

# **APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA LÍNGUA INGLESA ELABORADAS POR ALUNOS DE 7ª SÉRIE DA REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE TERESINA-PI**

Fernanda L. de C. G. Lustosa

Luís Carlos Sales

Universidade Federal do Piauí

## **INTRODUÇÃO**

O ser humano, em decorrência da sua necessidade de se comunicar, procura aprender novos idiomas para um intercâmbio com outros povos. Assim, o ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras o acompanha desde os primórdios da História, ocupando posição de destaque em sua vida.

A realidade atual está permeada por um desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias. Presencia-se um processo de encolhimento e, ao mesmo tempo, de expansão do mundo, em termos de culturas diferentes e de formas diferenciadas de vida. Esse “processo de mundialização” adentra em nossas vidas locais e “transformam a maneira como a gente vê o mundo” (Jovchelovich, 2001, p.46).

As práticas sociais advindas desse processo (globalização) contribuem para a transmissão das culturas humanas por meio de um sistema de signos. Estes expressam significado e expressão através da linguagem, que pode transmitir o mesmo significado básico quando este se expõe nos quadros de pintura, nos cardápios, nas peças teatrais, nas modas indumentárias etc., ou seja, a comunicação entre as pessoas.

No caso da aprendizagem de Línguas Estrangeiras, esta contribui, sobremaneira, para alicerçar o desempenho do aluno nas mais diversas áreas do conhecimento e, também amplia sua capacidade perceptiva, tanto no que diz respeito a sua condição de pessoa humana quanto de cidadão. Nesse sentido, a Língua Inglesa, por ser uma língua universal, apresenta-se como um instrumento indispensável para a formação e o desenvolvimento (cultural, social, afetivo e psicológico) do ser humano. Isto porque ao entrar em contato com outras culturas,

ele amplia seus conhecimentos, adquire novos saberes e, conseqüentemente, transforma-se também.

No entanto, durante experiência docente desta autora, com alunos de 7ª série, quando lecionava a disciplina Língua Inglesa, na rede pública de ensino (Te-PI), foi observado que estes alunos apresentavam pouco interesse pela referida disciplina. Não se percebeu que houvesse, por parte dos alunos, uma conscientização de que aprendizagem da Língua Inglesa contribuísse para sua formação, desenvolvimento e transformação. Alguns questionamentos surgiram, tais como: (1) quais seriam as causas desse desinteresse?; (2) os professores contribuem de alguma forma para esse desinteresse?; e, (3) este desinteresse está presente, também, na rede particular de ensino? Assim, pensou-se em apreender, no discurso dos alunos de 7ª série das redes pública e particular de ensino, da cidade de Teresina/PI, como eles percebiam a aprendizagem da língua inglesa e o sentido dado a esse idioma no cotidiano de suas vidas, ou seja, quais eram suas representações acerca da aprendizagem da língua inglesa. O referencial teórico-metodológico adotado foi a Teoria das Representações Sociais<sup>[ii]</sup>, desenvolvida por Moscovici (1961), cuja essência está nos fenômenos observáveis e em ação na vida social. Segundo Jovchelovich (2001, p.24), trata-se de uma teoria que se preocupa com a construção e a transformação dos saberes sociais de um contexto social a outro, cujos saberes estão fundamentados na relação sujeito-objeto-sujeito, formador desse contexto social. Este referencial mostrou-se o mais adequado para se compreender as atitudes dos sujeitos pesquisados, no que se refere à importância e interesse atribuídos à aprendizagem da Língua Inglesa, no cotidiano de suas vidas. Tais atitudes devem variar conforme o nível socioeconômico dos alunos.

O quadro teórico foi complementado com a contextualização do Ensino de Línguas Estrangeiras, apresentando uma visão da realidade brasileira acerca do ensino de Língua Inglesa (Costa, 1981). Essas informações possibilitaram compreender como e por que os sujeitos constroem suas representações. Adotou-se Bourdieu (2001) para a compreensão das questões educacionais.

