutura do Instrumento de Pesquisa	168
C – Estrutura lógica de análise do Instrumento de Pesquisa	169
D – Distribuição das evocações no quadro de categorias	170

INTRODUÇÃO

Há uma frase que tenho ouvido desde meus tempos de estudante da escola básica: “não se aprende inglês na escola, como disciplina do ensino básico, sendo isso mais notório na escola pública”. Percebi que com o tempo esta idéia não mudou, pelo contrário, foi ainda mais disseminada.

Antes de cursar a faculdade de Letras eu já tinha tido a experiência de lecionar língua inglesa, como professora particular, para alunos que tinham objetivos específicos e queriam aprender inglês rapidamente. Todos alegavam o mesmo: a escola regular não tinha contribuído em nada para sua aprendizagem de língua inglesa.

Conheci, também, colegas com graduação em português e inglês, que fizeram queixas semelhantes com relação ao curso superior Letras. Diziam que antes de terem coragem de lecionar inglês teriam que cursar um curso livre a fim de tornarem-se proficientes, pois não consideravam os conhecimentos adquiridos até a graduação como suficientes para atuarem profissionalmente como professores de inglês.

Ouvi, muitas vezes, dizerem que os professores que lecionam inglês são mal formados. Não sabem ensinar ou não têm o nível de proficiência necessária em língua inglesa para atuarem profissionalmente. Esta era a explicação mais recorrente.

Quando comecei a lecionar na escola pública, muitas vezes em minhas aulas, alunos justificavam o bom desempenho de colegas em aula pelo fato destes estarem matriculados em algum curso de inglês, mesmo quando esta matrícula tinha apenas poucos dias.

Para minha surpresa, quando li os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, percebi que, segundo o documento, “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc” (BRASIL, 1998, p. 21) eram colocados como justificativa para a proposta de um ensino com foco na leitura.

Percebi que este era um pensamento enraizado: *não se aprende inglês na escola de ensino regular*. Como profissional, inserida no contexto da escola pública, senti que esta problemática afeta a todos os envolvidos no cotidiano escolar: professores e alunos. E é de difícil superação por qualquer profissional que tente enfrentá-la individualmente. Razão pela qual procurei no Programa de Mestrado em Educação transformar esta problemática em uma questão de pesquisa, tentando entender se esta idéia que parecia integrar o senso comum era também compartilhada pelos professores desta área de atuação.

O contato que tive com o Grupo de Estudos sobre Representações Sociais da Prática Docente mostrou-me um caminho que julguei como uma boa possibilidade de compreender este quadro. Considerando-se que os professores são peça-chave do ensino e que suas ações em sala de aula são influenciadas por suas concepções de ensino e pelo sentido que atribuem à docência e à educação escolar, percebi a necessidade de compreender o que subjaz às decisões destes profissionais. Isto levou-me à definição do **objeto de estudo**: as representações sociais de professores sobre o ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental da escola pública.

O **objetivo do trabalho** é o de realizar uma aproximação às representações sociais dos professores sobre o ensino da língua inglesa como componente curricular do ensino fundamental. Para atingir tal objetivo o ponto de partida é o da análise das significações atribuídas ao ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental com relação às finalidades e condições de ensino do componente curricular na escola pública, levando em consideração o

contexto histórico do ensino de língua inglesa no país e o cenário atual de atuação dos docentes.

Para tanto, o **referencial teórico** de análise terá como base a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005) e os estudos sobre Trabalho Docente (TARDIF e LESSARD, 2005). Como procedimentos metodológicos serão utilizados a teoria do Núcleo Central das Representações Sociais e a análise de conteúdo dos discursos dos sujeitos.

A **relevância** acadêmica deste estudo reside na possibilidade de identificar representações convergentes que possibilitem reconhecer o vínculo entre os sujeitos da pesquisa; identificando-os como profissionais cuja atuação é influenciada pela organização do espaço em que atuam e pela natureza do seu objeto de trabalho. A articulação destes aspectos pode oferecer subsídios para a definição de políticas públicas para a formação contínua de professores de inglês.

O **desenvolvimento** deste trabalho envolveu as seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica e seleção do referencial teórico-metodológico; 2) elaboração do instrumento de coleta de dados; 3) coleta de dados empíricos; 4) tratamento e análise dos dados; e 5) escritura da dissertação.

Para explorar o tema, a **pesquisa bibliográfica** foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento de trabalhos de pesquisa na área de língua inglesa. A segunda etapa teve o intuito de conhecer os estudos referentes às representações sociais, ao currículo, aos saberes pedagógicos, ao trabalho docente e à prática educativa.

A primeira etapa teve o objetivo de conhecer a produção de trabalhos relativos ao ensino de língua inglesa no país. Dada a não localização de trabalhos que contenham o estado da arte desse campo, a pesquisa foi limitada a três fontes eletrônicas que disponibilizam

acervos de teses e dissertações para acesso *on line*, são elas o portal CAPES; o portal PUC-LAEL e o portal da UNICAMP. Foram pesquisados trabalhos publicados nos programas de educação e de lingüística aplicada, utilizando as seguintes palavras-chaves: inglês; língua inglesa; língua; língua estrangeira; escola pública; ensino; ensino de línguas; ensino de inglês e representações sociais. Nessa pesquisa foi percebida a ausência de trabalhos que tenham se dedicado ao estudo do ensino de língua inglesa na escola pública sob a ótica das representações sociais de professores.

A segunda etapa da revisão bibliográfica teve por objetivo conhecer a produção bibliográfica referente aos saberes pedagógicos e ao trabalho docente; ao lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro e, por último, ao campo das representações sociais.

Autores como Pimenta (2005), Rios (2005) e Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2000), Tardif e Lessard (2005) auxiliaram na compreensão das concepções pedagógicas, perspectivas de ensino, formação profissional, identidade e trabalho docente. As questões relacionadas às necessidades da prática pedagógica assim como a discussão do conceito de reflexividade foram compreendidos a partir da leitura dos textos produzidos por Abdalla (2003, 2006), Charlot (2005), Cunha (2003), Enricone (2006), Ghedin (2005), Libâneo (2005) e Pimenta (2002).

Com o intuito de discutir o lugar das línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro e promover um resgate histórico da língua inglesa como componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, foi levantado o modo como ocorreu a inserção do ensino de línguas na escola pública brasileira, descrevendo as opções de abordagens metodológicas de ensino e o percurso histórico da questão. Os autores que iluminaram este contexto são os seguintes: Bohn (2003), Celani (1997), Costa (1987), Cox (1999), Gimenez (2002), Grosse e

Voght (1991), Leffa (1999, 2001), Lopes (2003), Miranda (2005), Volpi (2001), Waters (1988). Sobre crenças, pressupostos, conhecimentos e prática em sala de aula de língua inglesa foram revisados os escritos de Abrahão (1992, 1996, 2004 e 2006), Almeida Filho (1998, 1999), Atkinson (2002), Bárbara e Ramos (2003), Barcelos (2004), Binz e Bocchese (2005), Borges (2003), Harmer (1991), Magalhães (1997), Mascarenhas (2003), Moita Lopes (1994), Oxford (1996), Reagan (1999), Serrani (2005), Telles (2002), Tramonte (2004). No campo do currículo, foram revisados escritos de Gimeno Sacristán (2000) e de Saviani (2000).

No campo das representações foram selecionadas pesquisas sobre representações na perspectiva psicossociológica desenvolvida, primeiramente, por Serge Moscovici (2005). Estudamos, então, autores que alinharam-se à escola moscoviciano e desenvolveram pesquisas com abordagens complementares em diversos campos do conhecimento, como: Alves-Mazzotti (2000), Duveen (2005), Gilly (2001), Jesuíno (2004), Jodelet (2001), Guareschi e Jovchelovitch (2003), Jovchelovitch (2003, 2004 e 2007), Marková (2006), Moscovici (2005), Oliveira (2005), Rêses (2003), De Rosa (2005), Sá (1998, 2001 e 2002), Santos (2004), Spink (2003), Vala (2004), Wagner (2003), e trabalhos que abordam pesquisas referentes à representação de professores sobre sua prática: Dotta (2006), Ponciano (2001), Rangel (2004), Ribeiro e Soares (2006).

Parte desta revisão bibliográfica foi realizada ao longo do curso nas disciplinas oferecidas pelo programa de mestrado, outras obras foram visitadas por indicação de professoras do programa ou da orientadora à medida que o trabalho se desenvolvia. O referencial teórico-metodológico que fundamenta este trabalho foi selecionado a partir desse estudo.

A **coleta de dados** foi realizada com a aplicação de um instrumento tríplice de pesquisa para um grupo de vinte e um professores de inglês, que compõem o corpo docente total deste componente curricular de uma rede pública municipal.

Os dados coletados foram lidos a partir de três dimensões de análise: a pessoal - a partir do delineamento do perfil pessoal, trajetória de vida, perfil profissional dos sujeitos e de suas concepções de ensino; a intersubjetiva - pela posição dos sujeitos em seu contexto de atuação profissional; e a objetiva - levando-se em consideração a história da inserção do ensino de Língua Inglesa no currículo e o contexto de atuação profissional dos sujeitos.

A dissertação apresenta a seguinte **estrutura**:

O **primeiro capítulo** traz a base conceitual e metodológica da pesquisa. Neste capítulo será abordado o campo teórico das representações sociais como base conceitual para o desenvolvimento da pesquisa, retomando o percurso histórico de sua inserção como campo epistemológico, sua caracterização na perspectiva psicossociológica, bem como a estrutura dialógica das representações sociais, além dos procedimentos de coleta e análise de dados em representações sociais.

O **segundo capítulo** trata das condições contextuais em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, capturando-as em dois aspectos. O primeiro relaciona-se ao seu objeto de trabalho: a língua inglesa na educação escolar brasileira. Nesse sentido busca-se conhecer a inserção deste componente no currículo. A argumentação é conduzida, observando-se os textos veiculados nos documentos legais quanto à proposição de objetivos, às questões teórico-metodológicas para o ensino de línguas e, aos deslocamentos a que o ensino de língua estrangeira vem sendo submetido como componente curricular. O segundo aspecto, tratado neste capítulo, diz respeito ao contexto de atuação profissional dos sujeitos, partindo-se da

compreensão da docência como *trabalho* (TARDIF e LESSARD, 2005), buscando-se conhecer as condições de sua realização pelos sujeitos desta pesquisa.

O **terceiro capítulo** apresenta um breve relato sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, iniciando com o processo decisório de construção do instrumento e, depois, detalhando as etapas da coleta dos dados empíricos e do tratamento e análise dos dados.

No **quarto capítulo**, são apresentados os dados de caracterização dos sujeitos quanto ao perfil pessoal, profissional e seu campo de atuação profissional, além de suas condições de atuação profissional e seu vínculo com a escola. Com estes dados pretende-se conhecer as condições sócio-culturais que favorecem a emergência de suas representações.

No **quinto capítulo**, procurando descrever o conteúdo cognitivo de uma representação, utiliza-se da teoria do núcleo central e de seus elementos periféricos, para efetuar-se a análise das palavras evocadas com a técnica de Associação Livre de Palavras (ALP). Em seguida, utilizando-se de questões abertas do questionário, procede-se a análise de conteúdo, analisando-se suas percepções sobre a finalidade do ensino de Inglês de 5ª a 8ª séries; as condições de ensino da disciplina; os desejos de mudança e a análise que fazem sobre a situação atual do ensino de língua inglesa.

E, nas considerações finais, apresenta-se uma síntese dos resultados da pesquisa, algumas conclusões e proposições que objetivam contribuir para a reflexão sobre o ensino de Inglês na escola pública.

CAPÍTULO 1

BASE CONCEITUAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA

A abordagem de pesquisa utilizada tem como finalidade oferecer um caminho que possibilite uma aproximação às representações sociais dos professores de inglês sobre o ensino deste componente na escola pública, considerando-se o contexto histórico-social destes sujeitos, assim como o processo histórico de construção de seu conhecimento pedagógico, que está em permanente transformação. De acordo com Moscovici (2005, p.12), “o conflito entre o individual e o coletivo não é somente do domínio da experiência de cada um, mas é igualmente realidade fundamental da vida social. Não existe sujeito sem sistema, nem sistema sem sujeito”.

Os professores de Inglês que constituem a totalidade do corpo docente desse componente curricular de uma rede municipal responderam a um instrumento de pesquisa que tem por objetivo traçar um perfil pessoal e profissional destes sujeitos, assim como de seu trabalho e condição docente, além de recolher elementos que levem à obtenção de uma aproximação às representações sociais dos professores.

Os dados obtidos por intermédio do instrumento de pesquisa, assim como os levantamentos paralelos sobre o contexto social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais, foram obtidos com a finalidade de identificar os ‘sujeitos genéricos’ (SPINK, 2003, p.129) que, devidamente contextualizados, têm o poder de representar o grupo no indivíduo.

Neste capítulo abordaremos o campo teórico das representações sociais como base conceitual para o desenvolvimento desta pesquisa, retomando o percurso histórico de sua

inserção como campo epistemológico, sua caracterização na perspectiva psicossociológica, bem como a estrutura dialógica das representações sociais, além dos procedimentos de coleta e análise de dados em representações sociais utilizados nesta pesquisa.

1.1 Campo teórico das representações sociais

Como se forma o conhecimento? Como formamos conceitos e idéias em nossa mente? Qual é a correspondência entre essas idéias e a realidade? O conceito de representações sociais está no centro da psicologia social do conhecimento e “está interessada no modo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (DUVEEN, 2005, p. 9).

As Representações Sociais são, segundo Moscovici (2005), estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea. Constituem uma forma de conhecimento construída nas relações e práticas sociais, integrando tanto a experiência e a vivência dos sujeitos, quanto sua história e cultura. A psicologia social do conhecimento consubstanciada pela perspectiva das representações sociais teve sua gênese na emergência da psicologia social européia.

O conceito de psicologia social européia não corresponde a um critério geográfico, mas a um movimento institucionalizado pela criação da Associação Européia de Psicologia Social Experimental, responsável pela edição da Revista *European Journal of Social Psychology*. Os psicólogos europeus, através da publicação de seus trabalhos, reivindicaram uma especialidade que os diferencia da psicologia social praticada pelos seus colegas norte-americanos. Esta diferenciação está relacionada a uma “orientação menos individualista, mais filosófica e mais consciente da história, e que se revelava particularmente forte no domínio

das relações intergrupo” (JESUÍNO, 2004, p. 50), caracterizando-a pela preocupação de “inserir a explicação em um contexto social mais alargado, centrada nos grupos e na sociedade” (DOISE, *apud* JESUÍNO, 2004, p. 52), ou ainda, como diria Tajfel (*apud* JESUÍNO, 2004, p. 52), “uma psicologia social mais social”.

1.2 Percurso histórico

Para melhor conhecermos este campo de estudos faz-se necessário desfiar os percursos do campo de estudo da psicologia social, “inventariando suas diversas imagens e representações”, conforme proposto por Santos (2004, p13). Segundo este autor, o ano de 1908 celebra a definição epistemológica da psicologia social com a publicação de dois livros. O psicólogo Willian McDougall publica o primeiro intitulado *An Introduction to Social Psychology*, em que afirma que as características mentais do humano são de primeira importância para sua vida em sociedade e realçando, ainda, a incidência das tendências primárias do pensamento humano na vida das sociedades. Outro livro é publicado, no mesmo ano, pelo sociólogo Ross: *Social Psychology: an Outline and Source Book*. Estes trabalhos marcam o fim da ambigüidade em que o humano era perspectivado em divisão entre o biológico – instintividade – e o sociológico – institucionalidade.

Com o intuito de situar o modo como a psicologia social se firmou como ciência e com conteúdo científico específico, nos espelhamos em Santos (2004) que buscou em Palante (1913, *apud* SANTOS, 2004) uma síntese das idéias correntes nos séculos XIX e XX. Para Palante (*apud* SANTOS, 2004), é preciso analisar as antinomias¹ existentes entre *indivíduo* e *sociedade*. Os conteúdos culturais do primeiro vocábulo não podem ser associados ao

individualismo. É preciso reconhecer que “a consciência individual é sempre, numa parte razoável, o reflexo de opiniões e dos costumes do seu meio, mesmo que se encontre em reação contra essas opiniões e esses costumes” (SANTOS, 2004, p.15). Quanto ao segundo vocábulo – sociedade – pode ser entendido como o conjunto dos círculos sociais nos quais participa um indivíduo, onde ele interage. Ou seja, o indivíduo não só é produto da sociedade como é também produtor social na medida em que interage com outros indivíduos.

Segundo Vala (2004), os estudos sobre a origem do pensamento social e a sua ligação com a linguagem foram orientados pela “idéia de que a interação entre os indivíduos produz formas de pensamento e ação diferentes daquelas que se obteriam se produzidas por indivíduos isolados” (p. 456).

Em 1898, Durkheim publicou um artigo sobre representações coletivas e individuais demonstrando sua preocupação com a especificidade e autonomia dos fenômenos sociológicos (VALA, 2004). O autor adotou o ponto de vista de que o mundo pode ser entendido através da experiência social, gerando imagens, crenças, símbolos e conceitos, diretamente das estruturas sociais. “As representações coletivas são fatos sociais e formam uma realidade social” (MARKOVÁ, 2006, p. 177).

Este conceito influenciou Piaget em seus estudos sobre desenvolvimento infantil “quando ele imaginou uma evolução contínua estendendo-se dessas representações ‘pré-lógicas’ da criança, para representações mais lógicas e individuais dos adolescentes” (MOSCOVICI, 2005, p. 189).

Segundo Moscovici (2005), a noção de representação coletiva pode ser observada também em Vygotsky, pois permitiu a este, seguindo uma outra direção, formular uma teoria

¹ Antinomia, segundo Palante (*apud* SANTOS, 2004), pode significar que duas coisas se encontram numa relação tal que o desenvolvimento de uma acontece à custa da outra.

do desenvolvimento humano. Embora ambos compartilhassem o mesmo fundamento científico, Vygotsky explorou, em nível coletivo, o que Piaget explorou em nível individual. Nas pesquisas realizadas por Vygotsky e Luria no Usbequistão, nos anos 1930, tentaram uma prova experimental num campo onde havia grandes discrepâncias entre formas culturais, com a intenção de compreender as transformações psicológicas que ocorriam em uma população ligada a sua religião e vivendo de um modo tradicional, mas que passaram por uma profunda metamorfose a um nível social e cultural em consequência da implantação do regime comunista.

O conceito de representações coletivas ficou esquecido por longos anos e, somente após a Segunda Guerra Mundial, foi re-instituído por Serge Moscovici em seus estudos sociais psicológicos. Segundo Marková (2006, p. 187), Moscovici “fez referência à representação social no primeiro capítulo da *La Psychanalyse* como sendo o conceito perdido. Ele reconheceu sua significância para o estudo do pensamento e da linguagem, como sendo um fenômeno genuinamente social e dinâmico”.

Serge Moscovici foi quem primeiro desenvolveu pesquisas sobre representações na perspectiva psicossociológica, distanciando seus estudos de outros autores (Simmel, Weber, Marx, Durkheim e Bourdieu) que estudaram o campo das representações com enfoques diferentes (SÁ, 2002). A teoria original de Moscovici desdobrou-se em correntes teóricas complementares úteis à “operacionalização da noção de representações sociais para os fins da pesquisa empírica” (SÁ, 2001).

1.3 Perspectiva psicossociológica

Para compreendermos esta perspectiva, assim como as abordagens complementares que derivaram dela, torna-se necessário conhecer as três psicologias sociais – a taxonômica, a diferencial e a sistemática – que, segundo Moscovici (2005), coexistem hoje nos livros de texto em equilíbrio precário.

A distinção entre as três formas se dá pela noção de comportamento social, ou seja, pelas formas de relação entre sujeito-objeto. A primeira visão, a taxonômica, tem como finalidade explicar o comportamento de um indivíduo frente a um estímulo. Moscovici (2005) defende a idéia de que esta psicologia “ignora a natureza do *sujeito* e define social como uma propriedade dos *objetos*” (p. 148, grifos meus). O interesse é voltado à enumeração dos tipos de reação ao ambiente, excluindo a natureza da relação entre o ser humano e seu ambiente.

A segunda psicologia, a diferencial, descrita por Moscovici (2005) tem por princípio reverter os termos da relação entre *sujeito* e *objeto*, procurando a origem do comportamento do indivíduo nas características de sua personalidade, tais como: estilos cognitivos, características afetivas, motivações, atitudes etc. A finalidade, neste caso, é descobrir como diferentes categorias de indivíduos se comportam diante de um problema ou com outra pessoa, ou seja, procura explicar o que acontece na sociedade em termos de características individuais.

O terceiro tipo, descrito por Moscovici (2005) como sistemático, concentra seus interesses nos fenômenos globais, “que resultam da interdependência de diversos sujeitos em sua relação com um ambiente comum, físico ou social” (p. 150). Neste caso a relação sujeito-objeto é mediada pela intervenção de outro sujeito. É esta a idéia que define o termo “social”

em “Psicologia Social”, sendo o esquema de interação entre dois sujeitos e um objeto o único capaz de explicar e sistematizar os processos de interação. Assim, Moscovici (2005) justifica sua preferência pela psicologia social sistemática em detrimento das outras formas. Esta foi a base sobre a qual foi desenvolvida a Teoria das Representações Sociais. Nas palavras do autor:

A teoria das representações sociais é singular, parece-me, devido ao fato de esta teoria tender mais e mais na direção de se tornar uma teoria geral dos fenômenos sociais e uma teoria específica dos fenômenos psíquicos. Este paradoxo não se dá por acaso. É uma teoria geral à medida que, dentro do que lhe compete, uma sociedade não poderia ser definida pela simples presença de um poder, por exemplo, ou através de intercâmbios baseados em interesses mútuos. Certamente existem poder e interesses, mas para serem reconhecidos como tais na sociedade devem existir representações ou valores que lhes dêem sentido e, sobretudo, que se esforcem para que os indivíduos convirjam e se unam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso tudo é guiado por opiniões, símbolos e rituais, isto é, por crenças e não simplesmente pelo conhecimento ou técnica. As opiniões pertencem a uma ordem diferente: crenças sobre a vida comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer; sobre o que é justo, o que é verdadeiro e o que é belo; e ainda outras coisas, todas produzindo um impacto nos modos de se comportar, de sentir ou de transmitir e permutar bens (MOSCOVI, 2005, p. 173).

Deste modo, Moscovici (2005) ao rejeitar a tradição norte-americana pelo fato desta ocupar-se prioritariamente dos processos psicológicos individuais, alinha-se à vertente psicossociológica renovadora européia. Moscovici (2005) considera três aspectos para o desenvolvimento de sua teoria: a primazia das representações ou crenças, a origem social das percepções e das crenças e o papel, algumas vezes de coação, dessas representações e crenças.

O primeiro aspecto leva em conta o fato de as pessoas viverem em sociedade, o que significa possuírem um modo comum de vida, de tradições, de conceitos compartilhados. Seus julgamentos, portanto, estarão sempre de acordo com um conjunto de valores que foi apreendido socialmente. O segundo aspecto considera que as pessoas aprendem umas com as outras, logo, os conhecimentos e crenças significativas têm sua origem de uma interação mútua. O terceiro aspecto abordado pelo autor (MOSCOVICI, 2005) remete à autoridade

normativa de certas estruturas específicas, como clãs, igrejas, movimentos sociais, famílias etc. que, ao serem incorporadas pelo indivíduo, “exercem uma coação que se estende a todos os membros de uma comunidade” (p. 176).

Embora os aspectos citados tenham servido como pano de fundo para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, a idéia de coação que se assentava no pressuposto de que as representações são formadas em relação à realidade, como supunha Durkheim, foi superada, pois se considera que o que está no centro das representações é a comunicação com os outros. Esta é a essência da teoria. Moscovici (2005) diz o seguinte:

As representações são sociais, pelo fato de serem um fato psicológico, de três maneiras: elas possuem um aspecto impessoal, no sentido de pertencer a todos; elas são a representação de outros, pertencentes a outras pessoas ou a outro grupo; e elas são uma representação pessoal, percebida afetivamente como pertencente ao ego (p. 211).

As representações sociais são consideradas por Moscovici (2005) não como um conceito, mas como um fenômeno que só se realiza por meio da relação entre cognição e comunicação, entre operações mentais e lingüísticas, entre informação e significação.

Quando as pessoas se engajam no processo da comunicação, elas produzem os significados simbólicos para construir uma representação particular de um objeto – seja ele concreto, físico ou abstrato – que entra na rede de outras representações de um dado quadro social, cultural e histórico. A comunicação envolve movimentos de pensamentos, transformação de significados e conteúdos do conhecimento. Os conhecimentos novos não substituem os antigos, mesmo que estes pareçam contraditórios. O elo entre dialogicidade e pensamento pode ser estabelecido pela TRS, como teoria do conhecimento social, conforme apontam Jovchelovitch (2003, 2004, 2007) e Marková (2006). O fenômeno da representação social deve ser compreendido enquanto estrutura dialógica, como será apontado a seguir.

1.4 Estrutura dialógica das representações sociais

De acordo com os dizeres de Ivana Marková (2006), a TRS pressupõe a interdependência simbólica e comunicativa do *Alter-Ego* como seu ponto de partida, gerando conhecimento sobre o fenômeno social. Ainda, segundo a autora (MARKOVÁ, 2006), a dialogicidade está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa.

Pensar significa tentar caminhos diferentes, adotando desvios. A dialogicidade exhibe a hipótese da polifasia cognitiva. Assim como a heteroglossia² se refere aos divergentes estilos de discurso, que surgem das aberturas infinitas das linguagens, em diferentes situações concretas, a polifasia se refere aos módulos diferentes de pensamento e conhecimento, que são apropriadas e articuladas em contextos diferentes, como: científico, senso comum, religioso, metafórico etc. (MARKOVÁ, 2006, p.160).

Os saberes devem ser vistos como uma forma dinâmica que emerge continuamente, visto ser uma atividade que só pode ser entendida em relação ao contexto do qual ela deriva sua lógica e a racionalidade que contém, segundo Jovchelovitch (2004). É um conceito que expande o laço entre representação e contexto e, ao mesmo tempo, permite uma concepção maleável e plural de saber social.

Para Jovchelovitch (2007), a representação está na base de todo o sistema de conhecimento e a compreensão de sua gênese, desenvolvimento e realização na vida social oferece a chave para compreendermos a relação que liga o conhecimento a pessoas,

² *Heteroglossia* aponta para a diversidade intralingüística (e intracultural). É um termo formado pela justaposição do antepositivo *hetero-* com o pospositivo *-glossia*. **HETER(O)-** vem do grego *héteros,a,on* 'outro, diferente'. **-GLOSSIA** também vem do grego *glôssa* 'língua (como órgão e como faculdade)' mais o sufixo *-ia* formador de substantivos abstratos em compostos da terminologia médica (ou lingüística) do século XIX em diante. (HOUAISS, 2001)

comunidades e o mundo. Segundo a autora, o trabalho de Moscovici reconectou a psicologia social com as ciências sociais e nos ofereceu as ferramentas para compreender as relações entre os processos psicológico e social.

A psicologia social das representações considera o significado e o contexto social como dimensões básicas do fenômeno representacional. Tanto um quanto outro oferece a lente teórica através da qual o campo se constitui e tenta responder a questões relacionadas com a produção e a transformação do conhecimento, sua relação com os contextos social e cultural e a diversidade de formas que ele assume na esfera pública contemporânea.

Nesse sentido pode-se compreender, como Jovchelovitch (2007), que a TRS busca quebrar a concepção dualista da relação sujeito-objeto, tentando introduzir uma visão de representação como um processo dinâmico centrado não no sujeito, nem no objeto, mas no espaço de mediação entre a relação intersubjetiva e interobjetiva. A representação é uma construção ativa dos atores sociais. Ela expressa a complexidade das inter-relações entre os mundos interno e externo, entre os indivíduos e as coletividades às quais pertencem, entre estruturas físicas e realidades sociais. O trabalho da representação é multifacetado e move-se do individual para o social e do social para o individual, constituindo, portanto, um foco privilegiado para a compreensão do fenômeno social.

A representação é um processo que envolve o próprio sujeito e os outros com os quais este se relaciona, ou seja, é um processo que está relacionado com a identidade individual e social do sujeito, assim como com a sua posição no campo social. Pode ser analisada, segundo Jovchelovitch (2007), em três dimensões: a afetiva ou pessoal, que corresponde ao laço emocional entre atores sociais; a dimensão intersubjetiva, que corresponde ao *status*, ou a posição destes atores assim como à natureza do diálogo que eles estabelecem; e, por último, a dimensão objetiva, que corresponde à construção do mundo objetivo.

Jovchelovitch (2007) sugere um cenário para capturar o modo pelo qual o trabalho das representações é percebido na vida social pela formulação de questões sobre a constituição do processo representacional e das tríades intersubjetivas e interobjetivas que formam sua arquitetura básica. Estas questões referem-se à identidade dos atores, à prática comunicativa, às razões, ao objeto e às funções da representação, que ela denomina: “quem”; “como”; “por quê”; “o quê”; e “para quê”. Nestas questões podemos encontrar não apenas os componentes dinâmicos do processo representacional, mas também as categorias sócio-psicológicas centrais: identidade; estruturas intersubjetivas; comunicação e prática; atribuição; justificativa e função.

A questão de “quem” está fazendo o trabalho representacional relaciona-se, segundo a autora (JOVCHELOVITCH, 2007), não apenas à identidade individual e social do sujeito, traz antes consigo a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. A posição dos atores no processo representacional e o modo como eles se engajam no esforço representacional permitem a comparação e a compreensão das diferentes texturas dos sistemas de conhecimento e o peso da dimensão subjetiva no processo de construção do conhecimento.

