

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE CAJÉ BERNARDO

**RELAÇÕES COM O APRENDER: UM ESTUDO SOBRE A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

São Cristóvão - SE
2010

ALINE CAJÉ BERNARDO

**RELAÇÕES COM O APRENDER: UM ESTUDO SOBRE A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.

São Cristóvão - SE
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B518r Bernardo, Aline Cajé
Relações com o aprender : um estudo sobre a aprendizagem
de língua inglesa no ensino fundamental / Aline Cajé Bernardo. –
São Cristóvão, 2010.
156 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-
Graduação em Educação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e
Pesquisa, Universidade Federal de Sergipe, 2010.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot

1. Ensino e aprendizagem. 2. Ensino fundamental. 3. Ensino
de línguas. 4. Língua inglesa. I. Título.

CDU 37.042:811.111

ALINE CAJÉ BERNARDO

**RELAÇÕES COM O APRENDER: UM ESTUDO SOBRE A
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Bernard Charlot.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Bernard Charlot
Universidade Federal de Sergipe

Prof^a Dr^a Maria Inez Matoso Silveira
Universidade Federal de Alagoas

Prof^a Dr^a Veleida Anahi da Silva
Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão-SE
2010

*A Etelvina, minha mãe.
A Beatriz, minha filha.*

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Ao professor Bernard Charlot, grande orientador e incrível ser humano.

A Maria Lúcia Dal Farra, a poesia em pessoa, amiga querida e incentivadora.

Ao professor Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, pelas valiosas sugestões.

A Fábio, meu esposo, por tudo.

A Enéas, meu pai, que despertou em mim o interesse pelos idiomas.

A meus irmãos, Daves e Eneíse; e sobrinhas, Júlia e Juliana.

Ao meu primeiro “professor virtual” de inglês, Michael Jackson (*in memoriam*).

À professora Maria José Nascimento Soares, pelo apoio.

À professora Rosemeri Melo e Souza e ao professor Roberto Rodrigues de Souza, pelo incentivo.

A Julieta e Najó, grandes incentivadoras.

Aos novos amigos que conheci no Mestrado: Luiz, Paulo, Gisele e Rita.

Aos antigos amigos também.

Aos alunos e professores que, de bom grado, deram sua contribuição a essa pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Aracaju, pela concessão da licença para estudos.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho se materializasse.

RESUMO

A língua inglesa é considerada, na atualidade, uma língua internacional. Na condição de língua estrangeira mais ensinada mundialmente, ela torna possível o acesso a outras formas de conhecimento. Entretanto, alguns estudos têm revelado que seu ensino apresenta problemas. Considerando esses aspectos, a presente pesquisa tem como objetivo analisar que sentidos os alunos do ensino fundamental atribuem à aprendizagem desse idioma, fundamentando-se principalmente na teoria da Relação com Saber, conforme desenvolvida por Bernard Charlot. Como referencial teórico, além de Charlot (2000; 2005), foram utilizados os estudos desenvolvidos por Develay (1996) e Almeida Filho (2005). Para a contextualização do inglês no cenário mundial, foram escolhidos autores como Rajagopalan (2005; 2009), Crystal (2003) e Brown (2000). Para a questão das condições efetivas do ensino de inglês nas escolas brasileiras, foram utilizados Leffa (2009), Almeida Filho (2005; 2003), Perin (2005) e Walker (2003). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos questionários e entrevistas, realizados com alunos da escola pública e particular. Os resultados indicam uma boa receptividade a esse idioma por parte dos alunos e uma aparente disposição para aprendê-lo, pelo fato de tratar-se de uma língua diferente e mundial. Os dados também apontam para as questões que influem negativamente sobre a relação deles com esse idioma. Os sentidos atribuídos por eles relacionam-se principalmente à importância e à utilidade futuras desse idioma em suas vidas.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Relação com o Saber. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

The English language has been considered an international language nowadays. As the most widely taught foreign language in the world, it has made possible the access to other kinds of knowledge. However, some studies have shown that there are problems with its teaching. Considering those aspects, this research has the purpose of analyzing the senses that elementary school students give to English language learning, based, mainly, on Relation to Knowledge theory developed by Bernard Charlot. As theoretical references, besides Charlot (2000; 2005), the studies developed by Develay (1996) and Almeida Filho (2005) were used. In order to contextualize the English language in the world scenery, the authors considered were Rajagopalan (2005; 2009), Crystal (2003) and Brown (2000). Concerning the effective conditions of English language teaching in Brazilian schools, the researches carried out by Leffa (2009), Almeida Filho (2005; 2003), Perin (2005) and Walker (2003) were taken into consideration. This is a qualitative research whose instruments were questionnaires and interviews with students from public and private schools. The results show good receptivity by the students to this language and an apparent willingness to its learning, due to the fact that it is a different and world language. The data also point out the elements which may negatively affect the students' relation to this language. The senses they attribute to the English language are mostly related to its future importance and usefulness in their lives.

Keywords: English language. Relation to Knowledge. Teaching and Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos alunos que já efetivaram comunicação com estrangeiros por rede de ensino (Questão 6) - (%)	99
Gráfico 2 - Preferência dos alunos do 6º ano quanto ao estudo de uma língua estrangeira (Questão 8) - (%).....	104
Gráfico 3 - Preferência dos alunos do 9º ano quanto ao estudo de uma língua estrangeira (Questão 8) - (%).....	104
Gráfico 4 - Matérias escolares preferidas entre os alunos dos 6º e 9º anos (Questão 9) - (%).....	107
Gráfico 5 - Participação de alunos que estudam inglês em cursos de idiomas (%)	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos alunos	74
Tabela 2 - Opinião dos alunos do 6º e 9º anos sobre a experiência de estudar inglês (Questão 1) (%).....	79
Tabela 3 - Elementos citados pelos alunos dos 6º e do 9º anos na atribuição de importância à aprendizagem de inglês (Questão 3) (%)	83
Tabela 4 - Conteúdos ou habilidades que os alunos do 6º ano esperam aprender nas aulas de inglês (Questão 2 do 6º ano) - (%)	86
Tabela 5 - Elementos citados pelos alunos do 9º ano como aprendidos nas aulas de inglês (Questão 2 do 9º ano).....	88
Tabela 6 - Elementos citados pelos alunos dos 6º e 9º anos como indicativos de que uma pessoa sabe inglês (Questão 5) - (%)	89
Tabela 7 - Elementos citados pelos alunos dos 6º e 9º anos como constantes de suas aulas se fossem professores (Questão 13) - (%)	91
Tabela 8 - Situações de utilização da língua inglesa no dia-a-dia dos alunos do 6º e 9º anos/ (Questão 4) - (%)	95
Tabela 9 - Atividades destacadas pelos alunos dos 6º e 9º anos como possíveis de serem realizadas a partir da aprendizagem de inglês (Questão 10) (%)	96
Tabela 10 - Notas atribuídas por alunos do 6º ano a si mesmo e à classe (Questões 11 e 12) - (%)	108
Tabela 11 - Notas atribuídas por alunos do 9º ano a si mesmo e à classe (Questões 11 e 12) - (%)	109
Tabela 12 - Autoavaliação sobre a capacidade de comunicação em um país estrangeiro (Questão 7) - (%)	110
Tabela 13 - Opinião dos alunos dos 6º e 9º anos quanto ao inglês da escola e o dos cursos de idiomas - (Questão 14) - (%)	114
Tabela 14 - Detalhamento das respostas relativas à equiparação do inglês da escola e dos cursos de idiomas (Questão 14) - (%)	114
Tabela 15 - Detalhamento das respostas relativas às diferenças do inglês da escola e dos cursos de idiomas (Questão 14) - (%)	115
Tabela 16 - Opinião dos alunos quanto ao material disponível na escola para o estudo de inglês (Questão 15) - (%)	119

LISTA DE SIGLAS

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

OCEM - Orientações Educacionais para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 POR QUE SE ENSINA TANTO O INGLÊS?.....	20
2.1 O papel da língua inglesa no mundo.....	20
2.2 Afinal, de qual inglês estamos falando?.....	23
2.3 Por que o inglês é tão ensinado?.....	25
2.4 Idioma da globalização.....	29
2.5 Aspectos culturais no ensino de inglês.....	30
2.6 Políticas de ensino de línguas estrangeiras.....	32
2.7 O ensino de inglês em Sergipe.....	35
3 O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS.....	37
4 RELAÇÃO COM O SABER: UMA TEORIA PARA ALÉM DAS TEORIAS DA REPRODUÇÃO.....	45
4.1 As contribuições da Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron	45
4.2 Conceitos e categorias da Teoria da Relação com o Saber.....	48
4.2.1 Relação com o Saber.....	49
4.2.2 Relação com o Aprender.....	53
4.2.3 A aprendizagem de língua estrangeira.....	55
4.2.4 Breve panorama dos métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras.....	62
5 METODOLOGIA	68
5.1 Os instrumentos de pesquisa.....	69
5.2 A população pesquisada	70
5.3 O perfil das escolas.....	71
5.4 O perfil dos alunos.....	73
5.5 As categorias de análise	74
5.5.1 As variáveis.....	76
6 OS SENTIDOS DE SE APRENDER INGLÊS.....	78
6.1 Análise Transversal.....	78
6.1.1 Atitude para com o idioma.....	78

6.1.2 Compreensão sobre o que é saber inglês.....	89
6.1.3 A língua inglesa no dia a dia.....	94
6.1.4 Relações identitárias.....	98
6.1.5 Nível de satisfação com o idioma ofertado pela escola.....	104
6.1.6 Capacidade crítica quanto ao próprio aprendizado e ao dos colegas.....	108
6.1.7 O olhar dos alunos sobre o inglês da escola e o dos cursos de idiomas.....	112
6.1.8 Opiniões e sugestões dos alunos.....	120
6.2 Análise Longitudinal.....	120
6.2.1 Alunos que focalizam o futuro	121
6.2.2 Alunos que focalizam a dimensão afetiva.....	122
6.2.3 Alunos que focalizam o aprender e o saber.....	124
6.2.4 Alunos que não se engajam na aprendizagem.....	125
6.2.5 Alunos cansados da desorganização e monotonia.....	127
6.2.6 Alunos que alegam dificuldade na aprendizagem.....	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS.....	143
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	153
APÊNDICE C – FOTOS DA ESCOLA PÚBLICA.....	154
APÊNDICE D – FOTOS DA ESCOLA PARTICULAR.....	155
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	156

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira, depois de um percurso oscilante entre a obrigatoriedade e a não obrigatoriedade, ao longo da história da legislação educacional brasileira, tornou-se novamente obrigatório através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9.394 de 1996. Na atualidade, a importância atribuída à aprendizagem de um idioma estrangeiro é tamanha a ponto de alguns afirmarem que ao conhecer apenas a língua materna, o indivíduo priva-se de acessar informações que estão disponíveis em outras línguas, deixando de obter acesso a conhecimentos compartilhados no mundo inteiro, que contribuem para o seu crescimento pessoal (NICHOLS, 2001). Almeida Filho (2003, p. 31) afirma que “a aprendizagem de pelo menos uma outra língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea”. Leffa (2009, p. 123) chega a declarar que “não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa economia baseada no conhecimento”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de línguas estrangeiras (BRASIL, 1998) chamam a atenção para a importância desse conhecimento na formação integral do indivíduo, ao enfatizar que ele contribui para a construção da cidadania, da autopercepção e para o desenvolvimento da consciência cultural e do engajamento discursivo necessários à ação no mundo social.

No atual mundo globalizado e com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, novas competências são exigidas do indivíduo em sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Entre essas competências está o domínio de pelo menos uma língua estrangeira. A língua que predomina é o inglês, considerada como *lingua franca* das organizações internacionais, da comunicação científica e da Internet. Além disso, vários pesquisadores são unânimes em concordar que esta é a língua estrangeira mais ensinada em todo o mundo.

No Brasil não é diferente. A língua estrangeira mais ensinada nas escolas e nos cursos de idiomas é o inglês. No entanto, diversas pesquisas têm revelado que esse ensino não tem sido eficiente na escola regular e apresenta sérios problemas que vão desde as condições

materiais efetivas de seu ensino – por exemplo, a falta do financiamento do livro didático por parte dos poderes públicos, salas numerosas, carga horária de aulas reduzida, etc. – até ao despreparo dos professores e desmotivação dos alunos. Outros pesquisadores argumentam, inclusive embasados nos PCN, que os problemas nesse ensino devem-se ao desconhecimento de que a presença dessa disciplina no currículo escolar não se destina a fins instrumentais, mas cumpre a função de formar integralmente o indivíduo como cidadão, aumentando sua percepção cultural.

No entanto, a sociedade parece requerer um ensino de inglês que extrapole a função formativa, visto que algumas famílias colocam seus filhos em cursos livres de idiomas, pois uma língua estrangeira é exigida nos exames de vestibular e em alguns concursos, bem como representa um diferencial no currículo para aqueles que visam a obter futuramente um lugar no competitivo mercado de trabalho. Isto coloca em condições de desigualdade os estudantes cuja renda não permite arcar com o custo de um curso particular, sem contar que é algo contrário ao que os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam ao afirmarem que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um direito do cidadão e que “a escola não pode mais se omitir disso”.

Almeida Filho (2005, p. 7) acrescenta que a aprendizagem de outras línguas é um bem cultural:

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar e leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas. O poder dos governantes e administradores, por outro lado, tem expressado mal nos meandros de suas decisões e atos o valor de uma bem sucedida vivência educacional em outras línguas.

Tendo em vista a importância que é atribuída à aprendizagem da língua inglesa nos dias atuais, sua obrigatoriedade nos currículos escolares e os problemas que ocorrem na efetivação do seu ensino e aprendizagem, torna-se necessário ouvir a voz dos principais envolvidos nesse processo, ou seja, os próprios alunos. Esta pesquisa busca compreender que sentidos os alunos atribuem à aprendizagem de inglês no ensino fundamental, à luz da teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000a). Esta teoria está

intimamente relacionada com a questão do desejo, do sentido e do valor que o sujeito atribui, entre outras coisas, a um objeto, a um conteúdo de pensamento ou a uma atividade. Portanto, segundo o ponto de vista dos alunos, que relações eles estabelecem com o aprender inglês? Aprender o “idioma da globalização” faz com que se sintam parte do mundo globalizado? Desejam que isso aconteça? O que pensam da maneira como ele é ensinado na escola regular? O inglês ensinado na escola contribui para sua inserção na comunidade mundial de falantes desse idioma? Que diferença faz, sob o seu ponto de vista, obter ou não esse conhecimento? Prefeririam estudar um outro idioma? É a condição social do aluno fator impeditivo na obtenção do êxito nessa aprendizagem?

Durante as décadas de 1970 e 1980, o pensamento educacional brasileiro foi bastante influenciado pela teoria da Reprodução, principalmente pelas ideias de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Eles buscavam explicar a correlação estatística existente entre a posição social dos pais e a posição que os filhos ocupavam no espaço escolar. Segundo esses teóricos, a escola contribui de forma dissimulada para reproduzir e legitimar as desigualdades sociais na medida em que valoriza a cultura da classe dominante e o capital cultural obtido junto à família. Os que não possuem tal capital cultural chegam à escola fadados ao fracasso, devido à sua condição social.

Em tempos mais recentes, no tocante ao ensino/aprendizagem de línguas, disseminou-se uma crença de que os alunos provenientes das classes populares, especialmente os da escola pública, não têm obtido sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira devido a uma suposta carência cultural. Em adição a isso, há os problemas de ordem material na efetivação desse ensino. Acontece que mesmo em face dessas condições adversas, alguns alunos oriundos das classes populares aprendem e são bem sucedidos em inglês. Ocorre também que alguns alunos das classes mais abastadas não obtêm sucesso nessa aprendizagem. Que relações diferentes esses alunos estabelecem com o saber e com o aprender? A teoria da Relação com Saber lança inteligibilidade a esses paradoxos, pois um dos seus pressupostos é que para que o aluno aprenda é preciso que ele se mobilize e se engaje em uma atividade intelectual, independentemente de sua classe social ou capital cultural. Está o sujeito preso a um determinismo de seu ambiente ou de sua classe social ou ele age no mundo e produz sentidos? Optar pela segunda alternativa não significa imputar a responsabilidade por um possível fracasso ao próprio aluno, pois tanto o aluno quanto o professor são corresponsáveis no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, esta pesquisa buscou investigar que sentidos

esses dois tipos distintos de alunos - os que se engajam e os que não se engajam em uma atividade intelectual - atribuem ao aprendizado de uma língua estrangeira, através de uma leitura em positivo da realidade (CHARLOT, 2005). Areladas a essa problemática, outras questões vêm à tona: como os alunos que conseguem alcançar algum domínio do idioma estrangeiro percebem a si mesmos, visto que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”? (REVUZ, 1998, p. 217). Quanto aos que não se mobilizam a aprender, isso seria resultante de uma escolha pessoal, um processo de resistência ao “estrangeiro”?

O interesse inicial por essa pesquisa surgiu das inquietações da autora a partir de sua experiência com o ensino de inglês em uma escola pública, vivenciando as dificuldades existentes na prática de salas de aulas com turmas numerosas, falta de material didático e aparente desinteresse da maioria dos alunos. Através de conversas informais com eles, constatou-se que a maioria, ao final da oitava série (atual nono ano), mesmo depois de ter estudado inglês por quatro anos, pelo nível de conhecimento que demonstrava, parecia estar estudando esse idioma pela primeira vez. Ao serem indagados sobre o seu grau de satisfação quanto ao ensino desse idioma, alguns alunos revelaram que não gostavam de inglês, prefeririam estudar espanhol ou francês. Outros afirmaram não haver necessidade de se aprender inglês porque, segundo eles próprios, “não sabiam nem o português”. Outros ainda declararam que, um dia, fariam um “cursinho”, referindo-se a um curso particular de idiomas, demonstrando acreditarem na eficácia de uma aprendizagem de inglês apenas fora da escola regular.

Após consultas à literatura especializada no ensino de línguas, no intuito de encontrar maneiras de melhorar nossa prática, bem como para tentar desvendar o que se sabia sobre o ensino de inglês na escola regular, verificamos que diversos livros tratavam a questão dos problemas desse ensino em termos de falta de material didático, classes numerosas e principalmente da falta de qualificação dos professores e da utilização que estes faziam de metodologias inadequadas e desestimulantes para os alunos. Todos esses fatores de fato interferem na aprendizagem de um idioma, mas não são suficientes para explicar, por exemplo, os motivos pelos quais alguns aprendem mesmo sob condições inadequadas e outros, sob as condições ideais, fracassam. Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar que relações os alunos do ensino fundamental de uma escola pública e uma particular estabelecem com a aprendizagem da língua inglesa, com base na teoria da Relação com o Saber.

Embora a questão da Relação com o Saber não seja algo novo, estudos concernentes a essa teoria relacionada a uma problemática só vieram a ser desenvolvidos a partir da década de 1990 na França, pela equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais – ESCOL, constituída na época principalmente por Bernard Charlot, Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex. Outros autores que se preocupam com a questão da Relação com o Saber são Philippe Perrenoud¹ e Michel Develay.²

No Brasil, alguns autores têm abordado a questão da Relação com o Saber, como por exemplo, Beatriz Penteado Lomônaco (2002), Gabriela Parenti Bicalho (2006), Veleida Anahi da Silva (2008) e pesquisadores do Cenpec³ e do Litteris⁴.

No âmbito de conteúdos específicos relacionados a disciplinas escolares e a Relação com o Saber existem, na França, os trabalhos de Venturini (2007) e Chartrain; Caillot (2001) que lidam, respectivamente, com os saberes da Física e com a mudança conceitual sobre o vulcanismo. Encontra-se em andamento, na equipe de pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON, grupo coordenado pela Prof^a Dr^a Veleida Anahí da Silva, uma pesquisa que analisa as relações com os saberes constituídos pelas diversas disciplinas escolares.⁵

No Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe existem, até o momento, oito dissertações de Mestrado que versam sobre a língua inglesa. São elas: a de Amaral (2001), Guimarães (2002), Batista (2003), Porto (2003), Berger (2005), Amorim (2006), Oliveira (2007) e Campos (2008)⁶. Todas se constituem em valiosa

¹ Perrenoud, em seu livro **A pedagogia na escola das diferenças** (Artmed, 2001), reserva a este assunto um tópico intitulado “Relação com o saber e motores de aprendizagem”, no capítulo 3, p. 126. Já no livro **Métier d’élève et sens du travail scolaire** (ESF editeur, 1994, Paris), no capítulo 3, p. 69, trata de “Un rapport utilitariste au savoir” (uma relação utilitarista com o saber).

² Michel Develay, em seu livro **Donner du sens à l’école** (ESF editeur, 1996, Paris), reserva o capítulo 2 (p. 39-65), intitulado “Le rapport au savoir”, à relação com o saber.

³ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

⁴ Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem.

⁵ Tal equipe de pesquisa, da qual fazemos parte, conta com a participação do Prof. Dr. Bernard Charlot. Dentre as disciplinas analisadas em uma das pesquisas que a referida equipe desenvolve inclui-se a língua inglesa.

⁶ A primeira intitula-se **A língua e a norma: reflexões sobre o papel da gramática na leitura e compreensão de textos em inglês**, de Kleny Pires do Amaral; a segunda é **Espaço da língua materna no ensino de língua estrangeira**, de Flávio dos Santos Guimarães. A terceira tem o título **O olhar do egresso: Uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000**, de Maria Luíza Washington Batista. A quarta, **Avaliação do ensino da língua inglesa em escolas públicas de nível médio da cidade de Aracaju – Sergipe**, de Maria Augusta Rocha Porto. A quinta, **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**, de Maria Amália Façanha Berger. A sexta, **A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do**

contribuição para a pesquisa em língua inglesa, sendo que duas delas, a terceira e a quarta, fazem consideração ao “olhar” ou as percepções dos alunos. Visto que nenhuma delas reportou-se ao tema da Relação com Saber, e há uma escassez de pesquisas relacionando esse tema ao ensino/aprendizagem de idiomas, ficamos mobilizados a enveredar por esta temática⁷. Acreditamos ser o presente estudo de relevância para a compreensão da complexidade do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, uma vez que a teoria mencionada considera a dimensão do sujeito como coparticipante de uma atividade intelectual, permitindo-nos compreender sob o ponto de vista do aluno sua relação com essa aprendizagem.

A presente pesquisa está dividida em sete seções. A primeira faz a introdução do trabalho. A segunda considera o papel desempenhado pela língua inglesa na contemporaneidade e as políticas de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e em alguns outros países. A terceira faz um apanhado sobre o que as pesquisas revelam acerca das condições de ensino de inglês no Brasil. Embora sejam abordados nessa pesquisa os problemas concernentes ao ensino de inglês, não há o objetivo de investigar suas causas nem de esgotar esse assunto, pois limitamo-nos a investigar as relações dos alunos com o “aprender” tal idioma, com base na teoria da Relação com o Saber.

A quarta seção analisa os conceitos e categorias da referida teoria, ressaltando suas contribuições para a compreensão dos problemas educacionais, visto que ela vai além das teorias da Reprodução, sem deixar de reconhecer o mérito do pensamento de Bourdieu e Passeron. Além disso, considera a especificidade do ensino do idioma, buscando analisar o que é saber inglês no contexto atual e qual a função ou objetivo desse ensino na escola. Esboça também um panorama sobre as metodologias e abordagens adotadas no ensino de línguas estrangeiras.

A quinta seção trata da metodologia e dos procedimentos adotados para elaboração da pesquisa e para a análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados obtidos

trabalho docente no ensino secundário em Sergipe, de Simone Silveira Amorim, que faz uma abordagem biográfica de um professor de inglês do Atheneu Sergipense. A sétima, **Formação de professores para o uso das tecnologias**: o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju, de Ana Karina Correia de Oliveira e, por fim, a oitava, intitulada **A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação**: a apropriação do conhecimento, de Artur André Martinez Campos.

⁷ Mais recentemente, em 2009, foi defendida no Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe a dissertação de Mestrado intitulada **Relação com o Saber**: Professores de Matemática e Práticas Educativas no Ensino Médio, de autoria de Denize da Silva Souza.

através de questionários e entrevistas semi-estruturadas, quando considerados quantitativamente, tiveram o intuito de apontar quais as principais tendências das relações que os alunos estabelecem com a língua inglesa, sem a pretensão de atingir um rigor estatístico.

A sexta seção diz respeito à análise dos dados obtidos. Espera-se que tal pesquisa possa contribuir para os debates acerca do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e que visem a um ensino de inglês mais eficaz e significativo para os alunos, no âmbito da escola regular.

2 POR QUE SE ENSINA TANTO O INGLÊS?

2.1 O papel da língua inglesa no mundo

A língua inglesa desempenha um papel de destaque no cenário mundial. Considerada como idioma de divulgação do conhecimento científico, da *Internet* e *lingua franca* dos organismos internacionais, sua difusão tem alcançado proporções inigualáveis na história das línguas e com uma velocidade sem precedentes. De acordo com Berger (2005, p. 97), “a maior quantidade de informação que circula hoje pela *Net* encontra-se em inglês” prevalecendo como “a língua mais usada para a comunicação global” e, também, como “a mais presente no mundo da tecnologia”. No âmbito educacional, o inglês tem sido a principal língua estrangeira ensinada em muitos países. De acordo com Crystal (2003, p. 4), esse é um dos aspectos que a tornam uma língua global, visto que:

[...] uma língua pode ser considerada como prioritária no ensino de língua estrangeira de um país, mesmo que não possua um status oficial. Torna-se a língua mais provável de ser ensinada às crianças na escola, e a mais disponível para os adultos que – por qualquer motivo – nunca a aprenderam, ou a aprenderam precariamente, durante os seus primeiros anos de escolaridade. (CRYSTAL, 2003, p. 4, tradução nossa)⁸

Esse mesmo autor atribui a atual posição da língua inglesa à expansão da colonização pelo Império Britânico, que alcançou seu auge no final do século XIX, e à ascensão dos Estados Unidos como potência econômica mundial no século XX (CRYSTAL, 2003 p. 59). Para ele, o inglês sempre esteve “no lugar certo e na hora certa”, pois esse idioma era a língua da Revolução Industrial, no século XIX, a língua das novas tecnologias da comunicação e informação, do século XX. Para manter esse status, foram utilizadas várias estratégias, inclusive aquelas sob forma de disseminação da cultura dos principais países anglófonos, a ponto de muitos estabelecimentos de ensino em todo o mundo, quer sejam particulares ou públicos, nem ao menos questionarem a predominância do inglês em seus currículos.

⁸ [...] a language can be made a priority in a country’s foreign language teaching, even though this language has no official status. It becomes the language which children are most likely to be taught when they arrive in school, and the one most available to adults who – for whatever reason – never learned it, or learned it badly, in their early educational years.

Arrazoando sobre o que faz uma língua ser global, Crystal (2003, p. 120-121, tradução nossa)⁹ ressalta que não é apenas uma questão de quantidade de falantes. É importante verificar quem realmente são esses falantes em termos de poderio militar, político e econômico. Além disso, ele afirma que uma vez alçado esse status, são necessárias estratégias para mantê-lo:

Nos séculos XVII e XVIII, o inglês era a língua da principal nação colonizadora - a Grã-Bretanha. Nos séculos XVIII e XIX, era a língua do líder da revolução industrial - também a Grã-Bretanha. No fim do século XIX e começo do século XX, era a língua da potência econômica dominante - os Estados Unidos. Como resultado, quando as novas tecnologias trouxeram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de primeira linha nas indústrias, influenciando todos os aspectos da sociedade - imprensa, publicidade, radiodifusão, cinema, gravações de áudio, transportes e comunicações. Ao mesmo tempo, o mundo estava forjando novas redes de relações internacionais, e então surgia uma necessidade sem precedentes de uma língua franca. Nesse caso também, a primeira escolha foi evidente. Durante a primeira metade do século XX, o inglês tornou-se gradualmente a língua dominante das reuniões internacionais das comunidades acadêmicas e políticas.

Crystal (2003) realiza um grande apanhado histórico e geográfico e uma análise sócio-cultural dos fatores que contribuíram para o inglês conseguir alcançar a posição a que chegou, mas ele não esconde uma certa nota triunfalista em seu discurso que pode ser exemplificada em expressões que permeiam seu livro tais como: “o inglês sempre esteve no lugar certo, na hora certa” e “nunca antes um idioma conseguiu tanto em tão pouco tempo” (CRYSTAL, 2003, p.120).

De qualquer maneira, é inegável a proporção tomada pela língua inglesa no mundo atual. De acordo com Rajagopalan (2005a, p. 149):

Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo - isto é ¼ da população mundial - já possui algum conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra em situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês.

⁹ In the seventeenth and eighteenth centuries English was the language of the leading colonial nation - Britain. In the eighteenth and nineteenth centuries it was the language of the leader of the industrial revolution - also Britain. In the late nineteenth century and the early twentieth century it was the language of the leading economic power - the USA. As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society - the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communications. At the same time, the world was forging fresh networks of international alliances, and there emerged an unprecedented need for a lingua franca. Here too, there was a clear first choice. During the first half of the twentieth century English gradually became a leading language of international political, academic, and community meetings.

De modo que para esse autor “quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua já perdeu o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 149). Ele tem a convicção de que:

[...] a língua inglesa precisa passar a ser ensinada com o intuito de formar cidadãos do mundo e não aqueles capazes de interagir com turistas estrangeiros, de trabalhar como intérpretes, etc. Claro, num mundo globalizado como o nosso tais tarefas não podem ser desprezadas. O importante é, contudo, não esquecer que, em última análise, os nossos alunos precisam adquirir domínio da língua estrangeira para o seu próprio bem e para se tornarem mais aptos a enfrentar os novos desafios que o mundo coloca no seu caminho. São eles que têm que aprender a dominar a língua inglesa, jamais deixando que a língua inglesa comece a dominá-los. (RAJAGOPALAN, 2005b, p. 45).

Ressalvada a preocupação quase paternal do autor no uso da expressão “para o seu próprio bem”, (o dos alunos), essa perspectiva de ensino crítico pode contribuir para torná-lo mais significativo, visando à não-alienação aos caprichos imperialistas da potência dominante.