Para uma primeira aproximação com o problema, procurou-se detectar em que aspectos as atitudes dos alunos de 7ª série (rede pública e particular) são diferenciadas, no que diz respeito ao interesse em aprender a Língua Inglesa e se o nível socioeconômico seria um fator de interferência nessa aprendizagem. Algumas

questões norteadoras foram elaboradas para o desenvolvimento da pesquisa: (a) em que aspectos as representações sociais dos alunos da rede pública e da rede particular são diferenciadas, no que diz respeito ao (des)interesse em aprender a língua inglesa?; (b) de que forma o nível socioeconômico interfere no processo de aprendizagem de Língua Inglesa?; (c) qual a importância da língua inglesa no cotidiano desses alunos (rede pública x particular)?; (d) em que pontos as representações dos sujeitos da rede pública e da rede particular de ensino são semelhantes ou diferentes, em relação à aprendizagem da língua inglesa?

### **ENSINO DE LÍNGUAS: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA**

O ensino de línguas estrangeiras no contexto educacional brasileiro se inicia com as línguas clássicas, passando, posteriormente, a existir nos currículos o francês, o inglês, o alemão e o italiano. Muitas mudanças ocorrem nesse ensino do período Jesuítico (1549-1759) até a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (1996). No entanto, a elitização do ensino de Línguas Estrangeiras manteve-se sempre presente, como evidenciado na legislação brasileira pertinente àquele ensino (Costa, 1981).

Magalhães & Dias *apud* Paiva (1996, p.37) afirmam que, a partir de 1855, o ensino de língua inglesa, juntamente com o alemão e o francês, tornou-se obrigatório, ocupando lugar de destaque à semelhança das línguas clássicas (latim e grego), apesar de seus ensinamentos terem se iniciado no período Jesuítico, atingindo o período Inovador. Mas, convém ressaltar que Figueirêdo (1993, p.74), baseando-se em Valnir Chagas (1957), advoga que será somente a partir de 1931 que se pode falar no estudo dos idiomas modernos, em nível secundário oficial, no contexto nacional.

As mudanças que se sucedem no ensino de línguas estrangeiras, por volta do final dos anos 40, do século XIX, são mais sentidas em nível internacional, como nos Estados Unidos, com o surgimento de novos métodos em substituição ao tradicional, incluindo as quatro habilidades lingüísticas: audição, fala, leitura e escrita.

Maximiliano tenta, em nível nacional, através de uma reforma no ensino de línguas vivas estrangeiras, revesti-lo de um caráter prático, conduzindo os estudantes a adquirirem a capacidade de falar e ler em francês, inglês ou alemão,

sem a consulta freqüente ao dicionário. Mas, o que se constata na realidade pedagógica é a adoção da tradução, gramática, leitura e análise (Aguilar, 2000, p.31).

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

Dentro desse contexto, os avanços e recuos ocorridos na legislação educacional mantêm os padrões educacionais ditados pelos interesses e as preferências das elites que, por não se sentirem prejudicadas, não ansiavam por mudanças. O que se percebe em relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas é que o seu percurso está relacionado ao da “crise dos estudos humanísticos, que por sua vez, acompanha a questão econômica do progresso e da tecnologia e a crise do ensino de nível médio” (Figueirêdo, 1993, p.53). Naquela época (1920), o ensino de Línguas Modernas era direcionado para as meninas; acrescido de lições de prendas domésticas, de boas maneiras e de religião e o caráter propedêutico dos cursos secundários foi, aos poucos, se modificando até que se passou a valorizar a educação técnica, agora com um caráter formativo e com objetivos pragmáticos.

No período Centralizador (1942-1961), a Educação Brasileira passa a ser regida pelas leis orgânicas, editadas por Gustavo Capanema, então ocupante da pasta da Educação, direcionadas ao ensino secundário e ao ensino industrial e comercial. Ocorre, em decorrência dessas reformas, uma gradual redução do francês e do inglês no ensino secundário brasileiro. Inicia-se a fase de construção do nacionalismo, onde há uma preocupação em impor (através de decretos) o uso do português aos imigrantes daquela época (alemães e italianos). Contudo, não se elimina por completo o ensino de línguas estrangeiras, conforme pronunciamento de Capanema em uma conferência realizada em 1937, onde são eleitas as línguas francesa e inglesa, pela importância que elas possuem na cultura universal e, a língua espanhola, devido a sua condição de pertencimento a uma antiga e vigorosa cultura e de sua grande riqueza bibliográfica. Essa medida se concretiza através da

reforma de 1942, que se propôs resgatar o ensino dos idiomas clássicos e modernos (Aguilar, 2000, p. 31).