O “como” da representação pode informar os diferentes modos pelos quais os atores se comunicam e interagem para produzir as representações em questão. Conhecer a ação comunicativa como uma unidade central de análise na forma representacional é um passo teórico importante para ligar *saber* e *contexto* e revelar sua ligação social e psicológica.

O “por quê” da representação é uma dimensão que, de acordo com a argumentação de Jovchelovitch (2007), vai além de sua função cognitiva, incluindo a função simbólica. Representa a lógica da subjetividade e intersubjetividade e, nesse sentido, está sempre aberta para expressar os motivos e intenções que são reguladas pelos processos inconscientes e afeta a dinâmica entre parceiros na interação. É a função simbólica da representação que abriga a

razão e a lógica, contribuindo para a racionalidade específica de diferentes sistemas de conhecimento. O trabalho representacional carrega em si a dinâmica complexa dos processos de significação, usando símbolos como mediadores entre as pessoas e o mundo objetivo.

O “o quê” da representação refere-se à construção do objeto, o conteúdo atribuído a ele e à solidez do ambiente simbólico. Esta dimensão ajuda a entender que há uma história e uma trajetória que pertence às questões nas quais nos engajamos. Os objetos são sempre representados em condições que pressupõem um estoque prévio de representação. Toda forma de conhecimento está inscrita em um conteúdo previamente estabelecido por meio do processo de ancoragem, que consiste em uma tentativa de conectar o objeto com o passado e suas significações. Ancorar expressa, segundo Jovchelovitch (2007), certa tendência de recuperar e conservar o significado visto que este retorno ao conhecido pode ajudar a transformar o não familiar em familiar. Em cada objeto há uma realidade a ser descoberta, uma realidade feita de saberes, pessoas e práticas que vieram antes e que, gradualmente, foram solidificadas. Em todas as formas de representação há uma tensão entre a história do objeto e a intenção de ressignificá-lo. É disso que se trata a objetivação.

De acordo com Jovchelovitch (2007), o último componente da representação pode ser encontrado com a questão do “para quê”. A função mais fundamental de toda representação é tornar familiar o não familiar. As representações formam um elo entre atores sociais e o mundo, criando senso, ferramentas e compreensão, elas domesticam o mundo objetivo tornando-o conhecido. É o resultado da função simbólica que envolve o poder de nomear, identificar e categorizar. A função geral da representação responde, segundo a autora supra citada, ao problema fundamental da psicologia social e torna a vida humana, como a conhecemos, possível.

A representação emerge neste cenário como um rico e complexo processo sócio-psicológico que envolve atores sociais que possuem identidade e vidas emocionais, que se engajam em relações com outros, que têm razões para fazer o que fazem, e, agindo, revelam os propósitos de seus atos.

1.5 Coleta e análise de dados em representações sociais

Alguns pesquisadores (Jodelet, Doise, Abric e Wagner) alinharam-se à escola moscoviciana e desenvolveram pesquisas com abordagens complementares, originando pesquisas em diversos campos do conhecimento. Segundo definição de Sá (2002, p. 29), “o termo *representações sociais* designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”.

As abordagens complementares surgiram como uma resposta ao esforço de vários pesquisadores que buscam consolidar a teoria proposta por Serge Moscovici (2005).

Embora a teoria das representações sociais não privilegie nenhum método de pesquisa em especial, a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência – ou seja, as chamadas teorias complementares – resulta em opções preferenciais por diferentes métodos. Se nosso problema de pesquisa tiver dado origem a objetivos que se orientem em duas ou mais daquelas direções, podemos combinar as perspectivas teóricas que lhes correspondem e empregar os métodos que lhes sejam mais apropriados, segundo Sá (1998). Pode-se dizer ainda, segundo o mesmo autor, que há métodos mais autorizados para cada uma das

perspectivas. Assim, à perspectiva de Jodelet adequar-se-iam métodos qualitativos; à de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; e à de Abric, o método experimental.

A pesquisa no campo das representações sociais pode gerar a necessidade de coleta de dados com a utilização de técnicas diversas, como por exemplo, associação livre de palavras, aplicação de questionários, realização de entrevista, grupos focais, rede associativa, carta associativa etc. Cada uma das técnicas gera a necessidade de uma estratégia específica de análise. O método experimental empregado por Abric, segundo Sá (1998), por exemplo, consiste na combinação da recolha de dados caracterizada pela associação livre de palavras com a técnica de análise de dados consolidada pela teoria do núcleo central. Já o tratamento do material verbal produzido pelos outros instrumentos descritos deve ser realizado lançando-se mão de outros recursos como análise de conteúdo, análise de discurso, análise de similitude etc.

Em função do instrumento pesquisa utilizado, consideramos a teoria do núcleo central e a análise do conteúdo como procedimentos mais adequados para análise dos dados obtidos, motivo pelo qual privilegiaremos, a seguir, a discussão destas abordagens.

1.5.1 Teoria do núcleo central

Na teoria do núcleo central o conteúdo cognitivo das representações é concebido como um conjunto organizado ou estruturado. Sua principal contribuição é a proposição de que o conteúdo de uma representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas. É colocada uma ênfase maior na produção direta de “temas de representação” através de técnicas de associação ou evocação livre, que permitem,

de acordo com Abric (*apud* SÁ, 2002), atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

A técnica de associação ou evocação livre consiste em pedir ao sujeito que produza palavras a partir de um termo indutor. O número de palavras pode ser fixo ou não. Em seguida, solicita-se ao indivíduo que hierarquize os termos evocados em ordem de importância e escreva uma justificativa. Este procedimento, associado ao cálculo das frequências permitirá uma análise da centralidade dos diversos elementos produzidos, além de permitir desenhar a estrutura da representação a partir do trabalho cognitivo de análise do próprio sujeito.

A análise do material coletado consiste em levantar o sistema de categorização utilizado pelos sujeitos por meio dos conteúdos da representação. O tratamento dos dados é feito considerando como critérios de importância a frequência e a ordem de aparição dos termos produzidos, por serem estas as de maior importância no esquema cognitivo do sujeito, pertencendo, portanto, ao núcleo central de sua representação (SÁ, 2002).

Os dados coletados podem ser processados com a utilização do *software* denominado *Analyse des Evocations - EVOC*³, um recurso informático de grande auxílio na organização dos dados. O programa disponibiliza um relatório, a partir do qual é possível compor uma estrutura de quatro quadrantes que organiza os atributos em duas variáveis. A primeira é a frequência (*f*) e refere-se ao número de vezes em que a mesma palavra foi evocada pelos diversos sujeitos. A segunda é a média das Ordens Médias de Evocações e é calculada de acordo com o posicionamento dos vocábulos no momento da enunciação. Este procedimento considera a velocidade associativa, e segundo De Rosa (2005, p. 80), por ser este um fator que

³ EVOC: programa que efetua a análise de vocábulos. Sua tela de abertura apresenta um conjunto de programas a que ele submete as palavras para realizar as análises fatorial e de tipificação ou de agrupamento. Foi construído na França por Pierre Vergès e seus colaboradores.

indica não só a saliência do vocábulo, mas também a sua acessibilidade, pode indicar que a palavra não só é a mais importante como também é a mais partilhada socialmente.

Cabe ao pesquisador definir o ponto de corte para a frequência mínima que excluirá da análise as palavras cujos valores se situam abaixo da mesma. Subseqüentemente, o programa fornece a distribuição dos termos evocados em uma tabela de quatro quadrantes, conforme diagrama abaixo. Nesta tabela aparecem as palavras que contam com um número significativo de ocorrências, cruzando as frequências pela ordem de evocação, de modo a agrupar as evocações desde as mais frequentes com menor ordem de evocação às menos frequentes com maior ordem de evocação.

As palavras com frequências mais altas e mais prontamente evocadas são agrupadas no quadrante superior esquerdo, denominado primeiro quadrante, formando o provável núcleo central da representação. As evocações de frequências altas, ou seja, muito citadas pelos sujeitos, mas com ordem de evocação superior à média geral, o que significa não serem consideradas importantes pelos sujeitos, são agrupadas no segundo quadrante, o superior direito. As evocações consideradas importantes para um pequeno número de sujeitos, ou seja, aquelas que têm baixa frequência e baixa ordem de evocação são agrupadas no terceiro quadrante, o inferior esquerdo. E, finalmente, aquelas que apresentam menor frequência e ordem de evocação mais alta ficam alocadas no quadrante inferior direito e correspondem aos elementos periféricos, pois são consideradas irrelevantes para a representação (OLIVEIRA, 2005).

O diagrama abaixo foi elaborado para facilitar a visualização:

<p>PRIMEIRO QUADRANTE</p> <p>Frequência alta → Muito citadas</p> <p>Ordem de evocação baixa → Muito importantes</p> <p><i>núcleo central</i></p>	<p>SEGUNDO QUADRANTE</p> <p>Frequência alta → Muito citadas</p> <p>Ordem de evocação alta → Pouco importantes</p> <p><i>sistema intermediário</i></p>
<p>TERCEIRO QUADRANTE</p> <p>Frequência baixa → Pouco citadas</p> <p>Ordem de evocação baixa → Muito importantes</p> <p><i>sistema intermediário</i></p>	<p>QUARTO QUADRANTE</p> <p>Frequência baixa → Pouco citadas</p> <p>Ordem de evocação alta → Pouco importantes</p> <p><i>sistema periférico</i></p>

A distribuição dos termos evocados nos quatro quadrantes possibilita a análise do conteúdo e da estrutura da representação, permitindo conhecer sua organização e identificar o núcleo central e elementos periféricos.

Uma segunda técnica, a de categorização dos termos produzidos, quando associada a esta (OLIVEIRA, 2005, p. 596), pode possibilitar a constituição de um conjunto mais sintético de significados. A substituição destas categorias no quadro de quatro quadrantes permite a observação do índice de comparecimento de cada uma e sua distribuição em termos de frequência e em termos percentuais no quadro de elementos estruturais.

A teoria do núcleo central procura, segundo Abric (*apud* SÁ, 2002), dar conta das aparentes contradições características das representações sociais. Assim, o núcleo central apresenta uma função consensual, sendo marcado pela memória coletiva e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas. Enquanto o sistema periférico é mais sensível, determinado pelas características do contexto imediato, tendo como função a adaptação à realidade concreta.

1.5.2 Análise de conteúdo

A combinação entre a coleta de textos escritos e a análise de seu conteúdo constitui, segundo Sá (1998), um recurso metodológico importante em representações, sendo um dos mais utilizados por seus pesquisadores. Franco (2005) detalha em sua obra a formalização teórica e operacional da Análise do Conteúdo, conforme exposto a seguir.

Segundo a autora (FRANCO, 2005), a análise de conteúdo parte do pressuposto de que a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens são indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e aos componentes psicossociais. Surge para corrigir um problema que ocorria com as sondagens de opiniões que redundavam em análises descritivas não incorporando recursos analíticos e interpretativos.

Esta técnica, no entanto, tem se mostrado até hoje envolta em muita controvérsia, conforme aponta Moscovici (*apud* FRANCO, 2005): “os métodos de análise de conteúdo se situam na encruzilhada entre os lingüistas e a Psicologia Social.” Embora o objeto de ambas seja a linguagem, a lingüística trabalha com a *língua*, preocupando-se em descrever seu funcionamento. Enquanto que a análise do conteúdo ocupa-se da *palavra*, em seu aspecto individual e atual. A análise do conteúdo trabalha a prática da língua realizada por emissores identificáveis, procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, de acordo com distinção proposta por Pêcheux (*apud* FRANCO, 2005).

Segundo Bardin (*apud* FRANCO, 2005, p. 20), “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência* de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”

A mensagem, que pode ser uma palavra, um texto, um enunciado ou um discurso, é considerada por Franco (2005) como o ponto de partida da Análise de Conteúdo. Ela expressa necessariamente um *significado* e um *sentido* e tem que ser considerada vinculada às condições contextuais de seus produtores, que, nas palavras da autora:

envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos; o acesso aos códigos lingüísticos; o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (p. 14)

Com base na mensagem responde-se a perguntas sobre o que se fala; o que se escreve; com que intensidade; com que frequência; que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias; os silêncios e sobre as entrelinhas, permitindo ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação.

Estas inferências podem relacionar-se às características do texto; as causas e/ou antecedentes das mensagens; e aos efeitos da comunicação. Deste modo, deve-se observar três aspectos com relação à mensagem produzida. Primeiro, que toda mensagem contém uma grande quantidade de informações sobre seu produtor, que sendo ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses da classe a que pertence. Segundo que a concepção da realidade do produtor é orientada pela a teoria da qual é expositor. E, por último, que essa concepção, filtrada por seu discurso, resultará tanto em conteúdos manifestos quanto em conteúdos latentes (FRANCO, 2005).

É importante que o pesquisador, em sua análise, esteja atento ao não dito, às entrelinhas, ao conteúdo oculto. Pois, como lembra Franco (2005, p. 22), “o material a ser analisado tende a ser valorizado se a interpretação do conteúdo latente estipular como parâmetros os contextos sociais e históricos nos quais foram produzidos”.

Deste modo, no próximo capítulo, buscaremos conhecer as condições que favorecem a emergência do conteúdo dos discursos a serem analisados, fazendo-se um breve relato do contexto histórico do ensino da língua como componente curricular na escola de educação básica e sobre as condições contextuais de atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO 2

PANORAMA HISTÓRICO E CONTEXTUAL DO ENSINO DA LÍNGUA E DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

O foco desta pesquisa é o ensino do componente curricular Língua Inglesa no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, porém, diante da dificuldade de estudá-lo separadamente, a contextualização ora proposta refere-se à Educação Básica.

Busca-se a história do ensino de língua inglesa como componente curricular na educação escolar brasileira, pois, como adverte Saviani (2000) “enquanto parte integrante de currículos, as disciplinas escolares estão sujeitas às contingências de sua elaboração e implementos. Mas, ao mesmo tempo, têm suas próprias particularidades” (p.20), devendo, no entanto, de acordo com a autora (SAVIANI, 2000), colocar-se “contra a idéia da irremediável determinação do processo pedagógico por interesses dominantes” (p. 36).

As noções de currículo e de disciplinas escolares, pelo ponto de vista histórico, segundo a autora, ligam-se às idéias de “controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação e seqüenciação e dosagem dos conteúdos de ensino” (SAVIANI, 2000, p.34).

Pretende-se expor os percursos históricos da construção dos sentidos atribuídos à Língua Inglesa, enquanto saber escolar, com o intuito de compreender o discurso dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, sem, com isso, negar a possibilidade de negociação destes mesmos sentidos.

Este capítulo tem o objetivo de reunir elementos que tratam das condições contextuais em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos, considerando-se dois aspectos. O primeiro relaciona-se ao objeto de trabalho dos sujeitos desta pesquisa: a língua inglesa entendida como componente curricular na educação escolar brasileira, buscando-se reunir indícios da inserção desta disciplina no currículo que auxiliem na compreensão das representações dos professores sobre o ensino da língua.

O segundo aspecto diz respeito ao contexto de atuação profissional dos sujeitos, partindo-se da compreensão da docência como *trabalho* (TARDIF e LESSARD 2005), procura-se conhecer as condições de sua realização pelos sujeitos desta pesquisa.

2.1 A língua inglesa como componente curricular

Apresentaremos o modo como língua inglesa se insere no currículo da escola básica, considerando-se três aspectos: o da proposição de objetivos de seu ensino, o das concepções teóricas em confronto com a prática educativa e, por último, do lugar da disciplina no currículo.

Antes da verificação de como é apresentada a proposição de objetivos para o ensino de LI na Educação Básica nos documentos oficiais, torna-se necessária uma aproximação ao conceito de currículo.

O currículo, segundo afirmação de Young (apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19), “é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”. Gimeno Sacristán (2000) completa afirmando que é o conhecimento legitimado pelas instituições

escolares que possibilita a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade.

A obsolescência das instituições escolares e dos conteúdos que distribuem pode levar a negar essa função, mas não nega tal valor, e sim a possibilidade de que se realize, deixando que operem outros fatores exteriores, ainda que nenhum conteúdo por obsoleto que seja, é neutro. A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto (p. 20).

Considerando os argumentos acima e aceitando a sugestão de Schubert (apud GIMENO SACRISTÁN, 2000), pode-se pensar em uma conceituação de currículo sob uma “perspectiva ecológica” configurada pela “interdependência com as forças com as quais está relacionado” (p.22), sejam elas pedagógicas; administrativo-educacionais; políticas; relacionadas à produção de material didático; de pesquisa educacional ou de projeto de nação. Todas estas forças constituem o currículo como um campo de lutas que possui uma dupla dimensão: como regulador do interior das instituições escolares e por suas relações com o exterior.

Compreende-se o currículo como práxis (GIMENO SACRISTÁN, 2000), considerando-se as diferentes ações que intervêm em sua configuração. O currículo oficial sofre interpretações quando de sua proposição aos professores, que por sua vez o molda em função de sua formação ou de suas condições de trabalho. E, é como consequência desta prática, ou ação, que este currículo vai se realizar, tendo reflexos não só na aprendizagem dos alunos como também na forma de socialização profissional do professor.

Ainda que se reconheça que o currículo como práxis sofra interpretações e intervenções em vários níveis, não há dúvidas sobre a existência de uma orientação, presente nos documentos oficiais que serve como referência, como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas, dos programas, dos planos e dos cursos.

2.1.1 A proposição de objetivos

A disciplina de LI, sendo parte integrante do currículo escolar, embora tenha suas próprias especificidades, inclui-se no mesmo contexto de elaboração dos currículos. Por este motivo, neste estudo, pretende-se compreender além de suas características próprias, de que modo a proposição de seus objetivos pode gerar interpretações confusas ou até mesmo contraditórias.

Verifica-se, nos documentos oficiais, que os objetivos educacionais para o ensino de LI são definidos de várias e diversas formas sem que haja um maior, melhor ou mais detalhado esclarecimento quanto aos seus possíveis significados. Termos como *prático*, *instrumental*, *educativo*, *cultural*, *lingüístico*, ou *comunicativo* não têm seu sentido bem definido, dando margem a uma multiplicidade de interpretações.

A Portaria Ministerial 114⁴, que trouxe instruções à reforma Capanema⁵, em 1943, recomenda ênfase em um ensino pronunciadamente prático. Conforme citado por Chagas (apud ALMEIDA FILHO, 1998), o ensino de línguas estrangeiras teria três objetivos, assim definidos: 1) instrumentais: ler, escrever compreender linguagem oral e falar; 2) educativos: contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão; 3) culturais: conhecimento da civilização estrangeira e capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando noções da própria unidade do espírito humano.

Estes mesmos termos (prático, instrumental, educativo e cultural) reaparecem no Parecer CFE n.º 478⁶, posterior à Lei 5692⁷, de forma problemática. Primeiro não é

⁴ Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943.

⁵ Decreto-Lei n.º 4.244 – de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema, Lei Orgânica do Ensino Secundário.

⁶ Parecer CFE n.º 478, de 07 de fevereiro de 1975, trata exclusivamente do ensino de Língua Estrangeira Moderna no ensino de 1º e 2º graus.

⁷ Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

apresentada uma definição sobre os sentidos que se pretende atribuir ao uso destes termos. E, também, não se aponta a diferença entre finalidades prática e educativa (COSTA, 1987).

Uma das dificuldades poderia ser apontada com relação à utilização do termo *instrumental*, visto ser este um termo também utilizado para designar o ensino de Inglês com propósitos específicos, conhecido como “*ESP – English for Specific Purpose*” (STAA e outros, 2005). O ensino instrumental, entendido dessa forma, pressupõe restrição de fins somados à consciência sobre a necessidade de utilização da língua como instrumento (HUTCHINSON & WATERS *apud* STAA e outros, 2005). Logo, para que este tipo de ensino fosse viável no Ensino Fundamental seria necessário o conhecimento das necessidades futuras específicas dos alunos, o que não é possível nesta fase da escolaridade.

Outro sentido, também atribuído ao termo *instrumental*, é o da língua como instrumento a ser dominado pelo aluno segundo progressões de complexidade apenas morfossintáticas ou de situações comunicativas. Visto deste modo, contrapõem-se ao conceito de *cultura* que supõe “considerar-se na prática discursiva os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade cultural” (SERRANI, 2005). Além disso, denuncia uma visão estrutural, também apontada por Costa (1987), pois estaria implícita a consideração de que para se aprender uma língua seria “suficiente o ensino de suas formas e estruturas, das mais simples às mais complexas, até o domínio do todo” (p.7).

A amplitude destes conceitos e a não explicitação sobre o sentido que se pretende atribuir ao uso de determinados termos pode levar a interpretações diversas e conseqüências pedagógicas imprevisíveis.

Nos PCNs⁸ (BRASIL, 1998), o capítulo que trata dos objetivos gerais de língua estrangeira para o ensino fundamental traz um texto oscilante. Alguns trechos ilustram esta afirmação.

O primeiro parágrafo diz que: “os objetivos foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função de necessidades sociais e intelectuais, profissionais, e *interesses e desejos dos alunos* (BRASIL, 1998, p. 65, grifo nosso)”. Ou seja, ressalta a importância de considerarem-se interesses e desejos dos alunos na definição dos objetivos. No entanto, no parágrafo seguinte, coloca em questionamento a função social dessa aprendizagem. Salienta que a maioria da população escolar “não sente *nenhuma necessidade ou desejo* de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota” (p.65, grifo nosso), em razão do fato de a língua estrangeira estar fora do contexto de interação familiar.

No terceiro parágrafo, o texto diz: “Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (p.65).

No quarto parágrafo discorre sobre a falta de condições de ensino: “O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc.” para, em seguida, no quinto parágrafo, recuar novamente: “ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é *possível* fazer” (p.66, grifo nosso).

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira

Este é o texto que serve de introdução para o estabelecimento de objetivos que levem em conta “capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção social e afetiva” (p. 66), com foco no “mundo multilíngüe e multicultural, na compreensão global (escrita e oral) e no empenho na negociação do significado” (p. 66).

Resumindo, os objetivos para o ensino de língua estrangeira nos PCNs: espera-se que com o conhecimento adquirido ao longo do Ensino Fundamental, o aluno adquira consciência lingüística, reconhecendo o mundo plurilíngüe; desenvolva consciência cultural; tenha acesso a bens culturais; construa conhecimento sistêmico sobre a língua; desenvolva consciência crítica quanto ao uso de línguas estrangeiras; leia e valorize a leitura como fonte de informação e prazer e como meio de acesso a estudos avançados acesso ao mundo do trabalho e utilize outras habilidades comunicativas para atuar em situações diversas.

A mensagem dos PCNs para o professor parece ser a seguinte: *a relevância quanto ao ensino de Inglês é evidente, as condições de ensino são precárias, os objetivos são amplos, portanto, virem-se.* Uma das dificuldades para o entendimento e a valorização desse componente curricular situa-se justamente na falta de clareza das proposições apresentadas.

Além desta aparente confusão quanto à definição de objetivos nos diversos documentos oficiais ao longo de décadas de história, outros fatores têm influenciado as representações dos professores acerca do ensino de Inglês como componente curricular. Se a definição de objetivos responde à pergunta ‘*para quê?*’ a questão metodológica responde a outra questão fundamental sobre o ensino de língua estrangeira ‘*como fazer?*’.

Esta última pergunta pode ser respondida, analisando-se a teoria dominante em confronto com a prática educativa sugerida nos documentos legais. Discutiremos, a seguir, os

reflexos das teorias de ensino-aprendizagem sobre a prática do ensino de línguas, buscando o modo como a questão foi tratada nos documentos oficiais.

2.1.2 Concepções teóricas e prática educativa

As teorias sobre aprendizagem de línguas, bem como as concepções sobre língua e linguagem, seguindo tendências apontadas pela lingüística e pela psicologia, impactaram significativamente a prática do ensino de línguas, ao longo das décadas. Cabe, portanto, uma discussão sobre o tratamento das questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira nos documentos oficiais em confronto com o surgimento de certas teorias de ensino-aprendizagem.

Até o final da Primeira República⁹ a língua era concebida como um conjunto de regras, sendo que seu ensino privilegiava a escrita. A finalidade principal do ensino de línguas era o de dar acesso à literatura. Desse modo, o ensino de língua estrangeira tinha como objetivo explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário. Utilizava-se o método da tradução-gramática.

A partir de 1930, ano em que foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, percebe-se uma crescente valorização da questão metodológica no ensino de línguas. Vários métodos passaram a ser sugeridos, inclusive nos documentos oficiais.

Para possibilitar o acompanhamento desse movimento, e visualização de seu tratamento nos documentos oficiais serão apresentados, na seqüência, quadros-síntese das práticas educativas quanto às finalidades e formas de ensino relacionando-as às concepções teóricas específicas.

Em 1931, a reforma de Francisco de Campos, no que concerne ao ensino de línguas, introduziu mudanças quanto ao conteúdo e instruções para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua. Este método foi baseado na teoria associacionista e era considerado um método natural.

Prática educativa derivada da teoria associacionista

Finalidade: conduzir o aprendiz ao acesso direto aos sentidos, sem tradução.

Ensino: método direto com indução ao raciocínio na língua alvo.

O responsável por esta inovação foi o Professor Carneiro Leão, que segundo Leffa (1999) introduziu este método no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, tendo relatado esta experiência no livro que publicou, em 1935, *O ensino das línguas vivas*.

Em 1943, na instrução¹⁰ que se seguiu à Lei Orgânica do Ensino Secundário¹¹, a metodologia recomendada continuou sendo a do método direto, detalhando-se até o nível da aplicação pedagógica na sala de aula. Havia a recomendação para que fossem utilizados inicialmente materiais ilustrados com a progressão a obras literárias, além de recursos audiovisuais, giz colorido, ilustrações, objetos, discos gravados e filmes (CHAGAS apud ALMEIDA FILHO, 1998, p. 46).

No entanto, embora a referida lei tenha vigorado por quase duas décadas, o método direto não chegou à sala de aula, conforme aponta Chagas (apud LEFFA, 1999), “(...) não é o *método direto*. Não é nem mesmo o *método da leitura*, porque do sistema de Claude Marcel, ou do velho *reading method* americano, tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a *liturgia*, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido”.

⁹ Período da história do Brasil que vai da proclamação da República, em 1889, até a Revolução de 1930.

¹⁰ Portaria Ministerial 114, de 29 de janeiro de 1943

¹¹ Decreto-Lei n.º 4.244 – de 9 de abril de 1942.

Em 1961, foi editada uma nova lei para normatizar o ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB¹². No entanto, tanto a referida lei quanto as instruções que a seguiram, embora discutissem sobre o ensino de língua estrangeira, como veremos mais adiante, omitiram-se quanto às práticas educativas relacionadas a este componente curricular, diferenciando-se neste aspecto dos documentos oficiais anteriormente publicados.

Neste período, no entanto, os cursos de línguas no Brasil passaram a utilizar o método áudio-lingual, desenvolvido pelos lingüistas Leonardo Bloomfield, Charles Fries e Robert Lado sob influência da teoria behaviorista, do campo da psicologia, e o estruturalismo, do campo da lingüística (PARANÁ, 2006).

Prática educativa derivada o behaviorismo e estruturalismo.

Finalidade: automatização de hábitos por meio de repetições constantes de palavras e frases, seguidas de reforço do professor.

Ensino: método áudio-lingual.

Embora este método exigisse muitos recursos didáticos, como: uso de gravador e de gravações de falantes nativos, projetor de *slides*, cartões ilustrativos, filmes e laboratórios audiolinguais, os cursos eram fáceis de serem montados e baratos de serem mantidos, pois não dependiam de professores, mas de sim de instrutores não necessariamente proficientes na língua estrangeira.

As idéias advindas do behaviorismo, no entanto, foram rebatidas¹³ pelo lingüista Noan Chomsky, que propõe, então um modelo de descrição lingüística em sua *gramática gerativa transformacional*¹⁴. Segundo sua teoria as regras transformacionais governam a criação e a

¹² Lei Federal nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961, fixa diretrizes e bases da educação

¹³ Em artigo publicado na revista *Language* 35, em 1959 (apud HARMER, 1991)

¹⁴ Chomsky apresenta esta idéia no livro *Logical Structure of Linguistic Theory* de 1955.

interpretação das frases simultaneamente. Postulou, assim, os conceitos de competência e desempenho. Sugere que o ser humano tem uma capacidade inata para produzir e estruturar frases, sendo capaz de gerar um número infinito de frases novas e bem formadas, com um conjunto limitado de regras gramaticais (PARANÁ, 2006).

Prática educativa derivada do conceito de competência e desempenho

Finalidade: desenvolver a competência necessária para formar um usuário criativo da língua propiciando a participação ativa do aprendiz em seu ambiente através do conhecimento.

Ensino: método dedutivo de explicação de regras gramaticais.

Nos cursos de línguas, passou-se a considerar o aspecto social da linguagem, surgindo a preocupação com aspectos afetivos, tais como a motivação e a interação que deveriam ser contempladas no ensino da língua, passando-se a incentivar atividades em grupo.

Em 1971, a Lei 5692 fixa novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, sem, contudo, recomendar qualquer prática educativa relacionada ao ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino regular. Orientações nesse sentido, aliás, não constam também das regulamentações que sucederam a referida lei, só reaparecendo nos PCNs.

Não obstante o silêncio legal, mais tarde, os estudos de dois outros pensadores cognitivistas indicam um novo rumo para o ensino de línguas estrangeiras: L. S. Vygotsky e Jean Piaget. A aquisição da linguagem foi definida por Piaget como sendo resultante da interação entre o organismo e o ambiente, em assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência. Vygotsky, por outro lado, defende a idéia de que o desenvolvimento da linguagem acontece nas trocas sociais primeiramente, ou seja, em uma instância externa. Depois, as trocas sociais exercem um movimento de interiorização, num

processo mental do indivíduo. Segundo ele, a função básica da fala é o intercâmbio social, a comunicação (PARANÁ, 2006).