Um exemplo da imensa difusão do inglês no mundo pode ser visto através do que Calvet (2005, p. 1) chama de modelo gravitacional. A língua inglesa ocupa o lugar hipercentral neste modelo que é:

[...] baseado no fato de que as línguas se relacionam entre si por meio de bilingües e que o sistema de bilingüismos, sua gradação, nos permite apresentar suas relações em termos gravitacionais. Em torno de uma língua hipercentral (o inglês) gravitam uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, o híndi, o malaio, etc) ao redor das quais gravitam de cem a duzentas línguas centrais que, por sua vez, constituem o eixo da gravitação de quatro a cinco mil línguas periféricas. Em cada um dos níveis deste sistema podem manifestar-se duas tendências, uma em direção a um bilingüismo horizontal (aquisição de uma língua do mesmo nível) e a outra, um bilingüismo vertical (aquisição de uma língua de nível superior), sendo estas duas tendências o fundamento do modelo. (Tradução nossa).¹⁰

Sendo a língua hipercentral, o inglês é também o idioma mais utilizado nas organizações internacionais, servindo como *lingua franca* ou língua comum, facilitando a comunicação entre seus pares e reduzindo gastos e tempo com traduções para as línguas de

¹⁰ [...] un modelo basado en el hecho de que las lenguas se relacionan entre si por medios de bilingües y que el sistema de los bilingüismos, su gradación, nos permite presentar sus relaciones en términos gravitacionales. En torno a una lengua hipercentral (el inglés) gravitan una decena de lenguas supercentrales (el francés, el español, el árabe, el chino, el hindi, el malayo, etc.) alrededor de las cuales gravitan cien a doscientas lenguas centrales que, a su vez, constituyen el eje de la gravitación de cuatro a cinco mil lenguas periféricas. En cada uno de los niveles de este sistema pueden manifestarse dos tendencias, una hacia un bilingüismo « horizontal » (adquisición de una lengua del mismo nivel que la propia) y la otra hacia un bilingüismo « vertical » (adquisición de una lengua de nivel superior), siendo estas dos tendencias, como lo hemos señalado, el fundamento del modelo.

cada Estado-membro desses organismos. Crystal (2003) afirma que o latim foi a *lingua franca* de todo o Império Romano, sendo utilizada na esfera governamental, pois era raro uma pessoa comum possuir o domínio desse idioma. Ele acrescenta que a necessidade de uma língua comum, para ser utilizada em escala mundial, surgiu mais recentemente na história, a partir da década de 1940, no mundo pós-guerra, com a fundação de organismos internacionais para cooperações mútuas, tais como as Nações Unidas (1945), a UNESCO e UNICEF (1946), o Banco Mundial (1945), a Organização Mundial da Saúde (1948) e outros. Ressalta ainda que com o avanço das tecnologias de comunicação e de transporte, as pessoas passaram a ter mais mobilidade, pois começaram a se deslocar de um local para outro com mais frequência. Segundo ele, nunca houve um tempo em que as pessoas viajassem tanto, para lugares tão diferentes e em tão pouco tempo. Nem houve antes tanta necessidade de as nações se comunicarem da maneira como ocorre hoje (CRYSTAL, 2003).

O inglês chega a dominar o mundo da pesquisa e das comunicações científicas. Segundo Le Breton (2005, p. 23), “[...] o inglês goza de uma posição dominante nos setores da pesquisa científica, da comunicação, da imagética, da cultura de massa. Ele dispõe de um quase-monopólio no setor da inovação tecnológica”. Ortiz (2008) afirma que esse idioma é a língua da ciência, inclusive predominando nas Ciências Sociais.

2.2 Afinal, de qual inglês estamos falando?

Uma das consequências da difusão do inglês em escala mundial, além do temor de uma possível homogeneização cultural, é a sua própria modificação. Um idioma tão presente nas mais diversas partes do mundo é passível de sofrer alterações por aqueles que o utilizam. É por isso que já se fala do *Globish* ou “globês”, criado pelo francês Jean-Paul Nerriere, que de acordo com Berger é constituído por “1500 palavras em inglês combinadas com gestos, expressões faciais e termos técnicos que são escolhidos pelos falantes, a depender da natureza de suas profissões”. Nerriere *apud* Berger afirma não estar criando um idioma, mas uma ferramenta para a comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades em que os falantes não precisam ser fluentes no idioma em foco para se comunicar entre si (BERGER, 2005, p. 94-95).

Alguns autores cunharam de outras formas essas variações do inglês. Rajagopalan¹¹ (2005a; 2009) utiliza o termo *World English* e afirma que a língua inglesa deixou de ser propriedade desse ou daquele país, devendo ser caracterizada como língua internacional porque há muito deixou de ser monopólio de uma única nação. Para este autor, não faz mais sentido o termo “falantes nativos”, pois essa língua, ou na sua acepção, esse fenômeno lingüístico “pertence a todos aqueles que dela fazem uso no seu dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja (como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução, etc.)”. Nesse caso, este autor argumenta que os chamados “falantes autênticos” terão de se adaptar e até mesmo aprender novas formas de ouvir, visto que tal idioma é falado por pessoas com os mais diversos sotaques e provenientes de várias partes do mundo (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

A expressão utilizada para o inglês por Kachru (*apud* Brown, 2000) aparece no plural, *World Englishes*. Essas duas últimas denominações não possuem a mesma configuração do *Globish* de Nerriere, pois o autor francês chegou a escrever um livro com os verbetes a serem utilizados internacionalmente, enquanto os outros se ocuparam em discutir resultados de pesquisas e em analisar os processos de mundialização do inglês.

Alguns pesquisadores apontam os prováveis fatores que contribuíram para que o inglês se tornasse a língua mais ensinada mundialmente nas escolas e é desse inglês multifacetado que esta pesquisa trata. Uma língua que venha inserir os que a aprendem em uma comunidade maior de falantes, sem que seja necessária a imitação dos chamados “falantes nativos”. Algo que lhes possibilite uma abertura de horizontes para novos conhecimentos e para melhor entender o mundo e que contribua para o desenvolvimento de sua autonomia como aprendizes e cidadãos. Entende-se nesta pesquisa o domínio de uma língua estrangeira como um bem cultural a que todos devem ter acesso com um ensino de qualidade. Poderia ser qualquer outra língua ou línguas que não fosse(m) o inglês, como já foi o francês no Brasil e talvez, como possa vir a ser o espanhol, que agora começa a ganhar destaque nacional, inclusive no Ensino Básico. No entanto, o contexto atual ainda coloca a língua inglesa como língua internacional e mais ensinada nas escolas mundialmente. Sendo assim, que se ensine o *World English*, de modo a propiciar aos seus aprendizes oportunidades para seu crescimento pessoal.

¹¹ Kanavilil Rajagopalan, linguista e professor na Universidade Estadual de Campinas, é da Índia, país cuja língua oficial é o hindi, tendo como língua oficial associada o inglês. Este último idioma foi introduzido no país pela colonização britânica.

2.3 Por que o inglês é tão ensinado?

Vários pesquisadores em nível nacional e internacional têm concordado em afirmar que o inglês é a língua estrangeira mais ensinada na atualidade. Richards e Rodgers (2001, p. 1) declaram que “hoje o inglês é a língua mais estudada em todo o mundo”¹². Paiva (2005, p. 10) acrescenta: “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial, [...] isto não acontece só no terceiro mundo. O inglês é a principal língua estrangeira estudada em países do primeiro mundo como a Rússia por exemplo”. Crystal (2003, p. 5, tradução nossa) também concorda:

O inglês é no momento o idioma mais amplamente ensinado como língua estrangeira – em mais de 100 países, tais como a China, Rússia, Alemanha, Espanha, Egito e Brasil – e na maioria desses países, está emergindo como a principal língua estrangeira ensinada nas escolas, freqüentemente substituindo uma outra língua nesse processo¹³.

Discorrendo sobre o papel do ensino das línguas estrangeiras na União Européia, que tem como um dos fundamentos o multilinguismo, Pilhion (2008, p. 30, tradução nossa) informa que:

As línguas mais ensinadas são o inglês, o francês, o alemão, o espanhol, o italiano e o russo [...] O inglês como língua estrangeira ocupa hoje na verdade uma posição dominante dentro da maior parte dos sistemas educativos dos países não anglófonos. Certos Estados, a Suécia por exemplo, tendem mesmo a considerar seu ensino como fazendo parte integrante dos saberes fundamentais, o que de fato equivale a não mais considerar o inglês como uma língua estrangeira da mesma maneira que as outras.¹⁴

O fato de a língua inglesa ter, em certos países, a prerrogativa de ser diferenciada das demais remete ao debate existente entre os linguistas sobre a utilização do termo “língua estrangeira” para designá-la. Alguns advogam que o inglês, por ter se tornado uma língua global, não pertence a um único país, mas a todos os que dela fazem uso, devendo ser mais apropriadamente chamada de *lingua franca*. Almeida Filho (2005, p. 11-12) ressalta que uma língua deixa de ser estrangeira na medida em que passamos a conhecê-la:

¹² [...] today English is the world’s most widely studied foreign language.

¹³ English is now the language most widely taught as a foreign language – in over 100 countries, such as China, Russia, Germany, Spain, Egypt and Brazil – and in most of these countries it is emerging as the chief foreign language to be encountered in schools, often displacing another language in the process.

¹⁴ Les langues le plus enseignées sont l’anglais, le français, l’allemand, l’espagnol, l’italien et le russe [...] L’anglais langue étrangère occupe aujourd’hui une position dominante de fait dans la plupart des systèmes éducatifs des pays non anglophones. Certains États, la Suède par exemple, tendent même à considérer son enseignement comme faisant partie intégrante des savoirs fondamentaux, ce qui, *de facto*, revient à ne plus considérer l’anglais comme une langue étrangère au même titre que les autres.

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que *se desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la.

Embora este autor esteja se referindo mais especificamente aos processos cognitivos e ao que acontece na mente do aprendiz quando este passa a conhecer o que antes lhe era desconhecido, sua análise pode ilustrar o fenômeno que ocorre com a língua inglesa hoje: por ser tão estudada nas escolas e tão utilizada na comunicação internacional, nos organismos políticos internacionais, nas academias científicas, na Internet e na Indústria Cultural, ela não é mais uma desconhecida ou estrangeira. Passa a ser enxergada com certa familiaridade, conforme afirma Berger (2005, p. 57):

Hollywood, através de suas inúmeras superproduções trouxe para o cotidiano das pessoas um tom de familiaridade em relação ao idioma inglês, juntamente com o mercado da música. Tamanha exposição a essa língua vem sendo cada vez mais encarada sem tanta estranheza pelas pessoas e isso acontece de várias formas.

A Finlândia é um país onde o inglês se desestrangeiriza ocupando o status de língua mais ensinada. Nesse país, os alunos começam a estudar uma língua estrangeira moderna com a idade de oito ou nove anos, quando estão cursando o terceiro ano do que corresponderia aqui no Brasil ao ensino fundamental. A escolha do idioma é feita pelos pais, dos quais 90% optam pelo inglês (VIITA-LESKELÄ, 2008, p. 74).

No caso do Brasil, há muito, o inglês é predominante no currículo escolar. Moita Lopes (1996, p. 129-130) explica os motivos:

Em termos gerais, a única LE normalmente incluída no currículo das escolas brasileiras atualmente é o inglês. [...] A preferência do inglês está obviamente relacionada à importância inegável do inglês como uma língua internacional, o que se deve ao poder econômico da Inglaterra e dos Estados Unidos na primeira e na segunda metade deste século, respectivamente, e à penetração do inglês como a língua do novo imperialista (Estados Unidos) no Brasil neste século.

Até mesmo os documentos oficiais brasileiros reconhecem a preponderância desse idioma, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). É bem verdade que a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação não especifica qual língua estrangeira deve ser ensinada nas escolas. Seu texto no Artigo 26, § 5º dispõe sobre a obrigatoriedade do idioma estrangeiro no

ensino fundamental: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Quanto ao ensino médio, a Lei também determina a inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar” (Art. 36, Inciso III). Não obstante essa suposta liberdade de escolha, Walker (2003, p. 38) afirma que “com raras exceções, a língua estrangeira escolhida é o inglês”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não possuem força de lei, atestam a predominância do idioma em pauta:

Tem sido preocupação freqüente de estudiosos da linguagem, notadamente no que se refere à **situação de dominação do inglês como segunda língua e mesmo como Língua Estrangeira**. A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes [...] a aprendizagem do inglês, tendo em vista o **seu papel hegemônico** nas trocas internacionais, desde que haja consciência crítica desse fato, pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais [...]. (BRASIL, 1998, p. 39-40, grifo nosso).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) não destoam dessa constatação e revelam ainda ser a inclusão desse idioma no currículo escolar uma demanda da sociedade:

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. (BRASIL, 2006, p. 96).

Para além de informar a predominância do inglês como língua mais ensinada do planeta, as citações acima mencionadas revelam também algumas das justificativas e/ou razões pelas quais isso se dá. É necessário ressaltar que grande parte da literatura nessa área apenas reconhece que o idioma em pauta é o mais ensinado mundialmente, sem acrescentar questionamentos ou problematizar sua inclusão como disciplina nos currículos escolares. Quando há algum tipo de explicação, ela aparece na forma de uma constatação de que o inglês é uma língua global ou internacional. Os autores mencionados nesta pesquisa são alguns dos poucos que ampliam a questão. Eles convergem para o reconhecimento de que esta língua é a mais ensinada devido a fatores predominantemente econômicos. Paiva (2005, p. 10), por

exemplo, explica que “o interesse de vários países em promover o ensino desse idioma é uma forma de se ter acesso à ciência e à tecnologia ocidental, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica”. Ela acrescenta ainda que:

[...] a penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo. O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica. (PAIVA, 2005, p. 26).

Moita Lopes (1999), além de referir-se à importância do inglês como língua internacional, corrobora a ideia de Paiva ao acrescentar que o idioma serve aos objetivos imperialistas do poder econômico da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos.

Gimenez (2005, p. 210) chama a atenção para o fato de que as línguas sempre estiveram fortemente vinculadas às questões culturais. Para esta autora, as pessoas têm se interessado em aprender línguas pelos mais diversos motivos, dentre os quais figuram as viagens, acesso a mais conhecimento, leitura de livros clássicos no original, etc.; contudo, na contemporaneidade, esta autora afirma que “as línguas estrangeiras assumem de modo mais explícito seus laços com as questões econômicas, especialmente quando representam um diferencial no mercado de trabalho.”

As diretrizes curriculares oficiais endossam essa tendência de rendição ao poderio econômico. Isso está visível nas expressões “campo dos negócios”, “interesses de classes”, “trocas internacionais” utilizados nos PCN e OCEM e que levam à aquiescência da introdução do inglês nos currículos escolares. Esses documentos, no entanto, fazem uma ressalva de que o domínio desse idioma deve servir à construção de contradiscursos em relação às desigualdades, bem como à construção de uma consciência crítica no que tange à sua hegemonia.

Em sua maioria, os autores convergem para a ideia de que o inglês é tão ensinado por tratar-se da “língua da globalização”, “língua internacional” ou “língua global” e que saber no mínimo inglês (ser bilíngue) seria a regra e não a exceção, conforme endossam Richards e Rodgers (2001, p.1).

2.4 Idioma da globalização

O mundo atual vive os efeitos de mudanças ocorridas na estrutura do capitalismo, mais acentuadamente, a partir da década de 80. Essas mudanças resultaram na abertura das fronteiras, possibilitando um maior fluxo não só de bens e serviços como também de informações entre culturas diferentes. A esse fenômeno predominantemente econômico chamou-se Globalização que é compreendida neste trabalho como sendo “um conjunto de redes percorridas por fluxos (de capitais, de informações, de populações)”, conforme Charlot (2005, p. 133). Este autor também afirma que:

Os lugares que não encontram uma função nessas redes articuladas são pilhados ou abandonados à sua própria sorte – sendo o símbolo atual desse abandono o continente africano. A globalização não mundializa; ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes.

Os efeitos culturais da globalização da economia podem ser observados, inclusive, através da difusão do inglês e esse é um dos motivos pelos quais tal idioma é tão amplamente ensinado ao redor do mundo, pois é a língua da principal potência econômica, sendo denominado por alguns como “língua da globalização”. A este respeito Charlot (2007, p. 134, grifo nosso) acrescenta:

[...] a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconômico. Todavia, ela traz também conseqüências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenômenos de migração acrescida, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a Internet, a ampla difusão de produtos culturais (filmes, novelas, séries televisuais, músicas), **a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele**, em detrimento de outras línguas. As conseqüências culturais e até sócio-cognitivas desses fenômenos ainda são difíceis de serem avaliadas, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola.

Embora esta pesquisa não pretenda endossar que uma cultura ou língua deva prevalecer sobre outras, compreende-se que a globalização e a conseqüente difusão do inglês são fenômenos irreversíveis que requerem dos indivíduos novas competências, até mesmo no campo linguístico, o que pode envolver o domínio dessa língua internacional. Para que os indivíduos não fiquem fora da rede de fluxos de informações e para que entendam melhor o mundo atual, faz-se necessário que não percam “o bonde da história” (RAJAGOPALAN, 2005a, p. 149) e que verifiquem se estão “dominando o inglês ao invés de serem dominados

por ele” (RAJAGOPALAN, 2005b, p. 37). Para tanto, é preciso lançar um olhar crítico sobre a maneira em que o seu ensino está sendo efetivado em nossas escolas, especialmente no ensino fundamental das escolas públicas, onde há um grande contingente de crianças obtendo sua formação. Esse espaço é, na maioria das vezes, o único lugar em que esses alunos têm acesso ao ensino formal de uma língua estrangeira.

2.5 Aspectos culturais no ensino de inglês

A expansão do Império Britânico e a posterior emergência dos Estados Unidos como potência econômica do século XX foram determinantes na disseminação da cultura desses países dominantes, visível no modo de vestir, na música, filmes e entretenimentos em geral. Conforme ressalta Berger (2005, p. 57),

O cinema teve uma função muito importante no pós-guerra no que diz respeito à difusão de valores norte-americanos para o mundo. Juntamente com a expansão do idioma inglês e de sua superexposição, o público, em geral, passou a ser exposto também a um conjunto de hábitos que englobam desde modos de vestir e de dançar a hábitos alimentares, o que culminou em uma verdadeira cultura do consumo de bens e isso tudo aconteceu e ainda acontece através da lente mágica da 7ª arte.

Os efeitos da expansão deste idioma fizeram-se presentes não apenas por intermédio da disseminação de seu ensino nos sistemas educacionais, mas também através de sua influência no próprio idioma materno dos demais países. O *American way of life* impregnou o mundo ocidental e, em alguns casos, o ensino de inglês, nos países periféricos, contribuiu para a disseminação da cultura norte-americana, na medida em que se incentivava a busca por uma pronúncia mais próxima possível do falante nativo e em que se colocavam os costumes do país da língua-alvo como referências para os aprendizes. É sabido que o ensino de uma língua estrangeira não pode ser realizado desvinculando-o da cultura e da história de seu povo, mas há que se adotar uma postura crítica acerca dos valores reforçados por intermédio desse ensino. Nas palavras de Kramsch (*apud* TAVARES, 2006, p. 24), “manter o *status quo* não deve ser o objetivo educacional ao se ensinar uma língua estrangeira”. Tavares (2006, p. 24) acrescenta:

O ideal seria que o aprendiz desenvolvesse uma visão de mundo e de cultura que não fosse embasada nos princípios da cultura da língua-alvo, tampouco guiada por princípios de sua língua nativa. Há que ter lugar para uma terceira ‘cultura’, ou para um “entre-espaço cultural” aquele desenvolvido ao longo de reflexões sobre as culturas estudadas e discutidas. Uma cultura que – similarmente, ao projeto estético-literário (antropofágico), de Oswald de Andrade (1890-1954) – permitisse a deglutinação da cultura estrangeira transformando-a em um novo posicionamento, em um crescimento de cidadania.

Embora essa situação pretendida por Tavares (2006) pareça complexa, ela aponta para direções no ensino de inglês, nas quais se deve tomar a cultura-alvo como objeto de saber e de reflexões, ao invés de imitá-la e referendá-la, pois estudar uma língua estrangeira pode “suscitar no aprendiz uma abertura para o mundo do outro, ao mesmo tempo em que visa à afirmação de sua própria identidade cultural” (LAMEIRAS, 2006, p. 29).

Os PCN destacam os efeitos proporcionados pelo conhecimento de uma língua estrangeira na relação do aprendiz consigo mesmo e com outros. Dentre esses efeitos, tal aprendizagem deveria desenvolver a alteridade:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. (BRASIL, 1998, p. 19)

A abrangência do ensino de inglês no mundo e sua alegada importância para atender às demandas da sociedade moderna, quer seja como *lingua franca* das relações internacionais, da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, ou ferramenta de acesso a novas formas de conhecimento com o objetivo de melhor entender o mundo atual, deveriam supor um renovado empenho na efetivação de políticas e incentivos ao ensino do idioma em pauta, especialmente no sentido de democratizá-lo, permitindo àquelas populações com menos condições o acesso a tal ensino.

2.6 Políticas de ensino de línguas estrangeiras

Visto que a aprendizagem de línguas estrangeiras é reconhecida pela literatura mundial como essencial para a formação do homem contemporâneo, faz-se necessário verificar o que tem sido feito nesse sentido. A Europa, por exemplo, apresenta políticas linguísticas bem definidas. Poder-se-ia questionar sobre suas intenções e sobre o contexto específico da União Européia, que tem como um dos seus pilares o multilinguismo, com o objetivo de “abrir a Europa ao mundo e os europeus a eles mesmos”, permitindo a comunicação entre os membros dessa comunidade com 23 línguas oficiais e promovendo o respeito à diversidade (ORBAN, 2008, p. 37). Sem desconsiderar o contexto específico europeu, é necessário ressaltar que independente de seus reais objetivos, algumas das consequências resultantes das políticas de ensino de línguas têm beneficiado a população daqueles países.

A Europa possui o *Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL*¹⁵, algo como parâmetros curriculares para o ensino de línguas, publicado pela Divisão de Políticas Linguísticas, em 2001. Segundo Pilhion (2008, p. 28), “este documento representa uma base comum de elaboração de programas de línguas estrangeiras, acompanhado de manuais e exames”. Apoiados nessas diretrizes, alguns países europeus decidiram pelo ensino precoce de línguas estrangeiras a crianças desde a primeira série, a exemplo de Portugal, e desde a terceira série, conforme ocorre na Finlândia. A Europa vem desenvolvendo, nos últimos anos, diversos tipos de planos e programas de ensino de línguas estrangeiras tanto para crianças quanto para adultos. Eles investem também na formação de professores dessa área. É claro que por trás desses empenhos há motivos econômicos e mercadológicos, mas que não deixam de beneficiar a população.

No caso do Brasil, Oliveira (1999) afirma, em sua dissertação de Mestrado sobre a história do ensino de língua inglesa no Brasil entre 1809 e 1951, que os estudos de língua estrangeira passaram a ganhar impulso a partir da mudança da Corte portuguesa para este país, e mais precisamente após o Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, que criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa. Ele explica que a língua francesa era considerada uma língua universal, possuía um status cultural e, além disso, atendia a exigências mais pragmáticas, pois era requisito para o ingresso nos cursos

¹⁵ Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (tradução nossa).

superiores. Quanto aos cursos de inglês, nos quais predominavam as aulas avulsas, começaram a ganhar espaço em decorrência do aumento das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa.

[...] pelo aumento do tráfico e das relações comerciais da nação portuguesa com a inglesa – consequência da abertura dos portos ao comércio ‘estrangeiro’ (inglês), em 28 de janeiro de 1808 - constituindo-se, nas primeiras décadas do século do séc. XIX, uma disciplina complementar aos estudos primários, ou de ‘primeiras letras’, já que seu conhecimento, ao contrário do francês, ainda não era exigido para o ingresso nas academias do Império, sendo utilizado como uma nova opção no incipiente mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 1999, p. 167)

Esse mesmo autor dá visibilidade à maneira como esse ensino foi considerado no decorrer dos anos, através de uma análise acurada das reformas educacionais. Ele informa que em 1809 foi nomeado o primeiro professor de inglês do Brasil, o padre irlandês Jean Joyce. Em 1811, foi criado o cargo de intérprete na Secretaria do Governo da Bahia, passando o ensino de inglês e francês a ter uma finalidade mais prática. Ele acrescenta que só em 1831 o inglês começou a ser exigido nos exames de admissão para as faculdades de Direito. No entanto, a inclusão do inglês no currículo oficial das escolas secundárias só ocorreu em 1837, com o decreto do regente interino Bernardo Pereira de Vasconcelos que converteu o Seminário de São Joaquim em Imperial Colégio de Pedro II. Porém, através de um decreto de 1890, o inglês juntamente com o alemão foi transformado em disciplina optativa. Com a reforma do ministro Francisco Campos em 1931, a situação do ensino de inglês passou a mudar, inclusive devido à instituição oficial de um método de ensino: o Direto Intuitivo.

Antes da oficialização do ensino de inglês no Brasil, houve o predomínio de aulas avulsas porque os conhecimentos de língua estrangeira não estavam configurados em disciplinas escolares da maneira como as concebemos na atualidade. Segundo Chervel (1990, p. 178), o termo “disciplina” não possuía a conotação de “conteúdos de ensino”. Ele afirma que “a aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo ‘disciplina’ em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico”.

Com referência à história mais recente do ensino de línguas, Batista (2005) informa que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024 de 1961 determinou o fim da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no que equivale ao atual ensino fundamental, tornando optativa sua inclusão no currículo escolar. A LDB 5.692 de 1971, por

sua vez, apenas recomendava a inclusão de uma língua estrangeira moderna se a escola tivesse condições para ministrá-la. Segundo Paiva (2003, p.59), com a Resolução nº 58 de 1º de dezembro de 1976 o ensino de línguas estrangeiras “resgata parcialmente” seu prestígio, tornando-se obrigatório no 2º grau. Sua inclusão no 1º grau é recomendada nas escolas onde as condições permitam. Somente em 1996, com a LDB de número 9.394, é que esse ensino volta a ser obrigatório tanto no ensino fundamental quanto no médio. Batista conclui que:

A exposição de passagens da história do ensino no Brasil, ainda que muito sucinta, permite que se observe como uma série de reformas educacionais atingiu as línguas estrangeiras. Sua trajetória no currículo escolar mostra-se desarticulada e fragmentada. Não há clareza quanto a seus reais objetivos e importância. Como matéria/disciplina de natureza complementar, a língua estrangeira foi perdendo espaço na grade curricular e sendo reduzido o número de horas a ela dedicado. Por outro lado quando obrigatório, o ensino se ressentia de condições ideais – físicas e humanas – para o desenvolvimento adequado e equilibrado das habilidades necessárias. (BATISTA, 2005, p. 32).

Oliveira Ana¹⁶ (2007, p. 75-76) concorda e elucida bem essa questão:

É só após a aprovação da Nova LDB (9394) em 1996 que aparentemente dar-se-ia um salto qualitativo no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que esse passa a ser obrigatório nas quatro últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. Entretanto, na verdade, algumas ações governamentais demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto com pouca ou quase nenhuma relevância. Destarte, a política nacional para o ensino de línguas estrangeiras reduz-se à aprovação da legislação e publicação dos PCN, uma vez que a não distribuição de livro didático para a disciplina continua a existir, assim como a não importância atribuída aos idiomas estrangeiros modernos, não objeto de avaliação, diferente das demais disciplinas, nos exames nacionais, tais como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou mesmo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), quando avaliam alunos de cursos de graduação em Letras. Este último fato demonstra o descaso no tratamento dado ao ensino de línguas estrangeiras e, conseqüentemente, à formação do professor da área.

Mais recentemente, o Ministério da Educação e Cultura decidiu pela inclusão de língua estrangeira nas avaliações do ENEM a partir dos exames de 2010.

Além da LDB de 1996, que dispõe sobre a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna no ensino fundamental e médio, para a orientação do ensino de línguas estrangeiras há também os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 e as Orientações

¹⁶ Nesta pesquisa, foram referenciados três autores com o sobrenome “Oliveira”, diferenciados nas citações com base no ano de suas publicações. Tais autores foram Ana Karina Correia de Oliveira, Luiz Eduardo Meneses de Oliveira e Luciano Amaral Oliveira. Quando houve coincidência nas datas e nas iniciais dos respectivos prenomes, foram utilizados os prenomes por extenso, conforme NBR 10520:2002.

Curriculares para o Ensino Médio de 2006. Esses documentos apresentam algumas incongruências, visto que reconhecem a importância de um idioma estrangeiro, ao declararem:

[...] objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes de Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 19).

Contudo, paradoxalmente, o referido documento admite que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras inviabilizam o ensino efetivo das habilidades comunicativas (BRASIL, 1998). Nesse contexto, proliferam os cursos livres de idiomas, de iniciativa privada, fato admitido pelos PCN. As escolas particulares de cunho regular antecipam-se às públicas ao promoverem o ensino de língua estrangeira, predominantemente o inglês, desde a antiga primeira série e, às vezes, terceirizam esse ensino.

Portanto, as políticas para o ensino de línguas no Brasil, conforme atestam as pesquisas supramencionadas, resumem-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e às orientações curriculares. Quanto a estas últimas, seu texto constitui-se um das mais belas peças em termos de intenções educativas, mas em alguns aspectos assemelham-se a um tratado de resignação às condições precárias existentes no ensino de línguas estrangeiras.

2.7 O ensino de inglês em Sergipe

O inglês não era ensinado em Sergipe até 1840. Segundo Amorim (2006), essa cadeira existia apenas no Rio de Janeiro, no Liceu de Pernambuco e no do Maranhão. Conforme atesta Nunes (1984), o ensino público de inglês existia no currículo do Colégio Patriótico de São Cristóvão, cujo funcionamento apesar de aprovado, não se tornou realidade, pois a classe dominante não estava interessada na manutenção de tal estabelecimento, preferindo enviar seus filhos para os principais centros, onde eles podiam cursar as disciplinas obrigatórias para o ingresso nas Academias do Império.

De acordo com Sousa (2002, p. 18), “durante o Primeiro Reinado e a Regência Provisória, o ensino de inglês em Sergipe concretizou-se apenas no curso particular do professor Euzébio Vanério, localizado em São Cristóvão”. Ela acrescenta que “só em 1870, a partir da criação do Atheneu Sergipense é que uma cadeira pública de inglês começou a funcionar”.

Nunes (1984) ressalta a inexistência de cadeiras públicas de inglês no interior do Estado, mas afirma a presença de escolas particulares em Laranjeiras e Estância, onde se destacava o ensino de línguas como o inglês e o francês. É o caso do Colégio Inglês de Laranjeiras dirigido pelas professoras Ana Carroll e Júlia de Oliveira.

Uma iniciativa que também impulsionou o ensino de inglês em Sergipe foi a vinda para Laranjeiras da Missão Central do Brasil, vinculada à Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América, cujo objetivo principal era difundir o evangelho e as doutrinas presbiterianas naquele território (VILAS-BÔAS, 2000).

Atualmente, nesse Estado, o ensino de línguas estrangeiras segue a tendência nacional: a do predomínio do inglês sob as mesmas condições materiais precárias e sem material didático gratuito, no caso da escola pública. Na iniciativa privada, algumas escolas têm contratado cursos de idiomas, terceirizando o serviço do professor de inglês. Nesse caso, é o curso de idiomas que adentra os muros da escola, vendendo sua “metodologia”, muitas vezes substituindo o professor “da casa”. Existe também, na capital, uma escola particular bilíngue. Há 400 escolas estaduais, dentre elas, de acordo com dados colhidos junto a Secretaria do Estado da Educação em 2008, apenas quatro ensinam francês e três, espanhol. Informações fornecidas pela Diretoria de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação, no mesmo ano, revelam a existência de 41 escolas municipais de ensino fundamental em Aracaju, capital do Estado. Dessas 41 escolas, 23 possuem turmas de 5^a a 8^a séries¹⁷. Dessas 23, apenas uma escola oferece a língua francesa, prevalecendo o inglês como língua estrangeira.

¹⁷ Na escola pública em Sergipe é a partir da 5^a série (atual 6^o ano) que os alunos começam a estudar uma língua estrangeira moderna.

3 O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA: O QUE REVELAM AS PESQUISAS

As pesquisas que tratam do ensino de línguas estrangeiras e, por extensão, do ensino de inglês na escola regular, especialmente na escola pública, são unânimes em afirmar que este ensino apresenta problemas. Alguns dos problemas mencionados são: pouca qualificação do professor, metodologias inadequadas, condições materiais de ensino precárias e salas superlotadas. Walker (2003, p. 47) afirma que a situação do ensino de inglês na escola pública, por exemplo, apresenta um “quadro desolador”. Batista (2003, p. 14) acrescenta: “[...] há problemas no ensino de LE, tanto em nível de ensino básico como em nível superior [...]”. Almeida Filho (2003, p. 29-31) declara que “o ensino regular de língua nas escolas regulares produz resultados menores do que as expectativas do público e muito menores do que os especialistas cogitam”. Esse mesmo autor chega a afirmar que o ensino de línguas no Brasil apresenta um “quadro desbotado”, pois “a prática secular no Brasil privilegia o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que se enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”.