Compreendido de 1961 aos dias atuais, o período Modernizador presencia o declínio do ensino de línguas estrangeiras, quando essas línguas deixam de ser obrigatórias, como consequência da lei 4024/61 (Aguilar, 2000, p.32). Esta lei provocou uma involução neste ensino, pois além de diminuir a carga horária e reduzir as opções das línguas a serem estudadas, instaurando o “monolinguismo” (inglês), ela acabou com sua obrigatoriedade no 1º grau. Decorrente dela houve um distanciamento maior entre o que era repassado para os alunos da rede de ensino e o praticado na rede particular. É nessa época que a língua francesa perde sua liderança para a inglesa. Paiva (1999, p.38) comenta que a história do ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, é uma manifestação contra o domínio do francês.

Já com relação à lei 5692/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, promoveu-se uma indefinição nos objetivos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, onde se impuseram condições especiais para sua aprendizagem, contribuindo sobremaneira para a discriminação entre a rede pública e particular de ensino. Como diz Gentili (1996),

o acesso às instituições educacionais de qualidade e a permanência nas mesmas tende a transformar-se em um privilégio do qual gozam apenas as minorias [e o] darwinismo social intensifica o processo de fragmentação e de divisão estrutural produzido no interior das sociedades liberais (Gentili, op.cit, p.30-40).

Como agravante deste quadro, foi somente com a LDB nº 9394/96 que passou a existir mais flexibilidade na organização e nos conteúdos da educação escolar. Pode-se afirmar que tem início a recuperação da importância do ensino de língua estrangeira moderna, pois ela se torna obrigatória a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, conforme Art. 26, § 5º dessa lei. Para o Ensino Médio, estabelece o Art. 36, seção III, a obrigatoriedade de apenas uma língua estrangeira e, somente em caráter optativo, uma segunda.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) recomendam, com base na citada lei, que as línguas estrangeiras modernas integrem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, fazendo parte do “conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao aluno aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado” (p. 49). Essa decisão, no entanto, provocou uma grande diferenciação no que a rede pública e a rede particular de ensino disponibilizam para seus alunos em sala de aula sobre o referido ensino.

Atualmente, em nível nacional e local, percebe-se que o ensino de línguas estrangeiras modernas, principalmente nas escolas públicas, ainda se apresenta carente de reformulações na sua prática pedagógica, para que possa proporcionar, além do desenvolvimento das habilidades de leitura, fala, escrita e entendimento, uma contribuição para a formação geral do indivíduo enquanto cidadão (PCN, 1998, p.24).

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A teoria das representações sociais marca uma nova etapa na história da Psicologia, à medida que opera uma ruptura com os “modelos funcionalista e positivista” ainda em vigor naquela época. Por esse motivo, essa teoria encontra resistência, notadamente, entre os paradigmas dos saberes dominantes na época – o behaviorismo e o “marxismo do tipo mecanicista”, à semelhança do que ocorreu com Galileu, Darwin, Freud, Marx e Einstein (Nóbrega, 2001, p. 59). Ela inova, também, pela introdução à análise dos fenômenos psicossociais, das dimensões social, histórica e ideológica, bem como, dos “aspectos simbólicos que estão ligados às relações sociais e de comunicação e ao contexto das interações sociais” (Jodelet *apud* Anadon & Machado, 2001, p.15).

As representações sociais se configuram em três articuladas dimensões, quais sejam: (a) informação; (b) imagem, e (c) atitude. A primeira dimensão está relacionada à organização dos conhecimentos que determinado grupo possui acerca do objeto social; a segunda, com a idéia de modelo social, ou seja, ao “conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação”; já a terceira dimensão destaca a orientação global que é tomada em relação ao objeto da Representação Social (Moscovici, 1978, p.67). O estudioso

destaca a dimensão atitude como sendo, talvez, geneticamente, a que dá início ao processo da representação e a mais freqüente delas. Afirma, que primeiro as pessoas adotam uma posição e que, em função da posição tomada, se informam e representam alguma coisa socialmente (Moscovici, 1978, p.67 e 74).

Elas podem ser estudadas levando-se em consideração o modo como acontecem, sendo concebidas como processo e como produto. Como processo a atenção principal volta-se para a área psicológica dessa atividade mental, “que subjaz à elaboração da representação-produto”, na qual ocorre a “transformação social de uma realidade em um objeto de conhecimento que também é popular”. Como produto, tem-se como preocupação principal informações fornecidas acerca das Representações Sociais, as quais constituem “um universo de opiniões, de crenças, conhecimentos etc, a respeito de um objeto e organizados em volta de uma significação central”, o que proporciona a construção dessas representações, ou seja, as causas sociais que favorecem a sua formação (Anadon & Machado, 2001, cit, p.17).