Devido à censura soviética, os trabalhos de Vygotsky só ganharam dimensão quase trinta anos depois de sua morte. No ocidente, seu livro *Pensamento e Linguagem* foi lançado nos Estados Unidos apenas em 1962. Vygotsky (1987) estabelece a relação entre pensamento e linguagem e desenvolve o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue aprender sozinha e aquilo que consegue aprender com a ajuda de um adulto.

Prática educativa derivada do cognitivismo e do interacionismo.

Finalidade: estimular a comunicação. O aluno torna-se o sujeito de sua aprendizagem e o professor passa à condição de mediador do processo pedagógico. O erro é entendido como um meio pelo qual os alunos podem testar as possibilidades de uso da língua e faz parte do processo de ensino e aprendizagem.

Piaget e Vygotsky não propuseram um método de ensino, mas a teoria do conhecimento e investigações desenvolvidas por eles receberam várias interpretações que se concretizaram em propostas didáticas também diversas além de geraram resultados que são utilizados por psicólogos e pedagogos.

No mesmo período, a sociolinguística, proposta pelo antropólogo Hymes (1979), surge como um campo de estudos que aproxima a linguística da sociologia. Concentra-se nos aspectos semânticos e não mais no código linguístico, concebendo a língua como instrumento de comunicação ou de interação social. Tanto as correntes cognitivistas quanto a

sociolingüística contribuíram para o desenvolvimento da metodologia comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

Prática educativa derivada do cognitivismo e da sociolingüística.

Finalidade: resolução de problemas comunicativos na língua alvo, tendo a aprendizagem da língua como conseqüência.

Ensino: abordagem comunicativa com atividades pedagógicas como jogos ou dramatizações.

Dois lingüistas publicaram estudos sobre experimentos baseados na metodologia comunicativa. O lingüista britânico Allwright (apud HARMER, 1991) publicou o livro *Language Learning through Communication Practice* onde teoriza que se as atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula fossem voltadas exclusivamente para a resolução de problemas comunicativos na língua alvo a aprendizagem da língua ocorreria como conseqüência¹⁵.

Usando o mesmo método, Prabhu (1987) realizou um estudo¹⁶ num contexto bem diverso¹⁷ e concluiu que há mais probabilidade dos estudantes aprenderem estruturas da língua quando estão pensando em outras coisas do que quando estão concentrados apenas nas estruturas. Sugeriu que se a ênfase da aula está no significado, a aprendizagem da língua ocorre incidentalmente.

¹⁵ O autor relata uma experiência com estudantes estrangeiros na Universidade de Essex. Aos estudantes eram dadas tarefas que os forçava a utilizarem a língua inglesa, sem a ajuda dos professores ou qualquer explicação sobre a gramática. Este método foi chamado de “aprendizagem baseada em tarefas” e, segundo o relato, teve um resultado extremamente satisfatório.

¹⁶ Este estudo, bem como as razões que originaram o projeto estão descritos no livro: PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, 1987.

¹⁷ Ele e seus colegas realizaram um experimento em uma escola secundária em Bangalore, no sul da Índia, com turmas formadas por 45 a 60 alunos por classe. Os pesquisadores prepararam o que chamaram de *Programa de Procedimentos* que era constituído de uma lista de tarefas como: encontrar caminhos em um mapa; interpretar tabela de horários ou responder questões sobre diálogos nos quais os estudantes tinham que resolver problemas.

O método da aprendizagem baseada em tarefas que teve origem na abordagem comunicativa está presente em muitos materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras e têm influenciado a prática de muitos professores.

Ainda que esta abordagem tenha se concentrado nos aspectos semânticos e não no código lingüístico e representado uma reação à visão estruturalista da língua, adeptos da pedagogia crítica questionaram a intencionalidade subjacente a esta metodologia por excluir a dimensão político-ideológica da língua, promovendo a inserção em outra cultura por meio de estratégias conversacionais.

Em 1998, nos PCNs, editados pelo Ministério de Educação e Cultura, Secretaria Ensino Fundamental (MEC/SEF), dois anos depois da LDBEN¹⁸, surge o primeiro posicionamento quanto a práticas educativas em um documento oficial, após a Lei Orgânica de 1942.

O documento (BRASIL, 1998) não menciona as transformações ocorridas nas práticas educativas derivadas das diferentes concepções de linguagem, conforme brevemente exposto acima, tampouco justifica as omissões nos documentos oficiais desde a última orientação em 1942. Traz, apenas, breve alusão às visões behaviorista e cognitivista, e uma crítica sutil ao uso de métodos de ensino, apontando, ainda, para a necessidade de se pensar em termos de abordagens¹⁹. O documento propõe o seguinte:

Em vez de acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, além de se considerar sempre as práticas derivadas do conhecimento

¹⁸ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece diretrizes e bases para a educação nacional

¹⁹ Este raciocínio é o mesmo defendido por Almeida Filho (1998) que define os *métodos* como tendo “distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas” (p. 35), associando-os ao seu caráter prescritivo, enquanto atribui ao termo *abordagem* o sentido de “conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua” (p. 17).

acumulado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 77).

Além deste princípio, aponta, também, a perspectiva sociointeracionista da aprendizagem como a mais adequada para explicar como as pessoas aprendem. Esta perspectiva tem sua origem na compreensão de que os significados são sociais e historicamente construídos, sendo, portanto, passíveis de transformação na prática social. Aproxima-se, ainda, da concepção interacionista de linguagem estabelecida por Vygotsky (1987).

Prática educativa derivada do sociointeracionismo

Finalidade: desenvolvimento da consciência crítica de como as pessoas usam os conhecimentos lingüísticos na construção social dos significados.

Ensino: abordagem sociointeracionista.

Esta corrente de pensamento, ancorada, principalmente, nos estudos de Foucault (1996) e Bakhtin (1981), propõe que a linguagem seja estudada não só como ciência cognitiva, mas também como ciência social, pois para o entendimento dos mecanismos de desenvolvimento e uso da linguagem deve-se considerar tanto o processo individual do sujeito na interação quanto o processo de ação conjunta dos sujeitos.

O direcionamento trazido pelos PCNs fica evidente quanto faz o alerta para que sejam desenvolvidas nos alunos não apenas “a consciência lingüística, isto é, a consciência dos conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização textual) que o usuário possui como também a consciência crítica de como as pessoas usam esses conhecimentos na construção social dos significados” (BRASIL, 1998).

Embora os PCNs pareçam recuperar a sintonia entre o discurso oficial e as mais recentes tendências teórico-metodológicas, que haviam sido ignoradas em documentos oficiais ao longo dos anos, observam-se divergências²⁰ ao serem comparadas as proposições constantes das diversas partes deste mesmo documento. Os PCNs contradizem o princípio de pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas ao restringir o ensino de línguas ao desenvolvimento da leitura.

A seguir, será analisado o terceiro e último aspecto para a compreensão da construção dos sentidos atribuídos à língua inglesa, verificando-se nos documentos oficiais a presença e o papel da língua inglesa como componente curricular.

2.1.3 O lugar da língua inglesa como componente curricular

Disciplina ou atividade? Núcleo comum ou parte diversificada? Obrigatória ou opcional? Estas são as discussões relacionadas à língua inglesa, como componente curricular, embutidas nos documentos oficiais.

São muitos os fatores que contribuem para “conformar o perfil e definir o caráter do ensino, e do currículo a que a ele corresponda”, conforme aponta Saviani (2000). Fatores estes, que segundo a autora, concorrem também para determinar “quantas e quais matérias compõem o currículo, sua carga horária, sua distribuição pelos graus, níveis, séries do curso, sua ordenação segundo prioridades, sua caracterização”. Estes elementos, associados à

²⁰ Este desacordo, também apontado por Kramer (1999), talvez esteja na metodologia adotada no processo de elaboração dos PCNs, visto que buscou “pareceres de especialistas isolados, sem fomentar a discussão ampla e organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis (professores, pesquisadores, cientistas) e de todos os interessados nessa questão” (p. 166).

porcentagem de tempo curricular dedicado a cada disciplina, denunciavam a importância relativa do ensino de LI no currículo.

Observa-se, a seguir, através da análise dos documentos legais, como este componente curricular teve o seu lugar deslocado ao longo das últimas décadas.

Todas as decisões referentes à educação nacional eram centralizadas no Ministério da Educação no período entre 1942 e 1961. A Lei Orgânica de 1942 regulamentou o ensino que se seguia ao primário em dois ciclos. O primeiro ciclo compreendia o curso ginásial e o segundo compreendia dois cursos paralelos: o clássico e o científico. Esta lei contempla de forma muito ampla o ensino de línguas estrangeiras. Inclui na estrutura do curso ginásial o ensino de Inglês, Francês e Latim. E nos cursos subsequentes o ensino de Latim, Grego, Francês, Inglês e Espanhol. Nesta ocasião havia poucas escolas públicas e o ensino era considerado como de boa qualidade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1961, inicia-se o processo de descentralização do ensino. É criado o Conselho Federal de Educação (CFE), a quem, “além de outras atribuições conferidas por lei, compete indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio” (artigo 9º). Os conselhos estaduais de educação passaram a ser responsáveis pelas decisões sobre o ensino da LE, pois deveriam “completar o número de disciplinas e relacionar as de caráter optativo adotadas pelos estabelecimentos de ensino”. Ou seja, o ensino de LE passa a ter um caráter opcional e a decisão sobre sua adoção recai sobre os conselhos estaduais.

Embora tenha havido neste período uma diminuição da carga horária das línguas estrangeiras, o ensino de Inglês não perdeu espaço. O ensino de Francês, por exemplo, apesar de seu status cultural, foi reduzido. O Latim praticamente extinto. A explicação para este fato

talvez esteja ancorada na necessidade iminente de atingir objetivos de conhecimento do idioma que atendessem à necessidade gerada pelo aumento das relações comerciais brasileira com nações estrangeiras. Assim, o ensino de Inglês é ampliado em relação ao ensino de outras línguas estrangeiras, por razões menos “nobres”, pois não visava oferecer acesso à academia, como o Francês, mas sim atender a uma imposição mercadológica. No entanto, nem mesmo essa aparente necessidade prática de conhecimento de inglês, garante o reconhecimento de sua importância no currículo. Observando o conteúdo da Lei 5692 e das regulamentações que a sucederam, pode-se ratificar esta afirmação.

A Lei 5692 modifica a forma como o ensino é dividido. Estipula que o ensino de primeiro grau compreenda oito anos iniciando-se aos sete anos de idade. O segundo grau, correspondente ao antigo clássico ou científico, passa a ter três anos de duração. O objetivo geral, explicitado no artigo 1º, é o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. O ensino de segundo grau passa a ter caráter terminal, com a profissionalização obrigatória, voltada para o mercado de trabalho, embora permita o prosseguimento de estudos em nível superior.

Esta Lei estabelece que o currículo tenha um núcleo-comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada, para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

A disciplina de LE não está presente na constituição do núcleo-comum dos currículos de 1º e 2º graus determinado na Resolução CFE nº. 8²¹ sendo a sua inclusão recomendada

²¹ Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971 (anexa ao Parecer 853/71), do Conselho Federal de Educação, fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

apenas “a título de acréscimo, quando tenha o estabelecimento de ensino condições para ministrá-la com eficiência” (Art. 7º).

Neste momento, não só a disciplina é retirada do currículo como o fato é justificado pelo critério de eficiência do ensino. A justificativa para esta decisão surge quatro anos mais tarde no texto do Parecer CFE nº 478²²:

Não temos dúvida de que as Línguas Estrangeiras poderiam figurar no próprio núcleo-comum se outras razões não tivessem de ser consideradas. Referimo-nos principalmente à impossibilidade de que todas as escolas, em todas as regiões do país, apresentassem condições para o seu ensino com o mínimo desejável de eficiência, entendendo-se como tal, pelo menos, um razoável desenvolvimento dos seus objetivos instrumentais: entender o idioma falado, falar, ler e escrever.

Além da discussão sobre o conceito de instrumentalidade²³, o que é questionável é o fato de o texto legal apontar critério de eficiência *apenas* para este componente curricular. Percebe-se que o ensino de LI como componente curricular sofre um novo deslocamento que afeta o contexto de trabalho dos professores da disciplina. A questão metodológica que era simplesmente sugerida na legislação anterior passa agora a ser associada ao um critério de eficiência que passaria a determinar a existência ou não da disciplina no currículo.

A Resolução CFE 58²⁴, em 1976, promove o resgate parcial do ensino de LE na escola de 2º grau. Diz o artigo 1º: “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam”. O ensino do componente no 1º grau ficou relegado ao casuísmo, sendo reconhecida a necessidade de sua inclusão apenas no 2º grau com objetivos profissionalizantes.

²² Parecer CFE nº 478, de 07 de fevereiro de 1975 – Língua estrangeira moderna no ensino de 1º e 2º graus.

No Estado de São Paulo, em um novo ato legal em 1984, a Resolução SE n.º 355²⁵ transforma o componente curricular de LE, deixando de considerá-lo *disciplina*. A partir desta data o ensino de LI passa a ser considerado *atividade*. Com o intuito de esclarecer este caráter de *atividade*, termo este que já havia sido utilizado na Lei 5692 com outro sentido²⁶, a Secretaria de Educação editou a Resolução SE n.º 1²⁷ que definiu que a *atividade* teria um caráter não-reprobatório. Embora o fundamento pedagógico de tal decisão não tivesse sido justificado, a modificação foi sentida no contexto escolar como um novo deslocamento do lugar do ensino de LI como componente curricular.

É importante pontuar que a falta de prestígio foi localizada apenas nas escolas públicas e justamente no momento em que o discurso político apontava para a democratização do acesso ao ensino. Os alunos provenientes de classes populares foram os mais afetados por estas decisões, pois além de as escolas particulares continuarem oferecendo a disciplina, inclusive desde a primeira série escolar, houve franca expansão da oferta de cursos livres de idiomas no país, cujo acesso estava restrito às classes economicamente mais favorecidas.

As questões referentes ao ensino de LE foram amplamente discutidas nos meios educacionais e acadêmicos. Geraram manifestos de profissionais da área em reuniões científicas, assim como representações em instâncias políticas. Como resultado, em 1996, a LDBEN traz novas diretrizes para o ensino de LE que passa ser compulsório desde a 5ª série.

Nessa Lei, o 1º e 2º graus passam a ser denominados Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente. No currículo há a exigência de que à base nacional comum seja

²³ Ver discussão sobre este conceito na página 45.

²⁴ Resolução CFE n.º 58, de 22 de dezembro de 1976, altera dispositivos da Resolução n.º 8, de 1º de dezembro de 1971.

²⁵ Resolução SE n.º 355/84, fixa diretrizes para elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1.º e 2.º Graus da Rede Estadual.

²⁶ Atividade foi a denominação dada às matérias do núcleo-comum desenvolvidas nas séries iniciais do ensino de 1.º Grau, na Resolução n.º 8/71 (Artigos 4º e 5º).

complementada com uma parte diversificada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. O 5º parágrafo do artigo 26 determina a obrigatoriedade a partir da quinta série do Ensino Fundamental do “ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. E no artigo 36, inciso III, a lei dispõe que no Ensino Médio “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

No entanto, os PCNs contradizem o princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas disposto no art.3º, inciso III da LDBEN, pois restringe o ensino de línguas ao desenvolvimento da leitura. A justificativa recai, entre outros fatores, na falta de competência do professor:

(...) as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (BRASIL, 1998, p. 21).

Parafrazeando o texto legal, o foco na leitura poderia ser justificado em termos da inviabilidade de serem ensinadas as quatro habilidades comunicativas o que torna os objetivos de ensino irrealizáveis em vista das condições existentes. Neste caso, o documento supracitado (BRASIL, 1998) parece sugerir a impossibilidade de que um ensino de Inglês que cumpra todos os seus objetivos ocorra na escola de ensino regular, principalmente na escola pública. Deste modo, o ensino de LI tem seu lugar deslocado mais uma vez: para fora da escola pública.

²⁷ Resolução SE nº. 1, de 7 de janeiro de 1985, altera diretrizes para elaboração do Quadro Curricular do Ensino de 1.º e 2.º Graus da Rede Estadual.

2.2 Contexto de atuação profissional dos sujeitos

Como nos alertam Tardif e Lessard (2005, p.39), “a docência se desenvolve num espaço *já organizado* que é preciso avaliar”.

Nesse sentido é pertinente verificarmos as condições de trabalho dos professores respondentes dessa pesquisa como profissionais vinculados a uma rede pública de ensino, cujo trabalho se desenvolve a partir de regras que determinam sua jornada de trabalho; sistema de atribuição de aulas e sede de exercício profissional.

Estes professores têm uma jornada básica de trabalho de 16 horas/aula semanais que pode ser ampliada até o limite de 40 horas/aula semanais. A atribuição de aulas ocorre anualmente. A cada nova atribuição os locais de trabalho podem se alterar de acordo com a dinâmica da escolha.

A sede de trabalho não é fixa. É determinada anualmente de acordo com o número de aulas que compõem a jornada do professor. É considerada *sede* a escola em que o professor tem o maior número de aulas durante aquele ano letivo. A cada ano os professores devem inscrever-se para a atribuição de aulas para o ano seguinte. O professor se inscreve nas escolas onde estiver ministrando aulas.

O processo de escolha segue a ordem determinada por duas classificações. Uma é feita nas escolas e outra, chamada de geral, na Secretaria de Educação. A primeira classificação é feita nas escolas onde o professor estiver ministrando aulas, de acordo com a pontuação obtida por ele durante o ano letivo. A primeira fase da atribuição ocorre também nas unidades de ensino e está condicionada à existência de aulas na unidade.

Os critérios para pontuação são definidos anualmente. Nos últimos anos os itens têm sido basicamente os mesmos: tempo de serviço no magistério público municipal; tempo de serviço na unidade escolar (tem um peso cinco vezes maior e é utilizado somente para a classificação na escola); pontos por títulos: diploma de mestre ou doutor e aprovação em concurso; pontos por participação em cursos autorizados pela Secretaria de Educação.

No primeiro momento de atribuição os professores escolhem aulas, de acordo com a classificação, até o limite de 40 aulas. O critério da jornada básica não é considerado para efeitos de atribuição, existe apenas para definir o número mínimo de aulas que o professor pode escolher. A consequência disso é que os professores não se fixam nas unidades escolares, pois sua escolha fica condicionada anualmente às escolhas de professores melhor classificados.

No entanto, embora possa parecer que a situação é mais confortável para os professores mais antigos ou mais titulados, isso não se confirma na prática por outras questões relacionadas à política educacional, como: ocupação das funções gratificadas como as de gestores nas escolas, na Secretaria de Educação e em outras Secretarias municipais; redimensionamento das escolas de acordo com a demanda; alteração de atendimento de séries etc. Fatores estes que determinam o número de aulas disponíveis em cada escola anualmente.

O primeiro problema citado, diz respeito às funções de gestão das escolas. Estas funções são provisórias e ocupadas por professores da rede que continuam a participar do processo de atribuição de aulas normalmente. As aulas escolhidas por estes professores retornam e são atribuídas em substituição para os professores subsequentes, ainda no primeiro momento de atribuição na escola. Quando acontece de um determinado professor deixar de ocupar uma função gratificada, este retorna para suas aulas e seu substituto as perde, causando um fator de instabilidade.

Além disso, outros fatores interferem no número de aulas disponíveis para escolha nas escolas. Como, por exemplo, a revisão anual, promovida pela Secretaria de Educação, do número de classes e séries que cada escola irá atender.

Em consequência, por temor em relação a esta instabilidade, muitos professores preferem assegurar a inscrição em duas sedes de trabalho para minimizar o risco de perderem suas aulas ao longo do ano ou sua possibilidade de escolha para o ano seguinte.

Os fatores apresentados comprometem o vínculo dos professores com as escolas, pois a mobilidade excessiva impede que um maior aprofundamento na realidade dos educandos. É preciso lembrar que:

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38).

Observam-se casos, por exemplo, em que um professor tenha apenas duas aulas, ou seja, uma classe em uma unidade escolar o que prejudica o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, o vínculo com a vida escolar, pois, impossibilita a interação destes sujeitos com outros agentes escolares. Este fato ocorre porque para completarem suas jornadas de trabalho e garantirem seu sustento, alguns professores, por falta de opção, são forçados a aceitarem aulas em várias escolas, até cinco (!), como mostram os dados da pesquisa nos capítulos seguintes.

Nos capítulos seguintes procuraremos seguir as sugestões de Jovchelovitch (2007), a fim de delinear um cenário para capturar as categorias sócio-psicológicas centrais do processo representacional por dimensões relacionadas à identidade dos atores, à prática comunicativa, às razões, ao objeto e às funções da representação. As dimensões “quem”; “como”; “por que”; “o que”; e “para que” nos nortearão na procura não apenas dos componentes dinâmicos, mas

também da arquitetura básica das representações sociais dos sujeitos. A primeira delas será explorada no quarto capítulo, as demais, a partir do quinto capítulo.

Antes, porém, faremos uma pequena pausa para detalhar os procedimentos metodológicos da pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta um breve relato sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, iniciando com o processo decisório de construção do instrumento e depois detalhando as etapas da coleta dos dados empíricos e do tratamento e análise dos dados.

3.1 Processo decisório de construção do Instrumento de Pesquisa

Com o intuito de articular a coleta de dados empíricos com a análise ou tratamento destes dados, foi desenvolvido um instrumento tríplice de pesquisa cuja forma baseia-se no instrumento utilizado pelo projeto temático Representações Sociais do Trabalho Docente, implementado no âmbito do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação – CIERS-Ed, coordenado no Brasil pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

Foi desenvolvido um instrumento tríplice de pesquisa (APÊNDICE A, p. 161) em função da necessidade de articular a coleta de dados empíricos com a análise ou tratamento destes dados. O instrumento foi, após sua elaboração inicial, submetido a dois pré-testes com a finalidade de realizar ajustes em sua forma e conteúdo. Os pré-testes foram realizados com professores que lecionam a disciplina de inglês em outras redes de ensino e que não têm contato com os professores sujeitos da pesquisa. Os dados obtidos nos pré-testes foram utilizados apenas para adequação do instrumento e não serão apresentados ou analisados nesta dissertação.

A decisão pela forma do instrumento foi apoiada na idéia de “apropriação vantajosa” de instrumentos mais utilizados pelas três abordagens complementares à *grande teoria* (SÁ, 1998), sendo cada uma das partes desenhadas para atender a objetivos específicos. Na primeira parte do instrumento de pesquisa utilizou-se a associação de palavras. Na segunda apresentaram-se oito questões em formato de história em que o professor se transporta como sujeito. Na terceira parte optou-se por questões que permitem obter informações factuais e caracterizar os sujeitos.

A associação de palavras foi utilizada tendo por objetivo destacar a estrutura interna das representações do ensino de inglês e seu possível núcleo central (SÁ, 2002). É importante destacar que por tratar-se de um instrumento tríplice de pesquisa, esta técnica foi empregada em primeiro lugar para que as respostas não fossem contaminadas por outros conteúdos abordados ao longo dos diferentes instrumentos utilizados. Para tanto, foram eleitas expressões como *ensinar inglês*, *aprender inglês* e *ensino de inglês na escola pública*. A cada estímulo, solicitou-se aos sujeitos que evocassem quatro palavras, escolhessem as duas de maior importância e escrevessem, a seguir, um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.

A classificação das evocações segundo a frequência e ordem médias permite a obtenção do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. A teoria do núcleo central constitui-se em uma abordagem complementar à *grande teoria*, e nesse sentido deve “proporcionar descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral” (SÁ, 2002, p. 51).

Na segunda parte do instrumento, foram apresentadas oito questões, utilizando-se uma abordagem, em formato de história em que o professor se transporta como sujeito, tendo como objetivo identificar conhecimentos, crenças e práticas dos docentes, visto que as

representações são enraizadas em crenças, costumes e práticas do seu meio de vida, conforme afirma Gilly (2001, p.336).

As três primeiras questões são fechadas e têm como objetivo conhecer as concepções de ensino do professor organizadas de acordo com Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2000). Na primeira, procura-se verificar o modo como o professor concebe o ensino: se por produção de mudanças conceituais; por transmissão cultural ou treinamento de habilidades. Na segunda, pretende-se verificar se o professor compreende a interação na sala de aula de acordo com o modelo mediacional centrado no professor; centrado no aluno; pelo modelo ecológico; ou pelo modelo processo-produto. Na terceira questão objetiva-se identificar as perspectivas de ensino, enunciando-se como alternativas a perspectiva da reconstrução social; a técnica, a acadêmica e a prática.

Nas cinco últimas questões, que são abertas, pretende-se que os professores explicitem o que entendem ser o objetivo do ensino de inglês na escola pública; suas condições de trabalho, além de analisarem criticamente o ensino de inglês e o trabalho docente.

Na terceira parte do instrumento de pesquisa as questões têm o intuito de obter informações de natureza sócio-econômica, culturais e de caracterização dos sujeitos, pretendendo-se, com estas informações, inferir o peso que as características físicas, estruturais e simbólicas do contexto escolar têm sobre o trabalho docente (Cf. TARDIF E LESSARD, 2005, p. 48).

Cinco questões objetivam caracterizar os sujeitos quanto ao gênero, faixa etária, local de residência, número de filhos, estado civil, além do grau de comprometimento financeiro em relação à família. Outras questões permitem conhecer o estilo de vida dos professores: o

modo como ocupam seu tempo quando não estão lecionando e o como se informam sobre os acontecimentos cotidianos.

Treze questões buscam acesso a informações sobre a formação acadêmica, bem como a formação complementar específica para a disciplina de Inglês e ao grau de proficiência dos sujeitos em inglês e em outros idiomas.

Duas questões são dedicadas à obtenção de informações sobre o tempo de atuação profissional dos professores; sobre a carga de trabalho semanal e entrada e permanência na carreira, em que se procurou conhecer os motivos para a escolha profissional. Outro tema abordado é o da percepção que o professor tem sobre as condições de ensino de Inglês, e sobre a importância atribuída a este ensino no contexto escolar.

Os dados obtidos na terceira parte do instrumento têm o intuito de delinear a história pessoal dos sujeitos de modo possibilitar conhecer a identidade profissional do professor que, de acordo com Pimenta (2005, p. 19), “se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor.” Atendendo, ainda, ao alerta de Sá (1998) sobre a pertinência de se estudar as representações sociais de um profissional sobre o objeto de sua atuação profissional à luz do processo de construção de sua identidade.

3.2 Coleta de dados empíricos

Os sujeitos da pesquisa compõem o corpo docente de uma rede municipal de ensino localizada em uma cidade turística litorânea, no Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada em junho de 2007 junto aos vinte e um professores de inglês, que corresponde ao corpo docente total da rede nesta disciplina. Estes docentes atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.

Neste município, 93,64% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries estudam nas redes públicas de ensino. A rede municipal de ensino, onde atuam os sujeitos pesquisados, é responsável pelo atendimento de 35,69% dos alunos, de acordo com dados do Censo Escolar 2006²⁸, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Dependência Administrativa	Matrículas	%
Estadual	12.760	57,96
Municipal	7.857	35,69
Privada	1.829	6,36
<i>Total</i>	22.017	100

Tabela 1 - Número de alunos matriculados por dependência administrativa.

Inicialmente pretendia-se reunir os professores em um local e aplicar o instrumento de pesquisa simultaneamente a todos os sujeitos. Com este procedimento pretendia-se garantir certa homogeneidade no fluxo de informações entre pesquisadora e pesquisados, além de economizar tempo de pesquisa.

Como o encontro com os professores não foi possível, a coleta de dados foi realizada a partir de contato pessoal com os professores em seus locais de trabalho. Deste modo, a realização da coleta teve a duração de pouco mais de um mês. O primeiro contato com a

²⁸ Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Secretaria de Educação foi realizado em 08 de maio e o último encontro com professores para aplicação do instrumento ocorreu em 19 de junho de 2007.

Neste período foram necessárias algumas visitas às unidades escolares. Nas visitas iniciais, as diretoras foram contatadas a fim de se inteirarem sobre as intenções de pesquisa e autorizarem o agendamento com os professores. Algumas escolas foram visitadas em dias e horários diferentes tendo em vista os horários dos professores nas unidades escolares.

Alguns professores agendaram para um horário livre (“janela”) dentro do seu horário na escola. Outros preferiram chegar mais cedo ou permanecer um tempo adicional na escola para responderem ao instrumento. Todos foram muito receptivos e aceitaram prontamente participar da pesquisa.

Para que não houvesse dúvidas quanto à forma de participação, os sujeitos assinaram um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, cujo modelo²⁹ anexamos³⁰, em que concordaram com os termos da pesquisa e autorizaram a utilização dos dados coletados. Foram informados de que a participação seria voluntária, que tinham liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Foram informados, ainda, de que as informações coletadas seriam confidenciais, de que não precisariam se identificar, de que somente a pesquisadora teria acesso às informações, e de que após o registro destas o documento seria destruído.

Em função de a primeira parte do instrumento possuir um teste verbal, foi necessária uma abordagem pessoal para a obtenção dos dados iniciais. Dos 21 sujeitos respondentes, 17 responderam ao instrumento integralmente na presença da pesquisadora. Outros quatro, em

²⁹ O documento original, assinado pelos sujeitos, não será disponibilizado, tendo em vista o compromisso de manutenção de anonimato assumido com os professores.

³⁰ Ver ANEXO A, p. 137

função do tempo limitado disponível em suas agendas, preferiram responder apenas a primeira parte pessoalmente e as duas restantes foram disponibilizadas posteriormente.