Berger (2005, p. 14) segue a mesma linha de pensamento quando destaca que:

O ensino de língua inglesa que está sendo ministrado na maioria das escolas de ensino fundamental e médio brasileiras ainda faz uso de metodologia ultrapassada, baseada na prática da tradução e no ensino da gramática, não contemplando as quatro habilidades lingüísticas já citadas. Tal quadro constitui-se como problemático, visto que esse tipo de ensino não desenvolve no aprendiz todas as habilidades lingüísticas necessárias para a prática comunicativa, hoje tão importante para a formação do cidadão, que está cada vez mais inserido em uma sociedade globalizada, marcada pela troca de informações.

Perin 2005 (p. 150), considerando a percepção dos alunos sobre o assunto, revela alguns problemas que ocorrem no dia-a-dia do ensino de inglês em uma escola pública de Maringá, no Estado do Paraná:

Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa, na maioria das vezes, a indisciplina em salas de aula com o número de alunos acima do ideal para se aprender um novo idioma. Este processo cíclico causa o estresse do professor, mais indisciplina, mais indiferença e obviamente, a frustração no final do processo. Este processo evolui também em mão dupla, ou seja, o desinteresse dos alunos faz com que os mesmos não percebam a evolução dos conteúdos [...].

Em seguida, ela ressalta o que acontece quando o professor não cumpre plenamente o seu papel:

[...] o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrado na indisciplina e no menosprezo pelo o que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo [...], não se sente à vontade para ‘cobrar’ dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos. (PERIN, 2005, p. 150)

A mesma autora aponta um problema concernente à constante mudança no quadro docente:

A alta rotatividade de professores faz com que muitos, por não se estabelecerem por muito tempo em uma escola, não se mostrem engajados e interessados em se desenvolverem individualmente e em grupo [...] o que os faz partir para práticas de atuação individualizada. Este trabalho individualizado produzido pelo entra-e-sai de professores faz com que um programa progressivo para a disciplina não seja desenvolvido, causando em grande parte dos alunos e em alguns gestores escolares a sensação de não progressão e continuidade dos conteúdos. A sensação é de se estar sempre ensinando e aprendendo a mesma coisa, o que acarreta na definição de não-seriedade da atuação do professor e na conseqüente desvalorização da disciplina dentro da instituição. (PERIN, 2005, p. 151)

Muitas vezes, na esfera pública, o professor de inglês é ainda estudante universitário contratado como estagiário temporário para suprir a falta do professor efetivo, o que também contribui para a referida descontinuidade. Perin (2005) ainda destaca outro problema que afeta a qualidade do ensino de inglês na escola, relacionado ao fato de que, às vezes, o professor é obrigado a trabalhar em escolas diferentes para completar a carga horária. Isso traz à tona outra questão amplamente conhecida e imputada à baixa remuneração dos professores: alguns desses professores também trabalham em outras escolas a fim de aumentarem suas rendas.

Os problemas por que passa o ensino de inglês no Brasil são os mais diversos e a questão é complexa. Além disso, eles não atingem apenas a escola regular. Almeida Filho (2003, p. 29) chama a atenção para o fato de que:

As escolas livres têm recebido apenas avaliações leigas e impressionistas mas são tidas pela população em geral como mantenedoras de melhor nível de ensino. É preciso registrar, no entanto, que o grosso do ensino nos institutos de línguas também pode ser de qualidade irregular, freqüentemente baixa e conservadora, apesar dos modismos mirabolantes que adotam ao sabor das tendências e modismos mercadológicos para atrair clientes.

O mesmo se aplica à maioria das escolas particulares. Walker (2003) ressalta que existe uma pressão por parte dos pais dos alunos para que os colégios ofereçam um padrão

melhor de ensino e uma aprendizagem de inglês comunicativo semelhante a dos cursos livres de idiomas, o que tem levado alguns colégios a optarem pela terceirização do ensino de línguas para ministrar cursos dentro dos próprios colégios.

Os problemas enfrentados pelas escolas são semelhantes em várias partes do Brasil, conforme pode ser visto no resultado de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Ceará sobre as crenças de alunos e professores concernentes à aprendizagem de inglês. Miranda (2005, p. 196, 197) ressalta:

Convém esclarecer ainda que, segundo as professoras e os alunos deste estudo, esse contexto difícil refere-se à ausência ou indisponibilidade de recursos didáticos (sobretudo o livro-texto) e áudio-visuais (considerados importantes e necessários à aprendizagem de uma língua estrangeira), e à falta de um ambiente adequado e favorável a essa aprendizagem (mais precisamente segundo as professoras), considerando-se as inadequações do espaço físico nessas escolas. Fora isso, há também de se considerar o pouco tempo de aula dedicado a essa disciplina (2 aulas de 50 minutos ou uma de 90 minutos por semana e a quantidade de alunos em sala de aula, ao contrário do que acontece nos cursos livres. Esses fatores, por sua vez, representam, para as professoras, uma das causas do insucesso na aprendizagem dos alunos, o que sugere uma necessidade urgente de uma reestruturação dessas escolas ou de uma readaptação das suas condições ao ensino de línguas, isso se houver uma verdadeira intenção dos órgãos públicos de favorecerem a aprendizagem de inglês a alunos de classes sociais menos privilegiadas, como é o caso dos alunos participantes desta pesquisa.

É constante nessas pesquisas a ênfase na falta de recursos materiais, como o livro didático, por exemplo. Nicholls (2001, p. 17) atesta que esse é um dos fatores que contribuem para agravar o problema:

A título de ilustração o descaso das agências governamentais para com o ensino da língua estrangeira nas escolas públicas, municipais e estaduais, podemos citar o fato de se distribuir gratuitamente entre alunos o livro didático de todas as disciplinas, exceto a língua estrangeira. Descaso? Desprezo? Ou desinformação? Diante do poder aquisitivo precário dos alunos, que lhes nega a possibilidade de adquirirem um livro-texto, o professor se vê obrigado a verdadeiros malabarismos financeiros e estratégicos para proporcionar aos alunos o material, geralmente fotocopiado, necessário ao estudo da disciplina. Que destino essas folhas avulsas tomam após a aula? Quem sabe?

É necessário destacar que a existência do livro didático por si só não está sendo e não deve ser encarada como a solução de todos esses problemas, nem deve ser o único recurso utilizado nas aulas, mas a sua falta deve suscitar alguns questionamentos. Por que o Plano Nacional do Livro Didático só contempla os livros de língua materna e não os de línguas estrangeiras? A língua estrangeira não é uma disciplina obrigatória nos currículos e não tem o

objetivo, assim como as demais, de contribuir para a formação integral dos alunos? Os alunos acham interessante copiar textos e atividades do quadro, com atenção redobrada, muitas vezes com dificuldade, porque são palavras em uma língua desconhecida para eles, resultando na não otimização dos esparsos cinquenta minutos de aula? Os próprios alunos percebem o descaso das autoridades evidenciado nesse assunto, descaso esse que pode repercutir no status da disciplina. Ninguém questiona a utilização de livros em outras disciplinas como Geografia, História, Matemática, Português, etc. No entanto, para se ensinar línguas estrangeiras é preciso fazer malabarismos de todas as espécies.

De todos os problemas mencionados, Oliveira (2009, p. 28-29) acredita que o mais sério é a falta de qualificação dos professores. Ele considera “seguro afirmar que a grande maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas no Brasil fala muito pouco ou não fala a língua estrangeira que lecionam”. Ele explica:

E por que considero esse elemento o mais sério? Por duas razões. A primeira é de ordem técnica. Um professor de uma língua estrangeira que não fala essa língua não pode, obviamente, ajudar seus alunos a desenvolverem a fala, mesmo que a turma possua poucos alunos com o mesmo nível de proficiência e recursos físicos adequados. A segunda razão é de ordem educacional e está vinculada à formação do professor de línguas estrangeiras: os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina essa língua estrangeira ela contribui decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva.

Em todo o país, as pesquisas detectam problemas concernentes ao ensino de língua estrangeira e eles estão principalmente relacionados a condições materiais inadequadas, falta do livro didático, classes numerosas, indisciplina, carga horária reduzida, professores não qualificados e utilização de metodologias ultrapassadas que desanimam os alunos. O incrível é constatar a resignação do texto dos PCN, cuja finalidade é apresentar diretrizes para esse ensino, quando reconhece a existência desses elementos complicadores, sem apontarem para uma perspectiva de mudança:

Deve-se considerar também o fato de que 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 a giz e livro didático, etc) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 19)

A solução? O documento diz que é preciso adaptar-se à situação e ensinar ou aprender apenas a leitura que é o mais justificável socialmente e a razão de ser, segundo o ponto de vista expresso no referido documento, do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Dessa forma, impõe-se uma opção tendenciosa semelhante a um vaticínio de que, no contexto brasileiro, dada a sua extensão territorial, não se utilizará a LE para comunicação oral.

As escolas têm tentado cumprir o que a LDB 9394/96 demanda ao tornar obrigatório o ensino de uma língua estrangeira. As diretrizes curriculares preconizam o valor desse conhecimento ao afirmarem a necessidade de se:

[...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramento, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87).

Esses documentos oficiais ainda vão mais além tangenciando a ineficácia do ensino de LE na escola regular para uma questão de má-interpretação dos objetivos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio insinuam que o insucesso do ensino de inglês na escola regular é resultante da diferença entre seus objetivos e as expectativas criadas a esse respeito, em outras palavras, é devido ao desconhecimento dos reais objetivos desse ensino, argumentando que o inglês ensinado nos cursos particulares de idiomas tem uma função instrumental enquanto na escola regular ele visa a uma formação geral do indivíduo:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos de ensino em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). (BRASIL, 2006, p. 90).

Oliveira Luiz (2007, p. 9, tradução nossa) afirma que este documento:

[...] levantou uma questão que dificilmente é abordada nas discussões sobre o ensino de inglês: o conflito entre os objetivos das línguas estrangeiras na educação básica e nos cursos particulares. Se nesses cursos o inglês é restrito aos aspectos lingüísticos e instrumentais, atendendo as demandas do mercado profissional, nas escolas regulares ele tem propósitos educacionais e culturais, impostos não apenas pelas políticas do

Estado em sua legislação, parâmetros ou orientações, mas também pelas práticas concretas de ensino.¹⁸

Segundo Oliveira Luiz (2007), a função educacional e cultural da língua estrangeira no currículo escolar é imposta tanto pelas políticas públicas quanto pelas práticas de ensino correntes. Seria talvez insensato esperar que a escola propiciasse perfeita proficiência linguística aos alunos. Há que se ter em mente, não apenas as condições efetivas de ensino, mas também os próprios objetivos curriculares. Moita Lopes (1996, p. 127-128) argumenta que, na escola, a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser compreendida como um processo, não como um produto. Ele afirma:

O que está implícito aqui é uma compreensão de aprendizagem como produto que requereria que o aluno-aprendiz dominasse a LE ao final do segundo grau. Por outro lado, ninguém exige o mesmo domínio de história ou de matemática, por exemplo. Da mesma forma que ninguém termina o segundo grau sendo um historiador ou matemático, ninguém precisa, ao fim do segundo grau, ter domínio completo de uma LE, o que quer que isso seja. Na verdade, ninguém conclui o segundo grau com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das LEs.

Visto que a função da língua estrangeira na escola é educacional, cabe ressaltar os benefícios dessa aprendizagem para os alunos. Jorge (2009, p. 163) esclarece:

O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global.

Rosseel (1984, p. 3, 8), afirma que o ensino de inglês na escola justifica-se mais por “motivos humanísticos (cognitivos, formativos)” do que por “motivos práticos e imediatistas”. Ele chama a atenção para os efeitos da aprendizagem de uma língua estrangeira sobre a formação da personalidade dos alunos e para seus próprios processos cognitivos, desde que em seu ensino sejam cumpridos dois objetivos fundamentais:

¹⁸ A document published in 2006 – Curriculum Orientations for Secondary Education – raised a question which is hardly touched in the discussion about English teaching: the conflict between the aims of foreign languages in basic education and in private courses. If in these courses English is restricted to its linguistic or instrumental aspects, attending the demands of the professional market, at regular schools it has cultural and educational purposes, imposed not only by the political state in its legislation, parameters or orientations, but also by the concrete practices of teaching.

O primeiro é cognitivo: o homem precisa conhecer o mundo para se desenvolver. O segundo é formativo: o mundo, as outras línguas e as outras culturas participam da formação equilibrada da personalidade. Assim, as línguas e culturas estrangeiras são tão necessárias como o são as outras disciplinas educacionais: permite ao homem que cresça.

Tendo em vista a importância da função formativa da aprendizagem de línguas estrangeiras para os alunos, seria necessário que as orientações curriculares oficiais fossem mais específicas, auxiliando os professores no cumprimento desses objetivos, pois um ensino aleatório, sem conteúdos específicos, muitas vezes pautados em temas gerais, não pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, nem mobilizar os alunos a engajarem-se em uma atividade intelectual através da aprendizagem de uma língua estrangeira (CHARLOT, 2005). É razoável não se exigir dos alunos que saiam do ensino fundamental como exímios falantes do inglês, mas cabe lembrar o caso da Finlândia, onde, ressalvadas as devidas proporções e condições sócio-econômicas e pedagógicas, na escola regular, os alunos do ensino fundamental, além de melhorarem sua formação como indivíduos através do estudo de idiomas, devem de acordo com sua faixa etária adquirir um conhecimento básico do(s) idioma(s) estrangeiro(s), por se apropriarem de um vocabulário básico, da pronúncia das palavras, de algumas expressões idiomáticas, da compreensão global de textos, bem como da expressão escrita e oral sobre assuntos que lhe são familiares.

Há alguns aspectos que precisam ser pensados em relação às funções educacional e instrumental do ensino de línguas estrangeiras. O primeiro deles é: está a escola cumprindo satisfatoriamente essa função educacional? O segundo: a quem cabe prover a função instrumental no caso dos alunos de escolas públicas das classes populares? Pois as classes mais favorecidas têm acesso a recursos extraescolares a fim de propiciarem a si mesmas e aos seus filhos essa distinção, muitas vezes visando à obtenção de um diferencial no currículo pessoal para o concorrido mercado de trabalho. Não que se deva pensar a educação apenas na lógica econômica, mas de acordo com Libâneo (2007, p. 60), “uma omissão dos educadores em relação às demandas sociais postas pelo novo paradigma do processo produtivo tenderia a ser prejudicial aos interesses dos setores sociais excluídos”.

Leffa (2009, p. 117) assevera que a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira pela LDB de 1996 possui:

um impacto nulo na aprendizagem dos alunos, uma vez que [...] a lei garante a liturgia do ensino, não a aprendizagem efetiva. Não dá as garantias mínimas de

tempo e de infraestrutura básica para que o aluno aprenda. É incapaz de romper o cerco que a própria sociedade, extremamente competente na criação de mecanismos de exclusão, monta para impedir o acesso do aluno pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira.

O autor supracitado (2009, p. 117) aponta alguns desses mecanismos de exclusão:

a difusão da ideia de que o pobre não precisa aprender uma língua estrangeira porque ele nunca vai ter oportunidade de usar esse conhecimento. Para que uma empregada doméstica, no interior de Pernambuco, precisa aprender inglês se nunca vai viajar para os Estados Unidos? Seria mais útil que ela aprendesse normas de higiene, separação de lixo, limpeza de tapetes; a argumentação de que a escola não tem condições de ensinar uma língua estrangeira, quer pela falta de conhecimento dos professores, quer pela ausência de recursos [...]

É inegável que os poderes públicos atribuem importância ao aprendizado de uma língua estrangeira para a formação integral do cidadão, através dos documentos oficiais já mencionados, mas não há a efetivação das políticas para o ensino de língua estrangeira. Se o conhecimento de uma língua estrangeira é obrigação da escola, e se, no caso dos alunos das camadas populares, a escola pública é muitas vezes o único lugar de aprendizagem desse idioma, é de se esperar que seu ensino seja eficaz e significativo. Segundo Almeida Filho (2005), a sociedade brasileira também atribui valor a esse conhecimento, pois as famílias não satisfeitas com os resultados do ensino regular veem-se forçadas, quando podem arcar, a enviar seus filhos aos institutos e cursos particulares de idiomas. A questão é: como fica a situação dos alunos provenientes das classes populares? Onde eles deverão efetivamente aprender? Como podem ser, nas palavras de Rajagopalan (2005b, p. 37), “cidadãos do mundo” que dominam ao invés de serem dominados pelo inglês?

Esta pesquisa busca, à luz da teoria da Relação com o Saber, investigar, segundo a ótica dos alunos, o que representa para eles a obtenção desse conhecimento. Como eles veem o ensino desse idioma na própria escola? Que diferença faz, segundo seu ponto de vista, a obtenção desse conhecimento? Que sentidos atribuem a essa aprendizagem? Para tanto, torna-se necessário considerar de que forma essa teoria pode contribuir para os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

4 RELAÇÃO COM O SABER: UMA TEORIA PARA ALÉM DAS TEORIAS DA REPRODUÇÃO

4.1 As contribuições da Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron

Até meados do século XX, prevalecia uma visão otimista a respeito da escolarização como instância possibilitadora da resolução dos problemas decorrentes do atraso econômico e das desigualdades sociais, através do ensino público e gratuito. Segundo esta visão, a escola exercia uma função emancipadora, sendo uma instituição neutra encarregada da transmissão de um conhecimento objetivo, através do qual poderiam obter êxito aqueles cujo dom individual permitisse.

A partir da década de 60 do mesmo século, a Teoria da Reprodução surge trazendo algumas mudanças radicais nessa maneira de pensar e exercendo grande influência nas pesquisas em todo o mundo. No Brasil, essa influência foi mais evidenciada durante as duas décadas seguintes e os nomes que aqui tiveram maior expressividade foram Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, mesmo não sendo os únicos a teorizarem acerca deste tema. Segundo Charlot (2009), autores como Baudelot e Establet, Bowles e Gintis desenvolveram sociologias da reprodução que diferiam da Bourdieu e Passeron por não apresentarem reflexões acerca da atividade dos alunos.

Em nosso país, quando os pesquisadores se referem a essa teoria, fazem alusão principalmente ao nome de Bourdieu. Vários conceitos desenvolvidos por ele são bastante utilizados nas pesquisas atuais. Categorias tais como violência simbólica, capital social, capital cultural, campo, *habitus*, entre outros, lhe são tomadas de empréstimo para dar conta de problemas das mais diversas áreas do conhecimento.

Na visão de Bourdieu e Passeron (2008), os sistemas de ensino contribuem para conservar a ordem estabelecida, visto que a escola tende a reproduzir e legitimar dissimuladamente as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, para se obter êxito na escola é necessário ter uma determinada forma de cultura, a da classe social dominante, a qual não é

uma cultura de valor universal e evidente, mas um “arbitrário cultural”. Bourdieu (2007, p. 307) aprofunda esse assunto no livro **A economia das trocas simbólicas**, no qual afirma:

Pela prática de uma pedagogia implícita que exige a familiaridade prévia com a cultura dominante e que procede pela técnica de familiarização insensível, um sistema de ensino propõe um tipo de informação e de formação acessíveis exclusivamente àqueles sujeitos dotados do sistema de disposições que constitui a condição do êxito da transmissão e da inculcação da cultura. Eximindo-se de oferecer a todos explicitamente o que exige de todos implicitamente, quer exigir de todos uniformemente que tenham o que não lhes foi dado, a saber, sobretudo a competência lingüística e cultural e a relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, instrumentos que somente a educação familiar pode produzir quando transmite a cultura dominante.

Para Bourdieu (2007, p. 296), a ação dos sistemas de ensino é implícita e dissimulada, pois eles contribuem para a “reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função”. Nesse caso, a escola exige o que não ensina, pois as classes sociais não estão a igual distância da cultura valorizada por ela. A escola valoriza os alunos que chegam a ela com um “capital cultural” específico, pois segundo este autor, “os bens culturais possuem, também, uma economia” (BOURDIEU, 2008, p. 9). Portanto, a cultura e a linguagem legadas pelas famílias das classes mais favorecidas aos seus descendentes constituem-se em um patrimônio valioso. É por meio da inculcação familiar desse capital que se adquire o *habitus* que é definido por Bourdieu como sendo:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61)

Tais disposições são essenciais no “campo cultural”, que é um outro conceito desenvolvido por este autor. Segundo ele, a sociedade é constituída de campos nos quais são travadas lutas em que se busca a preservação ou, ainda, a melhoria da posição social. A *distinção* é uma estratégia utilizada no campo com esse intuito. O campo é, portanto, um espaço onde se manifestam as relações de poder e onde as posições dos agentes já se encontram fixadas (BOURDIEU, 2007). A “distinção” é uma estratégia utilizada para essas lutas concorrenciais:

De fato, por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com

as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente associadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, por conseguinte, estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (*habitus*) características das diferentes classes e frações de classes. O gosto classifica aquele que procede à classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre o belo e o feio, o distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas. (BOURDIEU, 2008, p. 13).

Desse modo, na suposta igualdade existente na escola, alunos oriundos de diferentes classes sociais distinguem-se de acordo com as posições que ocupam no espaço social. Isso pode ser refletido em sua linguagem, gostos e na maneira de se relacionarem com a escola, instituição onde deveriam obter os instrumentos de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, conforme conclui Bourdieu (2007, p. 307):

Em suma, uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação de educação contínua, difusa e implícita, que se exerce nas famílias cultivadas (muitas vezes sem que o saibam aqueles que a exercem e que a recebem), os instrumentos necessários à recepção de sua mensagem e necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, e por esta via, o monopólio desta cultura.

Os conceitos desenvolvidos por Bourdieu (1983; 2007; 2008) e Bourdieu e Passeron (2008) constituem-se em valiosas contribuições para as pesquisas em diversas áreas do conhecimento e, mais especificamente, para a compreensão dos sistemas de ensino em todo o mundo, conforme salientam Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), “Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia”.

Charlot (2009, p.1), no entanto, ressalta que “nesse modelo, o que importa é a posição social do aluno, definida com base na do seu pai, e não a sua atividade”. Bourdieu não analisa o que acontece com a posição subjetiva na escola e nem a atividade do aluno. Ele não considera, por exemplo, o que ocorre quando um aluno oriundo de classe popular é bem sucedido.

Os reflexos desta teoria sobre as crenças acerca do fracasso no ensino/aprendizagem de inglês na escola, especialmente na pública, podem ser percebidos através das afirmações que ele é consequência da posição social dos alunos, muitas vezes provenientes das classes menos

favorecidas da sociedade, supostamente sem o “capital cultural” valorizado pela escola e sem o *habitus* e a “distinção” que os possibilitariam entrar em tipos de relações com escola e com a linguagem que essa instituição requer. Esses fatores realmente interferem no sucesso da aprendizagem, mas por si só não garantem que o aluno tenha êxito. Para ser bem sucedido é preciso que o aluno estude arduamente e para aprender de fato é necessário que realize atividades intelectuais. Tais empenhos não são herdados como quem recebe um bem material. É necessária a ação de um sujeito que se implica e que dá sentido às suas atividades.

Além disso, ocorrem paradoxos, ou seja, mesmo sob condições desfavoráveis alguns são bem sucedidos na escola, sem contar que alunos da classe média também fracassam. O mérito do pensamento de Bourdieu é inegável, mas é preciso considerar que a Teoria da Reprodução não consegue explicar o êxito de alunos das camadas populares. Cada indivíduo tem sua própria história, age no mundo e sobre o mundo, produz sentidos e não está fadado ao fracasso escolar e, posteriormente, ao fracasso social em decorrência da posição social que ocupa no mundo. Em vista disso, o principal fundamento para a presente pesquisa é a teoria da Relação com o Saber, conforme desenvolvida por Bernard Charlot (2000a; 2005), que além de contribuir para uma melhor compreensão da Teoria da Reprodução em Bourdieu (2008), leva em consideração algo que não foi contemplado por este último autor, ou seja, a atividade do aluno como sujeito de sua própria história e dentro do espaço escolar. Esta, por conseguinte, é uma leitura em positivo da realidade, uma vez que não se raciocina em termos de carências resultantes da condição social do estudante, mas chama-se a atenção para a atividade do sujeito dentro da posição social que lhe foi conferida.

4.2 Conceitos e categorias da Teoria da Relação com o Saber

Esta seção reporta-se ao conceito de Relação com o Saber, desenvolvido por Bernard Charlot (2000a; 2005), bem como a algumas categorias conceituais por ele desenvolvidas e intimamente vinculadas a essa teoria, que são indispensáveis ao entendimento do seu pensamento. Essas categorias são: sentido, atividade intelectual e mobilização.

4.2.1 Relação com o Saber

Para Charlot (2005, p. 35-36), a questão da Relação com o Saber não é nova, “ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse ‘Conhece-te a ti mesmo’; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da ‘dúvida metódica’ de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na *Fenomenologia do Espírito*, de Hegel [...]”. De acordo com Charlot (2005, p. 36), a expressão “Relação com o Saber” é utilizada desde as décadas de 1960 e 1970, sendo encontrada em textos de alguns sociólogos, de um didático chamado Giordan e de psicanalistas - a exemplo de Lacan, um dos pais dessa noção. No entanto, Charlot (2005, p. 36) acrescenta que essa noção só foi desenvolvida como organizadora de uma problemática a partir dos anos de 1980 e que o conceito só foi apresentado em confronto com dados na década de 90, quando este autor juntamente com sua equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), criada por ele junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII – Saint-Denis, desenvolveu pesquisas, inclusive nos bairros populares de Paris, trazendo elementos para a elaboração da teoria da Relação com o Saber.

Essa relação é definida por ele como sendo “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Por ser uma relação consigo mesmo, ela tem uma dimensão identitária. Ele mesmo destaca que:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo [...]. (CHARLOT, 2000a, p. 72).

A relação com o outro ocorre com “um outro” que pode estar presente física ou virtualmente. O outro virtual é aquele “que cada um leva dentro de si como interlocutor”, pois “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000a, p. 72). Outra definição apresentada por Charlot

(2000a, p. 78) chama a atenção para o fato de que a relação com o saber é uma questão bem ampla:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

A amplitude da teoria da Relação com o Saber não se restringe às situações de aprendizagem. Conforme este autor ressalta ao explicar a questão antropológica relacionada ao fato de que, desde o seu nascimento, o homem defronta-se com a necessidade de aprender sobre um mundo pré-existente e de apropriar-se do patrimônio cultural da humanidade.

Visto que esta teoria está relacionada também a uma relação com a linguagem, buscou-se investigar que relações os alunos do ensino fundamental estabelecem com o aprender inglês como língua estrangeira no contexto escolar brasileiro.

Tal teoria vai além das proposições de Bourdieu porque considera a categoria “Sujeito” que ultrapassa os limites da Sociologia. Além disso, ela considera esse sujeito como sendo humano, singular e social (CHARLOT, 2000a, p. 33). Seu bom desempenho escolar não está condicionado a um determinismo de posição social, pois depende entre outras coisas de sua atividade intelectual e do sentido que ele imprime à sua ação.

Para Charlot (2000a, p. 81), “o conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito ‘desejante’. Porém, esse desejo não deve ser entendido como sinônimo de pulsão, mas como o “desejo do outro, do mundo, de si próprio”.

Quanto ao sujeito, este é considerado por ele como sendo “relação com o saber” e também como “um ser vivo engajado em uma dinâmica do desejo”. Sua relação com o saber “coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende” (CHARLOT, 2000a, p. 81-82).

Algo que está intimamente vinculado à teoria da Relação com o Saber é a categoria “sentido”:

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. (CHARLOT, 2000a, p. 64).

Michel Develay afirma que: “o sentido se constrói portanto dentro da ação consciente do sujeito que se implica e que consegue olhar para esta implicação [...] Dar um sentido à sua ação, à sua vida, é dar a si mesmo um propósito, uma meta, um projeto pessoal e mais tarde profissional, é se construir uma identidade.” (DEVELAY, 1996, p. 91, tradução nossa)¹⁹.

No entanto ao serem analisados que sentidos os alunos do ensino fundamental atribuem à aprendizagem de inglês na escola, ter-se-á em mente que “fazer sentido” quer dizer “ter uma significação” e, não, necessariamente, ter um valor positivo ou negativo (CHARLOT, 2000a, p. 82). Charlot (2005, p. 55) também afirma que “mesmo quando um aluno detesta a escola, ela tem um sentido para ele.”

É interessante notar que Almeida Filho (2005, p. 15), aborda a aprendizagem de línguas em termos de relações e de sentidos:

Aprender uma língua [...] é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender LE é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15)

Para o autor supracitado, a questão das relações está intimamente vinculada ao problema do sentido, pois “uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

¹⁹ Le sens se construit ainsi dans l'action consciente du sujet qui s'implique et qui parvient à regarder cette implication [...] Donner un sens à son action, à sa vie, c'est donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c'est se construire une identité.

Outra categoria indissociável da teoria da Relação com o Saber é a atividade intelectual, pois segundo Charlot (2005, p. 76):

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual.

As pesquisas realizadas por este autor na França mostram que alguns alunos acreditam que tudo o que eles precisam fazer no processo de ensino e aprendizagem é escutar bem o professor, revelando, dessa forma, uma atitude passiva. Eles acham extremamente injusto escutarem o professor e ainda assim, depois da avaliação, terem como resultado uma nota baixa. A teoria da Relação com o Saber destaca que no processo de ensino-aprendizagem tanto os alunos quanto o professor precisam ser ativos. Para que uma aprendizagem significativa ocorra, os alunos não deveriam ser meros ouvintes de aulas expositivas, esperando que o professor ponha coisas em suas cabeças. O professor, por sua vez, se repetir clichês do tipo “os alunos não querem nada”, estará eximindo-se do cumprimento efetivo do seu papel como docente e dificilmente seus alunos se mobilizarão.

Para que o sujeito aprenda faz-se necessária sua “mobilização”, que é uma outra categoria importante para a compreensão da teoria da Relação com o Saber. Segundo Charlot (2005, p. 19), a “mobilização” é diferente da “motivação”, pois é “um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”.

Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, "motivar os alunos" consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles se invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro. (CHARLOT, 2009, p. 92, grifos do autor)

Esta pesquisa buscou captar o olhar dos alunos sobre os sentidos de se aprender uma língua estrangeira, em particular, o inglês, considerando que entre as definições para a teoria da Relação como o Saber figura também a de “relação com o aprender”. Tendo em vista que os alunos são coparticipantes no processo de ensino e aprendizagem e que para que esta última

ocorra é preciso que se engajem em uma atividade intelectual, torna-se necessário saber que relação eles estabelecem com esse “saber” ou “aprender”, no que diz respeito a eles mesmos, aos outros e ao mundo. Sentem-se como estando em processo de integração com a comunidade de falantes do *World English*? Percebem-se como “cidadãos do mundo globalizado”? É uma matéria chata e desnecessária para o contexto de suas vidas? Que perspectivas estabelecem em relação a esse conhecimento? Como veem as contradições existentes entre a obrigatoriedade dessa disciplina e suas condições efetivas de ensino?

O termo “relações com o aprender” foi escolhido devido à especificidade a que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira remetem. Visto que esta pesquisa reporta-se ao inglês como língua estrangeira, procurou-se identificar o que se ensina/aprende quando se ensina/aprende esse idioma. É ele um saber? Essa especificidade será considerada a seguir.

4.2.2 Relação com o Aprender

Uma das definições para a Relação com o Saber chama a atenção ao fato de que ela é também uma relação com o aprender. Quem estuda a relação com o saber, segundo Charlot (2000a, p. 79, grifos do autor):

estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber [...] pode, também, se quer evitar uma enumeração, dizer que está estudando *relações com o saber* (ou com o aprender).