Assim, no caso do objeto desta pesquisa, aprendizagem da Língua Inglesa, ao se captar as representações sociais dos alunos, através de seus discursos, elas fornecerão os meios para se compreender as atitudes que aqueles alunos manifestam, com relação àquela aprendizagem. Pois,

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

Nesta articulação entre o individual e o social, caracterizada por ser um processo dinâmico de compreensão e de transformação da realidade, os indivíduos apresentam-se como membros ativos na produção e transformação de suas próprias representações. Tem-se, então, que a formação das representações sociais dos sujeitos pesquisados acontece no cotidiano de suas vidas, nas suas interações sociais. Elas se apresentam como “uma forma de conhecimento vinculada ao senso comum”, no qual os sujeitos participam da realidade, seja interpretando, agindo ou refletindo sobre elas (Moscovici, 1978, p.50).

Moscovici propõe um esquema explicativo da dinâmica constitutiva de uma representação. Ele é formado por três fases, identificadas como a seguir: (1) objetivação, a qual se refere à “passagem do dado fenomênico ao modelo figurativo”, ou seja, ao fato de se “transformar em imagens as noções abstratas, materializando coisas e as palavras”. Esta fase se processa em três outras fases, sendo a primeira a de construção seletiva, a segunda de esquematização estruturante, e a terceira de naturalização; (2) passagem do modelo figurativo ao sistema de interpretação e de categorização da nova informação; e, (3) ancoragem, que acontece quando da incorporação de um objeto novo em um quadro de referências conhecido. Ela permite agregar-se algo de novo a algo antigo, a fim de fornecer subsídios para poder interpretar esse novo e assegurar a orientação do comportamento e das relações sociais. Os autores comentam que ancoragem, para Moscovici, trata-se de saber como certas categorias sociais (ricos, pobres, artistas etc.) classificam, situam, hierarquizam certas imagens no sistema de representações já existente. Afirmam que outras abordagens acerca da noção de representação social são fornecidas por autores como Jodelet e Abric que, retomando os passos de Moscovici, ampliam esse universo. Vale ressaltar que vários outros se destacam nessa caminhada (Anadon & Machado, 2001, p.20).

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

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

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo acerca das Representações Sociais construídas por alunos de 7ª série das redes pública e particular de ensino de Teresina-PI, optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando-se como técnica de coleta de dados o questionário<sup>iii[iii]</sup> e a entrevista semi-estruturada, este composto por 3 questões fechadas, 6 semi-fechadas e 3 abertas, num total de 12 questões e aquela por 7 questões .

A abordagem quantitativa serviu para quantificar a frequência das respostas coletadas nas questões fechadas do questionário. A qualitativa se fez pertinente devido ao fato de se ter trabalhado com questões que envolvem significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, as quais não podem ser traduzidas em valores matemáticos e estatísticos (Minayo, 1994). Portanto, a utilização do conjunto de dados quanti-qualitativos adquiriu um caráter complementar para a pesquisa, uma vez que abrangeu uma realidade que interagiu de forma dinâmica, excluindo qualquer dicotomia.

Em função da hipótese<sup>iiii[iiii]</sup> que o nível socioeconômico interfere nas atitudes dos sujeitos pesquisados, com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, os dados foram coletados em duas redes de ensino com características distintas, a pública e a particular. Sendo, nesse caso, a escolha das redes de ensino, intencional.

Participaram da pesquisa, 116 sujeitos da rede pública e 116 da particular, totalizando 232 sujeitos pesquisados. O questionário foi aplicado entre 110 sujeitos e a entrevista, entre 6 sujeitos, ambos em 3 escolas<sup>iv[iv]</sup> da rede pública e 3 da rede particular de ensino de Teresina-PI, com sujeitos que estavam cursando a 7ª série (Ensino Fundamental). Optou-se por trabalhar com sujeitos de 7ª série porque eles já mantinham contato com a aprendizagem da Língua Inglesa cerca de dois anos letivos. Tempo suficiente de contato com aquela aprendizagem, bem como, necessário para elaborar suas representações sociais sobre a disciplina e terem, assim, condições de manifestá-las. A quantidade de sujeitos pesquisados é decorrente das seguintes considerações: (1) a necessidade de partilhar os sujeitos em subgrupos menores impediu a redução daquela quantidade, haja vista que o número de sujeitos em cada subgrupo acarretaria subgrupos com quantidade de sujeitos abaixo do limite mínimo estabelecido pela estatística<sup>v[v]</sup>, e (2) a opção por

trabalhar com 232 sujeitos foi suficiente para atingir os propósitos desta pesquisa, pois não se pretendia fazer generalizações em relação à rede pública e à rede particular de ensino de Teresina-PI.