3.3 Tratamento e análise dos dados

A análise dos dados, embora seja conduzida em três etapas, como descrito adiante, tem como base o cruzamento dos dados contidos nas três partes do instrumento, assim como a leitura do contexto histórico-social-institucional onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Os dados foram tabulados em três planilhas distintas do Programa Microsoft Office Excel de modo a propiciar os tratamentos distintos implícitos no instrumento e já descritos acima.

A primeira planilha foi elaborada para possibilitar a análise das evocações obtidas na primeira parte do instrumento. Foram definidas quatro colunas para cada palavra-estímulo e as evocações de cada sujeito foram digitadas em uma linha, resultando em uma planilha com 12 colunas e 21 linhas de dados. As 252 palavras obtidas foram analisadas, localizando-se as de mesmo significado e sentido a fim de proceder uma homogeneização no banco de dados. Este procedimento foi documentado pela criação de um dicionário. Em seguida, os dados foram processados pelo *software* EVOC³¹ e possibilitaram as análises que serão apresentadas mais adiante.

A segunda planilha foi preparada com os dados obtidos na segunda parte do instrumento. Os textos referentes às respostas de cada uma das oito questões foram digitados

³¹ Neste trabalho foi utilizada a versão 3.10 (Construction 9), de 28 de Maio de 2004; Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAME), Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme, Université d' Aix-en-Provence.

em uma coluna distinta. As respostas de cada sujeito foram digitadas em uma linha. As três primeiras questões geraram gráficos que facilitam a visualização sobre as concepções de ensino dos professores quantitativamente. As cinco últimas, por serem abertas, sofreram um processo adicional de categorização, seguindo-se o procedimento da análise de conteúdo.

A terceira planilha foi preparada com a digitação dos dados obtidos com a resposta das 29 questões da terceira parte do instrumento. Os dados foram agrupados e serão apresentados de acordo com a caracterização pessoal, a formação profissional e o contexto de trabalho dos sujeitos.

CAPÍTULO 4

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Neste capítulo serão apresentados os dados³² referentes ao perfil pessoal, profissional dos sujeitos e seu campo de atuação profissional, que permitem sua caracterização quanto ao gênero, faixa etária, vida familiar e econômica. Em seguida, será analisada sua trajetória de vida profissional através do detalhamento de sua formação profissional, do tempo de atuação docente e do vínculo escolar. E, por último, conheceremos as concepções de ensino declaradas pelos professores.

4.1 Perfil pessoal

A Tabela 2 traz a caracterização dos 21 sujeitos quanto à faixa etária e ao gênero obtidas nas questões 1 e 2 da terceira parte do instrumento de pesquisa³³.

		N	%
Gênero	Feminino	19	90,48%
	Masculino	2	9,52%
Faixa Etária	26 a 35 anos	2	9,52%
	36 a 45 anos	14	66,67%
	46 a 55 anos	5	23,81%

Tabela 2 - Gênero e faixa etária dos sujeitos respondentes

Observa-se que a maioria dos professores pertence ao gênero feminino e tem idades variando entre 36 e 45 anos.

As questões 4 a 6 foram sintetizadas na Tabela 3 e trazem informações sobre a vida familiar e econômica dos sujeitos.

Estado Civil	Solteiro	14,29%
	casado ou união estável	52,38%
	separado ou divorciado	28,57%
	Viúvo	4,76%
Número de Filhos	Nenhum	19,05%
	Um	28,57%
	Dois	47,62%
	Três	4,76%
Participação na economia doméstica	É responsável pelo seu sustento	47,62%
	É responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família	47,62%
	É responsável pelo seu sustento e sustenta a família	4,76%

Tabela 3 - Vida familiar e econômica

Quanto à vida familiar e econômica observa-se na Tabela 3 que mais da metade dos professores da amostra são casados ou vivem em união estável, sendo que apenas 19,05% deles não têm filhos. Todos afirmaram serem responsáveis pelo próprio sustento, sendo que 52,38% participam da economia doméstica, mantendo ou contribuindo com a manutenção da família. Estes dados são relevantes na medida em que caracterizam os docentes como profissionais cujo trabalho proverá seu sustento e de sua família.

³² Para as análises efetuadas neste capítulo foram utilizados dados obtidos na segunda e na terceira parte do instrumento, conforme foi demonstrado no APÊNDICE C, p. 169.

³³ Ver APÊNDICE A, p. 161.

Os sujeitos revelaram um pouco de seu estilo de vida através das respostas às questões 26 e 27 da terceira parte do instrumento de pesquisa. Na Tabela 4 pode-se conhecer o modo como os sujeitos ocupam seu tempo livre e na Tabela 5 quais são as atividades de que gostam ou praticam.

Ocupação do tempo livre	Atividades domésticas	19	90,48%
	Lazer	14	66,67%
	Internet	13	61,90%
	Estudo	9	42,86%
	Atividade de cunho religioso	7	33,33%
	Prática esportiva	6	28,57%
	Outra atividade profissional	2	9,52%
	Trabalho voluntário	2	9,52%
	Prática artística	1	4,76%

Tabela 4 - Estilo de vida I

Atividades de que gosta ou pratica	Música	20	95,24%
	Leitura	16	76,19%
	Televisão	15	71,43%
	Cinema	14	66,67%
	Teatro	11	52,38%
	Dança	6	28,57%

Tabela 5 - Estilo de vida II

Na Tabela 4 verifica-se que quase metade dos respondentes afirmou ocupar parte de seu tempo livre estudando. A maioria ocupa-se de atividades domésticas quando não está lecionando. Apenas dois afirmaram exercerem outra atividade profissional. Surpreende o índice de 33,33% não se dedicarem a atividades de lazer embora todos os sujeitos afirmarem gostarem de ou praticarem alguma das atividades enumeradas na Tabela 4.

Na Tabela 5 observa-se que entre as atividades preferidas, as mais escolhidas foram música, leitura e televisão, respectivamente, tendo sido mencionadas por mais de 70% dos sujeitos. Apenas 6 professores, 28,57%, incluíram dança entre suas preferências. Entre as atividades mencionadas espontaneamente surgiram pintura e trilhas, sendo que cada uma delas foi mencionada por um sujeito diferente.

As atividades de lazer que exigem algum tipo de deslocamento dos sujeitos, ou seja, que não podem ser praticadas em casa, só estão presentes nas respostas de menos de 40% dos sujeitos. Incluem-se nesta categoria: cinema, teatro e dança, que compunha o leque de opções do questionário somadas à atividade de trilha que surgiu espontaneamente.

Solicitou-se aos professores na Questão 27 da terceira parte do instrumento de pesquisa que informassem qual o meio que utilizam para se informarem sobre os acontecimentos e o grau de frequência com que o fazem. Embora o questionário tenha previsto quatro graus de frequência³⁴, para efeito de análise, agrupamos as respostas em apenas dois: freqüentemente e menos freqüentemente, como pode ser observado na tabela abaixo.

	Menos freqüentemente		Freqüentemente		Não assinalou	
	N	%	N	%	N	%
Jornal impresso	5	23,81%	14	66,67%	0	0,00%
Site de notícias	7	33,33%	13	61,90%	1	4,76%
Rádio	7	33,33%	14	66,67%	0	0,00%
Televisão	4	19,05%	17	80,95%	0	0,00%
Internet	6	28,57%	13	61,90%	2	9,52%
Revistas de informação	2	9,52%	17	80,95%	2	9,52%
Revista de entretenimento	10	47,62%	9	42,86%	2	9,52%

Tabela 6 – Veículo informativo

³⁴ Ver APÊNDICE A, p. 167.

Nota-se que a televisão e as revistas de informação constituem-se no principal canal informativo escolhido pelos sujeitos, considerando-se que mais de 80% dos sujeitos revelaram utilizarem-se freqüentemente destes meios. Em segundo lugar estão o jornal impresso, o rádio, a internet e o *site* de notícias. Menos de 10% dos sujeitos não se utilizam de revistas de entretenimento ou internet para se informarem.

4.2 Trajetória, formação e vínculo escolar

Antes de iniciarmos a análise destes dados é importante destacar que todos professores desta rede ensino são efetivos, sendo a conclusão de curso superior específico para a área de atuação requisito obrigatório para a admissão neste cargo. Os professores desta rede dividem-se em três situações funcionais: estáveis, concursados e promovidos.

Os professores considerados estáveis são aqueles que foram admitidos antes de 1983 e que, após a promulgação da Constituição em 1988, por terem mais de 5 anos de efetivo exercício naquela ocasião, foram efetivados no serviço público. A efetivação destes professores foi efetuada em duas disciplinas: Português e Inglês. E, por este motivo, podem escolher aulas em ambas, conforme seu interesse pessoal. Nesta condição, há no grupo pesquisado, apenas uma professora. Os demais professores do grupo são efetivos apenas na disciplina de Inglês.

Há também professores que ingressaram inicialmente como Professores I³⁵, atuaram na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série no início da carreira, e, depois de graduados em Letras, foram promovidos a Professor III³⁶ - Inglês. Nesta condição estão oito

³⁵ Professor I é a designação dada aos professores que atuam no Ensino Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

³⁶ Professor III é a designação dada aos professores que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

dos professores que responderam o instrumento de pesquisa. Outro destaque importante diz respeito ao tempo de atuação profissional docente dos respondentes. Vale observar que o tempo de atuação profissional declarado não se resume exclusivamente ao contexto pesquisado, tendo em vista que alguns professores iniciaram sua carreira profissional em outras redes de ensino.

Isto posto, pode-se passar à análise dos dados coletados.

Quanto à formação profissional e ao tempo de atuação docente, a fim de possibilitar uma melhor visualização, foi preparado um mapeamento³⁷ da trajetória de vida dos sujeitos, de acordo com as faixas etárias estabelecidas no questionário e em resposta às Questões 7 a 13 da terceira parte do instrumento de pesquisa (Ilustrações 1, 2 e 3). Optou-se por utilizar cada quadrado da tabela para representar um período equivalente a dois anos. Assim, a partir da segunda coluna, estão simbolizados os anos 1965/1966; 1967/1968 etc.

Os dados referentes à formação nos ensinos Fundamental (EF), Médio (EM), Superior (ES), Complementação Pedagógica (CP) e Especialização *Lato Sensu* (LS) foram alocados de acordo com o ano de conclusão de cada curso. Os dados referentes aos Cursos livres de Inglês (CI) foram alocados de acordo com duração dos cursos, sendo marcados em todos os anos em que os professores participaram de algum destes cursos. O tempo de atuação profissional docente foi marcado por contornos verdes e azuis dos quadros que indicam os períodos de dois anos. Os contornos azuis representam a docência da disciplina de Inglês, enquanto que os contornos verdes representam a docência para a Educação Infantil ou para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

	65 66	67 68	69 70	71 72	73 74	75 76	77 78	79 80	81 82	83 84	85 86	87 88	89 90	91 92	93 94	95 96	97 98	99 00	01 02	03 04	05 06	
S1					EF	CI	EM CI	CI	ES				LS									
S2									CI	CI						ES						
S3		EF CI	CI	EM CI		ES		CP														
S4	EF		EM			CI	ES CI	CI	CI	LS CI					LS							
S11			EF		EM	CI	CI		ES		CP					LS						

Ilustração 1 - Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com idade entre 46 e 55 anos

	65 66	67 68	69 70	71 72	73 74	75 76	77 78	79 80	81 82	83 84	85 86	87 88	89 90	91 92	93 94	95 96	97 98	99 00	01 02	03 04	05 06
S5										EF		EM			ES					CI	
S6									EF		EM		ES							CI	
S7										EF		EM	ES			CI	CI				
S8										EF		CI	EM CI	CI	ES	CP					LS
S9						EF	CI	EM CI	ES CI												
S10						EF		EM			ES	CP CI	CI								
S13					EF		EM		ES	CP										CI	CI
S14				EF		EM	ES	CP													
S15								EF		EM	ES	CP	LS								
S17								EF	CI	EM CI	CI							ES			
S18						EF	EM								ES						
S19						EF	EM				ES										
S20						CI	EF CI	EM CI	CI		ES										
S21							EF				EM		ES								

Ilustração 2 - Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com idade entre 36 e 45 anos

	65 66	67 68	69 70	71 72	73 74	75 76	77 78	79 80	81 82	83 84	85 86	87 88	89 90	91 92	93 94	95 96	97 98	99 00	01 02	03 04	05 06
S12										CI	EF CI	CI	EM		ES						
S16												EF		EM	ES	CP					

Ilustração 3- Mapeamento da trajetória de vida dos sujeitos com faixa etária entre 26 e 35 anos

Legenda: EF-ENSINO FUNDAMENTAL; EM-ENSINO MÉDIO; ES-ENSINO SUPERIOR;
 CP-COMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA; LS-LATO SENSU; CI-CURSO DE INGLÊS
 □ - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

³⁷ Este modelo de análise de trajetória de vida e formação profissional foi inspirado em modelo oferecido na disciplina Formação do Educador ministrado pela Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Verificando-se as Ilustrações 1, 2 e 3 pode-se observar que todos os sujeitos da pesquisa cursaram os Ensinos Fundamental e Médio em seqüência, sem uma interrupção considerável. E, apenas três sujeitos, ou seja, 14,29% da amostra, interromperam os estudos por um período antes de concluírem o Ensino Superior. Outro fato que se observa ser comum a todos é com relação ao início da carreira ter ocorrido após a conclusão do Ensino Médio ou equivalente.

Chama a atenção o número de sujeitos que realizaram curso de Complementação Pedagógica, 8 ao todo, representando 38,10% da amostra. Este número pode ser interpretado como muito elevado se considerarmos que sua realização não consiste em habilitação necessária para o exercício profissional em questão.

Duas situações relacionadas ao contexto de atuação profissional podem servir de justificativa para esta constatação. A primeira diz respeito ao contexto de trabalho dos sujeitos. O plano de carreira municipal prevê o acesso a funções de direção de escola, orientação pedagógica ou orientação educacional somente aos habilitados em Pedagogia. Ou seja, qualquer pretensão de ascensão profissional estaria condicionada à realização deste curso.

Outra situação que pode explicar esta escolha está vinculada à escassez de oferta de cursos. Conforme levantamos, no período em que estes cursos de complementação foram realizados, todos anteriormente a 1996, havia apenas uma faculdade no município, o que limitava muito as escolhas quanto a cursos complementares. Não havia na cidade, por exemplo, nenhum curso de especialização em Língua Inglesa.

Observando-se os cursos de Especialização *Lato Sensu* realizados pelos sujeitos constata-se o mesmo fenômeno descrito no parágrafo anterior. Dos seis sujeitos que

realizaram os cursos, cinco a fizeram em áreas ligadas à educação, como: supervisão escolar; administração; educação; psicopedagogia ou metodologia e didática. No entanto, apenas um sujeito declarou ter acessado este nível de ensino em cursos relacionados à língua estrangeira.

Além da própria escolha profissional e formação acadêmica específica, percebe-se o interesse dos sujeitos pela língua inglesa em diferentes momentos de sua trajetória de vida. É curioso observar que todos os sujeitos que estão na faixa etária entre 46 e 55 anos freqüentaram cursos livres de inglês, embora apenas um deles tenha freqüentado este tipo de curso após a realização do Curso Superior, conforme se observa na Ilustração 1.

Já na Ilustração 2, pode-se observar que entre os sujeitos com faixa etária entre 36 e 45 anos, a proporção se inverteu. Dos nove professores que recorreram a esta formação, cinco (55,55%) o fizeram depois de concluir o Curso Superior.

Computando-se os freqüentadores de cursos livres de inglês em toda a amostra, constata-se que 15 professores, 71,42% dos sujeitos, demonstraram o interesse em aprender ou aprender mais sobre a língua inglesa ao longo de sua trajetória de vida, por meio da realização de cursos livres, ou seja, fora da escola regular ou da formação acadêmica oficial, o que demonstra a preocupação destes sujeitos com a qualidade de sua formação profissional.

Com relação à freqüência com que participam de palestras, congressos ou seminários específicos para a área de inglês obteve-se os dados apontados na Tabela 7, em resposta à Questão 16 da terceira parte do instrumento de pesquisa.

	N	%
Não participo	11	52,38%
Anualmente	6	28,57%
A cada dois anos	2	9,52%
Ocasionalmente	1	4,76%
Quando aparece	1	4,76%

Tabela 7 – Freqüência de participação em eventos científicos da área de inglês.

Mais de 50% afirmaram não participar e 28,57% disseram participar anualmente, como pode ser observado na Tabela 7. A maioria dos sujeitos queixou-se, no momento da aplicação do instrumento de pesquisa, sobre a escassez de oferta desse tipo de evento na região da pesquisa e da dificuldade ou falta de incentivo para a participação em outros municípios.

Poderia esta busca pela complementaridade de conhecimentos fora da escola ser explicada pela possível insatisfação dos sujeitos com o sistema formal de ensino? Ao que parece, a formação superior inicial não cumpre suas promessas, forçando os professores a reinventarem seu próprio conhecimento, buscando cursos fora da rede formal, visto que apenas 14,30% dos professores deste grupo limitaram-se ao pacote EF, EM e ES.

A respeito de seu grau de domínio de línguas estrangeiras, analisando-se as Tabelas 8 e 9, serão possíveis algumas constatações, de acordo com os dados obtidos com a avaliação dos próprios sujeitos, em resposta à Questão 17³⁸.

	N	%
Francês	1	4,76%
Espanhol	4	19,05%
Italiano	1	4,76%

Tabela 8 – Conhecimento de línguas estrangeiras

³⁸ O enunciado completo da Questão 17 pode ser verificado no Instrumento de Pesquisa - APÊNDICE A, p. 165.

Observa-se que o interesse da maioria dos sujeitos por línguas estrangeiras está restrito ao inglês, pois somente um sujeito declarou algum domínio de francês, quatro sujeitos declararam alguns conhecimentos de espanhol e um sujeito disse dominar o italiano. Os demais se manifestaram apenas sobre seu domínio de inglês.

Quanto ao domínio das habilidades comunicativas em inglês os sujeitos atribuíram graus de 1 a 4, considerando 1 para *nenhum domínio* e 4 para *domínio pleno*. Vale observar que nenhum sujeito declarou não ter domínio algum sobre o idioma inglês. Para efeito de análise o grau 2 será considerado como *domínio insatisfatório*, o grau 3 *satisfatório* e o grau 4 como *domínio pleno*.

	Pleno		Satisfatório		Insatisfatório	
	N	%	N	%	N	%
Lê	6	28,57%	11	52,38%	4	19,05%
Fala	3	14,29%	10	47,62%	8	38,10%
Compreende	3	14,29%	12	57,14%	6	28,57%
Escreve	3	14,29%	13	61,90%	5	23,81%

Tabela 9 – Grau declarado de domínio da língua inglesa

Observe-se que 28,57% dos sujeitos afirmaram ter domínio pleno da habilidade de leitura em inglês, enquanto que 14,29% declararam ter este mesmo domínio para fala, escrita e compreensão do idioma. A habilidade cujo domínio é assumidamente o menor é a de produção oral, 38,10% dos respondentes.

Embora o índice de professores que afirmem ler, compreender e falar ultrapasse a marca dos 70%, chama a atenção o índice de 28,57% de sujeitos que afirmam ter uma compreensão insatisfatória do idioma. Este fato merece atenção por duas razões diferentes. Primeiro, pelo fato destes professores terem cumprido todas as etapas oficiais de formação específica para o exercício da função. Segundo, pelo fato de que a insuficiência de conhecimentos tenha sido declarada (admitida) pelos próprios sujeitos, principalmente

sabendo-se estarem eles há no mínimo nove anos³⁹ responsabilizando-se pelo ensino de crianças e adolescentes.

Além da formação, outro dado importante na caracterização dos sujeitos diz respeito ao vínculo que os professores mantêm com as escolas em que trabalham. Estes dados foram obtidos a partir das respostas dadas à Questão 19 da terceira parte do instrumento de pesquisa e os indicadores estão na Tabela 10.

Quantidade total de escolas em que trabalham	Número de sujeitos	%
1	9	42,86%
2	8	38,10%
3	1	4,76%
4	2	9,52%
5	1	4,76%

Tabela 10 – Vínculo escolar

Conforme se constata na Tabela 10, menos da metade dos professores está vinculada a uma única escola. A maioria tem que se deslocar entre duas ou mais escolas para cumprir sua jornada semanal de trabalho. Um número importante de professores (19,05%) tem que se dividir entre três, quatro ou, inacreditavelmente, cinco escolas.

Outro dado importante, obtido com as respostas desta questão diz respeito ao número de aulas semanais que os professores ministram, as quais podem ser verificadas na Tabela 11.

Quantidade de aulas semanais	Número de Professores	%
Até 20	4	19,05%
De 30 a 36	8	38,10%
40	8	38,10%
64	1	4,76%

Tabela 11 – Jornada de trabalho docente

³⁹ 9 anos é o tempo de carreira do professor que está há menos tempo atuando entre os pesquisados.

Apenas 19,05% dos professores têm jornada de trabalho docente de até 20 aulas semanais. Os demais têm jornadas que variam de 30 a 64 conforme indicado na Tabela 11. Como se o quadro já não fosse bastante grave, vale pontuar dois lembretes. Quando indagados⁴⁰ sobre o modo quando ocupam seu tempo quando não estão lecionando, mais de 90% declararam acumular com o trabalho profissional as atividades domésticas. Além disso, um dos sujeitos que leciona 40 aulas semanais, informou exercer outra atividade profissional.

Antes que se analisem estes dados como “escolhas” dos professores é preciso avaliar que tanto a carga quanto os locais de trabalho são, muitas vezes, conseqüências provocadas por critérios de atribuição de aulas, como os já apontados no segundo capítulo.

4.3 Motivação para ingresso e permanência na carreira

Em uma questão aberta⁴¹ foi perguntado aos professores o que os motivou a ingressar na carreira e o que os faz permanecer nela. As respostas estão agrupadas nas Tabelas 14 e 15. Os motivos foram categorizados por: razões afetivas, pessoais ou práticas, de acordo com o número de vezes em que foram mencionados. As porcentagens foram calculadas a partir do total de motivos explicitados e não a partir do número de professores que as mencionaram.

⁴⁰ Questão 26, terceira parte do instrumento, APÊNDICE A, p. 167.

MOTIVOS	INGRESSO		PERMANÊNCIA	
	N	%	N	%
Relacionados a razões afetivas: ➤ interesse pela língua inglesa; prazer em ensinar; prazer em aprender; prazer em interagir com pessoas	19	67,85%	7	43,75%
Relacionados a razões pessoais ➤ vocação; razão de viver; idealismo	5	17,85%	3	18,75%
Relacionados a razões práticas ➤ oportunidade de trabalho; imposição; apoio da família	4	10,74%	6	37,50%

Tabela 12 - Distribuição dos motivos explicitados pelos professores para justificar porque ingressaram e permanecem na carreira

Pode-se observar que os motivos apresentados para ingresso na carreira estão mais relacionados a razões afetivas, ocorrendo o inverso quando justificam sua permanência na carreira. Neste caso, destacam-se as razões práticas.

Dois dados merecem destaque: 1) a manutenção do “prazer em ensinar e aprender, *apesar* das frustrações e dificuldades e desvalorização da disciplina” (citado por dois sujeitos, grifo nosso); 2) “a esperança de melhora no ensino público” (citado por três sujeitos). Nestas duas falas fica evidenciada a influência exercida pelas condições de ensino nas motivações dos professores. E ajudam a compreender a importância do contexto de trabalho nas representações sociais.

4.4 Concepções de ensino

Os dados que serão demonstrados a seguir são oriundos das respostas obtidas na segunda parte do instrumento que apresentava uma abordagem em que o professor se

⁴¹ Questão 20 da terceira parte do instrumento de pesquisa, APÊNDICE A, p. 165.

transporta como sujeito, convidando-os a completarem uma história como se tivessem vivido a situação apresentada. A história é a seguinte:

“Ano passado, fui contemplada em um concurso com uma bolsa de estudos para participar de um programa de intercâmbio na Inglaterra. Como sou professora de Inglês e atuo no Ensino Fundamental da rede pública municipal de minha cidade, aproveitei a oportunidade para verificar como ocorria o ensino de língua estrangeira em outro país, acreditando que este conhecimento ajudaria a refletir sobre minha prática.

Durante o intercâmbio, visitei algumas escolas, participei de várias aulas de línguas, além de conversar com professores e coordenadores. Todos foram muito atenciosos e mostraram-se muito interessados em saber, também, como era o ensino de Inglês na escola pública brasileira.

Retribui a atenção recebida, respondendo todas as perguntas a partir de minha experiência pessoal.

As três primeiras questões, fechadas, apresentavam como objetivo conhecer os modelos ou perspectivas que orientam as práticas dos professores.

A fim de demonstrarmos o conjunto das alternativas escolhidas pelos sujeitos elaboramos a Ilustração 4 que mostra a frequência de cada resposta e sua relação com as demais.

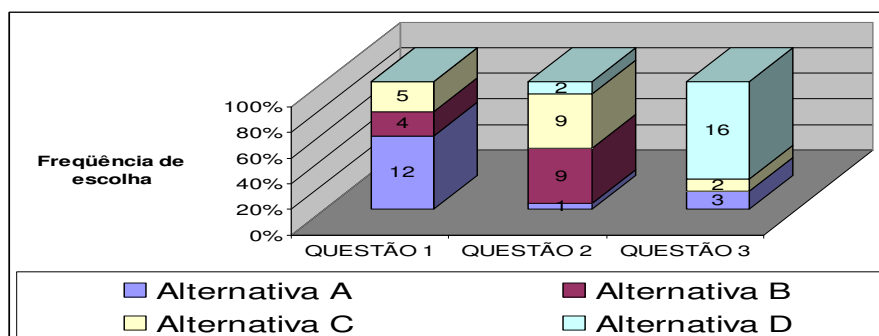


Ilustração 4 - Frequência das respostas sobre prática docente

A primeira questão apresentou o seguinte enunciado: o *coordenador da primeira escola visitada estava interessado em saber como eu entendia o ensino em nossas escolas. Respondi que ensinar é...* E, com as seguintes alternativas: a) transformar o pensamento, as

atitudes e os comportamentos dos alunos, estimulando sua experimentação na realidade e provocando a comparação entre suas aquisições do cotidiano e as disciplinas escolares; b) transmitir o conhecimento disponibilizado pelas disciplinas escolares; c) desenvolver e treinar habilidades desde leitura e escrita, até planejamento e reflexão.

Em resposta a esta questão a maioria dos sujeitos (57,14%) optou pela alternativa A, o que indica que estes sujeitos concebem o ensino como produção de mudanças conceituais. Segundo Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2000, p. 69), este enfoque está apoiado na idéia de que aprendizagem não é um processo de acumulação de conteúdos e sim um processo de transformação. O professor é um instigador do processo dialético e, por isso, deve conhecer as potencialidades e interesses dos alunos.

A segunda questão apresentou o seguinte enunciado: *o coordenador interessou-se em saber também como se dão as interações na sala de aula. Eu disse que...* Com as seguintes alternativas: a) o professor é o elemento central, sendo o responsável por interpretar e diagnosticar cada situação e elaborar estratégias de intervenção; b) o professor é o mediador do processo pedagógico, devendo instigar no aluno a capacidade de processar informações; c) há um sistema de trocas, relacionadas ao cenário físico e ao clima psicossocial, onde as experiências e modos de compreensão de alunos e docentes influem no processo de aprendizagem; d) o professor ensina e o aluno demonstra o que aprendeu nas avaliações de seu rendimento.

Quanto à segunda questão, os professores, em sua maioria, se dividiram entre as alternativas B e C, que apontavam para o modelo de interação em sala de aula centrado no aluno e para o modelo ecológico de interação. De acordo com o proposto por Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2000, p. 74), aqueles que optam por este modelo de interação em sala de aula centrado no aluno, parecem reconhecer que o aluno também influi no resultado do

processo ensino-aprendizagem por ser um ativo processador de informações. A ênfase deste enfoque está nos processos de aprendizagem e nos mecanismos cognitivos do aluno. Já o modelo ecológico de interação em sala de aula pode ser definido como sendo o utilizado por aqueles que consideram a vida da aula com sistema social, onde ocorrem trocas simultâneas e onde é imprescindível “entender a trama de conceitos, teorias, estratégias, afetos e hábitos que cada um dos participantes acumulou em sua experiência histórica” (PÉREZ GÓMEZ e GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 78).

A terceira questão apresentou o seguinte enunciado: o *coordenador interessou-se em conhecer o modo como eu me posiciono quanto ao trabalho docente. Expliquei que o professor...* Com as seguintes alternativas: a) é um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender as características do processo ensino-aprendizagem e do contexto em que o ensino ocorre; b) é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, sendo sua atividade instrumental e voltada para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e de técnicas científicas; c) é um especialista com conhecimento da disciplina que leciona e com capacidade para explicar com clareza e ordem seus conteúdos; d) é um profissional que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes da vida na sala de aula.

Na resposta à terceira questão observa-se que 76,19% dos sujeitos optaram pela alternativa D, parecendo posicionarem-se quanto ao trabalho docente sob uma perspectiva prática. O que, como apontado Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2000, p. 363), pode indicar que os professores percebem o ensino como “uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas”.

Resumindo, apontaremos abaixo o perfil pessoal, profissional e as perspectivas de ensino da maioria dos sujeitos.

90,48% pertencem ao gênero feminino e 66,67% têm idades variando entre 36 e 45 anos. Quanto à vida familiar, 52,38% são casados ou estão em união estável. 80,95% têm de um a três filhos. Todos são responsáveis pelo sustento próprio, sendo que 52,38% respondem pelo sustento familiar.