Charlot (2000a, p. 81, grifo nosso), acrescenta que essa relação é também “com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de **aprender tal coisa**, em tal situação.”

É importante ressaltar que Charlot (2000a, p. 59) argumenta que “a questão do ‘aprender’ é muito mais ampla do que a do saber, entendido como conteúdo de pensamento”.²⁰ Ele chama a atenção para esse aspecto ao considerar os conceitos de homem e de educação na formulação de sua teoria, conceitos esses adotados neste trabalho.

²⁰ Após essa afirmativa, o autor acrescenta em seu texto uma nota explicativa que transcrevo parcialmente a seguir: “Pode-se, é certo, ampliar a acepção do termo *saber*, até ele englobar tudo quanto é aprendido. Dir-se-á,

Para Charlot (2000a, p. 52), o ser humano é inconcluso, ou seja, “o homem não é, deve tornar-se o que deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se.” Freire (2005, p. 83-84) apresenta um pensamento semelhante acrescentando que além de ser inconcluso, o homem tem a faculdade de perceber-se como tal:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Portanto, esse homem inconcluso ao nascer encontra-se diante do impasse de aprender sobre um mundo pré-existente. Conforme Charlot (2000a, p. 53), o homem precisa aprender para “construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único do homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela)”. Essa “construção” ocorre nos seguintes termos:

Todo ser humano é indissociavelmente social e singular e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a parte do singular. Eu sou 100% social (senão, não seria mais um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200%. Em termos mais científicos, as relações entre social e singular são multiplicativas, e não aditivas. O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social. (CHARLOT, 2005, p. 51)

A condição antropológica de aprender envolve a aprendizagem de saberes enquanto conteúdos intelectuais e objetos de pensamentos e o domínio de atividades tais como andar, falar, comer, dentre outras inúmeras que se tornam necessárias no decorrer da existência humana. É por isso que Charlot (2000a, p. 66) faz alusão às “figuras do aprender” que estão relacionadas a objetos-saberes com conteúdos intelectuais; a objetos cujo uso deve ser aprendido; a atividades a serem dominadas e a dispositivos relacionais com os quais a criança se depara no seu processo formativo. O mesmo autor afirma:

São muitas as maneiras, no entanto, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas ‘coisas’ para aprender. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da

então, que se sabe nadar (ou que se sabe mentir), mas hesitar-se-á muito mais em afirmar que ‘nadar’ (ou ‘mentir’) é um saber”. De uma certa maneira pouco importa que se confira ao termo ‘saber’ uma acepção ampla ou estrita; essa é uma questão de convenção. Em contrapartida, é essencial não confundir as diversas figuras do aprender, sob pena de mergulhar em falsos debates [...]”.

palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...] significa, então aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões do sapato, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (CHARLOT, 2000a, p. 59).

Pelo fato de esta pesquisa ocupar-se com a aprendizagem de línguas, pautada fundamentalmente na Relação com o Saber, e tendo em vista o caráter controverso da natureza epistemológica do objeto de aprendizagem “língua inglesa”, optou-se por utilizar a expressão “relações com o aprender”, em virtude do entendimento de que tal expressão, ao apresentar um sentido mais amplo, pode contemplar pelo menos dois objetos relacionados com as “figuras do aprender” que estão envolvidos na aprendizagem de uma língua: os objetos-saberes, na forma do ensino das normas da língua e sua cultura, e as atividades a serem dominadas pelo aprendente, tais como as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. Buscou-se compreender que aspectos do conhecimento de uma língua estrangeira vêm sendo enfatizados no ensino/aprendizagem de inglês, com base no depoimento dos alunos pesquisados.

4.2.3 A aprendizagem de língua estrangeira

A aprendizagem de línguas, e por extensão qualquer outro tipo de aprendizagem, tem sido alvo de movimentadas discussões, visto que até hoje não se chegou a um consenso sobre a aprendizagem humana. Silveira (1999, p. 54) chama a atenção para o fato de que “a questão da aprendizagem está imbricada numa problemática mais abrangente e crucial – a questão do conhecimento humano”. Esta autora acrescenta que é importante refletir sobre o problema do conhecimento e sua relação com o ato de aprender. Para a autora mencionada, as teorias da aprendizagem que têm influenciado, nos tempos modernos, a educação escolarizada são as teorias behavioristas, as teorias de campo/Gestalt e as teorias progressivistas (incluindo o Construtivismo).

A mesma autora explica que segundo a concepção behaviorista, o ser humano aprende através de condicionamentos, pois reage a estímulos fornecidos; ele é visto como um ser passivo que pode ser adestrado. A aprendizagem nessa perspectiva é uma questão de formação de hábitos (SILVEIRA, 1999).

Já as teorias de campo-Gestalt, segundo Bigge *apud* Silveira (1999, p. 54), “consideram o fenômeno da aprendizagem em termos de reorganização do mundo perceptual ou psicológico do aluno – seu campo”. Silveira (1999, p. 55) acrescenta que o conceito básico da Gestalt é o *insight*, que pode ser entendido como “percepções ou intuições de que o aprendiz faz uso após reorganizar os dados coletados e interpretados no seu esforço de aprender”.

Quanto às teorias progressivistas, elas “[...] afirmam que o princípio da aprendizagem é a ação (‘learning by doing’ – aprender fazendo). Segundo esta tendência, a aprendizagem é uma conquista pessoal em que o sujeito aprendiz, ao agir sobre o objeto e o meio, utiliza suas estruturas mentais e seus esquemas prévios para a aquisição de novos conhecimentos”. O construtivismo insere-se nessa teoria e defende que o conhecimento é construído socialmente através da interação do aprendiz com o mundo e com as pessoas, numa determinada cultura (SILVEIRA, 1999, p. 55-56).

Os modelos de aquisição propostos pelas teorias de aprendizagem não contemplam todos os processos de aprendizagem de uma língua e, portanto, não existe uma abordagem ou método perfeito para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Algumas pesquisas, no início do século XX, tomaram por base os processos de aquisição da língua materna, mas não foram consideradas suficientes para explicar a especificidade do que ocorre na aprendizagem de uma língua estrangeira. Outras pesquisas posteriores defendiam que se deve dar atenção às diferenças individuais ou estilos de aprendizagem próprios de cada aprendiz.

Paiva (2005, p. 1) esclarece que “a aprendizagem de uma LE é um processo que sofre mediações diversas, ocorre em contextos diversificados e não funciona de forma igual com todos os indivíduos”. Ela acrescenta ainda que:

A representação do que é aprender língua está no campo do simbólico, ou seja, depende de decisões culturais, decisões essas arbitrárias e convencionais. Se examinarmos a história do ensino de línguas, veremos que essas representações têm sofrido mutações e influenciado nos métodos e abordagens de ensino: saber uma língua é conhecer sua gramática (sintaxe) e saber traduzir (método gramática e tradução); saber uma língua é ter um comando oral o mais próximo possível do falante nativo (método direto e áudio visual); saber uma língua é usar essa língua para se comunicar de forma compreensível (abordagem comunicativa); saber uma língua estrangeira é se permitir desarranjos que alteram a constituição da subjetividade (abordagem discursiva) [...]. (PAIVA, 2005, p. 6).

Portanto, segundo a autora supracitada, os métodos de ensino variam de acordo com o conceito de língua predominante e, como consequência, o conceito de aprender línguas também sofre alterações. A propósito, o conceito de língua que endossamos nessa pesquisa é o mesmo proposto por Koch (2004, p. 56-57) no qual “a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem sócio-cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo”. Por conseguinte, um ensino de línguas estrangeiras significativo passa pelo reconhecimento da linguagem também como ferramenta para as interações comunicativas entre os sujeitos, podendo ser situado dentro de uma abordagem sociointeracional.

Ainda no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras, Almeida Filho (2005, p. 13) afirma:

Para aprender os alunos recorrem às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em formas de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

Algo que torna ainda mais complexa a questão da aprendizagem de línguas é que seu objeto é a própria língua. Visto que esta pesquisa propôs-se a abordar a aprendizagem de língua inglesa em conexão com a teoria da Relação com o Saber, cabe questionar se esta língua é um saber, visto que o saber está relacionado a conteúdos intelectuais, sendo enunciável enquanto objeto. O próprio Charlot (No prelo, p. 3) questiona se o inglês é um saber:

Ensinam-se na escola ‘coisas’ epistemologicamente diferentes e cuja natureza, de fato, nem sempre é clara. Ensinam-se Matemática, História etc. e é inegável que são ‘saberes’. Mas Inglês é um ‘saber’? O Português ensinado aos jovens portugueses ou brasileiros, aquela língua que já falam, ou consideram falar, é um saber? Na aula de Educação Física, ensinam-se saberes? E na aula de Educação moral, cívica ou religiosa trata-se de saberes? Adicionar é um saber escolar? Em todo caso, do ponto de vista epistemológico, é completamente diferente do teorema de Pitágoras, que, também, é um saber. Ler, esse fundamento da escola, é um ‘saber’ ou uma prática?

A aprendizagem de uma língua estrangeira, além do conhecimento sobre suas regras e aspectos culturais, pode envolver também a aquisição do domínio das quatro habilidades comunicativas, a saber: compreensão e expressão oral, leitura e escrita. Quando seu ensino é

voltado para as normas de funcionamento ou formação da língua-alvo, bem como para os seus aspectos fonéticos, fonológicos ou culturais, sem a priorização do desenvolvimento das habilidades comunicativas, então poderíamos estar tratando de um saber sistematizado. No ensino de gramática de uma língua, por exemplo, esse conteúdo específico a elevaria a um patamar de objeto, visto que, nesse caso, é possível objetivá-la ao falar sobre ela, suas regras, propriedades e especificidades. Charlot (No prelo, p. 23) afirma:

Ensinam-se também, na escola, línguas estrangeiras. Nesse caso, existem três opções. Na primeira, o ensino visa a refletir sobre o que é uma língua, a produzir um distanciamento para com ela, isto é, uma objetivação de segundo grau e, portanto, prioriza o domínio da Gramática. Na segunda opção, prioriza-se o encontro com outra cultura, através da língua. Nesses dois casos, não há dificuldade para escolarizar esse ensino. Mas quando se quer que o aluno fale e escreva a língua ensinada, é outro assunto e, na maioria das vezes, o resultado é catastrófico. Para aprender uma língua, não há de distanciar-se; é preciso, ao contrário, mergulhar nela e só em uma segunda etapa, quando o aluno começa a falá-la, passa a ser pertinente desenvolver processos de distanciamento

As duas primeiras opções correspondem ao tipo de ensino mais frequente nas escolas de ensino fundamental e médio em todo o país, quer seja visando suprir os conteúdos exigidos no vestibular ou como estratégia diante da precariedade dos recursos materiais e do problema de indisciplina, talvez no intuito de manter os alunos ocupados em alguma atividade. Oliveira (2009, p. 18) afirma que “a prova de língua estrangeira no vestibular consiste em leitura e interpretação de textos e perguntas sobre a gramática do idioma. A realidade é que o vestibular determina em grande parte o conteúdo programático da escola secundária.”

Por outro lado, se o ensino for centrado no desenvolvimento das habilidades comunicativas, então ele estaria circunscrito ao domínio das atividades práticas, pois quando se ensina a falar ou dominar um código lingüístico, ensina-se uma prática em que são exigidas novas relações até mesmo com o corpo, visto que a pronúncia de fonemas característicos da língua-alvo requer uma nova maneira de lidar com o aparelho fonador, além de demandar o enfrentamento de situações relacionadas com o fator inibição, por exemplo. Essa proposta de ensino remete à terceira opção que a escola pode fazer, mencionada por Charlot (No prelo, p. 23) que seria a de ensinar a falar a língua, algo que este autor considera incompatível com a função da educação escolar que é a de distanciamento dos objetos ensináveis.

Se a língua inglesa for pensada como disciplina escolar, então se pode falar dela como sendo um saber, pois segundo Chervel (1990, p. 182-184), a escola não é um “puro e simples

agente de transmissão de saberes elaborados fora dela”, ou seja, saberes científicos que passam por uma transposição didática a fim de se tornarem assimiláveis para os jovens estudantes. A escola possui um caráter criativo, “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Sob esse ponto de vista, pode-se entender a escola como produtora de saberes. E o ensino de línguas preenche todos os requisitos, apontados pelo autor supracitado, para a constituição de uma disciplina escolar, a saber: “um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico [...]” (CHERVEL, 1990, p. 207).

Decerto que as disciplinas referentes ao ensino de línguas não são tão bem resolvidas quanto àquelas que “se prestam mais do que outras a um processo de ‘disciplinarização’” (CHERVEL, 1990, p. 200). Os PCN afirmam acerca das disciplinas de língua estrangeira:

Diferentemente do que ocorre em outras disciplinas do currículo, na aprendizagem de línguas o que se tem a aprender é também, imediatamente, o uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e o seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. Assim, caracterizar o objeto de ensino significa caracterizar os conhecimentos e os usos que as pessoas fazem deles ao agirem na sociedade. (BRASIL, 1998, p 27).

Revuz (1998, p. 217) salienta que a aprendizagem de uma língua estrangeira envolve tanto a aquisição de um saber ou conhecimento intelectual, quanto o domínio de práticas:

[...] objeto de conhecimento intelectual, a língua é também objeto de uma prática. Essa prática é, ela própria, complexa. Prática de expressão, mais ou menos criativa, ela solicita o sujeito, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; prática corporal, ela põe em jogo o aparelho fonador.

Charlot (No prelo, p. 4) argumenta que:

Sendo tão pouco claro o conceito de “saber escolar”, talvez fosse mais prudente evitar os impasses epistemológicos induzidos por uma expressão que remete a coisas tão heterogêneas como Matemática, Educação Física, Ensino Profissional, Inglês, Português, Leitura etc., e mais pertinente refletir sobre o que as crianças devem *aprender* na escola, sem introduzir de imediato a palavra “saber”.

Outra questão que se coloca diz respeito à real função da presença da língua estrangeira no currículo escolar do ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio deixam bem claro que as línguas estrangeiras na escola básica têm uma função primordialmente

educacional visando à formação integral do indivíduo, realçando a noção de cidadania, a construção da identidade e da alteridade através do conhecimento de outras línguas e, por conseguinte, de outras culturas. Tais documentos não descartam a possibilidade de se trabalhar o desenvolvimento de habilidades comunicativas, mas parecem não apostar muito em sua consecução devido ao reconhecimento explícito de que as condições materiais em que se processa esse ensino não são favoráveis, além da admissão de que tal ensino se encontra deslocado da própria escola. O que é surpreendente é o fato de um documento oficial reservar-se apenas a exprimir esse reconhecimento sem apontar caminhos para uma possível mudança das condições precárias mencionadas.

Em sendo a escola um lugar de formação integral, onde o indivíduo entra em relações específicas com o mundo através da palavra escrita, poder-se-ia argumentar, no caso das línguas estrangeiras, que ao serem ensinadas as habilidades de falar, escutar, ler e escrever, a escola estaria fugindo de sua especificidade, pois ela é um lugar de discursos onde se ensina saberes-objetos e não práticas. Talvez, a escola tenha que sair de sua função específica para atender a mais uma demanda atual, não para subjugar-se às questões político-econômicas imperialistas, mas para tornar o ensino desse idioma mais interessante para os alunos, pois em plena era das novas tecnologias da informação e comunicação, a aula de inglês, de uma maneira geral tem se limitado ao ensino de regras gramaticais e exercícios de fixação, quando grande parte dos alunos prefere as interações comunicativas por meio da língua e esse parece ser o uso requerido no contexto atual. Dessa forma, além de tal ensino tornar-se mais interessante, ele seria democratizado àqueles que não têm a alternativa de pagar um curso particular, a fim de que o domínio de uma língua estrangeira não seja privilégio de poucos, pois conforme ressalta Silveira (1999, p. 10):

Na educação nacional, o direito à aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser assegurado a todos os brasileiros através da sua manutenção nos currículos escolares do ensino fundamental e médio, principalmente nas escolas públicas estaduais e municipais. Cabe a todos os educadores, especialmente aos envolvidos neste tipo de ensino, um esforço constante para banir da nossa cultura educacional o espírito elitista que sempre permeou o acesso ao conhecimento de línguas estrangeiras.

No cotidiano da sala de aula, em geral, as atividades restringem-se a cópias de conteúdos gramaticais do quadro e a realização de leitura e tradução de textos xerocopiados, o que torna mais entediante ainda a aprendizagem de uma disciplina que pode não ter, no entendimento de alguns alunos uma utilidade imediata, especialmente no contexto específico de Aracaju, cidade que não possui um fluxo muito intenso de turistas internacionais e que se

encontra geograficamente afastada dos grandes centros onde isso ocorre. Nesses grandes centros, as empresas e indústrias mais frequentemente podem exigir uma proficiência no idioma. Portanto, tendo em vista as condições materiais desse ensino na escola regular em geral, uma vez que o fracasso não ocorre apenas na esfera pública, faz-se necessário repensar o que está ocorrendo no ensino de inglês, rever que função deveria a escola desempenhar nesse ensino levando em consideração a importância também da função instrumental. A melhoria dos recursos materiais por si só não resolveria os problemas, pois segundo Almeida Filho (2005, p. 13):

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos áudio-visuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

No entanto, os recursos utilizados podem constituir-se em um diferencial para a mobilização dos alunos. De acordo com Libâneo (2007, p. 63), “numa sociedade caracterizada pela multiplicidade de meios de comunicação e informação, não teria lugar para a escola convencional, a escola do quadro-negro e giz”.

Tendo em vista as condições já expostas de como esse ensino tem sido efetivado nas escolas, torna-se necessário ouvir a voz dos principais envolvidos no processo, os alunos, com o objetivo de compreender que relações eles estabelecem como o aprender inglês e que sentidos eles conferem a essa aprendizagem, ao espaço em que tal aprendizagem ocorre e às competências linguísticas que o tempo atual demanda, pois a relação com o saber é também uma relação com o tempo.

O intuito desta pesquisa, tomando de empréstimo as palavras de Chervel (1990, p. 187), é compreender as “finalidades da aprendizagem” de línguas, portanto, seu enfoque não é especificamente na maneira como a língua é aprendida, ou seja, em seus métodos de ensino. Para a compreensão dessas finalidades, tornou-se necessário verificar os objetivos do ensino de línguas estrangeiras ressaltados nas diretrizes oficiais e em algumas pesquisas e livros dessa área. Estes últimos fornecem detalhes da situação do ensino de línguas no Brasil. Porém o enfoque principal foi dado aos depoimentos dos alunos, que podem apontar tanto para o objetivo por eles perseguido nesse processo de aprendizagem, quanto para proporcionar um quadro vivo das práticas do cotidiano da sala de aula sob o ponto de vista dos próprios alunos.

Não foi descartada, no entanto, a importância de verificar como as funções e/ou objetivos da aprendizagem de línguas têm variado historicamente, assim como as concepções de língua e de aprendizagem. Estes aspectos podem ser também percebidos através dos métodos e/ou abordagens utilizados historicamente cujo panorama será apresentado a seguir.

4.2.4 Breve panorama dos métodos e abordagens do ensino de línguas estrangeiras

A história do ensino de línguas tem mostrado que o interesse pelas línguas estrangeiras não é algo recente. De acordo com Oliveira (2009, p. 23), “desde o século IX d. C. aprendem-se e ensinam-se línguas estrangeiras”. Silveira (1999) afirma que o ensino de uma língua estrangeira remonta ao período compreendido entre o ano 3000 e 2350 a.C., na Mesopotâmia.

Os métodos e abordagens utilizados nesse ensino têm se modificado no decorrer da história. De acordo com Richard e Rodgers (2001, p. 1, tradução nossa), “as variações dos métodos de ensino de línguas, através da história, refletem o reconhecimento de que existem mudanças no tipo de proficiência requerido pelos aprendizes, os objetivos de estudo de idiomas podem se deslocar desde a leitura até à proficiência oral [...]”²¹

Além do reconhecimento das necessidades dos aprendizes, os autores supracitados chamam a atenção para o fato de que por trás dos métodos há também as teorias de ensino de línguas, bem como teorias mais amplas de aprendizagem. Estas últimas fornecem o arcabouço teórico que podem embasar determinados métodos e abordagens de ensino. Estes autores classificam em três as principais concepções teóricas da linguagem: a visão estruturalista, a funcionalista e a interacionista.

A primeira constitui-se em uma visão de que a língua é um sistema de elementos relacionados de forma estruturada para a produção de sentidos. Essa estrutura é formada por unidades gramaticais (como frases, orações); fonológicas (a exemplo dos fonemas); operações

²¹ Changes in language teaching methods throughout history have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the goal of language study [...] (p. 1).

gramaticais (acréscimos, variações, junções ou transformações de elementos); e itens lexicais (palavras que indicam funções e estruturas). O método audiolingual é um dos principais representantes dessa concepção teórica.

A segunda concepção percebe a língua como um veículo de expressão de significados funcionais. Nela embasa-se a abordagem comunicativa do ensino de línguas.

Quanto à visão interacionista, ela concebe a língua como um veículo para a realização de relações interpessoais e como ferramenta para a criação e manutenção das relações sociais.

A concepção de linguagem adotada nessa pesquisa insere-se na perspectiva sociointeracionista, apresentando as seguintes características destacadas por Silveira (1999, p. 50, grifo do autor):

A razão de ser da língua é a interlocução, a dialogicidade. É na interação social que o ato lingüístico se efetiva; a língua é uma atividade que permite a construção de conhecimento e a convivência entre os seres humanos; [...] a língua não é apenas um meio de comunicação. Ela é também meio de persuasão, de dissimulação, de dominação e também de libertação; [...] a língua se realiza na atividade da interação. Na interação lingüística realizamos atos de fala. Esses atos de fala realizam intenções, e quando falamos estamos sempre “fazendo algo”, como por exemplo, convencendo, informando, agredindo, convidando, elogiando, reclamando, etc.; saber uma língua é dominar todos os seus níveis de registros e usos. Falar corretamente é falar de forma adequada às situações e contextos sociais. É o que geralmente se chama de *competência comunicativa*; [...] a dimensão textual, discursiva e pragmática da língua é extremamente valorizada.

De uma maneira geral, os métodos são voltados para as necessidades dos aprendizes, inseridos em um contexto, mesmo que no bojo da questão estejam presentes os interesses políticos, culturais ou econômicos, conforme se pode depreender do que ocorreu com o latim.

De acordo com Oliveira (2009), no século V da Era Cristã, com o fim do Império Romano, o latim falado desapareceu, permanecendo o latim escrito das obras clássicas. Tais obras passaram a ser objetos de pesquisa na Europa Ocidental. Mesmo quando essas obras foram publicadas em línguas românicas, os estudiosos continuaram a lê-las na língua original. Portanto, a função do ensino de língua estrangeira, naquela época, era desenvolver nos estudantes a competência de leitura. Durante aquele período, devido à ausência de meios de transportes rápidos, o contato entre as culturas era possibilitado principalmente através dos textos literários. O ensino do latim era feito por meio de tradução de textos dessa língua para a

língua materna do estudante e vice-versa. O estudo da gramática era também priorizado e voltava-se para a análise das estruturas sintáticas e morfológicas. Tal forma de ensino deu origem ao que veio a ser chamado de Método de Gramática-Tradução, cuja predominância se estendeu até meados do século XX. Acreditava-se que, entre outros benefícios, este método desenvolvia as habilidades de raciocínio e pensamento lógico, a chamada “ginástica mental”. Tal método continua sendo adotado até os nossos dias, especialmente, em escolas que não possuem recursos didáticos - ou quase nenhum – e que apresentam classes numerosas.

Embora a função do ensino de línguas estrangeiras geralmente seja definida de acordo com as necessidades dos aprendizes, nem sempre existe uma perfeita sintonia entre essa função e o método utilizado na prática do dia-a-dia. Por exemplo, durante a Segunda Guerra Mundial, era premente a comunicação entre pessoas de países diferentes, porém não existia um método adequado de ensino para esta finalidade, posto que continuava ainda a vigorar o método de Gramática-Tradução. Mesmo antes desse grande conflito mundial, o contato entre pessoas de diferentes países já havia se intensificado devido ao desenvolvimento da tecnologia e do turismo, demandando métodos mais adequados de ensino de línguas que visassem à comunicação entre as pessoas de diferentes culturas.

No entanto, foi a partir da Segunda Guerra Mundial que as pesquisas em Linguística Aplicada e de ensino de línguas tomaram impulso nos Estados Unidos, onde foi criado pelo governo, em 1942, o *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército), com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa, especialmente dos envolvidos no conflito. No ano subsequente, tal programa contava com o apoio de cinquenta e cinco universidades americanas. Isso não quer dizer que não existiam questionamentos anteriores por parte dos estudiosos e pesquisadores acerca dos métodos de ensino neste e em outros países. O resultado deste programa foi o Método Audiolingual ou Áudio-Oral, com base na lingüística estrutural e na psicologia behaviorista. Como seu nome já indica, tal método era voltado para os aspectos orais da língua, a fim de favorecer a expressão oral.

Melo (2005) propõe que até o início do século XX predominou a Metodologia Tradicional, centrada nos aspectos formais da língua e na tradução, o que equivaleria ao Método Gramática-Tradução. A primeira ruptura com esse modelo de ensino teria ocorrido com a Metodologia Direta, na qual se evitava traduções para a língua materna e considerava-

se a língua estrangeira não apenas como objeto de estudo, mas também como meio de comunicação. Segundo esta mesma autora, essa metodologia durou pouco tempo, dando lugar, na década de 50, à Metodologia Áudio-Oral, centrada no estudo estrutural da língua com base no Behaviorismo. A utilização de recursos como gravadores para a imitação de um modelo fonético da língua-alvo pelos aprendizes predominava. A esse respeito, Melo (2005, p. 504) ressalta que:

As lições centravam-se em diálogos expressos em linguagem do cotidiano e que eram destinados a serem perfeitamente memorizados. [...] Os diálogos, elaborados em função da progressão lingüística e gramatical previamente deliberada, continha [*sic*] uma frase de base, uma estrutura que serviria de modelo aos estudantes para a produção de novas frases através de operações de substituição (lexical ou morfológica) ou de transformação (exercícios de pronominalização, de apassivação), o que asseguraria a generalização da estrutura aprendida.

O questionamento das bases teóricas desse método favoreceu o surgimento da Metodologia Áudio-Visual, que aliava o som à imagem. Melo (2005, p. 505) afirma que esta se assemelhava à metodologia áudio-oral, mas apresentava uma inovação:

Assim como a metodologia áudio-oral, a prioridade é acordada à língua falada que é apresentada através de diálogos previamente elaborados e estudados com finalidades de progressão gramatical. Mas o mais importante é a introdução do conceito de diálogo em situação. As imagens ajudariam a reconstituir uma parte das circunstâncias espaço-temporais e psicológicas, por exemplo. O contato que o aluno estabelece com a língua é filtrado por esse ambiente fictício, simulado de uma forma áudio-visual.

Essa metodologia foi amplamente utilizada até os anos 1980, mas o momento exigia outro tipo de relação concernente ao ensino de línguas. Melo (2005, p. 507) ressalta que nesse contexto, “a fala o discurso, os elementos verbais e não-verbais, os aspectos interacionais e afetivos, a comunidade lingüística a que pertence o sujeito, a imagem de si e do outro são conceitos próprios de uma nova visão do processo de ensino-aprendizagem”. Essa nova visão contribuiu para o surgimento do que a autora denomina Metodologia Comunicativa, cujo objetivo é:

[...] a utilização da língua como instrumento de comunicação em situação e isso se torna possível com uma mudança de paradigma que leva à construção de diálogos menos neutros e mais marcados lingüística e socialmente; à utilização de imagens que, fugindo à tendência dos estereótipos da metodologia precedente, permitam situar a comunicação e inferir sobre algumas características dos interlocutores; à dissociação do som da imagem, a fim de que o aluno faça hipóteses sobre a produção lingüística dos interactantes do discurso; à introdução desde as primeiras lições de documentos escritos – de preferência autênticos que correspondam a situações de

comunicação reais e simulação de situações de comunicação orais, através de pequenos sketches.

Oliveira (2006), que em sua tese de Doutorado estuda a instituição das línguas vivas no Brasil numa perspectiva histórica, argumenta que a história das disciplinas escolares não deve ser reduzida às suas respectivas metodologias ou ideias pedagógicas, fazendo uma crítica à história dos métodos. Para ele, o Método da Gramática e Tradução é uma inovação em relação ao Método Direto porque os jesuítas já utilizavam este último ao ensinarem latim através da própria língua latina, antes das reformas do Marquês de Pombal, no século XVIII.

No decorrer da história, segundo Oliveira (2009, p. 25), o ensino de línguas estrangeiras teve basicamente duas funções: a primeira foi capacitar os estudantes a lerem textos literários e a segunda, capacitá-los a se comunicarem oralmente e por escrito. Ele acrescenta que as motivações instrumentais exigidas pelo mundo contemporâneo são variações dessas duas funções. Atualmente, com o fenômeno da globalização e as transformações sociais decorrentes de tal processo, exige-se dos indivíduos uma nova relação consigo mesmo, com o mundo, com os processos de aquisição de conhecimento, seus códigos e linguagens, inclusive, requer-se desses indivíduos que dominem pelo menos um segundo idioma, cuja predominância recai sobre o inglês, considerado como língua internacional. Portanto, que tipo de competência linguística atende às demandas da contemporaneidade no tocante ao domínio da língua inglesa, especificamente no Brasil? Oliveira (2009, p. 27) destaca que, hoje em dia, a função do ensino de língua estrangeira no Brasil é “o aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural”, tal qual os PCN preconizam.

O mesmo autor (2009, p. 28) argumenta que para que essa função seja cumprida as quatro habilidades (compreensão e expressão oral, leitura e escrita) devem ser desenvolvidas no estudante. Ele argumenta: “afinal para que ele (o aluno) possa construir um discurso com indivíduos falantes-ouvintes de outra língua, ele precisa saber falar, ler e escrever nessa língua, além de entender o que nela seja falado”. Esse autor acredita que existem elementos complicadores para o ensino das quatro habilidades no âmbito da escola pública, tanto no ensino fundamental quanto no médio e que, portanto, a priorização de apenas a habilidade de leitura poderia contribuir para o cumprimento da função social do ensino de línguas em desenvolver a cidadania do estudante. Esta é uma situação de “melhor isso do que nada”, sem

mencionar o fato de que no ensino fundamental, diferentemente do ensino médio, por não contarem com a proximidade do vestibular e dos exames do ENEM, a maioria dos alunos acha monótono realizar atividades voltadas exclusivamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Eles gostariam também de poder falar e de ter a compreensão oral da língua inglesa. É interessante que tanto nos discursos do senso comum quanto nos dos eruditos parece haver um consenso de que saber uma língua é saber falar essa língua. Rui Barbosa citado por Oliveira (2006, p. 355) afirmou que “o ensino das Línguas Vivas pelas versões e temas era improdutivo, pois ‘não há saber línguas vivas, sem as saber falar’”. Mais recentemente, Charlot (No prelo, p. 4, grifo nosso) declara: “Sabe-se nadar, dirigir, mentir, falar bem, falar às mulheres, explorar as oportunidades etc. **Sabe-se o Inglês, isto é, falar Inglês**”.