Os procedimentos utilizados nas três questões fechadas do questionário foram: (a) classificação, (b) codificação, (c) tabulação das respostas e, (d) análise estatística dos dados, correspondendo à abordagem quantitativa da pesquisa. A análise de conteúdo<sup>vi[vi]</sup>, seguindo-se a técnica de análise categorial (Bardin, 1977), foi adotada como forma de estudar o discurso dos sujeitos pesquisados, captado nas questões semi-fechadas e abertas do questionário, como também, nas entrevistas. Esta técnica permite que se proceda a um aprofundamento no que foi dito para a obtenção dos “significados de natureza psicológica, sociológica, histórica etc.”. Também, com o propósito de estabelecer categorias<sup>vii[vii]</sup>, classificando os elementos ou aspectos com características comuns, que possuam relação entre si. Este procedimento ilustra a parte qualitativa da pesquisa (Richardson, 1999, p.224).

## RESULTADOS PARCIAIS (análise do questionário)

Tem-se, na tabela 1, a distribuição dos sujeitos pesquisados por rede de ensino, sexo e faixa etária.

Tabela 1

REDE DE ENSINO E FAIXA ETÁRIA	ESOLA PÚBLICA		Subtotal (%)	ESCOLA PARTICULAR		Subtotal (%)
	Seco masculino (%)	Sexo feminino (%)		Seco masculino (%)	Sexo feminino (%)	
13 / 14	10,91	20,91	31,82	38,18	53,64	91,82
15 / 16	21,82	23,64	45,46	1,81	5,45	7,26
17 / 18	6,36	14,55	20,91	-	-	-
Não informaram	-	1,81	1,81	0,92	-	0,92
Total	39,09	60,91	100,00	40,91	59,09	100,00

A distribuição eqüitativa de 110 sujeitos por rede de ensino (total 220), quando da aplicação do questionário, mostrou que, na rede pública, 39,09% eram do sexo masculino e 60,91% do sexo feminino. A rede particular apresentou um percentual de 40,91%, para o sexo masculino e 59,09% para o feminino. Esta distribuição evidencia a existência de uma maior concentração de sujeitos do sexo feminino.

Em relação à idade, a rede pública mostrou um percentual de 31,82% dos sujeitos na faixa etária dos 13 aos 14 anos; 45,46% entre 15 e 16 anos; e, 20,91% dos 17 aos 18 anos de idade. Na rede particular, o percentual de sujeitos na faixa de 13 à 14 anos foi de 91,82%, na faixa de 15 à 16 anos, apenas 7,26% e nenhum aluno na faixa dos 17 aos 18 anos de idade. Não informaram a idade, 1,81% dos sujeitos pesquisados. Os dados mostram que, na rede particular, a faixa etária dos 13 aos 14 anos de idade foi a que concentrou o maior número de sujeitos, no entanto, na rede pública, esta concentração recai na faixa seguinte, ou seja, dos 15 aos 16 anos. Isso evidencia a existência de uma distorção acentuada de idade, considerando as duas redes de ensino.

Tendo como referência as questões norteadoras desta pesquisa, relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa, os dados obtidos nas questões fechadas, semi-fechadas e abertas do questionário, forneceram uma compreensão de como e por que o cotidiano vivenciado por esses sujeitos interfere, tanto no processo de aprendizagem daquele idioma quanto no interesse e na importância que os sujeitos pesquisados atribuem àquela aprendizagem. A seguir os resultados da análise do questionário:

1) quanto ao interesse e a importância atribuídos à Língua Inglesa, os dados mostram que os sujeitos da rede pública de ensino demonstram interesse pelo aprendizado da Língua Inglesa, apresentam uma certa consciência com relação à importância daquele idioma em suas vidas. Entretanto, no que se refere à internalização propriamente dita desse interesse e dessa consciência, a maioria das respostas dadas por aqueles sujeitos foi percebida como fazendo parte de um discurso repetitivo. Talvez, veiculado pela mídia ou pelas próprias instituições educacionais, mas que este discurso não está incorporado as suas realidades cotidianas, como se percebeu no discurso dos sujeitos pertencentes à rede particular. Com relação aos sujeitos da rede particular, observou-se que o interesse

e a importância em aprender a Língua Inglesa se fazem presentes entre esses sujeitos, tanto porque eles demonstram que a sua utilização imediata acontece no cotidiano de suas vidas, quanto porque eles visualizam a sua utilização em suas futuras profissões. Reforçados, também, pela inserção em curso particular de línguas estrangeiras, onde eles se deparam com situações construídas e direcionadas para a comunicação via Língua Inglesa. Provavelmente, porque esses cursos trabalham com a abordagem comunicativa, preenchendo a lacuna deixada pelo método tradicional. Comparando as duas redes de ensino, percebeu-se que o interesse demonstrado e a importância atribuída à aprendizagem da Língua Inglesa, pelos sujeitos da rede pública, não são os mesmos da rede particular, devido à necessidade de utilizar aquele idioma no cotidiano de suas vidas se apresentar bastante divergente. Este fato contribui para que haja um comprometimento na aprendizagem daquele referido idioma, principalmente na rede pública. Entre as dificuldades apontadas pelos sujeitos, com relação à aprendizagem do referido idioma, elas são provenientes da maneira como acontece a relação ensino-aprendizagem, sendo esta dificuldade ampliada entre os sujeitos da rede pública, provocando uma diminuição no interesse pela disciplina;

2) quanto à interferência do nível socioeconômico na aprendizagem da Língua inglesa, os dados mostram que, para os sujeitos pertencentes à rede pública, o nível socioeconômico se apresenta como fator determinante, mostrando que os sujeitos inseridos em ambiente de nível socioeconômico baixo não têm as mesmas oportunidades que os de nível socioeconômico médio no que se refere à utilização da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas, e em consequência, não vislumbram sua utilização em suas futuras profissões. Isto porque a utilização do referido idioma está diretamente relacionada aos recursos materiais e culturais de que dispõem os sujeitos pesquisados, deixando aflorar que as oportunidades de que dispõem (pais e filhos) são consequências do contexto sociocultural em que se encontram inseridos. O cotidiano dos sujeitos pesquisados é bastante diferenciado, promovendo interesses divergentes, de acordo com o que o nível socioeconômico de cada grupo. Outro ponto de interferência do nível socioeconômico está associado às aspirações profissionais dos sujeitos. Elas deixam transparecer as oportunidades que lhes são oferecidas dentro do seu contexto sociocultural. Na rede particular, as oportunidades são bastante amplas. Elas vão desde o próprio ambiente familiar, onde os pais

desses sujeitos quase sempre são formados; do ciclo de amizade; do próprio ambiente escolar etc. Assim, a relação que esses sujeitos (rede pública e particular) estabelecem com o idioma no cotidiano de suas vidas é influenciada pelo seu nível socioeconômico, e essa relação gera conseqüentemente, interesses diferenciados em sala de aula;

**3)** quanto à construção das representações sociais, ela acontece nas interações sociais vivenciadas na realidade do dia-a-dia de suas vidas, relacionadas diretamente ao ambiente familiar e escolar de cada rede de ensino. Esses ambientes direcionam o modo com que eles percebem a importância da Língua Inglesa em suas vidas e se interessam por sua aprendizagem. Os resultados mostram que as representações construídas por sujeitos de 7ª série, de ambas as redes de ensino, extrapolam o âmbito escolar, pois elas são oriundas de suas comunicações interindividuais. Essas representações ressaltam os valores e as expectativas referentes ao que é propagado dentro de cada contexto social. Também que elas não são neutras, pois os sujeitos participam na construção dessas representações; eles são ativos na produção e transformação de suas próprias realidades. Existe uma diferenciação evidente entre as representações elaboradas pelos sujeitos da rede particular e os da rede pública, acerca da Língua Inglesa, e que elas são formadas com base no que é veiculado tanto entre o ambiente familiar dos próprios sujeitos, quanto entre as instituições de ensino a que cada grupo pertence;