90,48% declaram ocupar seu tempo livre com afazeres domésticos e 42,86% com estudo. Mais de 70% preferem atividades de lazer que podem ser realizadas em casa, como: música, leitura e televisão; 33,33% porém, não se dedicam a atividades de lazer. Como veículo de informação, 80,95% preferem a televisão e as revistas de informação, enquanto que mais de 60% preferem jornal impresso, o rádio, a internet e o *site* de notícias.

Quanto ao perfil profissional todos são professores efetivos com graduação superior específica. 85,7% realizaram alguma formação complementar, sendo que 71,42% freqüentaram cursos livres de inglês, 38,10% pedagogia; e 28,57% cursos de especialização *Lato Sensu*. Apenas 19,5% dominam outros idiomas. 70% declaram ter um grau de domínio satisfatório da Língua Inglesa.

Quanto ao campo de atuação profissional, mais de 50% têm vínculo escolar em 2 a 5 escolas, sendo que 76,19% com carga de trabalho de 30 a 40 horas. A maioria aponta razões afetivas como motivação para ingressar carreira como o prazer em ensinar e aprender, enquanto que justificam sua permanência por razões de ordem prática.

Declaram entender que o ensino é um processo de transformação. A interação em sala de aula deve ser centrada no aluno e ocorrer por trocas sociais e que o professor tem que ser um profissional criativo.

A inter-relação entre os elementos apresentados neste capítulo e as condições contextuais de seus produtores, apresentada no segundo capítulo deste trabalho, nos oferece a possibilidade de conhecer a constituição da identidade dos sujeitos. Pois, retomando, a primeira dimensão colocada por Jovchelovitch (2007, p. 102), “quem” está fazendo o trabalho representacional, relaciona-se, segundo a autora não apenas à identidade individual e social do sujeito, traz antes consigo a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. A posição dos atores no processo representacional e o modo como eles se engajam no esforço representacional permite a comparação e a compreensão das diferentes texturas dos sistemas de conhecimento e o peso da dimensão subjetiva no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, repetindo Jovchelovitch (2004), os saberes devem ser entendidos como uma forma dinâmica que emerge continuamente, visto ser uma atividade que só pode ser entendida em relação ao contexto do qual ela deriva sua lógica e a racionalidade que contém. É um conceito que expande o laço entre representação e contexto e, ao mesmo tempo, permite uma concepção maleável e plural de saber social.

CAPÍTULO 5

CONTEÚDO E ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo serão levantados os possíveis conteúdos das representações sociais por intermédio de dois procedimentos de análise. Primeiro, utilizando-se a Teoria do Núcleo Central, pretende-se compreender como a representação social se estrutura a partir das evocações sobre o ensino de Inglês, a aprendizagem de Inglês e o ensino de Inglês na escola pública. Em seguida, a partir da técnica de análise do conteúdo, serão analisados os discursos dos professores sobre o ensino de LI.

No final do capítulo, propõe-se uma aproximação à representação dos professores a partir da inter-relação de três dimensões de análise: a pessoal; a intersubjetiva e a objetiva.

5.1 Estrutura das representações

Utilizaremos, nesta primeira etapa, os dados coletados na primeira parte do instrumento pela técnica da associação livre de palavras. Antes de prosseguir, cabe recordar que o processo de associação deu início à coleta de dados⁴². Este cuidado foi tomado com o objetivo de permitir que os sujeitos evocassem livremente os atributos que considerassem os mais apropriados, antes de conhecerem o conteúdo do restante do instrumento e que, por conseguinte, não fossem contaminados por ele.

A associação livre de palavras foi utilizada tendo por objetivo destacar a estrutura interna das representações do ensino de Inglês e seu possível núcleo central (SÁ, 2002). Sua aplicação consistiu em pedir aos sujeitos que produzissem palavras a partir de três termos

⁴² O instrumento foi aplicado respeitando-se a seqüência de sua elaboração. Ou seja, os sujeitos responderam em um primeiro momento o teste verbal de associação livre, em seguida responderam as questões da história e no final completaram o questionário sobre sua caracterização.

indutores, respectivamente, *ensinar inglês*, *aprender inglês* e *ensino de inglês na escola pública*.

A cada estímulo, solicitou-se aos sujeitos que evocassem quatro palavras, hierarquizassem os termos evocados em ordem de importância e escrevessem um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.

Optou-se, neste estudo, pela realização de um duplo processamento das evocações geradas pelos termos indutores a fim de processar os dados coletados sob a lente da Teoria do Núcleo Central. O primeiro foi o agrupamento das palavras em blocos e o segundo foi a utilização do *software* EVOC.

5.1.1 Agrupamento das evocações

O agrupamento das palavras foi realizado considerando-se as justificativas⁴³ apresentadas pelos sujeitos para sua evocação. Assim, o sujeito é tido como “o único perito de sua própria produção”, como afirma Guimelli (*apud* SÁ, 1998), contornando-se dificuldades habituais de análise de conteúdo, na medida em que não só o significado da palavra é apreendido, mas também o sentido manifesto pelo sujeito. Deste modo, a formação de cada bloco foi efetuada a partir de palavras que aparentavam terem sido evocadas com a intenção de exprimirem uma mesma idéia.

A cada bloco de palavras foi dado um título. Os termos escolhidos como palavras-título foram aqueles que melhor traduziam o conjunto, sintetizando o sentido das demais. Para definição de tais conjuntos de evocações servimo-nos da quase totalidade das evocações, 92,06% de um total de 252 atributos do *corpus*, uma vez que foram desconsiderados apenas

⁴³ Ver ANEXOS G, H e I, páginas 145 a 156.

os atributos que não se encaixavam em nenhum bloco. A fim de facilitar a exposição, essas palavras-título serão denominadas, daqui em diante, *categorias*.

Deste modo, foram criadas dez categorias: *finalidade; atitude; metodologia; prazer; importância; recursos; dificuldade; qualidade; formação e razões cognitivas*. Destas, apenas uma categoria necessitou de uma classificação que esclarecesse todo seu campo de significação.

Assim, a categoria *finalidades* foi subcategorizada seguindo-se os mesmos critérios anteriormente delineados, em que as *finalidades* são definidas a partir do desenvolvimento de capacidades, em função de necessidades *intelectuais, sociais ou profissionais*. Consideramos, por exemplo, os atributos *conhecimento, aprendizado, inteligência* etc. como ligados à subcategoria *finalidade intelectual*. Os termos *língua, globalização, participar, comunicar, timidez* etc., foram associados à *finalidade social*, e, ainda os termos *mercado de trabalho, futuro, caminho, oportunidade* etc. foram conectados à subcategoria *finalidade profissional*.

O quadro a seguir apresenta a organização destas categorias⁴⁴ por quantidade de atributos, com valores de freqüências e porcentagens referentes às evocações para os três termos indutores.

⁴⁴ O quadro completo com os conjuntos de evocações e sua distribuição no quadro de categorias estão disponíveis no Apêndice D (p. 170).

TERMOS INDUTORES CATEGORIAS	ENSINAR INGLÊS		APRENDER INGLÊS		ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA		TOTAL	
	F	%	f	%	F	%	f	%
FINALIDADES	21	29,58%	39	48,75%	19	23,46%	79	34,05%
INTELECTUAL	9	12,67%	14	17,50%	5	6,17%	25	10,78%
PROFISSIONAL	3	4,23%	9	11,25%	10	12,35%	22	9,48%
SOCIAL	9	12,67%	16	20,00%	4	4,94%	32	13,79%
ATITUDE	13	18,31%	8	10,00%	7	8,64%	28	12,07%
METODOLOGIA	11	15,49%	12	15,00%	5	6,17%	28	12,07%
PRAZER	9	12,68%	10	12,50%	3	3,70%	22	9,48%
IMPORTÂNCIA	4	5,63%	4	5,00%	11	13,58%	19	8,19%
RECURSOS	4	5,63%	3	3,75%	10	12,35%	17	7,33%
DIFICULDADE	4	5,63%	1	1,25%	11	13,58%	16	6,90%
QUALIDADE	1	1,41%	1	1,25%	12	14,81%	14	6,03%
FORMAÇÃO	4	5,63%		0,00%	3	3,70%	7	3,02%
RAZÕES COGNITIVAS		0,00%	2	2,50%		0,00%	2	0,86%
TOTAL	71	100,00%	80	100,00%	81	100,00%	232	100,00%

Quadro 1 - Categorias, por número de atributos, com valores de freqüências e porcentagens.

Preliminarmente pode-se observar que muda a freqüência de evocação de atributos referentes a cada categoria dependendo do termo indutor. A única constância reside na categoria *finalidade*. Esta é a categoria sobressalente no conjunto das evocações referentes aos três termos indutores que remete ao processo ensino-aprendizagem na escola pública.

Percebe-se que os sujeitos enunciam suas preocupações com as finalidades do ensino mais freqüentemente que qualquer outra preocupação com relação ao processo ensino-aprendizagem, independentemente do termo indutor utilizado. Sem, contanto, que haja homogeneidade na freqüência desta categoria quando comparados os três termos indutores.

Percebe-se que a idéia de finalidade está mais presente (48,75%) quando os sujeitos foram estimulados a pensarem em *aprender Inglês* do que quando ouviram os outros estímulos. Observa-se também, que para este estímulo o sentido está mais voltado à finalidades sociais e intelectuais.

Já, quando o termo indutor foi *ensino de inglês na escola pública*, embora a evocação dos atributos relacionados à categoria *finalidade* permaneça em destaque, têm sua frequência diminuída a menos da metade (23,46%), se comparada ao item mencionado anteriormente. Neste caso, o sentido relacionado à categoria passa a ser, principalmente, o *profissional*. Além disso, essa preocupação tem sua importância diluída quando comparada às outras evocações relacionadas a este termo indutor.

Ainda comparando-se os três termos indutores, com relação às outras categorias que sucedem em frequência de evocação a categoria até então apontada, ocorre significativa inversão na ordem de importância dos atributos. Sobressaem-se dois grupos distintos.

O primeiro é constituído pelas evocações que partiram dos termos indutores *ensinar inglês* e *aprender inglês*, e que apresentam certa equiparidade nas frequências. São eles: *metodologia; atitude e prazer*. O segundo grupo, proveniente de evocações estimuladas pelo termo indutor *ensino de inglês na escola pública*, é composto por *qualidade, dificuldade, importância e recursos*.

A constituição destes dois grupos aponta para um quadro contraditório, em cuja compreensão Tardif e Lessard (2005, p. 268) nos auxiliam, quando explicam que a docência, por ser uma profissão que envolve relações humanas, comporta uma parte de sofrimento e uma de alegria. E, que embora os êxitos e fracassos possam ser atribuídos a causas objetivas ou independentes do professor, este “será sempre o único mediador entre a organização escolar e os estudantes”. Assim, ao assumir este papel, “é inevitável que interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais”.

Com relação ao primeiro grupo de categorias pode-se dizer que a emergência da categoria *metodologia* denuncia que o professor percebe a docência como atividade estruturada que segue algumas visões do conhecimento e da aprendizagem servindo-se, como dizem Tardif e Lessard (2005, p. 196), de “instrumentos de trabalho: diretrizes do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais etc. que especificam a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los”.

As palavras evocadas pelos sujeitos com relação à categoria *metodologia* permitem leituras diferentes dependendo do termo indutor. Quando foram estimulados a pensarem em *ensinar de inglês* evocaram os atributos *trabalho, pesquisa, leitura, e atividade* que, se comparados, aos atributos *falar, ouvir, pronúncia, escrever, leitura e grupos* diante do estímulo *aprender inglês*, percebe-se que embora os sujeitos acreditem que a aprendizagem esteja associada ao desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, para eles o ensino desta disciplina se realiza principalmente a partir de atividades escritas.

Associados à categoria *atitude* os sujeitos evocaram termos como: *ajudar; despertar; compromisso; dedicação; estímulo; incentivo; interesse; motivar; paciência; vontade; participação* etc., o que demonstra a preocupação dos professores com a dimensão ética de seu trabalho. Conforme Tardif e Lessard (2005, p. 272):

A dimensão ética entra no componente simbólico da docência. Quando se ensina, ensina-se sempre numa linguagem, através de discursos, de conhecimentos, de um saber-fazer que se pretende que os alunos dominem. [...] O professor sabe e tem domínio sobre coisas que os alunos não têm. Essa diferença de conhecimento coloca o seguinte problema: como o professor poderá dar acesso aos aspectos simbólicos de que ele tem domínio? Tal problema não é apenas técnico ou cognitivo, mas também é um problema ético, no sentido de que, para resolvê-lo, o professor precisa envolver-se num processo de interação e abertura ao outro – um outro coletivo – dando-lhe acesso ao que ele próprio domina. [...] Alguns professores falam excluindo seus alunos de seus discursos, ao passo que outros, ao contrário, abrem seu discurso, e dão aos alunos oportunidades para que possam progredir.

Ainda no primeiro grupo, apontamos a emergência da categoria *prazer*, que quando associada ao termo indutor *aprender inglês* tem atributos como *gosto, maravilhoso, prazeroso, satisfação, realização e identificação* etc. que demonstram a relação positiva dos sujeitos com a língua. Quando a mesma categoria *prazer* associa-se ao termo indutor *ensinar inglês* os atributos relacionados a ele – *amor, gostar, prazer, satisfação* etc. - demonstram sua felicidade no trabalho, que segundo Tardif e Lessard (2005, p. 283) “vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir, fazer descobertas”.

No segundo grupo, partindo mais freqüentemente do termo indutor *ensino de inglês na escola pública*, estão as categorias *qualidade, dificuldade, importância e recursos*. É importante observar que os sujeitos as associaram, principalmente, a atributos de conotação negativa, como *descaso, desinteresse, falta de material, deficiente, descontínuo, limitado, pobre, fraco* etc.. A compreensão desse quadro conflitante demanda um esforço maior de interpretação que não pode se ater, como fizemos antes, apenas ao sentido de emprego dos termos. Para entendermos as evocações dos sujeitos para o *ensino de inglês* no contexto específico da *escola pública* será necessário também entender como os sujeitos percebem as condições em que esse ensino se realiza, conforme discutiremos mais adiante.

Muito embora a freqüência de evocação associada ao sistema de categorização ajude a antecipar algumas observações para conhecermos a estruturação de uma representação devemos, como explanado no segundo capítulo, nos valer de técnicas que considerem não apenas a freqüência de evocação, mas também a ordem em que as palavras foram proferidas pelos sujeitos. Segundo Sá (2002), são estas as de maior importância no esquema cognitivo do sujeito, pertencendo, portanto, ao núcleo central de sua representação. Com este objetivo,

voltamos ao banco original de palavras evocadas a fim de prepará-lo para o segundo processamento, conforme será descrito a seguir.

5.1.2 Núcleo central das representações

Este segundo procedimento foi realizado com a utilização do *software Analyse des Evocations* - EVOC. Este recurso informático nos auxiliou na organização dos dados, disponibilizando um relatório, a partir do qual foi possível compor uma estrutura de quatro quadrantes que organizou os atributos de acordo com a frequência e com a ordem média de evocação.

No primeiro quadrante foram agrupadas as palavras mais citadas e mais prontamente evocadas, formando o provável núcleo central da representação. As palavras que constam do segundo quadrante - muito citadas, mas com ordem de evocação superior à média geral - e do terceiro quadrante - as com ordem de evocação baixa, mas pouco citadas, formam o sistema intermediário. E, as que compõem o quarto quadrante - aquelas que além de pouco citadas apresentam ordem de evocação acima da média - estão no sistema periférico.

A teoria desenvolvida por Abric (apud SÁ, 2002, p. 62) acolhe a idéia de que as representações sociais se estruturam mediante uma organização interna e hierarquizada. A estrutura que proporciona a geração, organização e estabilidade das representações sociais é a do núcleo central e de seus elementos periféricos.

Com o intuito de preparar o banco de palavras para o processamento pelo EVOC, primeiramente, foi elaborado um dicionário, onde as palavras foram agrupadas de acordo com

o significado e o sentido que possuem no contexto da pesquisa. O dicionário para o banco de 252 palavras está descrito no quadro abaixo.

PALAVRAS CONSIDERADAS	PALAVRAS EVOCADAS
Aluno	Aluno – alunos
Aprender	Aprender – aprimorar
Base	Base – básico
Benéfico	Benéfico – bom
Comprometimento	Comprometimento – compromisso
Conhecimento	Conhecimento – saber
Descaso	Descaso – segundo plano – sem apoio – desvalorizado
Dificuldade	Dificuldade – difícil
Futuro	Futuro – horizonte – porta
Globalização	Globalização – global – mundo – globalizado
Material-didático	Material didático – material - falta de material didático – livro – dicionário
Mercado-trabalho	Mercado de trabalho – serviço – trabalho
Multicultural	Multicultural – diferentes culturas – cultura – aculturar
Pobre	Pobre – limitado – insuficiente – fraco
Prazer	Prazer – satisfação – gostar – gosto
Sala-lotada	Sala lotada – salas lotadas – mínima atenção individualizada – menor número de alunos

Quadro 2 - Dicionário

Depois da criação deste dicionário foi procedida a substituição dos termos evocados. Este procedimento teve como finalidade promover a homogeneização dos termos do banco de palavras. Só então, os dados foram rodados pelo *software*.

Para facilitar a comparação dos resultados obtidos com as evocações geradas pelos três termos indutores e proporcionar uma visualização mais sintética de significado dos dados, vamos apresentar, em paralelo ao resultado do processamento dos atributos de cada termo indutor, complementando as informações construídas pelo programa informático, a substituição dos termos pelas *categorias* apresentadas no item anterior.

Termo indutor: ensinar inglês

Das enunciações dos sujeitos relacionadas ao primeiro termo indutor *ensinar inglês* sessenta palavras são diferentes. Com a finalidade de conhecer a organização dos elementos constitutivos das representações sociais, foi construída a Ilustração 5.

OME F	< 2,5	>= 2,5				
≥ 3	NÚCLEO CENTRAL		ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	aluno	3	2,333	material-didático	4	2,500
	conhecimento	4	2,250	mercado-trabalho	4	3,250
	multicultural	3	2,333			
	prazer	4	1,250			
< 3	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	amor	2	1,500	aprendizado	2	4,000
	dificuldade	2	1,000	comprometimento	2	2,500
	língua	2	1,500	leitura	2	3,000
	tradução	2	1,500	paciência	2	3,500

Ilustração 5 – Elementos estruturais das representações sociais: termo indutor *ensinar inglês*

A ilustração acima comporta um quadro com os elementos estruturais das RS, conforme os indicadores da frequência e da ordem média de enunciação de cada termo. Para obtenção do quadrante de quatro casas a frequência mínima foi estabelecida em 2 e a média em 3. A ordem média é de 2,5.

Analisando as palavras presentes no primeiro quadrante a partir das justificativas⁴⁵ apresentadas pelos sujeitos para sua enunciação, percebemos que a palavra *aluno* foi utilizada por cada um dos sujeitos que a evocou com um sentido diferente. Um deles se referia a *alunos* conscientes da importância da aprendizagem da língua; outro se referia a necessidade de o

⁴⁵ Ver ANEXO G, páginas 145 à 148.

professor gostar do *aluno* para realizar seu trabalho; e o terceiro sujeito se referia ao prazer de sentir o retorno dos *alunos* em relação à aprendizagem.

A palavra *conhecimento* foi utilizada no sentido de “conhecimentos necessários para atuar profissionalmente”, enquadrando-se, portanto, na categoria *formação*. Observe-se que esta categoria tinha passado despercebida quando da análise anterior que considerava apenas o critério da frequência de evocação. No entanto, quando é procedido o cruzamento da frequência com a ordem de evocação o termo adquire força. Esta preocupação pode ser atribuída à insatisfação dos professores com sua formação inicial, que fez com que a maioria deles buscasse proficiência em cursos livres, fora do sistema formal de ensino.

As palavras *prazer* e *multicultural*, de acordo com os sentidos em que foram empregadas, enquadram-se nas categorias *prazer* e *finalidade intelectual*, respectivamente.

Deste modo, é possível inferir que os sujeitos estruturam seu pensamento sobre *ensinar inglês* em torno de sua formação profissional, da finalidade intelectual do ensino e do prazer que sentem ao exercerem esta atividade.

Termo indutor: *aprender inglês*

As enunciações dos sujeitos relacionadas ao termo indutor *aprender inglês* totalizaram 84 palavras, das quais 55 eram diferentes. A frequência mínima foi estabelecida em 2 e a média em 4. A ordem média é de 2,5. A Ilustração 5 foi construída com os elementos estruturais das representações sociais apontados pelo programa EVOC.

OME F	< 2,5			≥ 2,5		
≥ 4	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	necessidade	5	2,400	mercado-trabalho	6	2,667
	prazer	5	2,000			
< 4	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	benéfico	2	1,500	multicultural	2	3,000
	conhecimento	2	1,500	futuro	3	2,667
	dificuldade	2	1,000	globalização	3	2,667
	dinâmica	2	2,000	ouvir	2	3,500
	interesse	3	2,000	participar	2	3,000
	material-didático	3	1,333	vontade	2	4,000

Ilustração 6 - Elementos estruturais das representações sociais: termo indutor *aprender inglês*

Necessidade e prazer são os atributos que estão situados no quadrante em que há uma congruência positiva entre os critérios de frequência alta e maior velocidade de evocação.

A palavra *necessidade* é utilizada com o intuito de expressar a necessidade de aprender para ter acesso ao mercado de trabalho, ou seja com o sentido de *finalidade profissional* do ensino, pois, de acordo com justificativa do Sujeito 20, “nos dias de hoje o mercado de trabalho exige que saibamos inglês” (ANEXO H, p. 152). Observe-se que no segundo quadrante, encontramos a palavra *mercado-trabalho* que é utilizada também no mesmo sentido. Embora esta não tenha sido tão prontamente⁴⁶ evocada quanto a palavra *necessidade*, fica claro que quando os sujeitos pensam em aprender inglês, ao lado do prazer que este aprendizado possa proporcionar, está a finalidade profissional.

⁴⁶ Esta palavra foi evocada por seis sujeitos - uma vez em primeiro lugar, uma vez em segundo, três em terceiro, e uma vez em quarto lugar - sendo que quatro a apontaram como uma das mais importantes. (ANEXO H, página 149 a 152)

Termo indutor: *ensino de inglês na escola pública*

As enunciações dos sujeitos relacionadas ao terceiro termo indutor *ensino de inglês na escola pública* totalizaram 84 palavras, destas, 61 eram diferentes. Para elaboração do quadrante de quatro casas a frequência mínima foi estabelecida em 2 e a média em 4. A ordem média é de 2,5.

OME F	< 2,5			>= 2,5		
>= 4	NÚCLEO CENTRAL			ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	dificuldade	5	1,800	interesse	4	3,250
	material-didático	8	1,625			
< 4	ELEMENTOS INTERMEDIÁRIOS			ELEMENTOS PERIFÉRICOS		
	Atributos	f	OME	Atributos	f	OME
	base	2	1,500	atualização	2	3,500
	necessidade	2	2,000	caminho	2	3,500
				desinteresse	2	2,500
				desvalorização	2	4,000
				prazer	3	2,667
				sala-lotada	3	3,000

Ilustração 7 - Elementos estruturais das representações sociais: termo indutor *ensino de inglês na escola pública*

No núcleo central das enunciações originadas com o termo indutor *ensino de inglês na escola pública* encontram-se *dificuldade* e *material-didático* - palavras que expressam as carências sentidas pelos professores pela falta de recursos e pelas condições de ensino, como salas lotadas e tempo reduzido de trabalho. A posição destas palavras neste quadrante evidencia a importância atribuída pelos os sujeitos para as carências quando pensam em ensinar inglês na escola pública.

Lembrando que a memória pessoal da maioria dos sujeitos está vinculada à prática realizada nas escolas de curso livre de línguas, como pôde ser visto no quarto capítulo,

podemos inferir que, ao afirmarem que faltam materiais didáticos ou recursos, os sujeitos parecem buscar uma forma de conectarem o ensino à sua história de aprendizagem.

5.2 Conteúdo das representações

Procuraremos, a seguir, responder a perguntas sobre o que se fala; o que se escreve; com que intensidade; com que frequência; que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar idéias; os silêncios e sobre as entrelinhas, permitindo que sejam feitas inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação, conforme exposto por Franco (2005).

5.2.1 Finalidades do ensino

Como vimos, no início deste capítulo os sujeitos estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades e das condições em que este se realiza.

Buscaremos, a seguir, conhecer o modo como o professor compreende as finalidades do ensino de Inglês no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a série na escola pública, a partir da análise da primeira questão aberta, ou seja, a quarta questão da segunda parte do instrumento⁴⁷, cujo texto é o seguinte: *“Percebendo o interesse dos professores, ofereci algumas informações complementares sobre o ensino de inglês na escola pública. Expliquei que a finalidade do ensino de inglês de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental”*.

⁴⁷ APÊNDICE A, p. 163.

Quando indagados sobre este assunto apenas 14 sujeitos deram respostas que remetem aos objetivos fixados pelos PCNs. Embora o documento não seja citado, é possível relacionarmos suas falas com os objetivos lá descritos (BRASIL, 1998, p. 65).

Abaixo, estão transcritas as respostas dos 14 sujeitos mencionados, agrupadas de acordo com os temas que emergem de seu discurso e relacionadas aos objetivos presentes no documento oficial⁴⁸.

FINALIDADES INTELLECTUAIS

1) Consciência lingüística: reconhecer o mundo plurilíngüe

S 2 dar uma base para que o aluno possa conhecer outra língua

S12 dar base ao conhecimento de uma nova língua

2) Consciência cultural

S4 dar formação básica de visões de mundo diferentes

3) Acesso a estudos avançados

S7 instruir o aluno com abordagens e assuntos de interesse amplo

S8 que o aluno possua condições de estabelecer metas e critérios para um estudo mais profundo do idioma

S13 é através da base que o aluno pode prosseguir seus estudos sobre essa língua como também outras novas línguas

S14 abrir novos horizontes aos alunos

S20 é apenas uma base para os estudos no futuro

4) Construção de conhecimento sistêmico sobre a língua

S4 dar formação básica de leitura e interpretação

S10 dar aos alunos oportunidades de adquirir um conhecimento básico do conteúdo vocabular e gramática

Quadro 3 – Objetivos relacionados ao desenvolvimento de capacidades em função de necessidades intelectuais.

⁴⁸ Ver no ANEXO J, páginas 157 à 160, um excerto deste documento (BRASIL, 1998, p. 65-67).

FINALIDADES SOCIAIS

1) Acesso a bens culturais

- S2 dar uma base para que o aluno possa conhecer uma cultura diferente da dele.*
- S10 propiciar algum conhecimento cultural relativo aos países que têm este idioma como oficial*

2) Desenvolvimento de outras habilidades comunicativas

- S3 aplicar na vida prática o que aprende*
- S4 instrumentar o aluno com o mínimo em diálogos do dia-a-dia*
- S8 É que o aluno aprenda pelo menos o básico para uma comunicação viável*
- S14 o inglês é uma língua universal*
- S17 deve se basear em atividades práticas para o uso diário, contextualizar situações que eles enfrentariam se precisarem utilizar a língua*
- S18 desenvolver as atividades diárias que eles já estão acostumados a realizar*

Quadro 4 – Objetivos relacionados ao desenvolvimento de capacidades em função de necessidades sociais.

FINALIDADES PROFISSIONAIS

1) Acesso ao mundo do trabalho

- S6 a finalidade é que os alunos aprendam e falem inglês para enfrentar o mercado de trabalho*
- S13 é através da base que o aluno pode se tornar um novo profissional.*
- S19 o inglês tornou-se um dos principais veículos de comunicação no comércio e na tecnologia.*

Quadro 5 – Objetivos relacionados ao desenvolvimento de capacidades em função de necessidades profissionais.

No conjunto das falas percebe-se que estão contempladas as finalidades sociais, profissionais e intelectuais, no entanto, se tomarmos os sujeitos individualmente, percebemos que cada um deles reduz sua citação a um ou dois objetivos. O que parece, a exemplo dos PCNs, traduzir uma tentativa de aproximação ao um “objetivo realizável tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21)⁴⁹.

⁴⁹ Conforme discutido anteriormente no segundo capítulo desta dissertação.

Outra observação é a recorrência dos termos *base* ou *básica*, proferidos por 7 dos 14 sujeitos que explicitaram as finalidades de ensino da LI. A *base* é interpretada pelos sujeitos a partir de três objetivos: prático, cultural e educativo, como demonstrado na tabela abaixo.

Prático	6
<i>S2 dar uma base para que o aluno possa conhecer outra língua</i> <i>S4 dar formação básica de leitura e interpretação</i> <i>S8 É que o aluno aprenda pelo menos o básico para uma comunicação viável</i> <i>S10 dar aos alunos oportunidades de adquirir um conhecimento básico do conteúdo vocabular e gramática</i> <i>S12 dar base ao conhecimento de uma nova língua</i> <i>S13 é através da base que o aluno pode se tornar um novo profissional.</i>	
Educativo	2
<i>S13 é através da base que o aluno pode prosseguir seus estudos sobre essa língua como também outras novas línguas</i> <i>S20 é apenas base para os estudos futuros</i>	
Cultural	2
<i>S4 dar formação básica de visões de mundo diferentes</i> <i>S2 dar uma base para que o aluno possa conhecer uma cultura diferente da dele</i>	
Total	10

Tabela 13 - Finalidades do ensino: oferecer base

Percebe-se, na leitura da tabela 13, que a *base* enunciada na maioria das afirmações (6 entre 10) relaciona-se a objetivos práticos, voltados para a comunicação ou para o mercado de trabalho. As outras quatro definições dividem-se entre as relacionadas a objetivos educativos (2), voltados para estudos futuros, e culturais (2), que ofereçam ao aluno acesso a culturas diferentes.