Portanto, pretende-se com esta pesquisa, compreender o que significa saber uma língua estrangeira sob o ponto de vista dos alunos e que habilidades eles gostariam de aprender, a fim de que o ensino de inglês torne-se mais significativo para eles e os mobilizem.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa fundamenta-se principalmente na teoria da Relação com o Saber, inserindo-se, inclusive, em uma perspectiva fenomenológica, visto que busca compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à aprendizagem de língua inglesa. Para Chizzotti (1991, p. 80),

A fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

Nesta pesquisa, entende-se por “sentido” o valor atribuído pelo sujeito a um determinado saber ou atividade, pois na concepção de Charlot (2000a, p. 80) “a relação com o saber é um conjunto de relações de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. Sendo assim, a questão central desta pesquisa é compreender que sentidos os alunos do ensino fundamental atribuem à aprendizagem de inglês. Relacionados a ela encontram-se outros questionamentos tais como: até que ponto os alunos se sentem mobilizados a engajarem-se em uma atividade intelectual quando estudam inglês? Como eles veem a materialidade do ensino desse idioma na escola? Percebem a escola regular como espaço de aprendizado de língua estrangeira? O que pensam do seu ensino nos cursos de idiomas? O que é saber inglês do seu ponto de vista? Constitui-se sua condição social em elemento impeditivo do seu sucesso na aprendizagem do idioma? Se tivessem a oportunidade de escolher, estudariam o inglês ou outra língua? Como se sentem os que conseguem ou não se expressar em inglês?

Adota-se uma perspectiva das teorias da ação, por considerar que o sujeito tem um papel ativo, age no mundo para transformá-lo e não está limitado a uma posição herdada e estática. Nessa perspectiva, o sujeito não está preso a um determinismo advindo de seu pertencimento a uma determinada classe social.

5.1 Os instrumentos de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionários com quinze perguntas abertas e uma de múltipla escolha. O primeiro tipo de pergunta foi escolhido no intuito de se obter uma maior amplitude de informações dentro das respostas, tanto em quantidade de escrita, quanto em sua variedade. O questionário do 9º ano diferiu um pouco daquele do 6º ano apenas nas perguntas 1 (um) e 2 (dois). Na pergunta 1, foi perguntado aos alunos do 6º ano: “Está sendo uma boa experiência para você estudar inglês? Poderia explicar por quê?”. Para os do 9º, tendo em vista que, em geral, não estão estudando esse idioma pela primeira vez, a pergunta formulada foi: “Agora que você já estuda inglês há algum tempo, como tem sido essa experiência?”. Na questão 2, as diferenças entre as perguntas para o 6º e 9º anos foram respectivamente: “O que você espera aprender em suas aulas de inglês?” e “Você pode me dizer o que aprendeu de importante nessa matéria em todos esses anos?”.

Após a análise dos questionários, foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas para explicitação e / ou aprofundamento de determinadas respostas, com duração média de 20 minutos. As entrevistas foram feitas com os alunos que apresentaram respostas intrigantes ou atípicas, por exemplo, com alguns daqueles que afirmaram gostar muito do idioma e com outros que mencionaram algum tipo de problema ou queixa em relação a essa disciplina. Adotou-se o critério da “significatividade” e não o da representatividade das respostas, embora tenham sido considerados importantes os dados quantitativos, na medida em que mostrando as tendências das respostas, auxiliavam no entendimento do problema pesquisado, pois de acordo com Gatti, há problemas educacionais que precisam ser contextualizados e compreendidos e para isso necessita-se de dados quantitativos, pois os conceitos quantitativos e qualitativos não são excludentes entre si (GATTI, 2006).

Para a análise dos dados, os questionários foram categorizados tomando-se como parâmetro principal o tipo de respostas mais recorrentes. Além disso, foram levadas em consideração algumas respostas intrigantes que poderiam apontar para um melhor entendimento das relações dos alunos com a aprendizagem de inglês. Ao invés de serem contabilizados o número de respondentes, foi considerado o número de ocorrências das respostas, pois em sendo questões abertas, alguns dos alunos forneceram respostas bastante

amplas, nas quais apareceram mais de uma das categorias definidas. Por exemplo, à pergunta: “Você considera importante aprender inglês? Por quê?”, um mesmo aluno respondeu da seguinte forma: “Sim. Porque é uma língua internacional e eu posso precisar no futuro”; envolvendo, portanto, as categorias “língua internacional” e “futuro”.

5.2 A população pesquisada

A população pesquisada constituiu-se de alunos do ensino fundamental, sendo duas turmas de uma escola pública e duas de uma escola particular. A escolha pelos dois tipos de escola deveu-se à intenção de verificar em que aspectos os sentidos atribuídos à aprendizagem de inglês por alunos de classes sociais presumidamente diferentes poderiam divergir. Se, por exemplo, a classe social a que pertenciam poderia constituir-se em fator importante na valorização ou não do aprendizado de uma língua estrangeira.

A amostra compôs-se de 115 alunos, sendo 50 de uma escola pública e 65 de uma escola particular. Dos 50 alunos da escola pública, 21 cursavam o 6º ano (antiga 5ª série) e 29, o 9º ano (antiga 8ª série). Quanto aos alunos da escola particular, somaram 65, sendo 29 do 6º ano e 36 do 9º ano. A escola pública ainda não estava adotando a nomenclatura do ensino fundamental de nove anos, mas nesta pesquisa, com o intuito de utilizar termos homogêneos, optou-se pela denominação mais recente de 6º e 9º anos.

A opção pela pesquisa no ensino fundamental foi feita levando-se em conta que, em geral, no ensino médio há uma maior preocupação dos alunos com a aprendizagem de um idioma estrangeiro em virtude da iminência dos exames de vestibular ou do futuro profissional. No ensino fundamental, é provável que a ansiedade pelo emprego e pelos exames não seja ainda tão marcante, possibilitando um universo maior de respostas diferentes.

A escolha do 6º ano foi feita devido à pressuposição que esta seria uma fase em que a língua estrangeira na escola provoca expectativas por parte dos alunos. No âmbito da escola pública, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira só começa a partir deste ano. Então, a maioria dos alunos estaria estudando inglês pela primeira vez e experimentando a

fase da “novidade”. Leffa (2009, p. 115, grifo nosso) comenta apropriadamente sobre esta fase:

Antes de ir para a escola, qualquer criança quer aprender tudo, inclusive ler, escrever e a falar uma língua estrangeira. Em pesquisas informais que fiz durante muitos anos, ao perguntar para as crianças, em sua primeira aula de inglês, se queriam aprender a língua, a quase totalidade respondia afirmativamente. A pergunta “professor, pra que aprender inglês?” só vem mais tarde. Por que será que isso acontece? **É exatamente isso que o professor precisa saber [...]**.

O 9º ano foi escolhido por ser um momento em que possivelmente já houve uma familiarização com o idioma. É um período de transição entre o ensino fundamental e o médio, e é também quando o inglês deixa de ser novidade para eles, podendo tornar-se, em alguns casos, algo entediante.

5.3 O perfil das escolas

A escola pública está localizada em um bairro de Aracaju-SE que apresenta grandes contrastes sociais, pois parte deste bairro possui verdadeiras mansões, belos prédios de apartamentos residenciais e até mesmo hotéis e restaurantes. Uma outra parte é repleta de habitações populares, para não mencionar a existência de lares sem as condições mínimas de sobrevivência. A escola em pauta é frequentada, principalmente, pelos estudantes provenientes das camadas populares e se localiza na parte do bairro mais desprovida de recursos. Suas instalações são amplas e cercadas por muros bastante altos e grades. Durante o período de aplicação dos questionários, ocorreram chuvas e algumas partes no interior da escola ficaram completamente molhadas. Embora fossem cobertas, não possuíam um bom escoamento das águas da chuva que penetravam através das grades. A referida escola possui biblioteca e uma sala que serve como auditório, com cadeiras confortáveis, um aparelho de som, um televisor e um aparelho para reprodução de DVDs. Nesse espaço, tanto os professores de inglês (única língua estrangeira ensinada no estabelecimento), quanto os das demais disciplinas podem ter a oportunidade de diversificar suas atividades pedagógicas, com a utilização dos aparelhos mencionados, desde que o auditório seja agendado previamente. Não é utilizado um livro didático de inglês por não ser distribuído gratuitamente pelo Programa Nacional do Livro Didático, como ocorre com os livros das outras disciplinas. Os conteúdos são escritos no quadro e copiados pelos alunos ou são utilizadas cópias avulsas com textos, músicas e outras atividades.

Nessa escola, tivemos excelente recepção por parte da coordenação e autorização para tirar fotos, conforme Apêndice C. Os questionários foram aplicados durante horários das aulas de inglês. O professor do 9º ano, graduado pela Universidade Federal de Sergipe, fez comentários relacionados à estagnação da escola frente às inovações do mundo. Para ele, as duas instâncias possuem ritmos diferentes, pois os alunos interessam-se mais pelos atrativos das inovações do que pelo estudo de um amontoado de conteúdos. O professor acrescentou que estes alunos também não têm amplo acesso a aulas de informática e que o corpo docente não tem condições materiais adequadas de trabalho, material didático ou cursos de treinamentos para capacitá-los a inovar em suas aulas.

A professora do 6º ano, com experiência em escolas públicas, particulares e curso de idiomas, também fez considerações acerca da situação em que se encontra o ensino de inglês na escola tanto pública quanto particular. Mencionou que não se aprende inglês nesses espaços por causa da abordagem inadequada de ensino e que é impossível ensinar aos alunos a falar o idioma em classes numerosas. Ela disse que os problemas no ensino de inglês não eram de ordem material porque os colégios particulares possuíam os recursos materiais necessários. Ressaltou que quando se viaja pelo mundo, observa-se que as crianças realmente aprendem e falam inglês na escola e aqui isso não ocorre. Ela afirmou já ter trabalhado em cursos de idiomas bastante reconhecidos local e nacionalmente e que se sente competente como professora. Falou que os seus alunos do 6º ano (ela só tem turmas dessa série) conseguem falar “alguma coisa” porque ela cria oportunidades para que eles sintam a necessidade de fazê-lo, por exemplo: só aceita que respondam à chamada em inglês, só vão ao banheiro se pedirem permissão em inglês, etc.

A escola particular localiza-se em área nobre e atende, em sua maioria, a alunos oriundos da classe média e classe média alta. O colégio possui instalações amplas e em melhor estado de conservação do que a escola pública. Possui também auditório, quadra de esportes e biblioteca. É ofertada uma segunda língua estrangeira nessa escola: o espanhol, mas somente a partir do 9º ano. Existe livro didático para a disciplina inglês, acompanhado de CD de áudio que são, obviamente, adquiridos pelos pais ou responsáveis. O livro adotado é publicado por uma editora estrangeira e propõe-se, em sua apresentação e *design*, a trabalhar as múltiplas habilidades por desenvolver a comunicação oral, a compreensão auditiva e de leitura, e a escrita de uma forma divertida para adolescentes que estão estudando inglês pela

primeira vez. Apresenta gravuras e fotos atuais, inclusive de celebridades de países de língua inglesa.

Esta pesquisa, no princípio, teve também uma boa aceitação nessa escola. Foi feita uma visita inicial para esclarecimentos e solicitação de permissão para realizar a aplicação dos questionários, que ocorreu uma semana após o primeiro contato. Os questionários foram aplicados em duas turmas cuja carga horária em determinadas disciplinas já estava bem adiantada em relação a outras classes em que incidiram feriados justamente nos dias em que havia aulas de inglês. A aplicação dos questionários foi também útil à escola para emparelhar cronologicamente as turmas. Os dois horários concedidos foram respectivamente nas aulas de línguas portuguesa e inglesa. No retorno à escola, durante o período das entrevistas, houve algumas restrições quanto à circulação pelas dependências para a realização de fotos da escola e dos alunos, com a justificativa de não se perturbar o cronograma e o curso normal das atividades pedagógicas.

5.4 O perfil dos alunos

Os alunos pesquisados totalizaram cento e quinze. Na escola pública, responderam aos questionários cinquenta alunos. Esse montante equivale a trinta e cinco alunas e quinze alunos. Destes, apenas dois estudam em curso particular de idiomas. Já na escola particular, dos sessenta e cinco alunos, a maioria dos respondentes é do sexo masculino, sendo quarenta e três homens e vinte e duas mulheres, dentre os quais, trinta e nove frequentam cursos de idiomas e dois já frequentaram, respectivamente, por cinco e quatro anos. A Tabela 1, abaixo, detalha o perfil desses alunos.

Tabela 1 - Perfil dos alunos

IDADE	SÉRIE	GÊNERO	TIPO DE ESCOLA	QUANTIDADE DE ALUNOS
10 a 13 anos	6º ano	feminino	pública	16
10 a 11 anos	6º ano	masculino	pública	05
13 a 17 anos	9º ano	feminino	pública	19
14 a 16 anos	9º ano	masculino	pública	10
10 a 11 anos	6º ano	feminino	particular	14
10 a 12 anos	6º ano	masculino	particular	22
13 a 15 anos	9º ano	feminino	particular	08
13 a 15 anos	9º ano	masculino	particular	21

Fonte: Dados coletados pela autora.

A quantidade de meninos na amostra da escola pública é visivelmente inferior, sendo apenas cinco alunos do 6º ano e dez do 9º ano. Na escola particular, o 6º ano tem vinte e dois alunos e o 9º ano, 21. Tal contraste inviabilizou determinadas comparações em relação às manifestações das respostas por gênero, visto que não foi possível precisar se eventuais tendências ocorreram devido ao gênero em si ou às diferenças no quantitativo de alunos.

5.5 As categorias de análise

As categorias de análise foram pensadas com base na questão principal de pesquisa e em sua problemática geral. As perguntas presentes nos questionários foram separadas por blocos temáticos. Tal procedimento foi adotado porque determinadas perguntas apresentavam similaridades. As respostas dos alunos também apresentavam certas similaridades de tema, possibilitando responder outras perguntas ou, pelo menos, complementá-las. Por exemplo, à indagação de como tem sido a experiência de aprender inglês, alguns alunos não colocaram em foco o processo de aprendizagem em si, mas a utilidade futura, respondendo com enunciados do tipo: “É uma boa experiência porque o inglês é uma língua mundial que eu posso precisar no futuro”. Essa mesma resposta permitiu responder ou confirmar o que veio a ser perguntado a respeito da importância atribuída à aprendizagem desse idioma em uma questão posterior. De modo que os próprios relatos dos alunos indicaram pistas para a elaboração das seguintes unidades de análise:

UNIDADE DE ANÁLISE	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO	NUMERAÇÃO DAS PERGUNTAS
Atitude para com o idioma	1.Está sendo uma boa experiência para você estudar inglês? Poderia explicar por quê? / 1.Agora que você já estuda inglês há algum tempo, como tem sido essa experiência? 2.O que você espera aprender em suas aulas de inglês? / 2.Você pode me dizer o que aprendeu de importante nessa matéria em todos esses anos? ²² 3.Você considera importante aprender inglês? Por quê?	1 2 3
Compreensão sobre o que é saber inglês	5.Complete a frase abaixo: 5.1.Na minha opinião, uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de..... 13. Se você fosse professor (a) de inglês, como seria sua aula? Por quê?	5 13
A língua inglesa no dia-a-dia	4.Você utiliza o inglês no seu dia-a-dia? Marque um X em uma ou mais opções e sublinhe a atividade em que você mais o utiliza. () falando com turistas estrangeiros () lendo () ouvindo músicas () na <i>Internet</i> () com <i>vídeo games</i> () nunca utilizo () outras situações. Quais?..... 10.O que você pode fazer com o que aprende na aula de inglês? Explique ou dê exemplos.	4 10
Relações identitárias	6.Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Se sua resposta for sim, conte como aconteceu e como você se sentiu?	6
Nível de satisfação com o idioma ofertado pela escola	8.Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Se for outro, indique qual e por quê. 9.Quais as suas três matérias escolares preferidas?	8 9
Capacidade crítica quanto ao seu aprendizado e de seus colegas	7.Se você estivesse agora em um país estrangeiro, acha que conseguiria compreender e ser compreendido pelas pessoas de lá? Por quê? 11.Que nota você daria a si mesmo na matéria de inglês? 12.É à sua turma, que nota você daria nessa matéria?	7 11 12
O olhar dos alunos sobre o inglês da escola e dos cursos de idiomas	14.Você acha que na escola se aprende o mesmo inglês dos “cursinhos de idiomas”? Por quê? 15.Você considera que sua escola tem o material necessário para se aprender inglês? Se não, o que está faltando?	14 15
Opiniões e sugestões dos alunos	16. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que eu não perguntei?	16

Quadro 1 - Unidades de análise

Fonte: Informações coletadas pela autora.

Através dessas unidades de análise buscou-se compreender os sentidos que os alunos atribuem à aprendizagem de inglês, observando-se que atitudes eles têm para com o idioma, se esta língua é vista como importante, útil ou como possibilitadora de acesso a outros conhecimentos para compreenderem melhor o mundo.

²² As questões 1 e 2 diferiam levemente nos questionários dos 6º e 9º anos.

Os questionários foram analisados inicialmente sob uma perspectiva transversal e em seguida foi feita uma análise longitudinal, procedimento adaptado das pesquisas realizadas pela equipe de pesquisa Educação e Contemporaneidade, da Universidade Federal de Sergipe.

Antes da realização das referidas análises, as respostas dos questionários consideradas semelhantes foram agrupadas em classes denominadas categorias e subcategorias, de acordo com dois critérios: a recorrência das respostas e a singularidade delas, ou seja, considerou-se significativo o que era recorrente e o que, mesmo sem muita repetição, chamava a atenção por ser inusitado.

A análise transversal consiste em tratar as respostas a uma mesma questão em vários questionários, enquanto a análise longitudinal leva em consideração todas as respostas a várias questões de um mesmo aluno. Segundo Charlot (2008, p.1):

A análise longitudinal interessa-se pela lógica de um determinado aluno, lógica essa que não é levada em conta quando, na análise transversal, são consideradas separadamente as respostas deste aluno. A análise transversal é mais sistemática e, portanto, mais rigorosa. Mas a análise longitudinal, apesar de ser mais intuitiva, pode trazer informações interessantes quando o pesquisador se interessa pela lógica de sujeitos [...] A análise longitudinal supõe que prestemos atenção às lógicas dominantes que se manifestam nas várias respostas de um mesmo aluno. Concretamente, ela manifesta-se pela repetição do mesmo tema ao longo do questionário ou de uma parte deste. Por exemplo, um aluno responde a muitas questões evocando a questão da utilidade da escola e do que, nela, se aprende: existe uma lógica dominante da utilidade.²³

A análise longitudinal, apesar de ser mais intuitiva, permitiu confirmar certas tendências obtidas através da análise transversal.

5.5.1 As Variáveis

As variáveis consideradas nas análises foram: rede de ensino (público e particular) e série (6º e 9º anos), observando-se as similaridades e/ou contradições existentes, quando

²³ Esse texto foi retirado de um documento interno (*e-mail*) elaborado pelo Prof. Dr. Bernard Charlot para a categorização de uma pesquisa desenvolvida pela Equipe de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) da Universidade Federal de Sergipe. Tal equipe é coordenada pela Prof^ª Dr^ª Veleida Anahí da Silva.

significativas. As variáveis “público” e “particular” foram utilizadas para as unidades de análise cujas respostas às suas perguntas embasadoras colocaram em evidência a classe social dos alunos e seu acesso aos bens culturais, visto que, no Brasil, em geral, é a classe popular que frequenta a escola pública, enquanto os mais abastados recorrem às escolas particulares.

Os cruzamentos das variáveis supracitadas foram feitos de acordo com a expressividade dos dados obtidos. Se as respostas apresentadas eram muito similares ou recorrentes entre as séries ou rede de ensino, os cruzamentos não foram realizados para não arrastar o texto em um compasso cansativo.

Quanto às variáveis de gênero não foram destacadas devido ao número reduzido de alunos do sexo masculino na amostra da escola pública e pelo fato de as respostas dos meninos e das meninas não apresentarem variações significativas.

6 OS SENTIDOS DE SE APRENDER INGLÊS

Os dados apresentados neste capítulo são oriundos dos 115 questionários analisados com a complementação de 10 entrevistas semi-estruturadas.

6.1 Análise Transversal

A análise dos questionários foi iniciada de maneira transversal, ou seja, foram examinadas as respostas a uma mesma questão nos diversos questionários. Esse procedimento foi adotado em todas as perguntas de maneira sucessiva. Depois de agrupadas em categorias e subcategorias, as próprias respostas dos alunos forneceram subsídios para a construção de unidades de análise, uma vez que o objetivo inicial era compreender o ponto de vista deles acerca da aprendizagem de inglês. As unidades de análise obtidas serão consideradas a seguir.

6.1.1 Atitude para com o idioma

Nesta pesquisa, os alunos expressaram-se sobre a experiência de estudar inglês. Os alunos do 6º ano foram unânimes em afirmar que esta tem sido uma experiência positiva. Leffa (2009) ressalta que antes do primeiro contato com o idioma, as crianças geralmente estão bem dispostas a aprendê-lo. Uma aluna da escola pública afirmou:

Eu sempre quis estudar inglês, é muito bom porque eu sempre quis aprender a língua dos ingleses.

O efeito da novidade é evidente nesse estágio, mas algo parece ocorrer no interior da escola, ao longo do tempo, que faz diminuir ou até mesmo pôr fim a esse entusiasmo. O autor supracitado menciona que, depois de algum tempo estudando inglês, os alunos começam a se perguntar para que serve esse idioma. Essa tendência é observada na diminuição da frequência de respostas positivas nos dados do 9º ano apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 – Opinião dos alunos do 6º e 9º anos sobre a experiência de estudar inglês (questão 1) (%)

DESCRIPTIVO	6º ANO	9º ANO	GERAL
Respostas Positivas	100,00	80,00	91,00
Respostas Negativas	0,00	20,00	9,00
Não respondeu	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00
DETALHAMENTO DAS RESPOSTAS POSITIVAS			
Respostas curtas	39,00	77,00	55,00
Focaliza realização pessoal	4,00	0,00	3,00
Aprender, entender, saber	25,00	15,00	21,00
Fins comunicativos	6,00	2,00	4,00
Futuro	15,00	6,00	11,00
Viagens	10,00	0,00	6,00
Utilização no cotidiano	1,00	0,00	1,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

Vinte por cento das respostas dos alunos do 9º ano envolveram algum tipo de experiência negativa com a aprendizagem de inglês. Não é um número muito elevado, mas os argumentos apresentados foram significativos, apontando para os problemas que podem contribuir para a perda do entusiasmo pelo estudo desse idioma. Uma aluna da escola pública relatou:

Porque os professores não dão aula correta. Às vezes eles ficam o mês todo com o mesmo assunto, aliás, o semestre todo. Eu tenho colegas de outros colégios públicos e de séries que eu já passei há muito tempo, que já estudaram o que eu nunca estudei.

Quando as atividades deixam de apresentar um desafio para os alunos, o resultado é a perda de interesse pela matéria. Eles não se sentem mobilizados a se engajarem em uma atividade intelectual (CHARLOT, 2005). Develay (1996) afirma que é especialmente difícil cativar os alunos pela descoberta do saber quando não há o que descobrir, quando tudo que resta é memorizar inúmeras informações nem sempre problematizadas. A esse respeito Perrenoud (1994, p. 26) declara:

[...] se o professor nem sempre consegue mobilizar a atenção e as energias, se as atividades que propõe não são sempre tão significativas quanto ele desejava, não é porque as crianças e os adolescentes são apáticos e não se interessam por nada. Isto acontece porque eles têm outros interesses, outros projetos que os mobilizam mais e

que lhes parecem muito mais significativas do que o exercício de matemática ou a composição que lhes foram propostos.²⁴

Outra queixa que aparece é aquela em que o aluno atribui a si mesmo uma certa “responsabilidade” por não ter o desempenho desejado na matéria:

Para mim essa experiência tem sido péssima porque eu não sei quase nada, eu quero aprender muitas coisas, mas não entra quase nada na minha cabeça. E eu acho inglês uma linguagem linda! (Aluna da escola pública / 9º ano)

Há também reclamações com respeito ao funcionamento da escola enquanto instituição:

Sinceramente, uma droga, nessa escola ‘ninguém’ tem responsabilidade em nada. No ano passado não teve quase nenhuma aula e quem sofreu no fim fomos nós, porque inventaram de repor aula [...] e quando começaram as aulas era assunto por cima de outro e acabou ninguém sabendo coisa nenhuma. (Aluno da escola pública / 9º ano/ grifo do aluno)

Em entrevista, esse mesmo aluno reforça seu descontentamento com as condições organizacionais na escola ao compará-la ao curso de inglês:

Porque LÁ (no curso de inglês) é uma forma mais simples deles ensinarem. Lá é tudo organizado, não tem bagunça, fica mais fácil de a pessoa aprender. Aqui NÃO. Fica um interrompendo o outro e para (a aula). Depois outro ... aí não vai conseguir nunca. (Entrevista / Aluno da escola pública / 9º ano)

Se eu fosse professor, aí eu iria querer respeito, que falta muito aqui na escola. É... ninguém consegue dar aula aqui. Ninguém consegue. Todo mundo tem dificuldade. E o de inglês, PIOR, que é outra língua. Porque se alguém falar, ninguém entende nada mesmo. Matemática ainda dá pra entender, o resto, português também. Agora INGLÊS ...! (Idem)

Neste caso, além dos problemas operacionais na escola, o barulho e a indisciplina acabam por prejudicar a aprendizagem do aluno.

²⁴ [...] si le maître n’arrive pas toujours à mobiliser l’attention et les énergies, si les activités qu’il propose ne sont pas toujours aussi significatives qu’il souhaiterait, ce n’est pas parce que les enfants et les adolescents sont apathiques et ne s’interressent à rien. C’est parce qu’ils ont d’autres enjeux, d’autres projets, qui les mobilisent bien davantage et leur paraissent beaucoup plus significatifs que la fiche de mathématique ou la composition qu’on leur propose.

As experiências positivas com a aprendizagem de inglês muitas vezes foram expressas através de frases curtas ou vagas, do tipo: “boa”, “normal”, “legal” e “é importante para os alunos”. Os relatos que continham algum tipo de argumentação fizeram referência principalmente, de acordo com a Tabela 2, às vantagens de se aprender mais sobre uma nova língua, revelando o desejo dos alunos de conhecer o outro, o diferente, o novo. Conforme podemos atestar nas seguintes declarações:

Porque você tá aprendendo outra língua, isso é uma coisa muito interessante. (Aluno da escola particular/ 6º ano)

Eu gosto muito de inglês, pois aprender línguas novas é muito interessante. (Aluna da escola particular/ 6º ano)

Eu acho muito legal aprender inglês, para mim inglês é como ir a um lugar diferente. Quando você chega, fica querendo ir embora, mas depois que se acostuma não quer mais sair. (Aluna da escola pública / 6º ano)

É sempre importante saber o que não sabemos. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 38) destacam que o ensino de uma língua estrangeira deve propiciar aos alunos uma nova experiência, significando “uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas” e isso parece acontecer com estes alunos.

O futuro foi um elemento bastante mencionado também na relação dos alunos com a aprendizagem de inglês. Dentro da categoria “futuro” estão incluídos os futuros profissional e escolar.

Porque se estudarmos inglês, vamos ter mais oportunidades no futuro. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Para ter um futuro melhor. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Porque hoje em dia no mundo do trabalho quem fala outro idioma arranja emprego mais fácil. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Para quando formos fazer intercâmbio ou coisas do tipo para sabermos a língua deles. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Pois no futuro pode ser necessário, como uma especialização em outro país, para viagem. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Porque hoje em dia o inglês é a língua mais exigida tanto nas faculdades quanto no mercado de trabalho, dependendo do que a pessoa fará. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Pois em vestibulares, mestrados e doutorados é necessário. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Porque isto é que é uma experiência estudar uma nova língua! É também um sonho meu estudar na Inglaterra e isto é também de uma coisa que... quando crescer quero ser aeromoça e vou estudar línguas. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Nesse último depoimento misturam-se sonhos, futuro profissional, desejo de aprender também outras línguas e uma experiência atual significativa. Em entrevista, essa mesma aluna ao ser indagada porque gostava tanto de inglês, a ponto de considerar seu estudo a realização de um sonho, respondeu:

Eu gosto porque ele é significativo para mim, porque se eu estudo inglês agora, futuramente pra mim posso ser uma trabalhadora como aeromoça. Eu QUERO, entendeu? (Aluna da escola pública / 6º ano)

Develay (1996) afirma que uma das questões cruciais com que os alunos se defrontam está relacionada ao sentido de aprender, pois eles se perguntam para que serve aprender e ser bem sucedido na escola. Pelo visto, esta aluna já encontrou a resposta e sabe muito bem por que e para que ela estuda. Em seu discurso, há uma valorização de si evidenciada na utilização dos pronomes da primeira pessoa do singular e dos verbos “querer”, “poder”, remetendo ao projeto que essa pequena locutora constrói para si (BAUTIER, 1995). Ela deixa transparecer que a linguagem não serve apenas para dizer o mundo (CHARLOT, 2000b), permite-lhe construir discursos, inclusive com a utilização da função metalinguística, ao verificar se o seu ouvinte realmente compreendeu o que ela queria expressar.

Além de ser considerado algo importante para o futuro, aprender inglês significa também, para alguns alunos, adquirir autonomia. Uma outra aluna da 6ª série e também da escola pública, declarou:

Sim. Porque é legal, quando eu jogo alguns jogos em inglês, eu já sei algumas coisas, e eu não preciso pedir pro meu irmão traduzir, e sei que no futuro, isso vai me ajudar em alguma coisa.

Nesse caso, aprender inglês tem um sentido imediato serve ao propósito de conseguir jogar com autonomia, remete ao seu mundo real e presente, mas também remete ao futuro, nem que seja por precaução, se um dia precisar.

Ao relatarem como tem sido a aprendizagem de inglês, grande parte dos alunos não focalizou a experiência em si e nem a descrição de situações vividas nesse processo. Optaram por dar ênfase à importância e/ou a utilidade do inglês. Uma aluna da escola particular declarou:

Pois inglês é uma língua mundial e é necessária para quem gosta de viajar para outros países.

Um aluno da escola particular relatou:

Porque futuramente eu vou falar inglês e também deverei trabalhar e se eu tiver inglês vai ajudar. Vou viajar, vou trabalhar e ganhar mais dinheiro, nem só por isso, porque o inglês é bom.

A Tabela 3 demonstra os elementos mais citados pelos alunos na atribuição de importância à aprendizagem de inglês:

Tabela 3 – Elementos citados pelos alunos dos 6º e do 9º anos na atribuição de importância à aprendizagem de inglês (questão 3) (%)

Descritivo	6º Ano	9º Ano	Geral
Importante	100,00	91,38	95,65
Não importante	0,0	8,62	4,35
TOTAL	100,00	100,00	100,00
Detalhamento das Respostas Positivas			
Respostas vagas	16,6	12,0	13,8
Respostas positivas curtas	1,5	1,0	1,20
Aprender, entender, saber	19,7	16,0	17,4
Utilidade escolar/acadêmica	0,0	1,0	0,6
Ensinar a outros	1,5	1,00	1,2
Fins comunicativos	15,1	11,0	12,5
Futuro	15,1	26,0	21,9
Viagens	13,6	13,0	13,2
Fins lúdicos	3,0	3,0	3,01
Relação afetiva	6,0	4,0	4,8
Língua mundial, global	7,5	12,0	10,2
TOTAL	100	100	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

Conforme pode ser observado, um dos elementos mais relacionados à importância da aprendizagem de inglês, além do futuro e da aprendizagem de coisas novas, diz respeito às viagens. Encontramos declarações com as que seguem:

Porque se eu viajar para outros países, eu tenho que saber inglês, por isso que eu estou aprendendo. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Porque quando você viajar para outro lugar você sabe. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Porque se um dia eu for para fora do Brasil, já sei inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Porque você pode ir para fora do país e você já vai sabendo inglês e não fica com dificuldade. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Quando eu for para os Estados Unidos, eu já vou saber falar inglês. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Sim. Fora do Brasil, o inglês é uma língua muito falada e como eu pretendo viajar... (Aluna da escola particular / 9º ano)

As respostas afirmativas curtas correspondem àquelas em que o(a) aluno(a) menciona termos como “Sim” ou “Claro”. Quanto às respostas vagas, embora apresentem um número maior de palavras, não elucidam a questão. Por exemplo, quando perguntados se consideravam importante aprender inglês e por que, alguns responderam:

Sim. Porque aprende [sic] mais e mais. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Eu considero aprender inglês muito mais importante porque inglês é muito importante para qualquer outra pessoa. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Sim, inglês é uma religião que tem dentro das pessoas para ser estudada. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Sim. Porque o inglês é muito importante na vida de uma criança, de um adolescente, ou até mesmo na vida de um adulto. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Sim. Porque tudo com inglês melhora. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Quanto aos que não atribuíram importância à aprendizagem de inglês, disseram:

Eu não dou muita importância. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Porque eu acho que o meu futuro não vai ter nada a ver com o inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Porque para mim, pelo menos por enquanto, eu não preciso de inglês, pois meus planos é ficar no Brasil. Por isso não tenho interesse. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Nestas declarações, o sentido de aprender encontra-se vinculado à utilidade. Se para estes alunos não há uma utilidade imediata, nem um projeto futuro que envolva o uso da língua inglesa, então, não dão importância ou não têm interesse nela.