**4)** quanto às fontes das representações construídas pelos sujeitos pesquisados, elas são provenientes do contexto sociocultural em que se encontram inseridos ambos os grupos. Decorrente disto, a diversidade do ambiente escolar (rede pública e particular), o familiar, a profissão dos pais, o ciclo de amizades, a mídia (TV a cabo, Internet), tornam-se os provedores na construção dessas representações. Pelo fato de as fontes de construção dessas representações se mostrarem diferenciadas, as próprias representações se apresentam também diferenciadas, embora apresentem algumas semelhanças entre si;

**5)** quanto às características das representações encontradas entre os sujeitos pesquisados, elas deixam ressaltar o caráter elitista que permeia o ensino de Línguas Estrangeiras no país, pois desde o início da colonização brasileira, está

presente o valor desigual atribuído ao ensino de Línguas Estrangeiras. Somente para alguns era dado o privilégio de usufruir a opção de ter várias línguas incluídas na grade curricular, inclusive até em níveis escolares, onde não existia a obrigatoriedade imposta pela lei para esse ensino. As leis referentes à obrigatoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras contribuíram, sobremaneira, para o caráter elitista que se formou e existe até hoje em torno daquele ensino. Por meio da contextualização histórica do ensino de Línguas Estrangeiras, percebeu-se como as representações acerca da Língua Inglesa foram sendo construídas diferentemente, de acordo com o nível socioeconômico dos sujeitos envolvidos no processo (no caso desta pesquisa, sujeitos da rede pública e particular de ensino). Foi somente com a LDB de 1996, que se iniciou o processo de recuperação da importância deste ensino. Um ensino voltado para o cidadão, levando em consideração o enfrentamento de uma realidade global e suas novas tecnologias, dando oportunidade de exercer sua cidadania e, tentar, com o aprendizado de outros idiomas, nivelar-se quanto às exigências do mercado de trabalho e satisfazer a seus anseios pessoais. Não se pode deixar de ressaltar que a escola pública sofre as maiores conseqüências de todo esse impasse, pois transmite para os que nela ingressam as suas próprias representações acerca da Língua Inglesa, construídas e repassadas de forma discriminatória, interferindo no interesse e na importância que os grupos de nível socioeconômico baixo e médio atribuem à aprendizagem do referido idioma;

## **BIBLIOGRAFIA**

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

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

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

BOURDIEU, Peirre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. IN: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANIO, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. – Petrópolis, RJ:Vozes, 1998,. – (Ciências Sociais da Educação).

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.* – Brasília: MEC/SEF, 1978.
- COSTA, Lena Castello Branco Ferreira. A Educação no Brasil. IN: FERRI, Maria Guimarães & MOTOYAMA, Shozo. *História das Ciências no Brasil.* São Paulo: EPU, 1981, p.277-346.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?* Brasília, DF: CNTE, 1996, p.9-49.
- HOLLANDA, Mônica Petralanda. A Teoria das Representações Sociais como modelo de análise do contexto escolar. IN: MOREIRA, Antonia S. Paredes (org.). *Representações Sociais: teoria e prática.*- João Pessoa: Editora Universitária/Autores Associados, 2001.
- JODELET, Denise. *As Representações Sociais.* UERJ, p17-44, 2001.
- JOVCHELOVICH, Sandra. Representações Sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. IN: *Cultura e Pesquisa*, caderno nº 2, Blumenau, set. 2001.
- MEC. LEIS E DIRETRIZES DE BASES nº 4024/61, nº5692/71 e nº 9394/96.
- MINAYO, Cecília de Souza (org.) et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 3ª ed., Petrópolis: Ed. Vozes Ltda., 1994.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise.* Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 1-81.
- PAIVA, Menezes de Oliveira. Integração político-econômica do final do milênio e o ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º graus. IN: *Revista Abralín*, número 18, 1996, p.37-47.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.
- SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.* Rio de Janeiro: ED / UERJ, 1998.
- SALES, Luís Carlos. *O valor simbólico do prédio escolar.* Teresina: EDUFPI, 2000.

## NOTAS

---

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

<sup>ii[iii]</sup> Realizou-se um pré-teste com o objetivo de melhorar a compreensão das questões, bem como, a verificação de dúvidas e/ou dificuldades no preenchimento, a necessidade de introdução de/ou supressão de perguntas (Barros; Lehfelde, 2000, p.53).

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

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

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

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

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