Dos 21 sujeitos da pesquisa, nem todos os sujeitos, no entanto, explicitaram as finalidades do ensino: 2 deixaram o espaço para resposta em branco e 5 referiram-se à estratégia de ensino, à motivação ou foram imprecisos. A não manifestação de um terço dos sujeitos a respeito deste item é um dado que não pode ser desprezado, pois o silêncio é em si uma mensagem importante.

Vale lembrar que os PCNs têm uma redação oscilante quando se trata da definição de objetivos para o ensino de LI. Se por um lado define objetivos amplos, “considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função de necessidades intelectuais, sociais ou profissionais, e interesses e desejos dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 65), por outro minimiza estes mesmos objetivos restringindo seu foco à leitura, conforme discutido no segundo capítulo.

Resumindo, os sujeitos desta pesquisa posicionaram-se sobre as finalidades de ensino de três formas: omitiram-na, confundiram-na com outros temas ou restringiram-na ao oferecimento de uma formação básica. Observe-se que estas formas de posicionamento parecem ser o reflexo da falta de clareza histórica na definição de objetivos para o ensino deste componente. Indica o modo em que a enunciação dos discursos dos sujeitos é mediada pela leitura que fazem de seu contexto, sendo este um importante elo da ação comunicativa entre eles.

A leitura do panorama histórico e contextual do ensino da língua e do trabalho dos professores, à luz da Teoria das Representações Sociais, conforme afirma Alves-Mazzotti (2000), possibilita a compreensão de como e porque certas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e se mantêm em relação à prática pedagógica, originando e direcionando a ação dos indivíduos implicados no contexto escolar.

5.1.2 Condições de ensino

Os professores, ao exercerem suas atividades na escola, estão sujeitos a tensões, contradições e dilemas. Devemos entender, como Johnson (apud TARDIF e LESSARD, 2005), que as “escolas não são um lugar neutro de trabalho, um simples invólucro dentro do

qual acontecem ações, mas um dispositivo social de trabalho cujas características físicas, estruturais e simbólicas têm um peso claro sobre os trabalhadores escolares” (p. 48). Logo, para compreendermos as representações que os professores têm sobre o ensino deve-se observar também as características da organização escolar.

As condições de ensino destes professores definem-se tanto por fatores gerais que dizem respeito ao magistério de forma global quanto por aspectos mais particulares que se relacionam especificamente com o ensino da disciplina de Inglês e que configuram o espaço onde ocorrem as interações escolares.

O primeiro fator a conformar a organização do espaço escolar, na rede onde atuam os professores respondentes desta pesquisa, relaciona-se às regras que determinam a jornada de trabalho das equipes escolares; o sistema de atribuição de aulas e a sede de exercício profissional. De acordo com o exposto no segundo capítulo desta dissertação, os professores não têm sede fixa de trabalho em função do sistema de atribuição de aulas, o que gera um alto índice de rotatividade destes profissionais nas escolas. Além disso, as equipes gestoras escolares são compostas por profissionais cujos vínculos estão condicionados ao exercício de funções gratificadas de caráter provisório, ocupadas em função de indicação, não de concurso público.

A fragilidade do vínculo escolar dos atores escolares produz condições que enfraquecem o engajamento dos atores envolvidos no processo pedagógico, comprometendo a realização do trabalho docente como um todo. Embora este aspecto esteja relacionado a condicionantes do magistério de um modo geral, e não apenas aos professores de inglês, o trabalho destes profissionais é afetado diretamente.

O segundo fator relaciona-se a condições específicas para o ensino da disciplina de LI. A análise deste segundo aspecto será feita, inicialmente, pelo ponto de vista do professores, a partir de seus relatos ao responderem questões⁵⁰ da segunda parte do instrumento.

Os sujeitos foram indagados, respectivamente, sobre as condições de ensino da disciplina (questão 5); sobre o que gostariam que fosse diferente em suas aulas (questão 6); sobre as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas municipais (questão 7) e sobre a situação atual do ensino de LI na escola pública brasileira (questão 8).

Percebemos na leitura das respostas que os argumentos utilizados concentraram-se principalmente nos aspectos das *carências* e da falta de *importância* atribuída à disciplina ou aos profissionais, independentemente da pergunta formulada. A frequência destes temas somados equivale a 98 enunciações, correspondendo a 73,68% do total. Este número parece refletir a intenção destes 21 sujeitos de enfatizarem os argumentos através da repetição dos mesmos temas ao longo das respostas às quatro perguntas.

Veja a seleção abaixo com alguns exemplos de respostas relacionadas aos dois aspectos:

1) Carências

<p>Q5 – Condições de ensino da disciplina: <i>S04 Os recursos são pequenos. O professor não dispõe de certos instrumentos que fariam sua aula mais atraente (vídeo, aparelhos de som, cartazes)</i></p>
<p>Q6 - o que eu gostaria que fosse diferente nas minhas aulas: <i>S17 Uma sala somente para minha disciplina com cartazes, bem ambientada, kit de livros e materiais paradidáticos suficientes para cada aluno.</i></p>
<p>Q7 - condições de trabalho dos professores nas escolas públicas municipais: <i>S3 Falta material, apoio pedagógico.</i></p>
<p>Q8 - análise sobre a situação atual do ensino de língua inglesa: <i>S12 A falta de material de apoio e espaço físico não muito adequado para o aprendizado de outra língua.</i></p>

Quadro 6 – Exemplos de dificuldades apontadas pelos professores

⁵⁰ Questões 5 a 8 da segunda parte do instrumento, APÊNDICE A, p. 163.

2) Importância

<p>Q5 – Condições de ensino da disciplina: S2 É muito difícil conseguir um bom resultado porque não há apoio por parte das autoridades ligadas ao sistema de ensino.</p>
<p>Q6 - o que eu gostaria que fosse diferente nas minhas aulas: S19 A disciplina parece não ter importância.</p>
<p>Q7 - condições de trabalho dos professores nas escolas públicas municipais: S11 Há muito a ser feito não só quanto Inglês como forma de aprendizado e interação, mas o interesse dos diversos profissionais de todas as áreas compromete o ensino de uma língua e suas peculiaridades.</p>
<p>Q8 - análise sobre a situação atual do ensino de língua inglesa: S15 Depois de vários anos de trabalho sinto que lecionar Língua Inglesa é muito difícil, devido à carência de materiais didáticos básicos e, como já mencionei, a falta de interesse dos alunos. Sinto que à disciplina não é dada a devida importância nem mesmo pelos nossos pares, equipe técnica da escola e até mesmo da atual Secretaria de Educação...</p>

Quadro 7 – Exemplos de falta de importância da disciplina e valorização profissional.

Com o intuito de visualizarmos todos os argumentos utilizados pelos sujeitos, apresentamos abaixo uma tabela onde os mesmos estão quantificados de acordo do número de vezes em que foram utilizados pelos sujeitos.

	Questões				TOTAL	
	5	6	7	8	N	%
CARÊNCIAS:	18	23	8	8	57	42,86%
material didático	12	8	7	4	31	23,31%
sala-ambiente	1	9		3	13	9,77%
tempo de aula maior	1	4		1	6	4,51%
livre escolha da língua	2	2			4	3,01%
número reduzido de alunos	2		1		3	2,26%
IMPORTÂNCIA:	10	4	9	18	41	30,82%
da disciplina língua inglesa	8	4	5	11	28	21,05%
do profissional: valorização e formação	2		4	7	13	9,77%
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:	3	4	5		12	9,02%
Metodologia	1	3	2		6	4,51%
Conteúdo, planejamento	2	1	3		6	4,51%
QUALIDADE	3				3	2,26%
FINALIDADE				4	4	3,01%
OUTRAS CATEGORIAS	4	1	8	3	16	12,03%
	38	32	30	33	133	100,00%

Tabela 14 – Argumentos utilizados pelos sujeitos em resposta às questões 5 a 8 da história⁵¹.

⁵¹ Segunda parte do Instrumento de Pesquisa (ver APÊNDICE A, p. 163)

Entre as **carências** apontadas com mais frequência estão falta de recursos como: *material didático e sala ambiente*. Estes argumentos foram mencionados 44 vezes, o que corresponde a um terço de todos os utilizados pelos sujeitos.

Cruzando estas informações com as obtidas a partir de outras questões do questionário⁵² podemos ter um quadro mais ilustrativo destes relatos. A seguir, analisaremos estes dados mais detidamente.

Em resposta à Questão 23 do questionário, os professores relataram a existência de equipamentos de som e TV-DVD, na maioria das escolas. Seu uso, no entanto, está sempre condicionado a agendamentos prévios o que faz com que muitos professores, 71,42%, levem para a escola recursos próprios, conforme pode ser constatado na tabela abaixo.

MATERIAIS/EQUIPAMENTOS	NÚMERO DE PROFESSORES	%
Equipamento de som	7	33,33%
Jogos	6	28,57%
Livros didáticos	5	23,81%
CDs	4	19,05%
Revistas	3	14,29%
Livros de leitura	2	9,52%
Cartazes	2	9,52%
Dicionários	2	9,52%
Encartes de músicas	1	4,76%
DVDs	3	14,29%
Textos xerocados	2	9,52%

Tabela 15 – Materiais e equipamentos levados pelos professores para a escola

⁵² As questões 23 a 25, da terceira parte do instrumento de pesquisa, APÊNDICE A, páginas 166, foram inseridas no instrumento de pesquisa após a realização do pré-teste, pois durante sua aplicação percebemos a possibilidade de emergência deste tema e procuramos garantir informações mais precisas acerca dele. Ou seja, além de perguntarmos sobre a existência dos equipamentos nas escolas, acrescentamos perguntas sobre o uso dos equipamentos existentes pelos professores e sobre suas iniciativas em disponibilizar equipamentos pessoais para uso em aula. Relembrando, porém, que as questões abertas da história foram respondidas antes que os professores conhecessem o conteúdo do questionário. É importante que este fato seja esclarecido para que o leitor não conclua, inadvertidamente, que houve alguma espécie de indução para as respostas apresentadas.

A Tabela 15 mostra os materiais ou equipamentos que os professores declaram levar para a escola para desenvolver seu trabalho pedagógico. Pode-se observar que alguns materiais/equipamentos foram elencados por vários professores. Entre os mais citados estão os jogos didáticos, os equipamentos de som e os livros didáticos.

Ao lado das **carências** provenientes da falta de recursos pedagógicos e/ou estrutura física adequados, o outro fator fortemente mencionado pelos professores, foi a pouca **importância** dada ao ensino de língua inglesa e a pouca valorização do professor como profissional, que como vimos na Tabela 14, 30,82% de todas as respostas apontaram nesta direção. Os professores dizem perceber que os agentes escolares de um modo geral, sejam eles alunos, professores de outras disciplinas, gestores escolares ou da Secretaria de Educação, pais ou família, não valorizam o ensino da disciplina na escola. Tanto no texto escrito por eles em resposta às questões da história quanto na leitura do questionário esta percepção fica evidente.

A questão 21⁵³ da terceira parte do instrumento possibilitou verificar o grau de importância da disciplina de Inglês, conforme mostra a tabela a seguir. Os sujeitos atribuíram graus de 1 a 4, considerando 1 para *nenhuma importância* e 4 para *máxima importância*. Para efeito de análise os dados serão agrupados em três categorias: nenhuma; pouca e muita importância. O grau 2 será interpretado como *pouca importância*, os resultados apontados como graus 3 e 4 serão somados e considerados como *muita importância*.

Agentes Escolares	Grau de importância					
	Nenhuma		Pouca		Muita	
	N	%	N	%	N	%
Alunos	4	19,05%	10	47,62%	7	33,33%
Funcionários administrativos da Unidade escolar	5	23,81%	9	42,86%	7	33,33%
Professores de outras disciplinas	3	14,29%	8	38,10%	10	47,62%
Orientador Pedagógico	3	14,29%	8	38,10%	10	47,62%
Orientador Educacional	4	19,05%	8	38,10%	9	42,86%
Diretor e Assistente de Direção	4	19,05%	6	28,57%	11	52,38%
Família dos alunos	5	23,81%	6	28,57%	10	47,62%
Professores da disciplina de Inglês	0	0,00%	4	19,05%	17	80,95%
Gestores da Secretaria Municipal de Educação	5	23,81%	4	19,05%	12	57,14%
O professor sujeito da pesquisa	0	0,00%	2	9,52%	19	90,48%

Tabela 16 – Percepção dos professores sobre a importância atribuída ao ensino de Inglês

Em torno de 60% dos professores pesquisados acreditam que alunos, professores de outras disciplinas, orientadores pedagógicos e educacionais e funcionários administrativos da unidade escolar atribuem pouca ou nenhuma importância ao ensino de Inglês. Um número um pouco menor, em torno de 50% tem a mesma opinião com relação aos diretores, aos gestores da Secretaria Municipal de Educação e aos pais dos alunos.

Outro dado que demonstra a baixa importância atribuída à disciplina no contexto escolar é a ausência de atividades complementares, em horário extraclasse, que envolvam a disciplina de Inglês, conforme constatado com as respostas dadas à Questão 22⁵⁴ (*A escola municipal em que você trabalha oferece alguma atividade complementar, em horário extraclasse, que envolva a disciplina de inglês?*). Este fato não se repete com outras áreas do conhecimento que são estimuladas com atividades diversas, previstas, quase sempre, no calendário escolar⁵⁵, como: concursos de redação; olimpíadas de matemática; feira de ciências; consciência ecológica; festa do folclore etc.

⁵³ APÊNDICE A, p. 165.

⁵⁴ APÊNDICE A, p. 166.

⁵⁵ Informação constatada nos calendários escolares afixados nos murais das escolas visitadas.

Mesmo diante desse quadro de sentimento de desvalorização do ensino de Inglês surpreende o índice de 9,52%, ou seja, dois professores que declararam que eles mesmos atribuem pouca importância ao ensino da disciplina, mesmo depois de investirem tantos anos nesta trajetória profissional.

Para interpretarmos a concentração dos argumentos utilizados pelos professores nos aspectos das *carências* e da falta de *importância* atribuída à disciplina ou aos profissionais, independentemente da pergunta formulada, em termos de representações sociais devemos retomar os escritos de Moscovici (2005). Segundo o autor, as representações ou crenças devem levar em conta o fato de as pessoas viverem em sociedade, o que significa possuírem um modo comum de vida, de tradições, de conceitos compartilhados. Seus julgamentos, portanto, estarão sempre de acordo com um conjunto de valores que foi apreendido socialmente.

São três os elementos que nos auxiliam no delineamento das condições contextuais de trabalho destes professores, em função das quais são construídas suas representações sociais. O primeiro é mais geral e está ligado à questão do vínculo profissional dos professores nesta rede de ensino, onde os atores, como se fossem peões em um tabuleiro de xadrez, sofrem deslocamentos condicionados a um sistema de atribuição de aulas ou de alocação de cargos, independente de critérios pedagógicos ou até mesmo de suas vontades.

O segundo está associado ao lugar ocupado pela disciplina de Inglês no currículo, que, conforme discutimos no segundo capítulo desta dissertação, sofreu nas últimas décadas perda gradativa de sua importância. Em 1961, passou a ser uma disciplina opcional. Em 1971, passa a compor a parte diversificada do currículo. Em 1984, é relegada ao caráter de atividade. E, em 1998, quando volta a ser disciplina obrigatória, sugere-se que seu ensino restrinja-se à leitura.

E o terceiro está relacionado ao estoque prévio que estes sujeitos carregam de como deve ser o ensino. Observando-se a trajetória de vida dos sujeitos desta pesquisa, apresentada no terceiro capítulo desta dissertação, percebe-se que a maioria, 71,42%, completou sua formação profissional frequentando cursos livres de inglês. Este fato, ao que parece, gera um processo inconsciente que os faz elencar a falta de material didático e de sala-ambiente ou ainda o número excessivo de alunos por sala de aula, aliados ao tempo de aula insuficiente e à impossibilidade de livre escolha da língua pelos alunos como condições impeditivas para um ensino de qualidade. Condições estas, que estão em contraste com aquelas de seu repertório de estudante em cursos de livres de inglês e que os faz carregarem a crença de que só podem ensinar se estas carências forem eliminadas, sendo atendidos, portanto, os requisitos encontrados nesta categoria de escolas.

5.3 Aproximação às representações

A seguir, será apresentada uma síntese dos resultados desta pesquisa. A interpretação terá como ponto de partida a inter-relação entre três dimensões de análise: a pessoal, a intersubjetiva e a objetiva, propostas por Jovchelovitch (2007).

A **dimensão pessoal** foi conhecida a partir do delineamento do perfil pessoal, trajetória de vida, perfil profissional dos sujeitos e de suas concepções de ensino. Assim, na tentativa de formar uma imagem de um “sujeito genérico”, reunimos atributos que caracterizam a maioria dos sujeitos.

Este sujeito genérico teria o seguinte perfil pessoal e trajetória de vida: gênero feminino, idade entre 36 e 45 anos, casado com filhos, responsável pelo sustento próprio ou

pelo sustento da família. Declara ocupar seu tempo livre com afazeres domésticos e com estudo. Prefere atividades de lazer que podem ser realizadas em casa, como: música, leitura e televisão. Prefere televisão e revistas como veículo de informação. Tem graduação superior específica e realizou curso livre de inglês como formação complementar. Declara ter um grau de domínio satisfatório da Língua Inglesa.

E, o seguinte perfil profissional e carreira: é professor efetivo, tem vínculo escolar em uma, duas ou mais escolas, com carga de trabalho acima de 30 horas semanais. Ingressou na carreira há mais de nove anos, tendo como motivação o prazer em ensinar e aprender, e permanece nela por razões de ordem prática. Entende o ensino como processo de transformação. Declara acreditar que a interação em sala de aula deve ser centrada no aluno e ocorrer por trocas sociais e que o professor tem que ser um profissional criativo.

A **dimensão intersubjetiva** corresponde ao *status*, ou a posição destes atores em seu contexto de atuação profissional. Nesse sentido, partindo-se da compreensão da docência como *trabalho* (TARDIF E LESSARD, 2005), procurou-se conhecer as condições de sua realização pelos sujeitos desta pesquisa no espaço *já organizado* em que atuam.

Verificou-se que a fragilidade nas relações que envolvem os agentes educacionais pode produzir condições que enfraqueçam o engajamento dos atores envolvidos no processo pedagógico e os impeçam de um maior aprofundamento na realidade dos educandos. Esta fragilidade é observada sob dois aspectos.

O primeiro diz respeito ao alto índice de rotatividade dos profissionais gerado pelas regras que determinam sua jornada de trabalho; o sistema de atribuição de aulas e sede de exercício profissional. Além disso, a composição de equipes gestoras escolares por

profissionais cujos vínculos estão condicionados ao exercício de funções gratificadas de caráter provisório, ocupadas em função de indicação, não de concurso público.

O segundo aspecto relaciona-se ao sentimento de desvalorização sentido pelos professores com relação à disciplina que lecionam. Os professores dizem perceber que os agentes escolares de um modo geral, sejam eles alunos, professores de outras disciplinas, gestores escolares ou da Secretaria de Educação, pais ou família, não valorizam o ensino da disciplina na escola. Fato que pôde ser observado também pela ausência de atividades complementares, em horário extraclasse, que envolvam a disciplina de Inglês, diferentemente de outras disciplinas que são estimuladas com atividades diversas, previstas, quase sempre, no calendário escolar.

A ação do professor é mediada pela relação dialógica que tem não só com seus alunos, mas também com os gestores e outros agentes escolares. Se o professor pensa que ninguém se importa com o componente curricular objeto de seu trabalho qual será então a relação pedagógica que promoverá?

A **dimensão objetiva** corresponde ao modo como os sujeitos constroem conhecimento acerca do objeto de seu trabalho. O conhecimento construído pelos sujeitos acerca deste objeto deriva de sua formação para qualificação profissional, de sua prática profissional e da leitura que faz de seu contexto. Deste modo, professores que trabalham na escola pública, constroem seu conhecimento também a partir do texto dos documentos oficiais.

São três os pontos de vista observados nestes documentos. O primeiro ponto foi o da proposição de objetivos, constatando-se que estes objetivos são definidos de várias e diversas formas nestes documentos sem que haja um esclarecimento detalhado quanto aos seus possíveis significados. Termos como *prático*, *instrumental*, *educativo*, *cultural*, *lingüístico*, ou

comunicativo não têm seu sentido bem definido, dando margem a uma multiplicidade de interpretações.

O segundo ponto foi a influência das teorias de ensino-aprendizagem adotadas pela lingüística e pela psicologia para prática do ensino de línguas. Observando-se ao longo das décadas, uma tentativa de sintonia entre o discurso oficial, manifesto nos documentos oficiais e as tendências teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Verificou-se que esta harmonia, que parecia ter sido obtida somente após a edição dos PCNs, não se confirmou quando foram comparadas as proposições constantes das diversas partes deste mesmo documento, ao restringirem o ensino de línguas ao desenvolvimento da leitura.

O terceiro ponto foi a presença e o papel da LI como componente curricular, que apontou um deslocamento constante do lugar da disciplina no currículo, evidenciado pela perda gradativa de sua importância. Anunciando, deste modo, o comprometimento de sua viabilidade na educação básica da escola pública.

Observando-se, ainda, na leitura dos documentos oficiais, que os deslocamentos sofridos no lugar do ensino de línguas estrangeiras foram justificados associando-se questões relacionadas aos objetivos, às práticas de ensino e até mesmo à competência do professor.

Não podemos afirmar que os sujeitos desta pesquisa tenham conhecimento profundo do conteúdo de todos os documentos citados, de todos os conceitos de linguagem ou concepções de ensino, nem mesmo das diferentes práticas de ensino que foram experimentadas ao longo de nossa história.

No entanto, não podemos considerar apenas aquilo que estudamos profundamente. Das leituras fragmentárias de obras que folheamos, iniciamos a leitura, lemos às pressas ou apenas ouvimos falar a respeito, algo sempre permanece, mesmo que não saibamos

exatamente o quê. Assim, entendemos que o sujeito constrói o mundo objetivo a partir de seu estoque de conhecimentos que é composto das experiências vividas e da leitura que fazem de seu contexto.

Para que seja possível uma aproximação as representações sociais de professores a partir da análise das significações atribuídas ao ensino da LI no Ensino Fundamental da escola pública, foi considerada nesta pesquisa a inter-relação entre estas três dimensões de análise, a partir das questões, propostas por Jovchelovitch (2007): “quem”; “como”; “por quê”; “o quê”; e “para quê”. As respostas as estas questões têm o intuito de capturar arquitetura básica que constitui o processo representacional e as tríades intersubjetivas e interobjetivas.

Assim, respondendo-se à questão “**quem**” compreende-se identidade dos atores do processo representacional a partir da inter-relação das três dimensões, pode-se dizer que tratam-se de profissionais que: ocupam uma carreira efetiva em um órgão público; cumpriram todas as etapas formais de sua formação; atuam há mais de 9 anos nesta profissão; escolheram a profissão porque gostam de ensinar e de aprender. Estes profissionais, no entanto, permanecem na carreira por questões de ordem prática. A mudança de ânimo dos sujeitos explica-se por duas fragilidades: a das interações que estes profissionais estabelecem com outros agentes educacionais, com os quais convivem em seu campo de atuação; e a que é sentida pela forma vaga com que são compreendidos os objetivos de seu trabalho. Estes dois fatores provocam nos sujeitos um sentimento desvalorização profissional.

A segunda questão, o “como”, é importante, segundo Jovchelovitch (2007), para ligar *saber* e *contexto*. Percebeu-se que os sujeitos estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades – *saber* - e das condições em que este se realiza – *contexto*.

As finalidades de ensino foram expressadas de três formas: pela omissão, silenciando-se; pela confusão, desviando-se da pergunta para outros temas ou pela restrição, sugerindo que a finalidade deveria ser limitada ao oferecimento de uma formação básica, limitada a um ou dois objetivos de ensino.

Quanto às condições de ensino os argumentos utilizados concentraram-se principalmente nos aspectos das *carências* e da falta de *importância* atribuída à disciplina ou aos profissionais. Ressaltando-se que estes aspectos foram enfatizados no discurso dos sujeitos em uma frequência equivalente a 73,68% do total.

Esta compreensão de ensino deriva do fato de estes sujeitos lecionarem uma disciplina que além de ter os objetivos definidos de forma vaga nos documentos oficiais, vem perdendo prestígio com relação ao seu lugar no currículo. Além disso, são profissionais cuja importância não é reconhecida, visto terem um vínculo provisório na unidade escolar e condicionado a fatores desvinculados de critérios pedagógicos.

O “**por quê**” da representação é uma dimensão que, de acordo com a argumentação de Jovchelovitch (2007), vai além de sua função cognitiva, incluindo a função simbólica. Representa a lógica da subjetividade e intersubjetividade e, nesse sentido, está sempre aberta para expressar os motivos e intenções que são reguladas pelos processos inconscientes e afeta a dinâmica entre parceiros na interação. Observando-se o fato de os sujeitos desta pesquisa terem completado sua formação profissional frequentando cursos livres de inglês pode-se inferir que estes sujeitos compreendem o modo como deve ser o ensino a partir da experiência que tiveram. A memória das condições em que aprenderam gera um processo talvez inconsciente, levando-os a crer que para que o ensino ocorra estas condições devam se repetir.

O “o quê” da representação refere-se à construção do objeto, ao conteúdo atribuído a ele e à solidez do ambiente simbólico. Toda forma de conhecimento está inscrita em um conteúdo previamente estabelecido por meio do processo de ancoragem, que consiste em uma tentativa de conectar o objeto com o passado e suas significações. A ancoragem e objetivação são os dois processos que geram representações sociais. A ancoragem é a tentativa de colocar uma idéia estranha em um contexto familiar, enquanto que a objetivação é a tentativa transferir algo que está na mente para algo que está no mundo. Ancorar é classificar, categorizar, escolhendo um paradigma estocado em nossa memória e estabelecendo uma relação com ele. (MOSCOVICI, 2005, p. 60-63)

Os professores, sujeitos desta pesquisa, parecem ter escolhido como paradigma do ensino de Inglês o aparato tecnológico das escolas de cursos livres de inglês para ancorarem sua representação. Segundo Moscovici, no processo de ancoragem “nós selecionamos uma característica aleatória e a usamos como categoria... A categoria se torna, como se realmente fosse, co-extensiva a todos os membros dessa categoria” (2005, p. 65). Ancorar expressa, segundo Jovchelovitch (2007), certa tendência de recuperar e conservar o significado visto que este retorno ao conhecido pode ajudar a transformar o não familiar em familiar.

A ancoragem e a objetivação são maneiras de lidar com a memória. A objetivação é direcionada para o outro. Traz uma imagem possível de ser reproduzida no mundo exterior. Portanto, embora o uso de recursos tecnológicos, como materiais didáticos ou estruturas físicas não sejam suficientes para que alguém aprenda inglês, ao que indicam os discursos dos sujeitos, é através desta imagem que objetivam sua representação. Segundo Jovchelovitch (2007), em todas as formas de representação há uma tensão entre a história do objeto e a intenção de ressignificá-lo. É disso que se trata a objetivação.

O último componente da representação pode ser encontrado com a questão do “**para que**”. A função mais fundamental de toda representação é tornar familiar o não familiar.

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é com isso, enriquecido e transformado (MOSCOVICI, 2005, p. 58).

As representações formam um elo entre atores sociais e o mundo, criando senso, ferramentas e compreensão, elas domesticam o mundo objetivo tornando-o conhecido.

Segundo Moscovici:

Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal. Ao criá-los, porém, não estamos sempre mais ou menos conscientes de nossas intenções, pois as imagens e idéias com as quais nós compreendemos o não-usual (incomum) apenas trazem-nos de volta ao que nós já conhecíamos e com o qual nós já estávamos familiarizados há tempo e que, por isso, nos dá a impressão de algo “já visto” (*déjà vu*) e já conhecido (*déjà connu*). ...Tal processo nos confirma e nos conforta; restabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade e falta de sentido (2005, p. 58).

A função geral da representação, que responde a pergunta “**para que**”, segundo Jovchelovitch (2007), responde ao problema fundamental da psicologia social e torna a vida humana, como a conhecemos, possível. Os professores dizem trazer materiais para suas aulas, confeccioná-los com seus alunos. Pode-se dizer que os sujeitos constroem estas representações como uma forma de buscar conforto, de restabelecer a continuidade de seus atos. Estas imagens construídas pelos sujeitos os trazem de volta para um terreno conhecido onde eles reencontram sua identidade. Esta talvez seja a maneira que eles encontram de integrar o problema em seu mundo e ter a sensação de superá-lo.

Os significados que o professor atribui à sua prática derivam de sua formação profissional, da prática docente, de suas experiências de vida, de seu contexto de atuação e das relações que estabelecem com outros. Estas significações conduzem a interpretação que fazem da realidade e orientam suas condutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas últimas considerações pretendo retomar os objetivos do trabalho, o caminho percorrido para alcançá-lo, apresentar uma síntese dos resultados da pesquisa e algumas proposições que objetivam contribuir para a reflexão sobre o ensino de Inglês na escola pública.

Estabeleci como objetivo realizar uma aproximação às representações sociais dos professores sobre o ensino da LI como componente curricular do Ensino Fundamental, partindo da análise das significações atribuídas ao ensino da LI no Ensino Fundamental com relação às finalidades e condições de ensino do componente curricular na escola pública, levando em consideração o contexto histórico do ensino de língua inglesa no país e o cenário atual de atuação dos docentes.

Para atingir tal objetivo utilizei como referencial teórico de análise a Teoria das Representações Sociais e os estudos sobre Trabalho Docente e como procedimento metodológico um instrumento fundamentado na teoria do Núcleo Central das Representações Sociais e a análise do conteúdo dos discursos dos sujeitos.