No entanto, visto que a aprendizagem de inglês foi considerada importante para a maioria dos alunos pesquisados, indagamos sobre suas expectativas com respeito ao “que” e “de que forma” gostariam de aprender, aos do 6º ano, que supostamente estariam estudando inglês pela primeira vez na escola. Portanto, buscou-se verificar o que os alunos esperavam aprender em língua inglesa ou que aspectos desse idioma lhes mobilizavam mais a estudá-lo. Seria a expectativa de aprender a falar e compreender outros? Saber as regras gramaticais da língua? Conhecer (melhor) a cultura dos povos anglófonos? Que função esperavam que a escola lhes proporcionasse: a educacional ou instrumental?

Oliveira Luiz (2007) aborda a questão da função da língua estrangeira na escola em um artigo sobre os limites da hegemonia do inglês no currículo. Ele argumenta que o principal desafio para a manutenção dessa hegemonia não está na ascensão do espanhol, a partir de 2005, como disciplina obrigatória, mas na confusão existente entre os objetivos educacionais e instrumentais, pois a função desse ensino na escola é educacional. Almeida Filho (2005), por sua vez, afirma que há um reconhecimento da função educacional por parte da sociedade brasileira, quando ela duvida da eficácia do ensino escolar e as famílias levam seus filhos e a si mesmas para estudar em cursos de idiomas. Cabe ressaltar que, em geral, quando se procura um curso de idiomas, visa-se principalmente a um objetivo instrumental. Tendo em vista essa discussão quanto ao papel da escola no ensino de inglês, fez necessário saber quais as expectativas dos alunos com respeito a esse ensino no âmbito escolar.

Tabela 4 - Conteúdos ou habilidades que os alunos do 6º ano esperam aprender nas aulas de inglês (questão 2 do 6º ano) - (%)

DESCRIPTIVO	FREQUÊNCIA
Resposta vaga, estereotipada	39,00
Vocabulário	10,00
Conteúdos gramaticais	4,00
Funções linguísticas	1,00
Focaliza produção/compreensão oral	26,00
Focaliza produção/compreensão escrita	7,00
Utilidade escolar no presente	3,00
Atividades lúdicas	1,00
Cultura	1,00
Coisas novas	4,00
Não sei	1,00
TOTAL	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

As respostas quanto ao que desejavam aprender foram vagas, em sua maioria, com expressões do tipo: “muitas coisas” e “tudo”. Silva (2004, p. 117), em uma pesquisa sobre os saberes cotidianos e científicos, ao analisar as respostas dos alunos ao questionário proposto por ela, constatou que alguns deles sentem-se na obrigação de responder, de nunca deixar em branco uma resposta. De acordo com esta autora, mesmo quando eles não sabem exatamente a resposta, recorrem a várias estratégias tais como mudar de assunto ou inventar uma explicação mais ou menos plausível. Na presente pesquisa, as respostas vagas e curtas, somando-se à rapidez com que alguns terminaram de responder, evidenciaram estratégias utilizadas com o intuito de desvencilharem-se daquelas perguntas, sem deixá-las em branco, é claro, e terem a sensação de dever cumprido.

As respostas vagas e curtas, ou seja, sem argumentação, podem também dizer sobre o sujeito e sua relação com a linguagem. Nas pesquisas realizadas por Charlot (2000b, p. 8) com estudantes europeus, ele pode constatar que os alunos bem sucedidos na escola produzem textos mais longos enquanto os que não obtêm êxito (geralmente provenientes de famílias populares) escrevem textos curtos que permitem apenas dar informações:

Os primeiros, fracassados, produzem textos curtos, dizendo apenas o que o jovem aprendeu – muitas vezes, com listas de palavras, sem fazerem frases sequer. Os segundos, bem-sucedidos, produzem textos mais longos, nos quais eles falam sobre

o que aprenderam, se tornando o saber mesmo um objeto do discurso, em textos construídos. Nos textos dos primeiros, a linguagem permite dizer as coisas, no mais. O aluno responde, dá informações e acabou. Não comenta o que ele está escrevendo, como se a linguagem fosse um instrumento transparente, sem espessura, tendo apenas uma função de referencialização, a de dizer o mundo. Enquanto nos textos dos alunos bem-sucedidos, a linguagem tem três funções, ele permite *dizer* o mundo, mas também *fazer* (construir um texto) e *ser* (exibir-se através da forma mesma do discurso).

No caso da presente pesquisa, cujos dados foram obtidos através de questionários e não de balanços de saber²⁵, pode-se afirmar que as respostas curtas partiram tanto de estudantes do meio popular quanto daqueles de camadas sociais mais favorecidas, com exceção dos alunos do 9º ano da escola particular, cujas respostas apresentaram melhor desenvoltura na argumentação e na utilização de recursos coesivos.

Conforme a Tabela 4, a produção e compreensão oral foram os elementos mais citados nas suas intenções de aprendizagem, perfazendo o total de 26% das respostas. Em segundo lugar, eles escolheram elementos pertinentes ao vocabulário (nomes de animais, cores, objetos, etc). Em terceiro lugar, veio a produção e compreensão escrita. Nos relatos sobre a produção e compreensão oral, os alunos afirmam que desejam aprender a falar e entender os outros, conforme as citações a seguir:

Espero saber me comunicar com outras pessoas que falam inglês. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Espero conseguir falar inglês corretamente. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Espero aprender a falar inglês com perfeição. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Aprender a conversar e entender, não só gravar. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Aprender a falar inglês. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Eu espero aprender bastante porque sou apaixonada por inglês, e quero ser sábia, e quero entender o que os estrangeiros falam. (Aluna da escola pública / 6º ano)

O objetivo destes alunos de aprender uma língua estrangeira para fins comunicativos está bem sintonizado com as demandas da atualidade. Berger (2005) argumenta que no atual mundo globalizado, em que a língua inglesa tem sido usada como elemento facilitador em

²⁵ Balanços de saber (do francês *bilans de savoir*) é um instrumento de pesquisa criado por Charlot que consiste em uma produção de texto no qual o aluno avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem. Inicialmente essa produção de texto teve como enunciado: “Desde que nasci, aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?” (CHARLOT, 2005, p. 61).

diversas situações de comunicação, seu aprendizado efetivo é uma necessidade. Ela considera um aprendizado efetivo aquele que capacite o aprendiz a interagir e a negociar utilizando a língua inglesa em diferentes situações. Este parece ser um dos objetivos dos alunos do 6º ano.

Verificou-se também junto aos alunos do 9º ano, o que eles haviam aprendido no decorrer de pelo menos três anos de estudo do idioma. A tabela abaixo mostra os principais itens citados:

Tabela 5 - Elementos citados pelos alunos do 9º ano como aprendidos nas aulas de inglês (questão 2 do 9º ano) - (%)

DESCRIPTIVO	PARTICIPAÇÃO
Resposta vaga, estereotipada	37,6
Vocabulário	26,4
Conteúdos Gramaticais	17,3
Funções lingüísticas	1,4
Produção ou compreensão oral	13,0
Habilidades lingüísticas de leitura	4,3
Atividades escolares atuais	0,0
Atividades lúdicas	0,0
Cultura	0,0
Coisas Novas	0,0
Não Sei	0,0
TOTAL	100,0

Fonte: Dados coletados pela autora.

Cerca de 40% das respostas foram vagas, do tipo “muitas coisas”, “várias palavras”, “pouca coisa”, “muito pouco” e expressões semelhantes. Quando mencionaram conteúdos, estes foram gramaticais, acentuadamente os verbos, sendo o verbo *to be* o mais citado. Eles também mencionaram: “os nomes dos animais”, “os números”, dentre outros, sem escreverem o termo aprendido em inglês. Isso não quer dizer que o ensino que lhes foi ministrado seja necessariamente de má qualidade, pois conforme Perrenoud (1994) existe uma dissociação entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende. No entanto, é notório que a menção do verbo *to be*, ou simplesmente a categoria verbo tenha se tornado frequente, podendo apontar para a tendência de que os conteúdos gramaticais têm sido priorizados no ensino de língua estrangeira.

Desta forma, foram obtidos subsídios para a compreensão da atitude dos alunos para com a língua inglesa. Os dados revelaram que, para a maioria, a experiência de estudá-la tem

vido positiva, ainda que o interesse diminua no 9º ano, devido a fatores tais como repetição dos mesmos conteúdos, problemas organizacionais na escola e dificuldades de aprendizagem do idioma. De uma maneira geral, os alunos consideram importante aprender inglês, relacionando essa importância, principalmente, ao futuro profissional e escolar. Mas, para eles, o que é saber inglês? O próximo subtítulo abordará essa questão.

6.1.2 Compreensão sobre o que é saber inglês

Visto que há controvérsias quanto ao papel do ensino de línguas estrangeiras na escola, esta pesquisa procurou investigar o que, do ponto de vista dos alunos, significa saber inglês. Os resultados podem ser conferidos na Tabela 6:

Tabela 6 – Elementos citados pelos alunos dos 6º e 9º anos como indicativos de que uma pessoa sabe inglês (questão 5) - (%)

Descritivo	6º Ano			9º Ano			Geral
	Público	Particular	Geral 6º Ano	Público	Particular	Geral 9º Ano	
Habilidades de produção / compreensão oral	48,1	60,7	57,3	65,5	80,6	78,6	65,9
Habilidades de produção /compreensão escrita	18,5	32,1	28,1	17,2	19,4	19,6	24,6
Ter conhecimentos gramaticais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Saber fazer tarefas escolares	11,1	3,6	6,1	3,5	0,0	1,8	4,4
Ser capaz de ensinar	3,7	1,8	1,2	0,0	0,0	0,0	0,7
Ilegível/sem relação com a pergunta	18,5	1,8	7,3	13,8	0,0	0,0	4,3
TOTAL	100,0						

Fonte: Dados coletados pela autora.

Conforme observado, a maioria das respostas, cerca de 65% do total, relacionou o saber inglês com a comunicação oral, o que pode ser também verificado nos comentários abaixo:

[...] uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de falar fluentemente e conversar com outras pessoas em inglês, é claro. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Falar com estrangeiros. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Quando ela estiver falando com as pessoas que falam inglês. (Aluna da escola pública / 6º ano)

[...] quando ela é capaz de entender inglês, conversar com pessoas de países diferentes que falam inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Falar com outras pessoas em inglês. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Falar normalmente o inglês e conseguir entender tudo o que um estrangeiro falar. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Mas saber inglês, para os alunos pesquisados, não se limita apenas a saber falar e entender o que outros falam, conforme evidenciado em cerca de 25% das respostas e exemplificado pelos depoimentos abaixo:

Na minha opinião, uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de ler, escrever, conversar e cantar, pode até viajar sem problemas de linguagens turísticas. (Aluno da escola pública / 6º ano)

[...] falar certo e traduzir para o português, porque não adianta você pronunciar uma palavra sem saber o significado, vai que é uma palavra feia! (Aluno da escola particular / 6º ano)

[...] uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de traduzir um texto em inglês para o português. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Entender uma pergunta, elaborar uma frase e saber falá-la e escrevê-la. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Ler um livro em inglês, interpretar ou traduzir uma música. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Ler, escrever e traduzir, para os alunos supracitados, são evidências de que alguém sabe inglês.

Nesta pesquisa, os alunos também comentaram como seriam suas aulas, caso fossem professores. A maioria deles enfatizou aspectos didáticos envolvendo os procedimentos adotados pelo professor, conforme Tabela 7:

Tabela 7 – Elementos citados pelos alunos dos 6º e 9º anos como constantes de suas aulas se fossem professores (questão 13) - (%)

DESCRIPTIVO	6º ANO	9º ANO	GERAL
Resposta vaga, estereotipada	25,9	11,4	19,6
Focaliza procedimentos / técnicas utilizados pelo professor	46,5	27,3	38,2
Diversão	17,2	27,3	21,6
Recursos materiais	1,7	0,0	1,0
Melhoria nas relações interpessoais	3,5	11,4	6,9
Outros	3,5	4,6	3,9
Nunca vou ser professor de inglês	0,0	18,0	7,8
Não sei	1,7	0,0	1,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados coletados pela autora.

As maiores ocorrências de respostas foram relacionadas aos procedimentos e técnicas utilizados pelos professores, 46,5 e 27,3 %, nos 6º e 9º anos, respectivamente. Alguns depoimentos enfatizaram o anseio por uma forma de explicação mais paciente e calma:

Porque eu ensinaria a outras pessoas muito bem e se elas não entendessem, eu iria explicar com calma. (Aluna da escola pública / 6º ano).

A mesma aluna confirmou em entrevista a necessidade de compreender melhor o que a professora ensinava, quando fizemos a seguinte pergunta: “O que leva uma pessoa a estudar em um curso de idiomas se ela já estuda inglês na escola?”, ao que ela respondeu:

Porque a professora aqui não ensina bem. É ... assim ... ela vai para o quadro e fica lá mais de meia hora ... porque a professora passa o dever mas não explica. Ela fica com ... eh ... preguiça de fazer, eu acho ... aí, ela chega e apaga o quadro. Não dá tempo de copiar. (Idem)

Aprender inglês dessa forma assemelha-se a uma luta que consiste em copiar demais em uma língua estrangeira, algo que leva tempo e não é agradável, especialmente para as crianças mais novas. Não é proporcionado tempo suficiente para a aluna terminar sua tarefa de copiar. Além de não ter conseguido cumprir o tempo destinado a essa atividade, ela se vê privada da explicação. Dessa forma, a língua não se “desestrangeiriza” para ela (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

Outra aluna da mesma série e escola declarou:

Minha aula seria normal como todas as aulas de inglês porque a professora tem que ter calma com os alunos porque eles estão aprendendo.

Em vários outros depoimentos, percebe-se que principalmente os alunos da escola pública fazem referência à necessidade de “calma” e de se “explicar direito o assunto”.

Na escola particular, os alunos acham que a professora deveria utilizar mais a língua-alvo durante as aulas:

(Minha aula) seria toda em inglês. Porque eu acho que assim iria incentivar meus alunos a falarem, escreverem ... fazer tudo na aula em inglês, inclusive pedir para ir ao banheiro só em inglês, se pedisse em português eu não deixaria. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Outro aluno da mesma escola e do mesmo ano acrescentou:

Para começar, eu só falaria inglês. Para mim, você só consegue entender um idioma se você usá-lo. Portanto, utilizar somente o inglês na aula é fundamental para “dominá-lo”. (Aluno da escola particular / 9º ano, grifo do aluno)

No 6º ano da escola particular também são encontradas “sugestões” desse tipo:

Eu iria falar para os alunos em inglês. (Aluna da escola particular / 6º ano).

Os alunos deveriam falar o máximo em inglês. Para se adaptar ao vocabulário em inglês. (Aluno da escola particular / 6º ano).

Enquanto os alunos da escola pública se referem à necessidade de uma explicação melhor do assunto em língua materna, os da escola particular, que em sua maioria, contam com recursos extracurriculares, como o acesso aos cursos de idiomas, por exemplo, percebem-se como prontos para a utilização da língua-alvo na comunicação oral.

Depois das respostas que colocam em evidência a atuação do professor, as maiores ocorrências sobre o tipo de aulas que desejariam ressaltam a preferência pela utilização dos aspectos lúdicos no ensino. Querem aulas dinâmicas, com brincadeiras, jogos e música:

Interativa, pois acho que para se aprender com mais facilidade é preciso se divertir um pouco, ensinaria através de jogos, brincadeiras e músicas, etc. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Minha aula seria com brincadeira. Porque os alunos aprendem mais rápido o inglês com uma brincadeira. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Seria divertida e descontraída, com brincadeiras. Pois sei que ninguém gosta de ter aula de idiomas chata, com monotonia. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Bem divertida. Eu levaria jogos em inglês, levaria música em inglês para aprender e etc. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Com jogos, músicas, vídeos, atividades, etc. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Divertida, interagindo com meus alunos. Porque assim a criança aprende. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Nas situações de aprendizagem o lúdico desempenha um papel muito importante. Ultimamente, o “aprender brincando” parece estar na preferência não só de crianças e adolescentes, mas também dos próprios adultos. Vygotsky (1998, p. 136) destacou a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança e afirmou que na idade escolar, ele “não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras)”. Este mesmo autor explica que as brincadeiras de uma criança no final do seu desenvolvimento apresentam outro estágio, com o surgimento de regras que contribuem para evitar que tais atividades tornem-se entediantes e sem atrativo para ela. Ensinar utilizando recursos lúdicos requer cuidadoso planejamento e clareza de objetivos para que as brincadeiras sejam bem reguladas visando a um objetivo mais específico que é o de possibilitar a aprendizagem. Um comentário de um dos alunos pesquisados sobre como seria sua aula, se ele fosse professor, permite entrever essa questão:

Divertida, descontraída e com conteúdo, pois se divertindo e aprendendo é melhor para memorizar as coisas necessárias para um bom aprendizado. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Este aluno aprecia a diversão, mas não deixa de lado a função específica da aula, utilizando-se de um vocabulário que remete aos processos cognitivos: conteúdo, aprendendo, memorizar e aprendizado.

Observa-se também na Tabela 7 que um percentual considerável de 18 % dos alunos do 9º ano afirmou que nunca seriam professores de inglês. Nesse ano escolar, o interesse pelo inglês é menor, pois o efeito da novidade passou. Além disso, há os problemas de diversas ordens por que passaram no decorrer dos anos de estudo. Dentre esses problemas, é possível que tenham experimentado o fracasso nessa matéria, o que torna indesejável o envolvimento futuro com o seu ensino.

Em suma, para os alunos pesquisados, saber inglês é principalmente saber falar e entender. Eles dão muita ênfase aos aspectos lúdicos no processo de ensino/aprendizagem, revelando um anseio de que as aulas atuais tornem-se mais interessantes e menos monótonas.

Uma das maneiras mais eficazes de aprender uma língua estrangeira é através da imersão ou exposição contínua a ela. Esta pesquisa buscou analisar se os alunos têm contato com a língua inglesa na vida diária extraescolar. Esse assunto será considerado no próximo tópico.

6.1.3 A língua inglesa no dia-a-dia

Para Charlot (2005), fazer sentido não significa necessariamente ter um sentido positivo ou negativo. Se alguém não gosta de inglês, isso não quer dizer que o idioma não tenha sentido para ele. Mas, visto que de acordo com este autor e também para Almeida Filho (2005), algo tem sentido quando é tomado em relação a alguma outra coisa, buscamos verificar se a língua inglesa estava sendo posta em relação com o dia-a-dia desses alunos, tendo em mente o curto período de exposição ao idioma durante as escassas horas semanais do currículo escolar. Não esquecendo, é claro, que na perspectiva teórica dessa pesquisa, fazer sentido não se limita apenas a ser “sinônimo de conhecido, existente dentro do ambiente do jovem, algo que remeta à suas experiências” ou a “opor-se àquilo que não faz sentido” (BAUTIER, 1995, p. 13).

Em relação a essa questão, buscou-se investigar em que aspectos do dia-a-dia os alunos utilizam o inglês e, quando possível, comparar os dados obtidos entre os alunos do 6º e 9º anos.

Tabela 8 – Situações de utilização da língua inglesa no dia-a-dia dos alunos do 6º e 9º anos (questão 4) - (%)

DESCRITIVO	6º ANO		9º ANO	
	PÚBLICO	PARTICULAR	PÚBLICO	PARTICULAR
Falando com turistas estrangeiros	2,70	8,65	13,04	2,38
Lendo	29,73	10,58	46,38	14,29
Ouvindo músicas	24,32	29,81	17,39	29,76
Na <i>Internet</i>	16,22	23,08	15,94	28,57
Com <i>video games</i>	21,62	25,00	2,90	20,24
Nunca utilizo	2,70	0,96	4,35	0,0
Outras situações	2,70	1,92	0,0	4,76
TOTAIS	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

De acordo com os dados da Tabela 8, a música foi o elemento relacionado ao uso da língua inglesa no dia-a-dia que obteve o percentual mais equilibrado dentre todos os alunos pesquisados. No entanto, ela foi mais citada entre os alunos da escola particular. Ela tem sido utilizada, por iniciativa de alguns alunos, como uma atividade que pode ampliar o que se aprende nas aulas de inglês, conforme depoimentos a seguir:

Com o que eu aprendo na aula de inglês, por própria vontade eu procuro textos para ler e eu gosto de traduzir músicas enquanto escuto. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Tem sido interessante, porque é uma língua muito fácil de entender e podemos, além disso, em casa ouvir músicas e assistir a videoclipes em inglês e ter um entendimento melhor. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Entre os alunos da escola pública, o uso dos *video games* sofre uma queda acentuada no 9º ano, cedendo lugar à leitura, que supera os usos relacionados ao entretenimento, quando os itens são considerados isoladamente. Aliás, os alunos da escola pública são os que mais utilizam o inglês na leitura. No 9º ano da escola particular ocorre também um acréscimo no percentual de utilização do idioma em atividades de leitura. Esse fenômeno pode estar ligado ao fato de que o inglês passa a representar para estes alunos algo estreitamente vinculado às atividades escolares.

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação tem ampliado os meios de exposição à língua inglesa, especialmente para aqueles que têm fácil acesso a essas inovações. Alguns alunos, principalmente os da escola particular, afirmaram que se comunicam em inglês com pessoas de outros países e também que se entretêm com jogos nessa língua no computador, conforme as declarações a seguir:

Com o que aprendo na aula de inglês eu posso entender melhor as coisas que vejo na TV, no PC e nos video games. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Eu posso me comunicar na Internet com estrangeiros. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Os alunos revelaram também que tipo de atividade prática eles poderiam realizar a partir da aprendizagem de inglês, além daquelas do uso cotidiano, tais como ouvir música, assistir a filmes, que geralmente já estão presentes no dia-a-dia de maneira pronta, já pré-existent antes das aulas de inglês. As principais atividades mencionadas encontram-se expostas na Tabela 9:

Tabela 9 – Atividades destacadas pelos alunos dos 6º e 9º anos como possíveis de serem realizadas a partir da aprendizagem de inglês (questão 10) (%)

Descritivo	6º Ano		Geral 6º Ano	9º Ano		Geral 9º Ano
	Pública	Particular		Pública	Particular	
Resposta vaga	10,71	4,17	6,58	14,29%	2,56	7,46
Produção e compreensão oral	21,43	37,50	31,58	25,00	0,00	10,45
Produção e compreensão escrita	14,29	12,50	13,16	7,14	25,64	17,91
Turismo	3,57	8,33	6,58	3,57	2,56	2,99
Atividades do cotidiano	7,14	25,00	18,42	17,86	51,28	37,31
Aprender / saber	7,14	0,00	2,63	0,00	2,56	1,49
Ensinar	17,86	2,08	7,89	14,29	0,00	5,97
Utilizar / precisar no futuro	10,71	4,17	6,58	10,71	2,56	5,97
Nada	3,57	2,08	2,63	0,00	7,69	4,48
Outras	0,00	2,08	1,32	7,14	5,13	5,97
Resposta ilegível	3,57	2,08	2,63	0,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

As atividades do cotidiano como escutar ou cantar músicas, ver filmes, jogar e brincar, receberam grande destaque, podendo confirmar algum tipo de uso efetivo no cotidiano dos

alunos, como também apontar para o uso potencial do inglês nessas atividades, na medida em que forem aprendendo mais sobre a língua. A utilização no futuro para fins profissionais, escolares e simplesmente “para ter um futuro melhor” e “para ser alguém na vida”, foram indicados separadamente na categoria “Utilizar/precisar no futuro”, na Tabela 9.

Outras situações recorrentes foram as interações comunicativas:

Falar com outras pessoas em inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Falar com estrangeiros, entender sites em inglês. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Me comunicar com turistas. Se o turista não souber onde é o local, falar pra ele. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Me comunicar com estrangeiros e futuramente me ajudará. (Aluna da escola particular/ 6º ano)

Me comunicar na internet com estrangeiros. (Aluno da escola particular/ 9º ano)

Eu posso me comunicar com as pessoas e até conseguir facilmente um emprego. Porque hoje em dia estão procurando pessoas mais preparadas em que saibam falar outras línguas. (Aluna da escola particular/ 6º ano)

Algo mencionado com certa frequência nos 6º anos foi a atividade de ensinar a outros. Essa atividade teve uma diferença notável quando se compara a escola pública com a particular. De acordo com a Tabela 9, são os alunos da escola pública que fazem maior referência a ela; um indício de que para eles o inglês está bastante ligado à escola e suas atividades específicas. Resultados semelhantes foram obtidos por Silva (2008, p. 157) em uma pesquisa sobre a Relação com o Saber na aprendizagem de Matemática com alunos da escola pública. Esta autora concluiu que para aqueles alunos, a Matemática era exclusivamente um “objeto escolar”, difícil de ser contextualizado pelos alunos fora do espaço da escola.

Na presente pesquisa, segundo os alunos da escola pública, ensinar a outros envolve também ensinar aos pais e especialmente à mãe, conforme depoimentos abaixo:

Posso aprender mais para ensinar à minha mãe. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Posso contar à minha mãe o que eu aprendo na aula de inglês e ensinar a ela como é que se fala em inglês porque ela esqueceu como é que se fala, e todo dia eu conto à minha mãe o que eu aprendo na aula de inglês. (Outra aluna da escola pública / 6º ano)

Essa situação difere do que acontece com os alunos da escola particular que, com mais frequência, podem utilizar o que aprenderam em inglês para conversar com os pais e não para ensiná-los. Certo aluno afirmou:

Posso conversar com meu pai porque ele sabe inglês. (Aluno da escola particular/ 9º ano)

Develay (1996) chama a atenção para uma certa relação com o saber que os alunos vivem em seu meio familiar propiciada por outras instâncias além da escola, tais como a visita a museus, cinemas, o incentivo à leitura, dentre outras. Para este autor, a importância que a família imprime ou não às discussões sobre essas atividades permite posicioná-la como consumidora, produtora ou criadora de saberes. Relacionando esse assunto aos depoimentos supracitados, percebe-se que os alunos conversam com seus familiares a respeito do que eles aprenderam na aula de inglês, mas em níveis diferentes: os da escola pública para ensinar, porque talvez eles sejam os primeiros na família a estudar esse idioma. Quanto os da escola particular, conseguem não só discutir sobre ele, mas também colocá-lo em atividade porque literalmente “estão falando a mesma língua” com os pais, pois muito provavelmente aquele pai que “sabe inglês” e o próprio aluno, tendo em vista as condições de ensino de inglês na escola regular, obtiveram esse “saber” em uma outra instância. Os PCN afirmam que o ensino de uma língua estrangeira é um dever da escola, mas parece que a escola não tem conseguido cumprir sua incumbência de maneira satisfatória, de modo que o domínio de um idioma estrangeiro tem sido privilégio de poucos, pois conforme salienta Glasman (*apud* DEVELAY, 1996, p. 55) “existe uma escola fora da escola” na forma de cursos particulares para as crianças dos meios mais favorecidos.

6.1.4 Relações identitárias

A relação com o saber, que é sempre uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, inclui uma “dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000a, p. 72). Conforme destaca Revuz (1998) aprender uma língua estrangeira é também se tornar um outro. Além disso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 15) ressaltam que essa aprendizagem “traz a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno” e que deve centrar-se na capacidade do aprendiz de “se engajar e engajar outros no discurso de modo a

poder agir no mundo social”. Esse mesmo documento explica que a autopercepção do aluno é aumentada através do uso da língua estrangeira, pois “ao entender o outro e sua alteridade [...] ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.” (BRASIL, 1998, p. 19).

No intuito de compreender de que maneira o fato de conseguir efetivar uma comunicação com estrangeiros poderia afetar a relação dos alunos com o idioma e com eles próprios, esta pesquisa procurou verificar se eles já haviam se “engajado discursivamente” com alguém de outro país de maneira mais vívida, para além dos textos e das leituras.

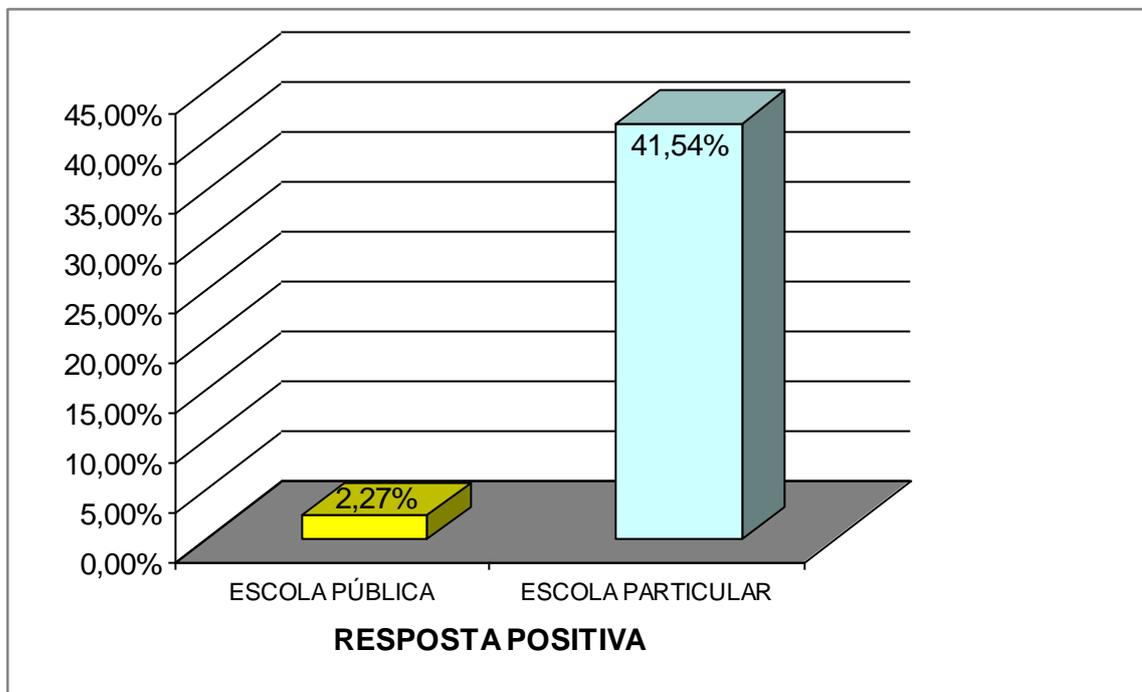


Gráfico 1 - Participação dos alunos que já efetivaram comunicação com estrangeiros por rede de ensino (Questão 6) - (%)

Fonte: Dados coletados pela autora.

Conforme Gráfico 1, de todos os alunos pesquisados, apenas cerca de 2% dos alunos da escola pública já efetivaram alguma comunicação com estrangeiros. Este percentual é acentuadamente inferior aos cerca de 41% relativos aos alunos da escola particular. Tal diferença é notável, visto que estes últimos alunos transitam em ambientes mais propícios à realização dessas interações e é provável que possuam melhor proficiência oral no idioma, pois grande parte deles também estuda em cursos particulares. Por sua condição social mais

elevada, possuem vantagens no que Bourdieu (2007) chamaria de *capital cultural*. Eles geralmente têm acesso aos lugares em que há maior circulação de pessoas estrangeiras, como em viagens, hotéis, restaurantes, etc., pois a presença de turistas estrangeiros ainda não é muito significativa em Aracaju. Seus relatos revelam o acesso a essas oportunidades:

Sim, eu estava viajando e conheci a mulher na piscina do hotel. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Sim, numa loja de uma rede americana de roupas na Argentina, para pedir algumas peças de roupa e quase não consegui falar, pois tive medo de falar errado. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Sim, várias vezes. Em viagens internacionais, em aeroportos e lanchonetes, parques, etc... Me senti bem, por estar me comunicando com outra pessoa, que não conheço, em outra língua. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Sim, quando fui a Disney. Não sabia falar muito porque tinha 10 anos, mas aprendi muito com eles. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Sim. Eu estava em Salvador, na casa da minha avó, na época do Carnaval. Eu e meus pais estávamos entrando no condomínio e um americano nos abordou, querendo saber onde ficava o Rio Vermelho. Meu pai me dava as instruções e eu traduzia, depois o rapaz agradeceu. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Sim, ele (o estrangeiro) morava no meu prédio, eu e minhas amigas estávamos descendo com ele no elevador, começamos a conversar. Eu achei estranho. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Sim, com uma menina do intercâmbio do meu colégio. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Sim. Eu estava em Porto de Galinhas e lá tinha um povo da Nova Zelândia. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Sim, na minha aula de inglês do cursinho e no aniversário da minha bisá. Eu estava calma, pois era com pessoas conhecidas. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Sim. Eu estava em um cruzeiro com meus pais e tinha uma menina da minha idade conversando comigo em inglês. Eu me senti orgulhosa. (Aluna da escola particular / 6º ano)

A condição social destes alunos, além de favorecer o acesso a certos bens culturais, como a competência mínima para se comunicar em outro idioma, propiciou oportunidades de colocarem em prática suas habilidades linguísticas. Mas essas condições resultantes da origem social não lhe garantem o êxito escolar e nem o fracasso àqueles provenientes das classes populares, pois o sucesso escolar não é obtido através da posição social do aluno. Participar de um cruzeiro não é garantia de que o aluno passe a interessar-se em inglês e seja bem sucedido nessa disciplina, assim como existem alunos que nunca fizeram viagens internacionais e são

muito empenhados na aprendizagem dessa língua, obtendo sucesso. É preciso considerar a relação do aluno com o saber, sua história como sujeito singular e o que ele faz na escola e em seu meio a fim de obter êxito escolar. Conforme Charlot (2005, p. 39), existe uma correlação entre “origem social” e “sucesso escolar”, mas esses fatores não estão imbricados em uma relação de causalidade. O filho não herda um capital cultural assim como se herda um capital econômico. Para que ele obtenha sucesso na escola é preciso que ele se invista em atividades intelectuais e que estude muito.

Embora a presente pesquisa não tenha o objetivo de avaliar o sucesso e o fracasso dos alunos em inglês e nem esteja comprometida com o rigor estatístico, podemos afirmar que as declarações em relação à língua inglesa tais como: “não me importo”, “não tenho interesse”, “não acho que vou precisar” e “tenho muita dificuldade” partiram principalmente dos alunos da escola particular, cujo capital econômico e classe social são presumidamente superiores aos dos alunos da escola pública.

Develay (1996, p. 53, 57, tradução nossa) ressalta que “a relação com o saber escolar não é determinada pela relação com o saber dentro da família. Esta não é a causa daquela”.²⁶ Este autor acrescenta que “o conceito que permite compreender as relações da criança com a família é o de identificação e não de determinação. A criança não está determinada pelo que ela vive na família. É possível para ela escapar aos desejos, ideais e destinos que sua família lhe atribui”.²⁷

Algumas das citações mencionadas nesta seção mostraram também a relação que os alunos estabelecem com eles mesmos através dessas interações com estrangeiros. Para Charlot (2000a, p. 72), “toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si.”

Tais depoimentos apresentam frases na primeira pessoa do singular que evidenciam a imagem que os alunos e alunas têm de si. Ao afirmarem: “tive medo de falar”; “me senti

²⁶ Le rapport au savoir scolaire n'est pas déterminé par le rapport au savoir dans la famille. Celui-ci n'est pas la cause de celui-là.

²⁷ Le concept qui permet de lire les rapports de l'enfant à la famille est celui d'identification et non pas de détermination. L'enfant n'est pas surdéterminé par ce qu'il vit dans sa famille. Il lui est possible d'échapper aux désirs, idéaux, destins que sa famille lui attribue.

bem”; “eu achei estranho”; “eu estava calma” e “eu me senti orgulhosa”, eles mostram a imagem que têm de si e, em alguns casos, a que “querem dar a outros”, no receio de cometerem equívocos ao falar. Mostram também o “reforço narcísico” de se sentir orgulhoso(a) por terem realizado uma comunicação bem sucedida em inglês.

Além da imagem de si, podemos verificar a relação de certos alunos com a linguagem:

Na realidade, eu consegui entender “a idéia geral” do diálogo. Porém, não consegui entender todas as palavras, pois ele falava muito rápido. Eu me senti muito bem, principalmente pelo fato de estar falando com uma pessoa de outro lugar, do Canadá. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Mesmo não entendendo perfeitamente tudo, o aluno conseguiu realizar um diálogo, conforme atestam suas palavras. O importante é que nessas interações o sentido pôde ser negociado, resultando na abertura de um outro mundo através da comunicação entre pessoas de culturas diferentes. Outro aluno relata sua experiência:

Era feriado da mudança da capital em 2006, eu estava indo para a minha casa de praia e minha mãe encontrou uma colega dela. A colega dela disse que estava com uma intercambista de Portland (EUA), então minha mãe me chamou para conversar com ela (a estrangeira), pois ela estava muito sozinha. Foi a primeira vez que conversei em inglês com um estrangeiro. Eu fiquei muito nervoso e errei umas coisas, mas foi ótimo porque eu consigo ser independente apesar de ficar nervoso e errar, mas depois eu mesmo conserto meus erros. (Aluno da escola particular, 9º ano)

Este relato destaca, entre outras coisas, a relação que o aluno estabelece com a linguagem, construindo-se no discurso como locutor que possui flexibilidade linguística (BAUTIER, 1995). Ele transita entre, pelo menos, dois gêneros discursivos, pois passa com versatilidade da narrativa para a explicação. Ele também se constrói no discurso como indivíduo capaz de realizar reflexões acerca de sua própria competência linguística e da capacidade de aprender com os próprios erros.

Em suma, ao comentarem sobre suas interações com estrangeiros, os alunos revelaram as impressões que tiveram desse tipo de experiência. Pode ter sido algo estranho ou motivo de orgulho perceberem-se construindo significados em outra língua, com alguém de outro país. Conforme ressalta Almeida Filho (2005, p. 12, 15) “essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói seu aprendiz” e, ao ser “falada com

propósitos autênticos” pode também “falar esse mesmo aprendiz, revelando índices de sua identidade e das significações próprias dessa língua-alvo.”

A realização de uma interação comunicativa bem sucedida com o outro, com alguém de cultura diferente tende a exercer um efeito positivo sobre o conceito que o aprendiz tem de si mesmo, de suas conquistas e de sua própria cultura. Isso pode, inclusive, mobilizá-lo a querer aprender mais sobre o idioma, conforme atestam alguns alunos que já se comunicaram em inglês com estrangeiros:

Eu me senti mais interessada em inglês. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Perguntei o nome dele e ele o meu. Ele já sabia falar um pouco o “brasileiro”, assim pedi algumas traduções e começamos até a brincar com nossos idiomas. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Eu me senti muito orgulhosa, porque já estudo inglês há muito tempo, pude utilizá-lo para uma coisa legal. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Este último depoimento mostra que a aluna manifestava o desejo de colocar em prática seus conhecimentos de inglês. Para Develay (1996, p. 88), os alunos, muitas vezes, podem não se interessar em aprender na escola porque os saberes lhes parecem:

[...] desconectados do seu uso, separados do pensamento, porque não estão vinculados a uma utilização operacional. Aprendemos, eles pensam, por aprender, não necessariamente para por em prática ou para analisar uma realidade com o que se sabe. O saber não é nem um operador, nem um analisador.

Quando os alunos veem seus conhecimentos postos em prática, quer seja em uma situação vivida ou em uma situação de análise, eles conseguem se implicar nessa ação e percebem-se como capazes de mobilizar o que aprenderam, de estabelecer relações entre conhecimentos que porventura lhes pareciam fragmentados. Isso contribui para que o aluno dê sentido ao aprender e à escola.

Considerando-se que, na maioria das vezes, a língua ensinada na escola é o inglês, sem caber ao aluno ou à família o direito de optar, esta pesquisa buscou verificar se eles estavam contentes como o estudo de inglês ou se preferiam uma outra língua. As respostas serão consideradas a seguir.

6.1.5 Nível de satisfação com o idioma ofertado pela escola

A lei que determina a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira (LDB nº 9.394/96) não especifica qual idioma deve ser ensinado, deixando a escolha sob a responsabilidade da comunidade escolar de acordo com as possibilidades da instituição. No entanto, as orientações curriculares para o ensino fundamental reconhecem que há o predomínio do inglês no currículo escolar em virtude, principalmente, da posição que esse idioma ocupa no cenário internacional. Desse modo, com raríssimas exceções, é esse o idioma que os alunos se veem obrigados a estudar na escola. Por isso, foi perguntado a eles se prefeririam estudar um outro idioma, caso pudessem escolher. Os Gráficos 2 e 3 mostram que 70% dos alunos do 6º ano e 51% do 9º afirmaram a preferência pelo inglês.

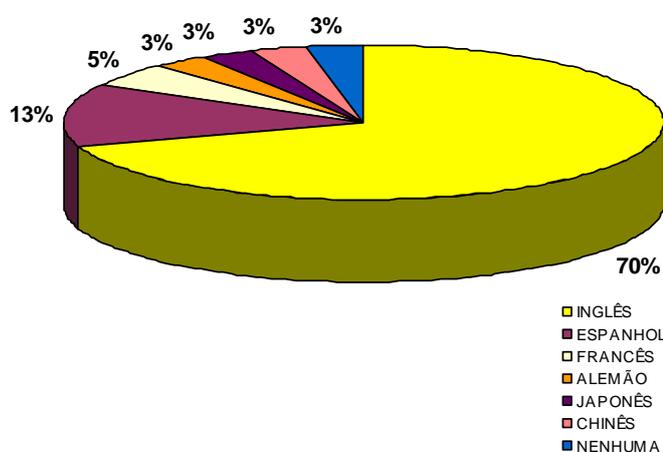


Gráfico 2 - Preferência dos alunos do 6º ano quanto ao estudo de uma língua estrangeira (Questão 8) - (%)
Fonte: Dados coletados pela autora.

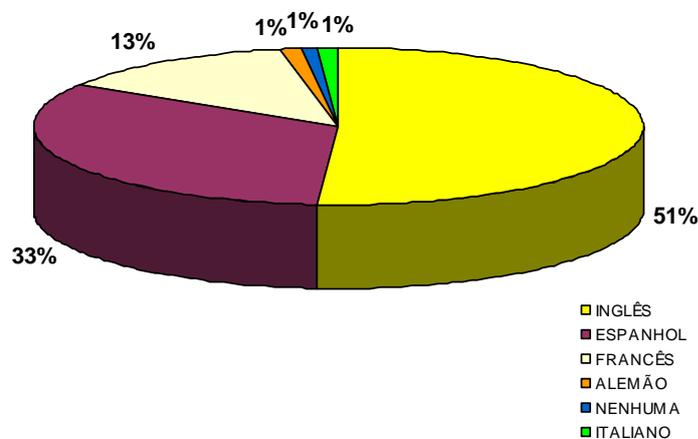


Gráfico 3 - Preferência dos alunos do 9º ano quanto ao estudo de uma língua estrangeira (Questão 8) - (%)
Fonte: Dados coletados pela autora.

Mais uma vez, nota-se um interesse maior por este idioma entre os alunos do 6º ano. Isso é resultante do efeito causado pela novidade, para aqueles que ainda não o estudaram. O interesse decrescente no 9º ano pode ser atribuído, entre outras coisas, ao desejo de conhecer coisas novas, na forma de outros idiomas e também ao fracasso em inglês que repercute no gosto pelo estudo dessa língua.

Eu prefiro o inglês. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Eu estudaria inglês. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Outro idioma. Espanhol. Porque eu acho bonito como se pronuncia e porque acho mais fácil, tanto a escrita como a compreensão. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Espanhol. Porque eu acho muito bonito falar espanhol e porque eu entendo muito e também acho mais fácil. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Inglês, alemão e espanhol, etc. Porque assim como eu quero saber o inglês, quero também saber os outros idiomas. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Estudaria inglês e o idioma da China porque eu conheço um casal de chineses que vieram da China há muito tempo para morar aqui em Aracaju e só que eles falam em português. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Outros idiomas também seria bom, pois o meu futuro está em jogo, quanto mais projetos eu tiver, mais chances eu vou ter para crescer na vida. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Os outros idiomas mais escolhidos foram o espanhol e o francês. Quanto às justificativas para essas escolhas, os alunos alegaram:

Eu escolheria o espanhol porque eu acho que o espanhol é mais fácil. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Espanhol, justamente pela minha dificuldade em inglês e comecei a aprender espanhol esse ano. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Acho que outro idioma, espanhol, porque eu faço inglês fora da escola. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Prefiro estudar francês porque quando eu crescer, pretendo trabalhar na França e porque gostaria de conhecer esse país. (Aluna da escola particular / 6º ano)

O outro idioma é o francês porque eu acho maneiro e superlegal falar francês. Eu fico curiosa como deve ser falar essa linguagem. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Existem ainda aqueles que não são muito afeitos ao estudo de inglês, mas que o fazem por obrigação ou por acreditarem que o idioma seja importante para as suas vidas, numa atitude de precaução:

Eu não gosto muito de inglês, mas sei que aprender inglês é muito bom para a minha vida, por isso, eu tenho que aprender. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Gostar de inglês eu não gosto não, mas é obrigado e vai fazer bem para o meu futuro. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Os motivos da preferência pelo inglês variam em função dos seguintes fatores: o gosto ou a dimensão afetiva, o fato de ser uma língua internacional e a importância para o futuro. Para o espanhol, as justificativas mais recorrentes estavam relacionadas ao fato de esta ser uma língua semelhante à língua portuguesa e, supostamente, mais fácil. Quanto ao francês, dentre os motivos apontados, apenas um referia-se ao futuro profissional. Os demais faziam alusão à dimensão estética. Nesse último aspecto, houve uma preferência pelo italiano cuja justificativa nos pareceu singular:

Eu preferia o italiano porque é muito, muito lindo! Já pensou, eu falando italiano? Por exemplo: uma colega minha tem um romance muito estranho, eu falaria assim: Strano amore. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Mesmo tendo havido apenas essa ocorrência, esta citação foi muito expressiva, aludindo à relação da aluna consigo mesma ao visualizar-se como alguém que se autoriza a falar de amor em outro idioma. Ela envolve também a dimensão estética e ainda a produção de algum conhecimento adquirido no idioma predileto da aluna.

Nesta pesquisa os alunos expressaram-se também sobre quais eram suas matérias escolares preferidas. Um dado importante a ser observado é que, no 6º ano, eles declaram que a língua inglesa é a disciplina favorita, ocupando 25% das respostas, conforme Gráfico 4 abaixo. Já no 9º ano, este idioma passa a ocupar o penúltimo lugar, perdendo espaço para Geografia, Matemática e Português.

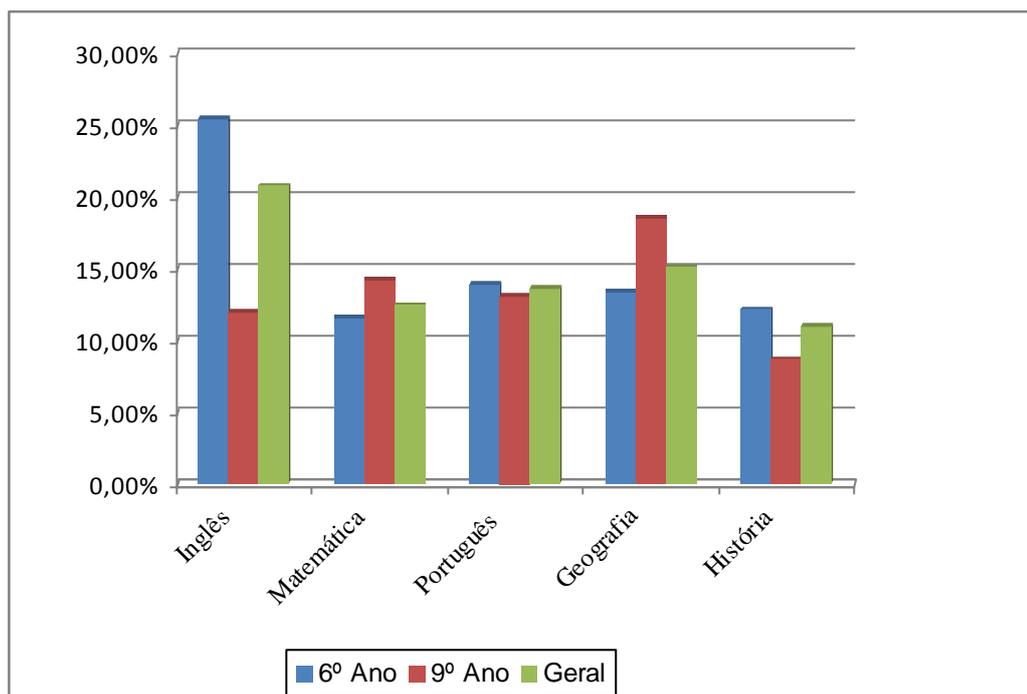


Gráfico 4 - Matérias escolares preferidas entre os alunos dos 6º e 9º anos (Questão 9) - (%)
 Fonte: Dados coletados pela autora.

O que pode contribuir para esta perda de interesse? Nas citações mencionadas nesta seção, percebe-se um deslocamento do gosto pelo inglês, por ser uma matéria difícil, para outra língua supostamente mais fácil, notadamente o espanhol. Este é um indício de que os alunos fracassaram na aprendizagem de inglês. O deslocamento do interesse para outro idioma é uma estratégia utilizada para proteger a imagem de si. O aluno não gosta do inglês, mas afirma interessar-se por outra língua ou outra disciplina escolar.

Apesar desse declínio no interesse observado no 9º ano, o fato de o inglês ainda figurar com uma das três disciplinas favoritas citadas pelos alunos ratifica a importância que eles atribuem a esse idioma, conforme demonstrado anteriormente. Em virtude dessa explícita preferência, será destacado no tópico seguinte como estes alunos se autoavaliam nesta disciplina.

6.1.6 Capacidade crítica quanto ao próprio aprendizado e ao dos colegas

Foi solicitado aos alunos que atribuíssem uma nota a si mesmos e aos colegas na disciplina língua inglesa, com o objetivo de verificar que conceitos tinham de si mesmos no quesito “desempenho na matéria”. Os resultados estão distribuídos nas Tabelas 10 e 11:

Tabela 10 - Notas atribuídas por alunos do 6º ano a si mesmos e à classe (questões 11 e 12) - (%)

DESCRITIVO	PÚBLICO	PARTICULAR	GERAL
Notas atribuídas a si mesmos			
de 0 a 5	17,5	0,0	6,7
de 5,1 a 6,9	4,3	19,5	13,7
de 7 a 8,9	8,7	50,0	33,9
9 a 10	69,5	30,5	45,7
TOTAIS	100	100	100
Notas atribuídas aos colegas de classe			
de 0 a 5	9,5	0,0	3,7
de 5,1 a 6,9	4,5	22,3	15,7
de 7 a 8,9	9,5	27,7	21,0
9 a 10	76,5	50,0	59,6
TOTAIS	100	100	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

No caso dos alunos do 6º ano da escola pública, percebe-se que a imagem negativa de si é mais acentuada do que entre os da escola particular, pois os primeiros concentram um percentual maior (17,5%) na atribuição de notas entre 0 a 5 a si próprios em relação ao percentual de 9,5% dessa faixa de notas atribuídas aos colegas de classe.

Os alunos da escola particular desse mesmo ano não têm uma imagem tão negativa de si, pois não optam pelas notas de 0 a 5. Eles apresentam um conceito mais equilibrado, esboçando certa modéstia, no que diz respeito à imagem positiva, visto que os percentuais são mais concentrados entre as notas de 7 a 8,9 (50%) atribuídas a si mesmos. Quanto às notas atribuídas aos colegas os percentuais variam de 27,7 a 50% para as notas entre 7 a 8,9 e 9 a 10, respectivamente.

Em ambos os pólos, ou seja, entre as notas mais baixas e as mais altas, os alunos da escola pública mostram-se mais extremistas. São os que mais atribuem notas baixas (de 0 a 5) e mais notas altas (de 9 a 10) a si mesmos e aos colegas.

No 9º ano, o fenômeno persiste entre os alunos da escola pública, mas com uma estimativa muito mais negativa de si mesmo e dos colegas, pois as notas tornam-se ainda mais baixas.

Tabela 11 - Notas atribuídas por alunos do 9º ano a si mesmos e à classe (Questões 11 e 12) - (%)

DESCRIPTIVO	PÚBLICO	PARTICULAR	GERAL
Notas atribuídas a si mesmos			
de 0 a 5	52	25	38
de 5,1 a 6,9	10	14	12
de 7 a 8,9	21	29	25
9 a 10	17	32	25
TOTAIS	100	100	100
Notas atribuídas aos colegas de classe			
de 0 a 5	35	14	24
de 5,1 a 6,9	19	31	25
de 7 a 8,9	19	45	33
9 a 10	27	10	18
TOTAIS	100	100	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

Conforme Tabela 11, mais da metade dos alunos da escola pública atribuem a si notas de 0 a 5 e 35% atribuem essas mesmas notas aos colegas. A imagem negativa de si é intensificada. Na escola particular, isso também ocorre, porém de forma mais equilibrada. Aparecem os alunos supostamente mais fracos com notas de 0 a 5, atribuídas tanto a si mesmos quanto aos colegas.

No caso da escola pública, alguns alunos justificaram as notas altas para si mesmos pelo fato de estas serem as melhores, declarando isso explicitamente:

A minha nota é 10 porque é a melhor. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Podemos inferir que eles têm elevada autoestima e desejam o melhor para si próprios. Por outro lado, um aluno da escola particular que atribuiu a si mesmo a nota 6 e aos seus colegas de classe uma nota mais alta, justificou o motivo:

Pois a maioria apela para um curso particular caro. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Para ele que, diferentemente dos seus colegas, não podia contar com esse recurso adicional, sua nota lhe era plenamente justificável. Essa declaração também serviu para complementar ou até mesmo responder outras de natureza semelhante, contribuindo para esclarecer a respeito das representações sobre o ensino de inglês nos cursos de idiomas, que será considerada no tópico seguinte.

Esta pesquisa buscou também investigar se os alunos consideravam-se aptos a falar e a compreender outros em inglês, caso estivessem em outro país. Tal questionamento teve o objetivo de compreender o que pensavam os alunos sobre o resultado de sua própria aprendizagem, com a clareza de que não se podia esperar um domínio perfeito no idioma. Os resultados obtidos encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12 – Autoavaliação sobre a capacidade de comunicação em um país estrangeiro (Questão 7) - (%)

DESCRIÇÃO	PUBLICO	PARTICULAR	GERAL
Resposta positiva	24,0	30,0	27,0
Resposta negativa	73,0	34,0	51,0
Mais ou menos	2,0	34,0	20,0
Não sei	1,0	0,0	1,0
Não respondeu	0,0	2,0	1,0
TOTAIS	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os percentuais de respostas afirmativas são parecidos entre os alunos das duas redes de ensino. No entanto quando se trata de respostas negativas, os alunos da escola particular protegem a imagem de si disfarçando essas negativas para a expressão “mais ou menos”.

Observa-se que a maior ocorrência foi de respostas negativas. As respostas negativas dos alunos do 6º ano são plenamente justificáveis, porque a maioria deles estuda inglês pela primeira vez na escola:

Não, porque eu ainda estou aprendendo. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Não porque falta muita coisa para eu aprender em inglês. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Eu acho que não porque eu não aprendi o suficiente. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Houve quem justificasse a impossibilidade de se comunicar por ter dificuldade de aprendizagem ou simplesmente não gostar do idioma:

Não porque eu não entendo quase nada de inglês. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Não. Porque eu não sei quase nada mesmo, apesar de que eu queria saber inglês. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Não, pois uma das matérias que eu menos gosto é inglês, então eu acho que sentiria muita dificuldade em falar com pessoas estrangeiras. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Segundo Develay (1996, p. 90), “o sentido provém também de um investimento afetivo partilhado em uma situação”, se o aluno não gosta de inglês, dificilmente ele irá implicar-se na ação de estudar para aprender efetivamente.

Os alunos que se sentiam capazes de estabelecer uma comunicação em um país de língua estrangeira, em sua maioria, atribuíram esse êxito ao fato de estudarem também em curso de idiomas:

Sim. Porque o curso de inglês que faço me ajuda a entender mais as coisas. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Sim. Pois no curso que faço fora do colégio só é permitida a conversação em inglês e a explicação também é toda em inglês, e eu não tenho problemas quanto a isso. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Considerando os comentários atinentes aos cursos de idiomas, trataremos em seguida das relações que os alunos pesquisados estabelecem entre o inglês ensinado na escola e nesses cursos.

6.1.7 O olhar dos alunos sobre o inglês da escola e o dos cursos de idiomas

Almeida Filho (2005, p. 19) afirma que a sociedade brasileira costuma levar seus filhos e a si mesma para estudar em cursos de idiomas quando duvidam da eficácia do ensino de línguas estrangeiras na escola. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) também admitem que tal ensino encontra-se deslocado dessa instituição:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.

Ao todo, 115 alunos participaram desta pesquisa, sendo que 50 são da escola pública e 65, da escola particular. Verificamos quantos destes alunos estudavam inglês em cursos de idiomas. Os dados presentes no Gráfico 5 abaixo revelam a expressiva diferença que há entre a participação dos alunos dessas duas redes de ensino. Dentre os alunos da escola pública, apenas 4% estudavam em cursos de idiomas. O percentual dos alunos da escola particular nesta mesma atividade foi de 57%. A parcela da sociedade que pode arcar com os custos valoriza os cursos de idiomas na formação adicional para seus filhos.

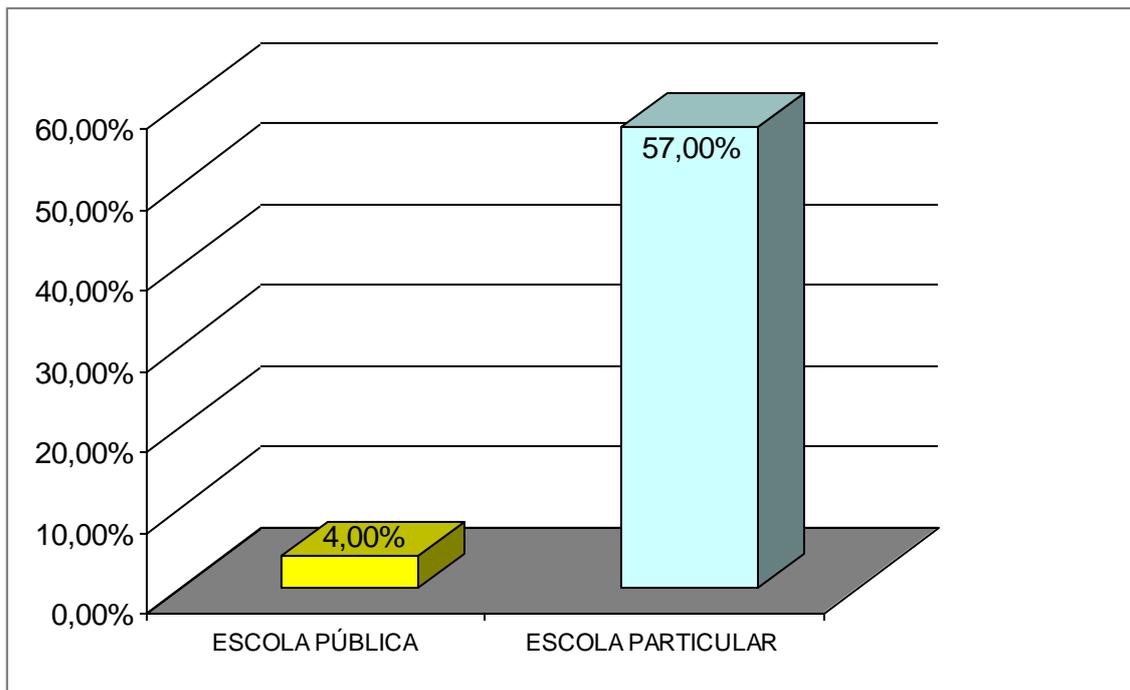


Gráfico 5 - Participação de alunos que estudam inglês em cursos de idiomas (%)
 Fonte: Dados coletados pela autora.

Esta pesquisa buscou investigar de que maneira os alunos pesquisados veem o inglês que é ensinado nas escolas e qual a representação que eles têm desse ensino nos cursos de idiomas, pois no dia-a-dia já se tornou um lugar comum não se creditar à escola uma aprendizagem efetiva de línguas estrangeiras. Certo aluno, ao explicar porque não conseguiria se comunicar com algum estrangeiro de língua inglesa, argumentou:

Não, pois o sotaque deles é diferente e mais difícil de entender e até mesmo porque o meu inglês é mais da escola, e o da escola é a mesma coisa que nada. (Aluno da escola particular / 9º ano)

O comentário deste aluno não difere do que já se convencionou classificar: o ensino de inglês na escola é geralmente visto como um outro inglês, algo insignificante ou ineficaz que não atende às reais necessidades dos aprendizes. Tal concepção é disseminada entre crianças e adolescentes, bem como entre os próprios adultos. Os alunos foram indagados sobre se achavam que na escola se aprendia o mesmo inglês dos cursos de idiomas. Todos responderam a essa pergunta, inclusive aqueles que nunca estudaram em tais cursos. Nesse caso, as respostas foram dadas com base no que ouviram falar ou imaginavam.