A coleta de dados foi realizada com a aplicação de um instrumento tríplice de pesquisa para um grupo de vinte e um professores de inglês, que compõem o corpo docente total neste componente curricular de uma rede pública municipal.

Os dados coletados foram lidos a partir de três dimensões de análise: a pessoal - a partir do delineamento do perfil pessoal, trajetória de vida, perfil profissional dos sujeitos e de suas concepções de ensino; a intersubjetiva - pela posição dos sujeitos em seu contexto de

atuação profissional; e a objetiva - levando-se em consideração a história da inserção do ensino de LI no currículo e o contexto de atuação profissional dos sujeitos.

O processo representacional dos sujeitos foi captado a partir da inter-relação destas três dimensões à luz dos referenciais teóricos, apresentando a seguinte arquitetura básica:

- 1) quem – professores efetivos com formação superior complementada em cursos livres de inglês, que se percebem como profissionais cuja importância não é reconhecida, e que têm um vínculo escolar provisório, condicionado a fatores desvinculados de critérios pedagógicos;
- 2) como - estruturam seu pensamento sobre o ensino apoiados, principalmente, em torno das finalidades e das condições em que este se realiza. Expressaram-se com relação às finalidades de ensino de três formas: pela omissão, silenciando-se; pela confusão, desviando-se da pergunta para outros temas ou pela restrição, sugerindo que a finalidade deveria ser limitada ao oferecimento de uma formação básica. Quanto às condições de ensino os argumentos utilizados concentraram-se principalmente nos aspectos das *carências* e da falta de *importância* atribuída à disciplina ou aos profissionais. Esta compreensão de ensino deriva do fato de estes sujeitos lecionarem uma disciplina que além de ter os objetivos definidos de forma vaga nos documentos oficiais, vem perdendo prestígio com relação ao seu lugar no currículo;
- 3) por quê - a memória das condições em que aprenderam - frequentando cursos livres de inglês - gera um processo inconsciente, levando-os a crer que para que o ensino ocorra estas condições devem se repetir;

- 4) o quê - os sujeitos parecem ter escolhido como paradigma do ensino de Inglês o oferecido nos cursos livres de inglês para ancorarem sua representação e a objetivam no aparato tecnológico desta escolas;
- 5) para quê – para buscarem conforto, transformando o não familiar em familiar, atribuindo ao fato de os alunos não aprenderem a impossibilidade de repetirem-se na escola pública as mesmas condições de ensino das escolas de curso livre.

Esta análise levou à conclusão de que os significados que o professor atribui à sua prática derivam de sua formação profissional, da prática docente, de suas experiências de vida, de seu contexto de atuação e das relações que estabelecem com outros. Estas significações conduzem a interpretação que fazem da realidade e orientam suas condutas.

Assim, para reverter o quadro atual e escrever uma nova história em que não tenha lugar o pensamento de que não se aprende inglês na escola de ensino regular, principalmente, na pública, entendo que seriam necessárias ações voltadas para as políticas públicas, para o contexto organizacional escolar e para a formação profissional, de forma articulada, e que envolvam os atores do processo educacional.

Quanto a políticas públicas, creio que documentos oficiais, como parâmetros ou diretrizes de ensino, não devam servir ao propósito de apontar precariedades, mas sim de indicar de forma clara as finalidades a que se propõem, apresentando soluções para os problemas fundamentadas em estudos realizados e publicados. Os PCNs-LE merecem discussão e revisão.

Outra questão, também relacionada à definição de políticas públicas, que merece atenção, está no sistema de atribuição de aulas. Ressaltando-se que este é um problema que não afeta apenas o ensino da disciplina de Inglês. Embora o sistema varie nas diferentes redes

públicas de ensino é importante que se discuta a garantia de vínculo dos profissionais na unidade escolar assim como sua fixação em uma sede única de trabalho.

Com relação à organização escolar do trabalho suponho que grande parte do sentimento de desvalorização apontado pelos professores tenha origem na fragilidade das relações que se estabelecem no âmbito escolar. Deste modo, acredito que talvez o problema pudesse ser minimizado caso os agentes escolares – professores, gestores, alunos – tivessem espaços de escuta mútua e o trabalho fosse reorganizado em função da organização advinda dessa iniciativa, que garantisse a pertença destes indivíduos e o fortalecimento da unidade escolar e dos profissionais nela sediados.

Quanto à formação inicial dos professores, esta deveria garantir habilitação para o exercício profissional. Esta afirmação por mais óbvia que possa parecer, mostrou-se necessária tendo em vista os dados da pesquisa que mostraram a busca dos profissionais pela complementaridade de sua habilitação profissional fora do sistema formal de ensino.

E, finalmente, é fundamental que as políticas de formação docente, tanto inicial quanto continuada, partam da compreensão de que o professor é produto e produtor social e sejam delineadas considerando toda a complexidade que envolve o cotidiano deste profissional.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. O senso de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In MARIN, A. J., SILVA, A. M. M e SOUZA, M. I. M (Orgs). **Situações Didáticas**. 1. Ed. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 71-98.

_____. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez. 2006.

ABRAHÃO, M. H. V. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor. **Contexturas: Ensino crítico de língua estrangeira**, n. 1, 1992, p. 49-54.

_____. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 1996.

ABRAHÃO, M. H. V. Crenças, pressupostos e conhecimentos de aluno-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua 2004, p. 131-152,.

ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**. Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O Professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. DP&A Editora, 2000.

ATKINSON, D. Toward a sociocognitive approach to second language acquisition. **The Modern Language Journal**, 86, iv, 2002, p. 525-545.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de língua**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, A. M. F. et. al. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004, p. 11-29.

BINZ, J. F.; BOCCHESI, J.C. Ressignificando a prática do ensino de línguas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. **World Englishes**, v. 22, n. 2, 2003, p. 159-172.

BORGES, E. F. V. **Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira – Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP, 2003.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - ensino médio: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira, 1984.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997, p. 147-161.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89– 108.

COSTA, D. N. M. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º. Grau**. São Paulo: EPU, EDUC, 1987.

COX, M. I. P. e ASSIS-PETERSON, A. A. Critical pedagogy in ELT: images of Brazilian teachers of English. **Tesol Quarterly**, vol. 33, n. 3, Autumm, p. 433-452, 1999.

CUNHA, M. I. A construção do conhecimento na prática pedagógica do professor do ensino superior. In MARIN, A. J., SILVA, A.M.M E SOUZA, M.I.M (Orgs). **Situações Didáticas**. 1ª. Ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 47-69.

De ROSA, A. S. A “rede associativa”: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 61-127.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

DUVEEN, G. Introdução – O poder das idéias. In MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 7-28.

ENRICONE, Délcia, (org). **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs. 2006

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129–150.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1999.
- GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In JODELET, D. (Org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2001.
- GIMENEZ, T. (Org) **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GOODE, W. J. **Métodos em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- GROSSE, C. U. & VOGHT, G. M. The evolution of languages for specific purposes in the United States. **The Modern Language Journal**, 75, ii, 1991, p. 181-195.
- GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. New York: Longman, 1991.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M .M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HYMES, D. On communicative competence (excerpts). In: Brumfit, C.H. & Johnson, K. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- JESUÍNO, J. C. A Psicologia Social Européia. In: VALA, J e MONTEIRO, M. B. (orgs) **Psicologia Social**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 50-60
- JODELET, D. (Org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2001.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 16, nº 2, maio/agosto, 2004.
- _____. **Knowledge in context: representations, community, and culture**. London and New York: Routledge, 2007.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p. 165-183.

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

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

LOPES, L. P. M. A Nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.) **Reflexão e ação no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

MAGALHÃES, M. C. **O profissional de línguas: um profissional reflexivo**. Boletim APLIEPAR, Londrina, n.31, 1997, p.2-3.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

MASCARENHAS, D. R. **Quando os professores do ensino fundamental lêem os PCN-LE**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. UnB. Brasília-SP, 2003

MIRANDA, D. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e Percepções de Professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10/2, 1994, p. 329-338.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, D. C de et al. Análise das evocações: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005, p. 573-603.

OXFORD, R., GREEN, J. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. **TESOL Journal**, v.6, n. 1, Autumn, 1996, p. 20-23.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira moderna para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; GIMENO SACRISTAN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P. O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In: PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 115-134

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica e um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PIMENTA, S.G.(Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCIANO, V. L. O. **Representação Social de professores sobre a profissão docente**. Dissertação de Mestrado. PUC, 2001.

PRABHU, N.S. **Second Language Pedagogy**. Oxford University Press, 1987.

RANGEL, Mary. **Representações e reflexões sobre o “bom professor”**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

REAGAN, T. Constructivist epistemology and second/foreign language pedagogy. **Foreign Language Annals**, vol. 32, n. 4, 1999, p. 413-425.

RÊSES, Erlando da Silva. **Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais**. SOCIEDADE E CULTURA, V. 6 N. 2, JUL./DEZ. 2003, p. 189-199.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. SOARES, Sandra Regina A Prática Educativa nas Representações de Docentes de Cursos de Licenciatura. **GT: Formação de Professores / N. 08**. Anped, 2006.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____ Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, D. (Org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora EDUERJ, 2001.

_____ **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. revista Petrópolis: Vozes, 2002.

SANTOS, A. M. Os primórdios de uma disciplina: curso e percurso. In VALA, J e MONTEIRO, M. B. (Orgs). **Psicologia Social**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SAVIANI, N. **Saber Escolar, Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**. Campinas: Pontes, 2005.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 117-148.

STAA, B. V.; DAMIANOVIC, M.C.; BATISTA, M.E. Inglês oral para professores de inglês da rede pública: uma experiência em abordagem instrumental. **The Specialist**, Volume 27 nº 1, 2005.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 15-38.

TRAMONTE, C. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber: abrindo caminhos para a cidadania**. Disponível em: < http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/cristiana_tramonte2.htm > Acesso em: 13 set. 2004.

VALA, J. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, J e MONTEIRO, M. B. (Orgs) **Psicologia Social**. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-502.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **O resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad. 2003.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M. Et allis. (eds) **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 103 - 119.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, p. 149-186.

WATERS, A. ESP – Back to the future! **The Specialist**, vol. 9, n. 1/2, 1988, p.27-43.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MODELO)

Título da Pesquisa: Ensino de Inglês: representações sociais de professores do Ensino Fundamental.

Nome da Pesquisadora: Rejane Maria Emilio

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Ao integrar este estudo estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às suas informações e após o registro destas o documento será destruído.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nº	NOME DO PARTICIPANTE	ASSINATURA DO PARTICIPANTE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 4 DA SEGUNDA PARTE DO INSTRUMENTO.

	<i>Finalidade do ensino de inglês de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental</i>
001	É fornecer informações básicas.
002	É dar uma base para que o aluno possa conhecer outra língua e uma cultura diferente da dele.
003	É Aplicar na vida prática o que aprendeu.
004	Dar formação básica de leitura, interpretação e visões de mundo diferentes, instrumentar o aluno com o mínimo em diálogos do dia-a-dia.
005	É a prioridade para os alunos que têm dificuldade ou não de aprender inglês.
006	A finalidade é que os alunos aprendam e falem inglês para enfrentar o mercado de trabalho.
007	Instruir o aluno com abordagens e assuntos de interesse amplo, pessoais ou não, globais ou não de modo informativo, lúdico, prazeroso, satisfatório.
008	É que o aluno aprenda pelo menos o básico para uma comunicação viável, que possua condições de estabelecer metas e critérios para um estudo mais profundo do idioma.
009	
010	Era dar aos alunos oportunidades de adquirir um conhecimento básico do conteúdo vocabular e gramatical da língua inglesa, além de propiciar algum conhecimento cultural relativo aos países que têm este idioma como oficial.
011	Dar ao aluno, dependendo de sua série, a possibilidade de resgatar dados não apreendidos e associados a sua realidade, bem como, dar-lhe a oportunidade de refletir e interagir com o aprendizado proposto.
012	É dar base ao conhecimento de uma nova língua e estimular o interesse do aluno pelo idioma.
013	É uma matéria muito importante no ensino fundamental como as outras porque é através da base que o aluno pode prosseguir seus estudos sobre essa língua como também outras novas línguas e se tornar um novo profissional.
014	Abrir novos horizontes aos alunos, pois o inglês é uma língua universal.
015	
016	É conhecimento básico da língua inglesa, estando em segundo plano, com apenas duas aulas semanais.
017	Deve se basear em atividades práticas para o uso diário, contextualizar situações que eles enfrentariam se precisarem utilizar a língua. O uso da Internet está colaborando para esta prática dando maior valor ao ensino.
018	É importante para abrir campos de pesquisas, ou desenvolver atividades diárias aos quais eles já estão acostumados a realizar.
019	O inglês tornou-se um dos principais veículos de comunicação no comércio e na tecnologia.

020	É apenas uma base para os estudos no futuro.
021	Alguns alunos são super desinteressados na aula de Inglês, em todas, mas procuro fazer uma aula super motivada.

ANEXO C

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 5 DA SEGUNDA PARTE DO INSTRUMENTO.

<i>Condições de ensino da disciplina</i>	
001	Elas são insatisfatórias.
002	É muito difícil conseguir um bom resultado porque não há apoio por parte das autoridades ligadas ao sistema de ensino.
003	os alunos não podem escolher uma língua, as aulas são lotadas, dificultando a atenção individual, falta material.
004	Os recursos são pequenos. O professor não dispõe de certos instrumentos que fariam sua aula mais atraente (vídeo, aparelhos de som, cartazes)
005	Eu faço apresentações em classe e exposições com os alunos para que eles possam expressar seus conhecimentos na língua inglesa.
006	As condições não são muito boas, pois faltam livros didáticos, dicionários etc. para melhorar o ensino.
007	Na escola pública faltam materiais adversos, livros da própria disciplina, um grande número de alunos por classe; falta aparato profissional humano da área específica; falta se dar a devida importância ao ensino da mesma.
008	Não são condições tão favoráveis assim, pois falta muito material pedagógico nas escolas e que grande parte disso depende do próprio professor confeccioná-los.
009	É muito difícil ensinar inglês. O aluno não valoriza muito a língua, talvez até pela dificuldade econômica da maioria dos alunos.
010	Trabalhamos atualmente, com poucos recursos pedagógicos e que é necessário gostar muito do que se faz para criar meios que possibilitem o aprendizado dos alunos.
011	Existe dificuldade, muitas vezes, pela própria falta de continuidade em uma proposta de trabalho, que muitas vezes envolve não só a ação do professor, mas de todo um corpo docente e equipe, que muitas vezes não visualizam o propósito do professor.
012	Enfrentamos muitas dificuldades, mas que dentro do que é possível procuramos fazer com que o aluno perceba o valor da língua estrangeira em seu cotidiano.
013	Duas aulas por semana é muito pouco para passar conhecimento.
014	É difícil de ensinar a disciplina por vários motivos. O desinteresse dos pais, alunos, falta de integração entre pais e escola para participarem do processo ensino-aprendizagem. Faltam também recursos audio-visual, biblioteca, retroprojektor.
015	As condições são insuficientes, o professor não tem a sua disposição material didático, dicionários, jogos pedagógicos ou mesmo uma sala ambiente.
016	Há grandes desafios, pois os educandos, muitas vezes, chegam na 5ª série analfabetos funcionais, tornando o aprendizado de uma segunda língua quase impossível.
017	As condições são as piores. Não temos à disposição fitas, CDs, vídeo, aparelhos com recurso audio-visual, importantíssimo para garantir a contextualização das experiências apresentadas. O pior é o livro de apoio, que não há para cada aluno.
018	É muito importante, mas deveria ter recursos, ou que fosse também de livre escolha pelo aluno.
019	Não temos cursos e nem apoio, somos esquecidos.
020	Há uma maior necessidade de material pedagógico.
021	Péssima, mas já que estou lecionando as aulas, ultimamente estão super apreciada pelos alunos.

ANEXO D

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 6 DA SEGUNDA PARTE DO INSTRUMENTO.

	<i>O que os professores gostariam que fosse diferente em suas aulas</i>
001	Adoraria ter alunos com material e que eu pudesse trabalhar com alunos que realmente quisessem aprender.
002	As aulas não deveriam ser obrigatórias, gostaria que os alunos pudessem escolher.
003	Gostaria que tivesse sala ambiente com material disponível.
004	Uma sala ambiente já ajudaria bastante. E a liberdade de poder separar os meus alunos por níveis de conhecimento da língua. Coisa totalmente impossível dentro da escola pública. E assim trabalhar diferentemente cada grupo.
005	Ter uma sala somente para aula de inglês e com material específico da área.
006	Que tivesse livros, dicionários, uma sala ambiente para que fosse trabalhar com músicas, filmes etc.
007	Que gostaria de uma sala ambiente com materiais suficientes a todos e de qualidade; que houvesse mais interesse por todos envolvidos.
008	Mais motivação e práticas pedagógicas diferenciadas na sala de aula, como atividades lúdicas, leituras, teatro, música, expressão corporal etc.
009	Queria que as crianças participassem um pouco mais, lendo, traduzindo, fazendo diálogos.
010	Que gostaria de iniciar o ensino da língua inglesa desde o ensino infantil, quando toda a criança está livre de temores, quanto a aprendizagem, o que facilita muito a continuidade da aquisição do conhecimento e fluência de qualquer idioma.
011	Que gostaria, pois não disponibilidade de ambiente favorável, quando se trata da técnica, para o desenvolvimento de um bom trabalho.
012	Que gostaria de poder dividir os alunos por grau de conhecimento e trabalhar melhor com eles. Isso facilitaria a troca entre professor e aluno. A aula renderia melhor também.
013	Que houvesse maior quantidade de aulas semanais.
014	Que os alunos deveriam ter no mínimo um livro didático para acompanhar as aulas e poderem estudar em casa.
015	Que gostaria de poder dispor de mais recursos para poder dinamizar as aulas sem gastar meus próprios recursos, ou até mesmo, uma sala ambiente.
016	primeiro deveria haver mais aulas na semana, sendo sempre duplas, para conclusão das atividades. Recursos audio-visuais deveriam ser constantes, afinal, como aprender sem treinar o suficiente.
017	Uma sala somente para minha disciplina com cartazes, bem ambientada, kit de livros e materiais paradidáticos suficientes para cada aluno.
018	Eu gostaria de ter uma sala específica, com CDs adequados, CD player e alunos interessados, ou seja, com vontade de aprender inglês.
019	São péssimas. A disciplina parece não ter importância.
020	Que o material pedagógico faz falta e que este deveria ser fornecido aos educadores e alunos.
021	Gostaria que todas as escolas tivessem uma sala ambiente, com jogos, livros didáticos e passeios fora da escola.

ANEXO E

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 7 DA SEGUNDA PARTE DO INSTRUMENTO.

<i>Condições de trabalho dos professores nas escolas públicas municipais</i>	
001	O salário baixo faz com que eles tenham que trabalhar em várias escolas, prejudicando assim o resultado final.
002	São péssimas. A clientela na sua maioria é composta por jovens desinteressados na aprendizagem de uma forma geral. O ensino de inglês não é valorizado. As condições de ensino são desfavoráveis. Não temos materiais didáticos adequados, o número de alunos em sala de aula é grande, dificultando a interação professor/aluno.
003	falta material, apoio pedagógico.
004	Não temos muitos recursos e nem muita liberdade.
005	Falta material específico para trabalhar mais especificamente sobre o tema dado em aula.
006	Falta material didático e cursos para os professores.
007	Falta uma valorização dos docentes; que falta mais entrosamento entre todos os envolvidos no espaço escolar; que faltam atitudes quando do planejamento e efetivamente executar o que se é realmente proposto.
008	Na medida do possível são condições favoráveis embora ainda faltem algumas perspectivas diferenciadas para os professores.
009	É complicado trabalhar em várias escolas ao mesmo tempo.
010	Sentia que não é dada a importância real, quanto ao aprendizado de inglês, pois outras disciplinas sobrepõem-se a sua utilização. Desta forma, não são adotados livros, nem nenhum tipo de material didático que facilite o trabalho do aluno para assimilação de conhecimento.
011	Há muito a ser feito não só quanto Inglês como forma de aprendizado e interação, mas o interesse dos diversos profissionais de todas as áreas compromete o ensino de uma língua e suas peculiaridades.
012	
013	Há dificuldade em adquirir livros gratuitos de inglês pela editoras.
014	Os professores se sentem desestimulados porque faltam condições de trabalho, por exemplo: professor trabalha oito horas dentro da mesma escola, faltando condições mínimas de higiene e material de trabalho.
015	Sinto que as escolas públicas municipais estão direcionadas a não estarem preocupadas com o conhecimento que os alunos devem adquirir e sim com o índice de retenção.
016	Todos enfrentamos dificuldades, que são dribladas com experiências adequadas ano a ano, mas que apesar de tudo, gostamos de nosso trabalho, sabemos nossa importância, apesar dos erros que cometemos.
017	As condições são totalmente tradicionais. O aluno ainda precisa ser avaliado, ainda precisamos de lousa, e caderno quando a aula poderia ser mais dinâmica e prática. Algumas escolas nos garantem a segurança de contar com o apoio da equipe em caso grave de indisciplina, o que comum, mas outras não se interessam, em sua maioria.
018	Tudo depende sempre de nossa criatividade.
019	
020	O maior problema é a indisciplina e a certeza da impunidade.
021	Condições nenhuma. Pelo menos a Secretaria de Educação que eu lembre nunca passou algumas atividades, jogos, ou passeios para os alunos sobre a matéria.

ANEXO F

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS À QUESTÃO 8 DA SEGUNDA PARTE DO INSTRUMENTO.

<i>Análise sobre a situação atual do ensino de língua inglesa</i>	
001	Atualmente o Inglês precisa ser mais valorizado fornecendo ao professor melhores condições de trabalho.
002	Que o ensino da língua inglesa enfrenta todo o tipo de dificuldade que as outras matérias também enfrentam. E a principal delas é social. A sala de aula por ser um termômetro da sociedade brasileira, está mal. Hoje, eu sinto uma desmotivação coletiva, não apenas por parte dos alunos, mas infelizmente pelos professores também.
003	Gostaria que os alunos pudessem optar por uma língua, assim estariam mais motivados para aprender e salas ambientes.
004	O pequeno avanço que se obtém no ensino de língua inglesa nas escolas públicas no Brasil, como um todo, está descaracterizado. O aluno estuda não para aprender, evoluir, crescer, mas apenas para obter o seu certificado. Cultura não é o mais importante para essa geração. Uma geração que valoriza o "ter" (consumista) não o "ser". Está aí a raiz desse mal.
005	Apesar de estar nos país diferente e já falando somente o inglês fica mais fácil, mas o que aqui no Brasil tem algumas dificuldades com alguns alunos em questão de ensinar inglês, apesar que todos tem a necessidade de saber a língua inglesa.
006	A situação atual do ensino de língua inglesa é um pouco precária, falta material didático, sala ambiente, cursos para os professores, reuniões para troca de experiências.
007	Que o ensino de língua inglesa dever ser uniforme e atender especificamente a cada comunidade conforme seus interesses. Que a qualidade de ensino requer valorização e estímulos aos profissionais da área. Que enquanto não houver a devida valorização do profissional o ensino se torna insatisfatório e não agradável.
008	Em termos de conteúdo está adequando-se paulatinamente á realidade do educando, pois trabalhamos com habilidades e competências. Em termos gerais precisa de mais desempenho e empenho entre os professores para termos um ensino de qualidade, desenvolver maior conhecimento em relação ao próprio ensino, buscando técnicas, métodos e atividades que propiciam um melhor entendimento de tudo o processo.
009	Está cada vez pior, falta material didático, tempo, mais estímulo e condições para o professor.
010	Levando em conta que as escolas municipais são pertencentes a uma cidade litorânea, na qual existem atividades portuárias, turísticas e de hotelaria, podemos dizer que o deficiente trabalho existente hoje, nessas escolas, com a língua inglesa, não contribui, para o preenchimento das vagas oferecidas por estes setores, impossibilitando o desenvolvimento cultural e socio-econômico dos formandos de nosso ensino municipal. Desta forma as melhores oportunidades passam a ser elitizadas, pois só passam a usufruir destas vagas, os formandos de escolas particulares que lhes dão melhor qualidade de formação.
011	Há urgência em dar ao Ensino de Língua Estrangeira o peso cultural que lhe é de direito. Há urgência na interação em disciplinas, e Inglês, dentro desta realidade e a disciplina que mais é colocada como dispensável, até pelos que mais podem auxiliar para que essa realidade se transforme.
012	A falta de material de apoio e espaço físico não muito adequado para o aprendizado de outra língua.
013	Que deveriam valorizar mais o ensino de língua inglesa nas escolas municipais e estaduais.
014	O aluno vai à escola por obrigação, não existe motivação porque ele sabe que será aprovado automaticamente.
015	Depois de vários anos de trabalho, sinto que lecionar Língua Inglesa é muito difícil, devido à carência de materiais didáticos básicos e, como já mencionei, a falta de interesse dos alunos. Sinto que à disciplina não é dada a devida importância nem mesmo pelos nossos pares, equipe técnica da escola e até mesmo da atual Secretaria de Educação, pois isto é demonstrado cada vez que é solicitado um material. Exemplo: desde o ano passado, peço um kit de dicionários e somente foi adquirida pela escola a quantidade de seis unidades. Estou muito desanimada, mas devo dizer que ainda está acesa a chama da esperança e boa vontade e tenho que gastar meus próprios recursos e criatividade para poder dinamizar

	minhas aulas e não deixar que meus alunos percam o pouco interesse que resta em aprender algo.
016	Dificuldades diversas e relevantes existem na situação atual, não só da língua inglesa, mas em todas as disciplinas. Durante as aulas, a língua materna sempre serve de suporte e vice-versa, pois muitas vezes, durante as aulas de inglês, os alunos sanam dúvidas da língua portuguesa. Apesar disso, tendo deixar claro que devemos dar valor ao significado e não a forma do inglês, para não causar comparações errôneas. Aprendi que os alunos devem ser o centro das atividades. Trabalho com relatos autobiográficos, para aumentar sua motivação, atenção. Aliás, o aprendizado é recíproco.
017	Quando a língua for colocada como uma matéria necessária, que deve caminhar lado a lado com outras matérias, aí talvez recebamos mais notoriedade e respeito, no sentido de garantir material didático de apoio, como acontece, por exemplo, com matemática e português. E ao contrário de muitas outras disciplinas, o Inglês fará toda a diferença se uma pessoa sabe ou não, no mercado de trabalho.
018	Gostaria muito de saber mais, ensinar mais já que nosso ensino nessa disciplina é frágil, pois as entidades educativas não se preocupam com essa disciplina.
019	Não podemos ficar de braços cruzados esperando que nossa disciplina seja valorizada. Temos que mostrar que o inglês é um idioma de fundamental importância no mundo globalizado de hoje.
020	Que os profissionais necessitam de maior apoio, reciclagem e mais reconhecimento e valorização.
021	Não tenho o que dizer muito. Só gostaria que houvesse uma sala ambiente com frases de inglês nas paredes, figuras, paisagens, livros didáticos. Eu acho que os alunos estariam mais motivados e quem sabe, procurariam até cursos de inglês para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Legenda 1- Legenda válida para os anexos G, H e I

* e ** = palavras apontadas como as mais importantes pelos sujeitos, em primeiro e segundo lugar, respectivamente.

ANEXO G

TRANSCRIÇÃO DAS EVOCAÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA O TERMO INDUTOR: *ENSINAR INGLÊS*

Suj.	Evoações para o termo indutor: <i>ensinar inglês</i>				Justificativas
	1	2	3	4	
1	*vocaçã	Habilidade	Conhecimento	**capacidade	É necessário ter vocação e ser capaz para que o ensino se realize da melhor maneira possível.
2	*abertura	**intercambio	Esclarecer	transpor	Abertura: alargamento dos horizontes; intercâmbio: troca de informações.
3	**professora	*alunos	Escola	atividade	É necessário que tenhamos alunos conscientes da importância da língua inglesa para que os professores possam aplicar suas metodologias.
4	motivar	despertar	*diferentes culturas	**modernizar	1-Ao ensinar inglês, o que me parece mais atraente, e espero que assim seja para os alunos também, é a diversidade de cultura com a qual podemos nos defrontar nesse processo. Como vivem, pensam, estruturam seus pensamentos os outros povos. 2- No mundo da globalização que vivemos hoje, precisamos de um único código para a comunicação entre os povos. E o inglês é esse código, esse instrumento. É a própria modernidade.

5	**material	Pesquisar	*dinâmica	Associar	Ter o material em mãos para que haja uma integração entre os alunos. Dinâmica para que a classe aprenda a gostar da matéria.
6	língua	Tradução	Dicionário	Livro	Para você ensinar inglês precisa de dicionário para traduzir as palavras inglesas.
7	satisfação	Amor	ludicidade	União	Quando se faz o que verdadeiramente se gosta e prazeroso.
8	*amor	Compromisso	paciência	**aprendizado	Quando existe amor naquilo que fazemos todo o resto vem junto e o aprendizado é constante.
9	*gostar	**aluno	Pessoas	paciência	Para lecionar você tem que gostar da matéria e dos alunos.
10	**cultura	* expressão	liberdade	Trabalho	Através do ensino da língua inglesa consigo expressar assuntos da cultura mundial.
11	*dificuldade	realidade	Antes	**porque	Há dificuldade de levar interesse ao aluno, pela disciplina, por não identificarem o porque de aprender.
12	interesse	*conhecimento	**comprometimento	Estímulo	Ensinar algo requer o mínimo de conhecimento e comprometimento.

13	*aprender	Ajudar	**contato	Direto	Através do contato direto com a gramática inglesa adquire um vocabulário bom.
14	dificuldade	*material didático	incentivo	**desinteresse	Sinto grande dificuldade em despertar o interesse dos alunos para o aprendizado e acredito que se houvesse material didático diversificado e rico, teria maior êxito.
15	*conversação	**entrosamento	leitura	timidez	A conversação é importante para o entrosamento dos alunos e acabando com a timidez de alguns.
16	trabalho	língua	*multicultural	**aprendizado	Ensinar inglês e ajudar no aprendizado multicultural.
17	dedicação	*prazer	alunos	**retorno	Ensinar inglês é algo que me dá grande prazer e especialmente quando vejo o retorno do que foi ensinado. Os alunos compreendendo frases e falando é muito bom.
18	*complicado	Bom	**fraco	desanimador	Porque além da falta de recursos, alunos sem vontade de aprender.
19	importante	*conhecimento	vocabulário	**outra língua	A pessoa deve ter conhecimento e obter outra língua.

20	*gostar	**saber	necessidade	trabalho	Para ensinar inglês e necessário gostar de ensinar e ter o domínio do idioma.
21	*tradução	pesquisa	**leitura	trabalhos	Tradução e uma forma de conhecer as palavras. Leitura e uma maneira dos alunos praticarem suas escritas com falar corretamente.

ANEXO H

**TRANSCRIÇÃO DAS EVOCAÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA O TERMO
INDUTOR: APRENDER INGLÊS**

Suj.	Evoações para o termo indutor: <i>aprender inglês</i>				Justificativas
	1	2	3	4	
1	interesse	gostar	*necessidade	**futuro	É essencial para se conseguir uma melhor oportunidade de trabalho.
2	oportunidade	cultura	*diversidade	**interação	Ter contato com diferentes culturas e conviver com realidades que possam nos mostrar caminhos diferentes.
3	material	professores	**metodologia	*motivação	É muito importante a motivação, pois assim os alunos estarão preparados para aprender as metodologias aplicadas.
4	*descobrir	mudar	receber	**participar	Ao aprender um idioma o aluno descobre um mundo novo. No caso do idioma inglês, que é universal, e está presente nesse contexto de globalização, o aluno está tomando parte desse contexto. Estará apto a participar do mundo.
5	*necessidade	prazer	obrigação	**curiosidade	Os alunos têm necessidade de aprender a língua inglesa, e ter a curiosidade de conhecer as palavras.

6	*livro	dicionário	ouvir	**escrever	Para você aprender inglês precisa de um livro para escrever o que aprendeu.
7	**porta	*conhecimento	mundo	satisfação	Porque novos horizontes surgem, novas portas se abrem.
8	paciência	inteligência	*comprometimento	**vontade	O comprometimento é importante para desenvolvermos qualquer atividade no qual nos propomos a fazer logo, teremos com certeza vontade de realizá-lo.
9	dinâmica	*participar	falar	**ouvir	Temos que participar, fazer dinâmicas e ouvir com atenção para aprender melhor.
10	aculturar-nos	*comunicar	iluminar	**realizar	Ao aprender inglês passei a comunicar-me melhor com o mundo ao meu redor, o que trouxe-me realização.
11	*realização	necessidade	trabalho	**lazer	Aprender inglês , a principio pode ter como finalidade a realização profissional em ocupações afins, ou, por outro lado, propiciar maior condição de mesmo no lazer de uma leitura, abrir horizontes para outras realidades e culturas.
12	*gosto	identificação	**interesse	vontade	O gosto e o interesse são primordiais ara se aprender algo.

13	bom	interesse	*ensina	**aprende	Com o inglês tenho bom interesse em aprender e ensinar.
14	turismo	globalizado	**serviço	*aprimorar	Acredito que aprender inglês é importante para conseguir uma qualificação profissional que traz opções de emprego boas, bem como estar sempre aprimorando a Língua.
15	comunicações	*trabalho	**dia-a-dia	pronúncia	É importante aprender inglês tanto para arrumar um trabalho melhor, como em situações que apareçam no dia-a-dia etc.
16	*dificuldade	**prazeroso	horizontes	cultura	Aprender inglês, apesar de prazeroso, apresenta grandes dificuldades.
17	dificuldade	necessidade	*globalização	**mercado de trabalho	Aprender inglês nos dias de hoje é algo super importante porque temos um mundo globalizado que se comunica em inglês. Os alunos que se dedicam mais estudam, conseguem melhor chance no mercado de trabalho.
18	maravilhoso	**benéfico	ilusão	*desanimador	Para os alunos é desanimador, porque há professores que nem sabem a matéria e estão trabalhando sem saber e sem vontade.
19	*conhecimento	Importante	vocabulário	**outra língua	Globalização.

20	*gostar	vocação	**mercado de trabalho	necessidade	Nos dias de hoje o mercado de trabalho, quer queira ou não, exige que saibamos o inglês.
21	trabalhos	*grupos	**dinâmica	leitura	Com os próprios alunos dependendo do tema, ser realizado trabalhos dissertativos, pesquisas para finalizar as idéias dos grupos solicitados.

ANEXO I

**TRANSCRIÇÃO DAS EVOCAÇÕES E JUSTIFICATIVAS PARA O TERMO
INDUTOR: *ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA***

Suj.	Evocações para o termo indutor: <i>ensino de inglês na escola pública</i>				Justificativas
	1	2	3	4	
1	material	*valorização	pré-requisito	**atualização	Precisa ser mais valorizado.
2	**igualdade	*oportunidade	caminhos	caminhos	Todos devem ter oportunidades iguais.
3	**motivação	sala ambiente	*material	professores	Muitas vezes precisamos de certo material e não temos. Acho muito importante porque assim teríamos a oportunidade de diversificar as aulas e motivá-las.
4	pobre	**recursos	*interesse	limitado	Na rede pública o que mais prejudica o avanço do ensino de inglês é o pouco interesse por parte dos alunos, que na sua maioria, pobres não visualizam seu futuro em que pudessem se utilizar desse recurso (viagens ou trabalho).
5	*prioridade	satisfação	**necessidade	desempenho	A prioridade na rede pública de ensino deveria dar mais ênfase na língua inglesa, tendo a necessidade de desenvolver métodos no ensino de inglês.
6	dicionário	**livro	**interesse	cursos	Para ensinar inglês na escola pública esta faltando interesse por parte dos alunos e das autoridades e falta de livros didáticos.

7	*qualidade	prazer	utilidade	**lúdico	Qualidade para se aprender de modo eficaz e lúdico para se reter conhecimentos de modo mais prazeroso.
8	difícil	**perspectiva	*dinâmico	estratégia	Necessita ser dinâmico para que o aluno consiga aprender com uma perspectiva de utilizá-lo com frequência.
9	livros	dicionários	*difícil	**tempo	Poucas aulas e muitos alunos em sala de aula.
10	deficiente	*insuficiente	**descontínuo	informal	O ensino de inglês na Escola Pública, lamentavelmente, não dá suporte para uma formação qualitativa.
11	realidade	*dificuldade	**desafios	propósito	A dificuldade para ensinar inglês se dá pela realidade que se encontra e os desafios de levar o educando a ter um propósito determinado para a disciplina.
12	*dificuldade	níveis variados	**salas lotadas	mínima atenção individualizada	O ensino de inglês em escolas públicas se depara com muita dificuldade em salas superlotadas.
13	*importante	**base	conhecimento	interesse	Importante ter ensino de inglês na escola pública para que os alunos tenham base de conhecimento para despertar interesse contínuo dessa língua.

14	desinteresse	**falta de material didático	importância	integração	O professor de inglês não é visto com tanta importância se comparado ao de outras disciplinas e por vezes é tratada a disciplina como "supérflua" e não vejo interesse por parte da equipe técnica em adquirir materiais didáticos exclusivos para a disciplina.
15	*comunicar	**dia-a-dia	trabalho	pronúncia	Ensinar inglês na escola pública tem por objetivo levar os alunos a se comunicarem uns com os outros, abordando situações do dia-a-dia e dando oportunidade de futuros trabalhos.
16	básico	**dificuldades	sem-apoio	segundo - plano	O ensino de inglês na escola pública está sempre no segundo plano, por isso temos inúmeras dificuldades.
17	*atividade	descaso	**enfoque errado	desvalorização	Alguns professores, educadores e equipe acreditam que o ensino da língua inglesa não é matéria, e apenas uma atividade complementar e o enfoque está errado quando começamos a ensinar crianças na fase de 5ª série e não quando pequenos na fase em que a psicologia entende ser o melhor momento para a segunda língua.

18	*irreal	**fraco	injusto	desleal	Irreal, pois não há preparo e nem material didático para usar.
19	**material	Apoio	*interesse	desinteresse	A disciplina deveria ser mais reconhecida.
20	*necessidade	**menor número de alunos	atualização para o professor	valorização da língua	Alem de necessário o professor precisa de um número menor de alunos para um aproveitamento melhor de todos.
21	**participação	*incentivo	liberdade	gostar	O educador além de incentivar os alunos, deveria participar mais com eles, através de temas atuais ou até mesmo na gramática para ter uma aula super diferente, dinâmica para os alunos serem mais incentivados com a matéria e leitura em inglês.

ANEXO J

OBJETIVOS GERAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

(In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 65-67).

Na definição dos objetivos deve-se levar em conta o aluno, o sistema educacional e a função social da língua estrangeira em questão. Os objetivos foram explicitados, considerando-se o desenvolvimento de capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais, e interesses e desejos dos alunos. Para o ensino fundamental, os objetivos decorrem, por um lado, do papel formativo de Língua Estrangeira no currículo, mas por outro lado, e principalmente, de uma reflexão sobre a função social de Língua Estrangeira no país e sobre as limitações impostas pelas condições de aprendizagem.

Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.

Quanto à função social, embora se possa dizer que o Brasil é um país multilíngüe, dadas as diversas etnias atuantes em sua formação, é necessário, também, reconhecer que a grande maioria da população escolar vive em um estado de monolíngüismo. Exceções são as regiões fronteiriças, algumas comunidades multilíngües de grupos de imigração estrangeira ou de indígenas, e as grandes áreas metropolitanas e turísticas, onde circula um grande número de estrangeiros. Isso significa poder-se contar com apoio muito limitado para o

desenvolvimento de habilidades lingüísticas fora da escola, visto que, para a grande maioria da população escolar, a língua estrangeira está fora do contexto da interação familiar, sem possibilidades de contato com parceiros falantes da outra língua e sem nenhum contacto internacional significativo⁵⁶. Possivelmente, essa grande maioria não sente nenhuma necessidade ou desejo de se comunicar em língua estrangeira e a percepção de uma necessidade futura é por demais remota.

A educação em Língua Estrangeira na escola, contudo, pode indicar a relevância da aprendizagem de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros. Uma língua estrangeira, e neste momento histórico particularmente o inglês, dá acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana. Uma primeira tentativa de aproximá-los da Língua Estrangeira é fazer com que se conscientizem da grande quantidade de línguas que os rodeia, em forma de publicações comerciais, de pôsteres, nas vitrinas das lojas, em canções, no cinema, em todo lugar. É verdade que o inglês predomina - e a consciência crítica dessa situação deve ser considerada -, mas há razoável quantidade do uso de outras línguas, tais como o italiano, o francês, o espanhol, o alemão, dependendo do contexto e das regiões. Essa quantidade de língua estrangeira tem de ser aproveitada, a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida.

⁵⁶ Pode-se antever que, com o barateamento dos meios tecnológicos de comunicação, este

Em relação aos objetivos, é necessário, por fim, refletir sobre as condições encontradas na enorme maioria das escolas. Sabe-se que, na aprendizagem de uma língua estrangeira, fatores como quantidade, intensidade e continuidade de exposição à língua são determinantes no nível de competência desenvolvido e na rapidez com que as metas podem ser atingidas. A administração e a organização do ensino de Língua Estrangeira, no entanto, são inadequadas em relação àqueles aspectos. O número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido, raramente ultrapassando duas horas semanais; a carga horária total, por sua vez, também é reduzida; a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados etc. Essas limitações são inaceitáveis.

É importante que sejam tomadas medidas eficazes para saná-las. No entanto, ao se estabelecerem os objetivos, as limitações não podem deixar de ser levadas em conta para se determinar o que é possível fazer para se garantir condições mínimas de êxito, que devem resultar em algo palpável e útil para o aluno. Mínimo não deve significar o menos possível, mas sim metas realistas, claramente definidas e explicitadas aos alunos.

Por outro lado, na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção e atuação social devem também ser levadas em conta as afetivas. É preciso lembrar que a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo.

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos:

quadro mude.

- o mundo multilíngüe e multicultural em que vive;
- a compreensão global (escrita e oral);
- o empenho na negociação do significado e não na correção.

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua

Estrangeira que o aluno seja capaz de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência lingüística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Caro(a) professor(a),

Este instrumento de pesquisa destina-se à coleta de informações sobre o ensino de inglês no Ensino Fundamental de escolas públicas. Está dividido em três partes. A primeira consiste num jogo de associação de palavras. A segunda contém uma história que você deverá completar com suas idéias. A terceira parte traz questões sobre o seu perfil pessoal e contexto de atuação profissional.

Agradeço a colaboração.

Rejane Maria Emilio

PARTE I – ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Acompanhe instruções orais para começar a responder

- Escreva as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando digo: _____.
- Em seguida, aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o **número 1** para a **mais importante** e **2** para a de **segunda importância**.
- Depois, escreva um pequeno parágrafo justificando suas escolhas.

EXEMPLO: _____

() _____ () _____ () _____ () _____

Justificativa:

1) _____

() _____ () _____ () _____ () _____

Justificativa:

2) _____

() _____ () _____ () _____ () _____

Justificativa:

3) _____

() _____ () _____ () _____ () _____

Justificativa:

PARTE II –**NAS QUESTÕES A SEGUIR, COMPLETE A HISTÓRIA COMO SE VOCÊ TIVESSE VIVIDO A SITUAÇÃO APRESENTADA.**

Você deverá marcar com um **X APENAS** a alternativa que você considera melhor ou mais importante ou mais adequada ou então completar a frase quando não houver alternativas.

Ano passado, fui contemplada em um concurso com uma bolsa de estudos para participar de um programa de intercâmbio na Inglaterra. Como sou professora de Inglês e atuo no Ensino Fundamental da rede pública municipal de minha cidade, aproveitei a oportunidade para verificar como ocorria o ensino de língua estrangeira em outro país, acreditando que este conhecimento ajudaria a refletir sobre minha prática.

Durante o intercâmbio, visitei algumas escolas, participei de várias aulas de línguas, além de conversar com professores e coordenadores. Todos foram muito atenciosos e mostraram-se muito interessados em saber, também, como era o ensino de inglês na escola pública brasileira.

Retribuí a atenção recebida, respondendo todas as perguntas a partir de minha experiência pessoal.

1. O coordenador da primeira escola visitada estava interessado em saber como eu entendia o ensino em nossas escolas. Respondi que ensinar é

- a. () transformar o pensamento, as atitudes e os comportamentos dos alunos, estimulando sua experimentação na realidade e provocando a comparação entre suas aquisições do cotidiano e as disciplinas escolares.
- b. () transmitir o conhecimento disponibilizado pelas disciplinas escolares.
- c. () desenvolver e treinar habilidades desde leitura e escrita, até planejamento e reflexão.

2. O coordenador interessou-se em saber também como se dão as interações na sala de aula. Eu disse que

- a. () o professor é o elemento central, sendo o responsável por interpretar e diagnosticar cada situação e elaborar estratégias de intervenção.
- b. () o professor é o mediador do processo pedagógico, devendo instigar no aluno a capacidade de processar informações.
- c. () há um sistema de trocas, relacionadas ao cenário físico e ao clima psicossocial, onde as experiências e modos de compreensão de alunos e docentes influem no processo de aprendizagem.
- d. () o professor ensina e o aluno demonstra o que aprendeu nas avaliações de seu rendimento.

3. O coordenador interessou-se em conhecer o modo como eu me posiciono quanto ao trabalho docente. Expliquei que o professor

- a. () é um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender as características do processo ensino-aprendizagem e do contexto em que o ensino ocorre.
- b. () é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, sendo sua atividade instrumental e voltada para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e de técnicas científicas.
- c. () é um especialista com conhecimento da disciplina que leciona e com capacidade para explicar com clareza e ordem seus conteúdos.
- d. () é um profissional que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes da vida na sala de aula.

4. *Percebendo o interesse dos professores, ofereci algumas informações complementares sobre o ensino de inglês na escola pública. Expliquei que a finalidade do ensino de inglês de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental*

5. *Contei também sobre as condições de ensino da disciplina. Disse que*

6. *Uma professora, muito interessada, perguntou o que eu gostaria que fosse diferente nas minhas aulas de inglês. Pensei um pouco e disse*

7. *Falei também sobre as condições de trabalho dos professores nas escolas públicas municipais. Disse que*

8. *De volta ao Brasil, organizei um relatório sobre minha experiência e concluí meu relato com uma análise sobre a situação atual do ensino de língua inglesa. Expus o seguinte:*

PARTE III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL, CONTEXTO DE TRABALHO E PERFIL PESSOAL

1. Gênero: feminino masculino
2. Qual a sua faixa de idade em 31/12/2006?
 a) até 25 anos b) de 26 a 35 anos c) de 36 a 45 anos d) de 46 a 55 anos e) mais de 56 anos
3. Onde reside? a) Município: _____ b) Bairro: _____
4. Estado civil: a) solteiro b) casado ou união estável c) separado ou divorciado d) viúvo
5. Número de filhos: a) nenhum b) um c) dois d) três e) mais de três
6. Como você participa da vida econômica da família?
 a) É sustentado pela família ou por outras pessoas. b) Recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
 c) É responsável pelo seu sustento. d) É responsável pelo seu sustento e contribui para o sustento da família.
 e) É responsável pelo seu sustento e sustenta a família.

Formação:

7. Ensino Fundamental:
Escola Pública: a) todo b) maior parte Escola Particular: c) todo d) maior parte e) Ano de conclusão: _____
8. Ensino Médio:
Escola Pública: a) todo b) maior parte Escola Particular: c) todo d) maior parte e) Ano de conclusão: _____
9. Ensino Superior: Curso: _____
 a) Faculdade ou Universidade Pública b) Faculdade ou Universidade Particular c) Ano de conclusão: _____
10. Especialização: a) não b) sim: especifique: _____ Ano de conclusão: _____
11. Mestrado: a) não b) sim: especifique: _____ Ano de conclusão: _____
12. Doutorado: a) não b) sim: especifique: _____ Ano de conclusão: _____
13. Formação complementar em Língua Estrangeira: a) não b) sim (especifique abaixo)
13a. Curso de Inglês: Duração: _____ Ano de conclusão: _____
13b. Curso de Inglês no exterior: Duração: _____ Ano de conclusão: _____
14. Formação Complementar: Outros cursos? a) não b) sim: quais? _____
-
15. Morou no exterior? a) não b) sim: qual o país: _____ Quanto tempo? _____ Ano de retorno: _____
16. Com que frequência participa de congressos, seminários ou palestras específicos para área de Inglês:
 a) não participo b) anualmente c) a cada dois anos outra: _____

17. Qual é o seu grau de domínio de idiomas estrangeiros. (Preencha o parênteses atribuindo valores de 1 a 4, considerando **1** para **nenhum domínio** e **4** para **domínio pleno**.)

	Lê	Fala	Compreende	Escreve
I. Inglês	a) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	b) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	d) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
II. Francês	a) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	b) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	d) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
III. Espanhol	a) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	b) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	d) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
IV. Outro: _____	a) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	b) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4	d) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

18. Tempo de atuação profissional docente: _____ anos

a) Rede particular: _____ anos.

b) Rede pública municipal: _____ anos

c) Rede pública estadual: _____ anos.

d) Outra rede de ensino: _____ anos.

19. Onde leciona atualmente:

a) Rede municipal: N° de escolas: _____ N° de aulas semanais: _____ Séries: _____

b) Rede estadual: N° de escolas: _____ N° de aulas semanais: _____ Séries: _____

c) Rede particular: N° de escolas: _____ N° de aulas semanais: _____ Séries: _____

20. O que o/a motivou a ingressar nesta carreira? E o que o/a faz permanecer nela?

21. Qual é o lugar da disciplina de Inglês no contexto escolar? (Assinale de **1** a **4**, de acordo com a importância atribuída à disciplina de inglês pelos agentes citados, onde **1** indica **nenhuma** e **4** indica **máxima importância**)

a) Alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
b) Professores da disciplina de Inglês	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
c) Professores de outras disciplinas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
d) Orientador Pedagógico	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
e) Orientador Educacional	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
f) Diretor e Assistente de Direção	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
g) Funcionários administrativos da unidade escolar	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
h) Gestores da Secretaria Municipal de Educação	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i) Família dos alunos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j) VOCÊ	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

22. A escola municipal em que você trabalha oferece alguma atividade complementar, em horário extraclasse, que envolva a disciplina de inglês? a) não b) sim: qual(is)?

23. Assinale os materiais, equipamentos e/ou estrutura disponíveis nas escolas municipais em que trabalha. (Informe se há quantidade suficiente para o atendimento de todos os alunos. Assinale de 1 a 4, de acordo com o estado de uso em que se encontram, onde **1** indica **péssimas condições** e **4** indica **perfeitas condições**)

Disponibilidade		Quantidade Suficiente	Estado
I. Sala ambiente	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
II. Equipamento de som	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
III. Vídeo cassete	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
IV. DVD	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
V. TV	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VI. Retro-projetor	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VII. Computadores para uso dos alunos	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
VIII. Data show/projetor multimídia	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
IX. Livros didáticos de inglês	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
X. Jogos didáticos (ensino de inglês)	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XI. Projetor de slides	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XII. Livros de leitura em inglês	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XIII. Revistas estrangeiras	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
XIV. Outros: _____	a) <input type="checkbox"/> 1-não tem <input type="checkbox"/> 2-não sei <input type="checkbox"/> 3-sim:	b) <input type="checkbox"/> 1-não <input type="checkbox"/> 2- sim	c) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

24. Com relação aos equipamentos ou estruturas disponíveis em sua escola. Indique o grau de frequência em que os utiliza em suas aulas. (Assinale de **1** a **4**, onde **1** indica **nunca** e **4** indica **sempre**)

a) Sala ambiente	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
b) Equipamento de som	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
c) Vídeo cassete	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
d) DVD	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
e) TV	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
f) Retro-projetor	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
g) Computadores para uso dos alunos	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
h) Data show/projetor multimídia	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
i) Livros didáticos de inglês	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
j) Jogos didáticos para ensino de inglês	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
k) Projetor de slides	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
l) Livros de leitura em inglês	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
m) Revistas estrangeiras	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
n) Outros: _____	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

25. Você costuma levar para a escola algum dos recursos citados na questão anterior? Qual(is) ?

26. Como você ocupa seu tempo quando não está lecionando? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a) Outra atividade profissional b) Atividades domésticas c) Estudo d) Internet
 e) Lazer f) Atividade de cunho religioso g) Prática esportiva h) Prática artística
 i) Trabalho voluntário j) Atividade político-partidária l) outra: _____

27. Qual o meio que você mais utiliza para se informar dos acontecimentos. (Assinale de **1** a **4**, de acordo com o grau de frequência de uso do meio informação, onde **1** indica **raramente** e **4** indica **frequentemente**)

- | | | | | |
|------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a) Jornal impresso | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| b) Site de notícias | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| c) Rádio | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| d) Televisão | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| e) Internet | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| f) Revistas de informação | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| g) Revista de entretenimento | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |
| h) Outros: _____ | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 |

28. De que atividades você gosta e/ou pratica? (Pode assinalar mais de uma)

- a) Leitura b) Música c) Televisão d) Cinema e) Teatro f) Dança g) Outro h) Nenhuma

29. Você gostaria de fazer algum comentário adicional que pudesse contribuir para esta pesquisa sobre o ensino de inglês no Ensino Fundamental da escola pública?

Agradeço a participação.

APÊNDICE B

ESTRUTURA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

PARTE	TIPO	ASSUNTO	NÚMERO DA QUESTÃO
PARTE I ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS	Evocações e justificativas	Termo indutor: ensinar inglês	1
		Termo indutor: aprender inglês	2
		Termo indutor: ensino de inglês na escola pública	3
PARTE II HISTÓRIA	Questões fechadas	Concepções de ensino	1
		Interação na sala de aula	2
		Perspectivas de ensino	3
	Questões abertas	Finalidades do ensino	4
		Condições de ensino	5
		Sugestões de mudança	6
		Condições de trabalho	7
Análise crítica	8		
PARTE III CARACTERIZAÇÃO	Questões fechadas	Gênero	1
		Faixa etária	2
		Vida familiar e econômica	3 a 6
		Formação	7 a 17
		Tempo de atuação	18
		Carga de trabalho	19
	Questão aberta	Motivação profissional	20
	Questões fechadas	Contexto de trabalho	21 a 25
		Estilo de vida	26 a 28
Questão aberta	Informações adicionais	29	

2 Estrutura do Instrumento de Pesquisa

APÊNDICE C

ESTRUTURA LÓGICA DE ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

CAPÍTULO	TEMA		QUESTÕES	INSTRUMENTO
4	4.1 Perfil pessoal	Gênero	1	PARTE III
		Faixa etária	2	
		Vida familiar e econômica	3 a 6	
		Estilo de vida	26 e 28	
		Veículo informativo	27	
	4.2 Trajetória de vida	Formação e atuação profissional por faixa etária	2; 7 a 16 e 18	
		Conhecimento de línguas estrangeiras	17	
	4.3 Carreira	Vínculo escolar	19	
		Motivação para ingresso e permanência	20	
4.4 Prática docente	Modelos ou perspectivas de ensino	1 a 3	PARTE II	
5	5.2 Estrutura das representações	Ensino de inglês	1	PARTE I
			9 a 16	PARTE III
		Aprendizagem de inglês	2	PARTE I
	5.1 Conteúdo das representações	Ensino de inglês na escola pública	3	PARTE I
		Finalidades do ensino	4	PARTE II
		Condições de ensino	5 a 8	PARTE II
			21 a 25	PARTE III

APÊNDICE D

DISTRIBUIÇÃO DAS EVOCAÇÕES NO QUADRO DE CATEGORIAS

Legenda 2 – (2X) – número de vezes que a palavra foi evocada

CATEGORIAS	ENSINAR	APRENDER	ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA
1- FINALIDADE INTELLECTUAL	aprender aprendizado (2X) contato habilidade necessidade cultura diferentes culturas multicultural <div style="text-align: right;">9</div>	Aprender aprimorar conhecimento (2X) curiosidade descobrir iluminar inteligência outra língua necessidade (5X) <div style="text-align: right;">14</div>	Conhecimento básico necessidade (2X) base <div style="text-align: right;">5</div>
2- FINALIDADE PROFISSIONAL	Trabalho (3X) <div style="text-align: right;">3</div>	Futuro horizontes mercado-trabalho (2X) mudar oportunidade serviço trabalho (2X) <div style="text-align: right;">9</div>	Caminhos (2X) igualdade oportunidade perspectiva pré-requisito prioridade propósito trabalho utilidade <div style="text-align: right;">10</div>
3- FINALIDADE SOCIAL	conversação entrosamento expressão intercambio liberdade língua (2X) outra-língua timidez <div style="text-align: right;">9</div>	aculturar-nos comunicações comunicar cultura (2X) dia-a-dia globalização globalizado interação lazer mundo participar (2X) porta realizar turismo <div style="text-align: right;">16</div>	Comunicar dia-a-dia integração liberdade <div style="text-align: right;">4</div>

CATEGORIAS	ENSINAR	APRENDER	ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA
4- ATITUDE	ajudar comprometimento compromisso dedicação despertar esclarecer estímulo incentivo interesse motivar paciência (2X) união 13	Comprometimento interesse (3X) motivação paciência vontade (2X) 8	Incentivo Interesse (4X) motivação participação 7
5-METODOLOGIA	Atividade dinâmica leitura (2X) ludicidade pesquisa pesquisar trabalhos tradução (2X) vocabulário 11	Dinâmica (2X) escrever falar grupos leitura metodologia ouvir (2X) pronúncia trabalhos vocabulário 12	Atividade dinâmico estratégia lúdico pronúncia 5
6-PRAZER	Amor (2X) Gostar (2X) prazer retorno satisfação aluno (2X) 9	Gostar (2X) gosto identificação maravilhoso prazer prazeroso realização satisfação vocação 10	Gostar prazer satisfação 3

CATEGORIAS	ENSINAR	APRENDER	ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA
7-IMPORTÂNCIA	Alunos importante bom desinteresse	Benéfico Bom Importante Obrigação	Apoio descaso desinteresse (2X) desvalorização importância importante segundo-plano sem-apoio valorização valorização da língua
	4	4	11
8-RECURSOS	Dicionário livro material material-didático	Dicionário livro material	Dicionário (2X) falta de material didático livros (2X) material (3X) recursos sala ambiente
	4	3	10
9-DIFICULDADE	Complicado desanimador dificuldade (2X)	Desanimador	Desafios Difícil (2X) dificuldade (3X) menor número de alunos mínima atenção individualizada níveis variados salas lotadas tempo
	4	1	11
10-QUALIDADE	Fraco	Ilusão	Deficiente descontínuo desleal enfoque errado fraco informal injusto insuficiente irreal limitado pobre qualidade
	1	1	12

CATEGORIAS	ENSINAR	APRENDER	ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA
11-FORMAÇÃO	Capacidade conhecimento (3X) saber 4		atualização para o professor Cursos atualização 3
12-RAZÕES COGNITIVAS		Dificuldade (2X) 2	
13-SEM CATEGORIA	Abertura antes associar direto escola modernizar pessoas porque professora realidade transpor vocação 12	Diversidade ensina professores receber 4	desempenho professores realidade 3