Tabela 13 - Opinião dos alunos dos 6º e 9º anos quanto ao inglês da escola e o dos cursos de idiomas – (questão 14) - (%)

DESCRITIVO	6º ANO		9º ANO	
	PÚBLICO	PARTICULAR	PÚBLICO	PARTICULAR
Igual	33,33	22,22	28,57	2,56
Diferente	66,67	66,67	53,57	92,31
Mais ou menos	0,00	11,11	0,00	2,56
Não sei	0,00	0,00	17,86	2,57
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

Na Tabela 13, observa-se que a maioria respondeu que o inglês ensinado na escola é diferente daquele ensinado nos cursinhos. Vale lembrar que essas respostas misturam opiniões de quem já estudou e de quem nunca estudou inglês fora da escola. Alguns dos que responderam que o ensino é igual, na maioria alunos da escola particular, apresentaram motivos que se encontram delineados na Tabela 14 abaixo:

Tabela 14 – Detalhamento das respostas relativas à equiparação do inglês da escola e dos cursos de idiomas (questão 14) - (%)

DESCRITIVO	6º ANO		9º ANO	
	PÚBLICO	PARTICULAR	PÚBLICO	PARTICULAR
Respostas vagas	14,29	25,00	11,11	0,00
Respostas curtas	0,00	0,00	33,33	0,00
Focaliza professores	14,29	12,50	33,33	0,00
Focaliza conteúdos	71,43	37,50	22,22	100,00
Focaliza estrutura da escola	0,00	25,00	0,00	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

Os principais motivos para as respostas afirmativas estavam relacionados à semelhança de conteúdos e à qualificação dos professores:

Sim. Tudo é inglês e às vezes estão dando o mesmo conteúdo. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Eu acho porque o inglês é tudo a mesma coisa, o que a gente aprende aqui aprende lá. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Acho que sim. Pois tenho colegas que fazem cursinho e aprendem as mesmas coisas que nós na escola. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Sim. Porque eu acho que os professores são iguais. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Sim. Porque não faz diferença alguma, se estamos todos aprendendo inglês com professores formados, então não faz diferença nenhuma do cursinho de idiomas. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Quanto às justificativas do que afirmaram haver diferenças, estas foram mais numerosas, conforme Tabela 15 abaixo:

Tabela 15- Detalhamento das respostas relativas às diferenças do inglês da escola e dos cursos de idiomas (questão 14) - (%)

DESCRITIVO	6º ANO		9º ANO	
	PÚBLICO	PARTICULAR	PÚBLICO	PARTICULAR
Diferente (de forma vaga)	14,29	4,17	13,33	6,06
Diferente (respostas curtas)	42,86	16,67	13,33	3,03
Focaliza métodos	0,00	4,17	13,33	3,03
Focaliza problemas de indisciplina	0,00	0,00	0,00	0,00
Focaliza conteúdos	21,43	62,50	40,00	51,52
Focaliza carga horária	0,00	8,33	6,67	0,00
Focaliza quantidade de alunos por sala	0,00	0,00	0,00	9,09
Focaliza aptidão /desempenho dos alunos	7,14	0,00	0,00	3,03
Focaliza diferenças de objetivos	0,00	4,17	0,00	12,12
Focaliza competência dos docentes	7,14	0,00	0,00	12,12
Focaliza produção /compreensão oral	0,00	0,00	0,00	0,00
Focaliza materiais	7,14	0,00	13,33	0,00
TOTAL	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: Dados coletados pela autora.

Ao apresentarem suas explicações, os alunos obviamente estabeleceram comparações entre as duas esferas de ensino. Alguns não tiveram constrangimento algum em expor suas opiniões sobre o inglês da escola:

Não. Porque nos cursinhos é mais explicado, tem livros e apostilas. (Aluno da escola pública/ 9º ano)

Não mesmo, pois na escola eu passei 8 anos estudando e não entendo nada ainda, e no cursinho você passa bem menos tempo e aprende bem mais. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Não, pois no colégio os professores colocam muitas barreiras. Eu prefiro estudar sem aprender com o professor. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Em relação às comparações que os alunos fizeram entre o ensino de inglês da escola e dos cursos de idiomas, as maiores ocorrências de respostas relativas às diferenças existentes ressaltaram a questão dos conteúdos, o ritmo em que são ensinados e o nível de aprofundamento dos mesmos:

Não. Porque se fosse assim, ninguém faria curso de inglês. Eu acho às vezes que o colégio ensina só o básico mesmo, para que tenhamos uma noção, mas sem se preocupar muito se vamos aprender mesmo inglês. (Aluna da escola particular / 9º ano)

Porque na escola é bem inferior aos cursos de inglês. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Porque os cursinhos são muito mais avançados. (Aluna da escola pública / 9º ano)

Não, pois nos cursinhos o inglês é mais ‘puxado’ do que na escola, pois nas escolas eles só ensinam o básico. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Não porque em um curso de idiomas eu aprendi coisas que ainda não tinha aprendido na escola. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Na opinião dos que estudam ou já estudaram em curso de idiomas, existe uma espécie de defasagem entre o que a escola e os cursos de idiomas ensinam. O inglês do cursinho é geralmente visto como mais “aprofundado”, “puxado” ou “reforçado” e seu ritmo mais adiantado. A crença nesse descompasso pode resultar em falta de estímulo para com os estudos da língua inglesa na escola, uma vez que suas atividades e conteúdos não apresentam desafio algum para eles. Não se engajarão em uma atividade intelectual, nem terão desejo de saber o que já sabem:

Na verdade, eu estudo mais para o meu curso de inglês do que para o da escola, pois já vi esse assunto e acho fácil para mim, o do curso é melhor. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Porque no curso de idiomas eu aprendi coisas que ainda não tinha aprendido na escola. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Porque nos cursinhos é mais avançado, pois quando eu entrei no inglês no cursinho, senti uma diferença muito grande da escola. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Porque as professoras do colégio não ensinam tudo... Aqui pra a gente (os da escola pública) só começa na quinta série (6º ano), então a gente aprende as coisas que tinha que aprender na primeira série. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Os alunos procuraram evidenciar os fatores que acreditam serem os motivos dessa suposta defasagem. Dentre estes fatores estão incluídos os professores e sua metodologia, a quantidade de alunos por sala e a carga horária da disciplina. Alguns poucos mencionaram a indisciplina, as limitações dos colegas e a escassez de recursos materiais.

Porque na escola os professores não falam inglês e no cursinho eles só falam inglês. (Aluno da escola particular / 9º ano)

O dos cursinhos é diferente, porque, aliás, eles são mais feras no assunto. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Acho que o nível na escola é muito menor. Talvez porque as turmas são grandes e nem todos têm potencial bom no idioma, fazendo o professor 'atrasar' o conteúdo e falar português na sala. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Pra mim, no curso se aprende mais por ser mais puxado e o número de alunos é menor então fica mais fácil do professor tirar dúvidas. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Porque nos cursinhos são mais puxados e quem entra é porque quer aprender inglês e só se estuda inglês. Na escola, além de estudar inglês, temos que estudar um monte de matéria, aí atrapalha um pouco. (Aluna da escola pública / 9º ano)

No curso é muito mais fácil de se aprender, pois não tem a baderna que tem na escola, é muito calmo e dá para a gente entender muito bem. (Aluno da escola pública / 9º ano)

Não. Porque os alunos são atrasados. (Aluna da escola pública / 6º ano)

Porque temos pouco tempo e no cursinho não. (Aluno da escola particular / 6º ano)

Não, porque na escola aprendemos mais devagar, são muitas matérias e o tempo é menor. (Aluna da escola particular / 6º ano)

Eu acho que lá nos cursinhos é só um professor de inglês e na escola são muitos e os alunos se embarçam todos e também por falta de material. (Aluno da escola pública / 6º ano)

Se for levada em consideração a natureza dos conteúdos ensinados na escola, com base nos depoimentos desses alunos, tanto nos questionários quanto nas entrevistas, pôde-se

perceber que tais conteúdos são mais voltados para os aspectos sobre a língua, tais como a gramática, a tradução e a escrita, sem enfatizar a produção e compreensão oral:

Porque na escola é mais a escrita e no curso se aprende mais a falar e a colocar as palavras numa frase, num texto. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Na escola é um inglês bem básico. No cursinho, ensinam a pessoa a comunicar-se, treinar a habilidade de compreensão nas conversas (listening) e fazem uma base na escrita. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Pois o inglês escolar é um inglês básico, só para os alunos saberem um pouco, já nos cursinhos, eles preparam a pessoa para sair dali sabendo inglês o suficiente para se comunicar no exterior. (Aluno da escola particular / 9º ano)

Certo aluno, ao ser perguntado sobre o que aprendeu em inglês na escola, respondeu:

Os verbos. Aprendi os verbos, aprendi.... a como transferir as frases do português para o inglês e de inglês para o português, aprendi também a conjugar os verbos, o "to be" ou ... vários verbos, aprendi várias coisas assim. No cursinho já é especificado a você falar inglês, não é verbos assim não. Aqui no colégio é mais os verbos e você aprende a teoria, lá já é a prática. (Entrevista / Aluno da escola particular/ 9º ano)

Para alguns, o inglês se assemelha à disciplina Língua Portuguesa:

Eu acho que é como se fosse Português. Tem que aprender do mesmo jeito, os verbos. Eh ... como é que se escreve, do jeito que se fala. Só muda porque é mais diferente da língua da gente porque não está no nosso dia-a-dia normalmente. (Entrevista / Aluna da escola particular/ 6º ano)

São parecidas, porque tudo que tem em Inglês tem em Português. (Entrevista / Aluna da escola pública/ 9º ano)

Assim ... é que tanto o Inglês como o Português são muito diferentes das outras matérias decorativas, História, Geografia ... Essas eu acho que são as três matérias que são mais diferentes assim ... são Inglês, Português e Matemática. E as outras são tudo decorativas. (Entrevista / Aluno da escola particular/ 9º ano)

Buscou-se investigar também se os alunos acreditavam existir uma relação entre o aprendizado de inglês na escola e os materiais didáticos disponíveis. Foi questionado se a escola possuía o material necessário para o ensino de línguas. A opinião desses alunos está expressa na Tabela 16 abaixo:

Tabela 16 – Opinião dos alunos quanto ao material disponível na escola para o estudo de inglês (questão 15) - (%)

DESCRITIVO	6º ANO		9º ANO	
	PÚBLICO	PARTICULAR	PÚBLICO	PARTICULAR
Tem material	25	92	8	76
Falta material	71	8	84	17
Não respondeu	4	0	8	7
TOTAL	100	100	100	100
Detalhamento do tipo de material que falta				
Respostas curtas	55	0	16	40
Faltam livros	30	0	50	20
Faltam dicionários	15	0	19	0
Faltam professores	0	0	3	0
Faltam computadores	0	34	6	0
Falta acesso à Internet	0	0	3	0
Faltam jogos	0	33	3	40
Falta <i>e-board</i>	0	33	0	0
TOTAL	100	100	100	100

Fonte: Dados coletados pela autora.

A maioria dos alunos da escola particular acredita que sua escola possui os recursos necessários. No entanto, uns poucos mencionaram a falta de recursos tecnológicos, como jogos e *e-boards*. Observou-se um maior número de referências à falta de material entre os alunos da escola pública, obviamente pelo fato de não possuírem o livro didático desta matéria, em virtude de não recebê-lo gratuitamente do Programa Nacional. Em geral, as famílias das classes populares não dispõem de recursos suficientes, a ponto de colocarem o livro desta disciplina como prioridade no rol das aquisições. Os alunos também mencionaram a falta de livros paradidáticos e dicionários.

Para alguns alunos da escola pública, a falta de material pôde repercutir na imagem que eles têm do inglês na escola, a exemplo de uma aluna que declarou em seu questionário:

Kkkkk. Nunca! Aqui é um lixo, entendeu? Não tem nem livro! (Aluna da escola pública / 6º ano)

É provável que a aluna supracitada pense: “Se o inglês é uma matéria que serve para alguma coisa, por que será que os livros das outras disciplinas são distribuídos gratuitamente e os de inglês não?”. Embora o material didático não seja a solução para a complexidade dos

problemas de ensino e aprendizagem de inglês, situações como essas podem contribuir para a desvalorização da disciplina na escola e para que os alunos pensem que o ensino de inglês é um faz-de-conta, semelhante ao que afirmou um aluno do 9º ano da escola particular:

Porque na escola você aprende inglês só para cumprir a grade escolar e nos cursinhos você aprende inglês para a vida.

Mesmo com o reconhecimento de que o material didático por si só não garante o êxito na aprendizagem de inglês, é preciso pensar nessa questão e sobre como ela pode repercutir na relação dos alunos com a disciplina língua inglesa e com a escola.

6.1.8 Opiniões e sugestões dos alunos

Foi reservado um espaço no questionário (a 16ª pergunta) para que os alunos pudessem expressar-se sobre algo que desejasse ou que, porventura, tivéssemos esquecido de perguntar. Um aluno do 6º ano da escola particular deixou uma mensagem interessante: “Tem muita gente que não tem dinheiro para fazer cursinho e não tem essa oportunidade de aprender inglês”. Tal realidade seria diferente se o ensino de inglês tanto na escola pública quanto na particular fosse de qualidade e se as políticas para o ensino de línguas estrangeiras saíssem do plano das constatações e intenções.

6.2 Análise Longitudinal

Além da análise transversal, foi realizada também uma análise longitudinal, ao ser verificado se nas respostas de um mesmo aluno às várias questões ocorriam repetições de um ou mais temas ao longo do questionário. Isso foi feito com o objetivo de identificar qual ou quais lógicas predominavam em suas respostas, no intuito de traçar um perfil ou retrato desse aluno. Além disso, tornou-se possível a confirmação de certas tendências presentes na análise transversal. Tal procedimento foi adotado com os 115 questionários complementados pelas entrevistas. A partir desta análise foram identificados, pelo menos, seis perfis de alunos: aqueles cuja relação com a língua inglesa remete ao futuro, os cuja relação com a língua

inglesa é permeada pela afetividade, os engajados em aprender ou obter conhecimentos, os não engajados na aprendizagem de inglês, os cansados dos problemas operacionais na escola e da monotonia dos conteúdos, e ainda, aqueles que alegam dificuldade em aprender inglês.

6.2.1 Alunos que focalizam o futuro

Neste primeiro perfil, o aluno pode referir-se ao futuro de uma forma geral, ao futuro profissional ou àquele relacionado a viagens. Por exemplo, há uma aluna do 6º ano da escola particular, cuja lógica remete ao futuro profissional, que respondeu da seguinte forma as questões discriminadas abaixo:

Questão 1: *Porque eu aprendo outra língua e, para as pessoas que sabem inglês, fica mais fácil de conseguir emprego. Meu tio só trabalha porque ele é ótimo em inglês.*

Questão 2: *Eu espero aprender coisas novas e que eu use no meu futuro.*

Questão 3: *Porque é sempre bom saber falar outra língua. As pessoas vão precisar de inglês nem que seja só uma vez.*

Questão 10: *Eu posso até me comunicar com as pessoas e até conseguir facilmente um emprego. Porque hoje em dia estão procurando pessoas mais preparadas e que sabem falar outras línguas.*

Vários outros alunos focalizam essa temática. Outro exemplo foi o que respondeu um aluno do 9º da mesma rede de ensino:

Questão 1: *Aprender inglês é muito legal e, mais que isso, é fundamental para o nosso futuro. Porém, acho que o ensino de inglês seja nas escolas públicas ou particulares, ainda está 'atrasado'. Mesmo assim, estou adorando conhecer outra língua e até outra cultura.*

Questão 3: *Aprender inglês é, além de uma oportunidade de conhecer outras línguas e culturas, fundamental para o futuro, numa época em que o mercado de trabalho é muito competitivo. Ou seja, as pessoas que dominam essa língua têm mais chances de obter melhores empregos.*

Questão 8: *Com certeza inglês. Além de ser o 'idioma' universal, é muito fundamental no futuro.*

O exemplo que segue oferece uma variação para o futuro relacionado a viagens:

Questão 1: *Porque estou aprendendo para um dia quando eu for viajar para algum país que fala inglês, eu vou saber me comunicar com essas pessoas. (Aluno da escola particular / 6º ano)*

Questão 7: *Eu não sei falar muito inglês, mas queria viajar para saber como eles falam no dia-a-dia. (Idem)*

Questão 8: *Eu prefiro estudar inglês porque eu queria conhecer a Disney. (Idem)*

Questão 10: *Espero um dia, quando eu viajar, estarei sabendo me comunicar. (Idem)*

Questão 13: *(Minha aula) seria traduzindo tudo que eu falasse e o melhor aluno que tivesse vontade de conhecer, levaria ele para uma viagem. (Idem)*

Questão 14: *Porque o ritmo (do curso de idiomas) é mais avançado e para quem quer saber um pouco de inglês e viajar. (Idem)*

Além de um desejo de viajar no futuro, outra lógica é ressaltada nestas respostas, apontando para um outro desejo: o de saber se comunicar em inglês. Portanto, pode ocorrer mais de uma tendência nas respostas, visto que as questões são abertas. Aqui foi ressaltado o que há de mais recorrente, o que muitas vezes, aparece sob forma do gosto e da realização de um sonho.

6.2.2 Alunos que focalizam a dimensão afetiva

O sentido de estudar Inglês, na opinião de alguns, está relacionado também à realização pessoal e vinculado à questão afetiva. Uma aluna do 6º ano da escola pública declarou:

Questão 1: *[...] é também um sonho meu estudar na Inglaterra.*

Questão 2: *Eu espero aprender inglês bastante porque sou apaixonada pelo inglês e quero ser sábia e quero entender o que os estrangeiros falam.*

Questão 3: *Porque eu acho demais o inglês e é uma paixão aprender inglês que não posso largar.*

Questão 10: *O inglês serve para a minha vida porque é minha vida toda.*

Para esta aluna, o inglês é muito apreciado, é útil, está vinculado a um projeto para o futuro e é significativo como instância que permite sua (re) construção qual pessoa sábia. Além de uma relação identitária com o aprender, tal depoimento assinala uma relação epistemológica, pois estudar inglês, para esta aluna, não se limita à sua utilidade imediata ou futura. É também aprender e tornar-se sábia e entrar em relações de compreensão do discurso de outros.

Outra aluna do 9º ano da escola particular afirmou:

Questão 1: *Ótima (a experiência de aprender inglês). Eu tenho uma paixão pelos Estados Unidos e faço curso há três anos. Minhas notas na escola e no inglês são boas.*

Questão 2: *Na escola, aprendemos só o básico. Aprendi mais através do curso, mas sei que o inglês é importante e eu gosto muito.*

Questão 3: *Sim, principalmente para mim, já que vou morar nos EUA e é importante para a sociedade em geral porque é uma língua universal.*

Questão 8: *Eu prefiro estudar inglês porque eu amo e tenho facilidade.*

Questão 16: *O meu sonho é ir morar nos Estados Unidos quando completar 18 anos, mas fico chateada, pois as pessoas não acreditam na minha capacidade e criticam o país.*

Nas relações de “gosto” pelo idioma, a música tem sido fonte de estímulo para muitos. Certa aluna do 9º ano da escola particular declarou:

Questão 1: *Eu não sou tão boa, mas admiro o inglês, consigo entender a maioria das palavras em inglês. Adoro músicas internacionais, devido à música compreendo muitas coisas no inglês.*

Questão 2: *Aprendi a traduzir algumas partes de uma música. A música internacional é a melhor coisa, por causa da música eu gosto de inglês.*

Questão 10: *(Com o que aprendo na aula posso) traduzir uma música, uma frase em uma camisa, fazer tradução em geral.*

A aluna supracitada afirma claramente que a música foi o elemento que despertou seu gosto pelo inglês. Tal gosto, por sua vez, lhe propiciou entrar em relações de aprendizagem, através das atividades de tradução, uma das habilidades necessárias para o domínio de uma língua estrangeira. Essas relações sofreram a mediação de um elemento de entretenimento e de prazer. O valor conferido ao aprender está inserido em uma dinâmica do sujeito em

entender as músicas. Mas há outro perfil de alunos cuja relação com o saber parece acontecer sem intermediações lúdicas.

6.2.3 Alunos que focalizam o aprender e o saber

Há outro perfil de aluno cujas respostas põem em evidência a aquisição de conhecimentos. Um aluno do 6º ano da escola particular respondeu:

Questão 1: *Porque aprender novas línguas é muito interessante, afinal ainda vai ser muito útil em nossa vida.*

Questão 2: *Eu espero aprender o valor da matéria e me interessar porque é interessante aprender novos idiomas.*

Questão 3: *Eu espero considerar as aulas de inglês não como obrigatórias, mas como uma forma de conhecer melhor o assunto.*

Este aluno, a princípio faz referência à utilidade dos conhecimentos, mas enfatiza também o valor que ele atribui à sua aquisição, pois deseja “conhecer melhor o assunto”, não por ser obrigatório, mas por acreditar que ele tenha um “valor” em si. Estão presentes nas três primeiras respostas de seu questionário os termos: “aprender novas línguas”, “aprender o valor da matéria” e “conhecer melhor o assunto”.

Nesta mesma direção, um outro aluno da mesma rede de ensino, desta vez do 9º ano, afirmou:

Questão 1: *A experiência de estudar inglês é uma coisa única em que eu adquiro conhecimentos que vão ser usados para a vida toda, e que é uma língua mundial que futuramente posso precisar usá-la para me comunicar com pessoas de outros países.*

Questão 2: *Aprendi a conjugar verbos, fazer frases bem estruturadas e muitas outras coisas que me levam ao conhecimento extremo e indispensável.*

Questão 3: *Sim, pois o inglês, além de ser uma língua mundial, ele é interessante de se estudar, pois traz conhecimentos que servirão para o presente e para o futuro.*

Questão 8: *Eu estudaria inglês, espanhol que já estudo, e francês que já estudei em outra escola. Pois quanto mais línguas eu souber, melhor me comunicarei.*

Questão 13: *Divertida, descontraída e com conteúdo, pois se divertindo e aprendendo é melhor para memorizar as coisas necessárias para um bom aprendizado.*

Dentre aqueles que se empenham em aprender, destaca-se o caso dos que desejam obter esse conhecimento para falar o idioma. Um aluno do 6º ano da escola particular declarou:

Questão 1: *A viagem para outro país é menos complicada e eu posso falar com estrangeiros.*

Questão 2: *Quero aprender a falar e me comunicar com as pessoas que falam inglês no mundo todo.*

Questão 3: *No Brasil, chegam pessoas da Austrália, Estados Unidos, Nova Zelândia, do Reino Unido, e para falar com essas pessoas precisamos aprender o inglês, ou se quisermos ir para outro país.*

Questão 5: *(Saber inglês é) falar esta língua, se comunicar com um estrangeiro e viajar para o exterior sem dificuldade.*

Questão 10: *Posso me comunicar com um homem do prédio que veio dos Estados Unidos.*

Este aluno expressa ao longo do questionário o que para ele significa saber a língua inglesa, ou seja, é ser capaz de engajar-se em interações comunicativas.

6.2.4 Alunos que não se engajam na aprendizagem

Há alguns alunos que afirmam não gostar e não ter interesse atual nem futuro na matéria. Portanto não se envolvem nessa aprendizagem. Certa aluna do 9º ano da escola pública revelou:

Questão 1: *(A experiência de aprender inglês) não tem sido muito boa.*

Questão 2: *(Não aprendi) nada de muita importância.*

Questão 7: *Não entendo nada de inglês.*

Questão 8: *Na verdade, eu não tenho preferência.*

Na escola particular houve também várias ocorrências de alunos com uma relação negativa com a língua inglesa:

Questão 1: *(A experiência de aprender inglês é) boa em alguns sentidos. Pois eu conheço professores bem legais, apesar de não entender quase nada da matéria. (Aluna da escola particular / 9º ano)*

Questão 2: *Como escrever, como falar, mas como eu tenho dificuldade, quase nunca entendo o que a professora fala. (Idem)*

Questão 3: *Porque para mim, pelo menos por enquanto, eu não preciso de inglês, pois meus planos é ficar no Brasil. Por isso não tenho interesse. (Idem)*

Questão 7: *Pois uma das matérias que eu menos gosto é inglês, então eu acho que sentiria dificuldade em falar com pessoas estrangeiras. (Idem)*

Questão 10: *Nada. Pois na aula de inglês eu não entendo nada. (Idem)*

Questão 13: *Não sei (como seria minha aula se eu fosse professora). Pois acho que como eu não sei inglês não iria conseguir explicar nada. (Idem)*

Outra aluna respondeu, enfatizando que não gosta do idioma:

Questão 1: *(A experiência de aprender inglês) tem sido ruim porque eu não gosto de inglês. (Aluna da escola particular / 9º ano)*

Questão 2: *Nada que eu goste. Porque para o meu futuro, o inglês não terá nada a ver com minha profissão. (Idem)*

De maneira similar, um menino da mesma rede de ensino declarou:

Questão 1: *Meio desagradável, pois eu não gosto muito de inglês, então não levo a sério e acabo tirando notas baixas, o que torna mais desagradável ainda. (Aluno da escola particular / 9º ano)*

Questão 3: *Apesar de não gostar, sim (é importante), pois em todos os países, praticamente, se fala inglês, sendo que ela é a língua mais falada em todo mundo. (Idem)*

No caso da segunda aluna mencionada, sua argumentação parece apontar para o principal motivo pelo qual ela não se engaja na aprendizagem: o fato de considerar o idioma difícil, a ponto de não conseguir entender nada, o que gera uma espécie de antipatia. Quanto aos dois últimos alunos, a questão de não ter afinidade parece pesar mais, diferente do que acontece com os alunos considerados no próximo tópico.

6.2.5 Alunos cansados da desorganização e monotonia

Outro perfil de aluno é aquele que demonstra interesse, procura aprender, mas considera-se prejudicado pelo mau funcionamento da escola. É o que afirma um aluno do 9º ano da escola pública:

Questão 1: *Sinceramente, uma droga, nessa escola 'ninguém' tem responsabilidade em nada. No ano passado não teve quase nenhuma aula e quem sofreu no fim fomos nós, porque inventaram de repor aula [...] e quando começaram as aulas era assunto por cima de outro e acabou ninguém sabendo coisa nenhuma.*

Questão 2: *Muito pouco, apesar da desorganização, eu aprendi o verbo to be, Simple Present, Past Continuous, etc.*

Questão 7: *Porque como eu já citei, eu no ano passado não aprendi nada, fora que esse ano já teve uma bendita greve, e quem vai esperar é a gente.*

Questão 14: *No curso é muito mais fácil de se aprender, pois não tem a baderna que tem na escola. É muito calmo e dá para a gente entender muito bem.*

Outro desabafo parte de um aluno do 6º ano da rede particular e diz respeito à falta de progressão dos conteúdos e sua repetição exaustiva:

Questão 2: *Espero aprender a falar coisas mais complexas e não aquele negocinho de alfabeto, de it, he, she, eu não aguento mais estudar isso.*

Questão 3: *Sim, mas acho que deveria ser uma coisa que preste, não a mesma coisa de sempre.*

Questão 8: *Outro idioma. Porque eu sempre aprendo as mesmas coisas no Inglês [...].*

Questão 10: *Nada. É sempre tudo igual, sempre aprendemos tudo igual.*

Questão 13: *(Se eu fosse professor de Inglês), cada ano seria diferente.*

Questão 14: *Porque todo santo inglês é igual, sempre aprende a mesma coisa.*

Interessante notar que o descontentamento com a repetição dos conteúdos é tanto que o aluno inverte a ordem pela qual, geralmente, a terceira pessoa dos pronomes pessoais é ensinada, escrevendo primeiro o *it*. Conforme ele mesmo afirma, seu anseio é por coisas mais complexas, pois o que é ensinado não apresenta nenhum desafio para ele e portanto, não o mobiliza a aprender. Se situações semelhantes a essa ocorrem com outros alunos numa mesma

sala, isso pode desencadear problemas de indisciplina e apatia que afetam não só o aprendizado desses alunos como o de toda a classe.

6.2.6 Alunos que alegam dificuldade na aprendizagem

Por fim, há um perfil de aluno que afirma encontrar dificuldade na aprendizagem de inglês. Houve maior frequência de respostas neste sentido entre alunos da rede particular:

Questão 1: *Ruim, pois tenho dificuldade e não consigo aprender nada, me dou mal toda unidade e é a matéria que eu tenho mais notas baixas. (Aluno da escola particular / 9º ano)*

Questão 2: *Não muita coisa. Aprendi mais em jogos na internet do que no inglês. (Idem)*

Questão 3: *Não (é importante), pois não pretendo viajar nem sair do Brasil quando maior. (Idem)*

Questão 8: *Bom, não gosto de idiomas estrangeiros, tenho muita dificuldade com eles. (Idem)*

Algo semelhante acontece com outro menino da mesma escola:

Questão 1: *Eu já fui melhor em inglês, até o 7º ano, mas do 8º ano até agora, eu não consigo entender quase nada com relação ao assunto que tem que aplicar de diferentes formas, como o Simple Past, Past Continuous, etc. (Aluno da escola particular / 9º ano)*

Questão 2: *Aprendi de uma certa forma, uma língua universal que até um certo ponto me ajudou, porém eu não entendo mais nada desde que mudou a professora do 7º para o 8º ano. (Idem)*

Questão 3: *Consideraria (importante) se fosse algo fácil para mim, porém é necessário não só para o vestibular, mais para o próprio dia-a-dia, numa viagem, por exemplo. (Idem)*

Questão 8: *(Prefiro) espanhol, justamente pela minha dificuldade em inglês [...]. (Idem)*

Este último aluno dá uma pista para o motivo de sua dificuldade, em uma questão que deixamos em aberto para os comentários ou sugestões deles:

Questão 16: *Para se aprender outra língua é necessário gostar e ter um bom professor. Em alguns momentos minha pronúncia é melhor que a da professora quando eu leio alguns textos na escola. (Idem)*

A mudança de professor, relatada na questão 2 (dois), parece ter contribuído para desencadear as alegadas dificuldades. Por outro lado, na última resposta, o aluno percebe-se confiante, com melhor pronúncia do que a da professora. O que pode estar ocorrendo é uma falta de convicção na competência da docente, resultando no desinteresse do aluno em participar ativamente das atividades da aula, o que contribui para o acúmulo de dúvidas quanto aos conteúdos ensinados.

Para outra aluna da mesma rede de ensino as dificuldades chegaram mais cedo:

Questão 1: *Até a 4ª (5º ano) série eu até entendia, mas quando eu entrei no ginásio passei a ter muitas dificuldades na matéria, já meus amigos não, pois eles já faziam curso fora do colégio e como eu até hoje não pude fazer tenho essas dificuldades. (Aluna da escola particular/ do 9º ano)*

Questão 2: *Pra falar a verdade eu acho o inglês muito importante e até gosto da matéria, só que eu não entendo praticamente nada. E o pouco que eu sei é o que me ajuda nas provas. (Idem)*

Questão 7: *Eu não sei quase nada mesmo, apesar de que eu queria saber inglês. (Idem)*

Questão 10: *Eu não faço quase nada (com o inglês), mas se eu entendesse eu tentaria me comunicar com estrangeiros, viajaria para o exterior... (Idem)*

Questão 13: *(Se eu fosse professora de inglês) eu tentaria explicar o assunto da forma mais simples possível para que o aluno entendesse e tentaria fazer com que meu ensino ficasse o mais próximo possível ao de um curso de inglês para que meus alunos não passassem pelo o que eu estou passando. (Idem)*

Questão 15: *Porque para quem já faz o cursinho, o colégio só faz reforçar mais o inglês, mas para quem não faz, o inglês do colégio é muito puxado, mesmo sendo só o básico. (Idem)*

A tendência dos alunos pesquisados foi considerar o inglês da escola muito elementar, monótono, sem complexidade alguma. As respostas desta aluna tomam a direção contrária, bem como a da aluna a seguir:

Questão 1: *Para mim essa experiência tem sido péssima porque eu não sei quase nada, eu quero aprender muitas coisas, mas não entra quase nada na minha cabeça e eu acho inglês uma linguagem linda! (Aluna do 9º ano da escola pública)*

Questão 3: *Porque o inglês vais ser importante na nossa vida daqui pra frente, não só na minha como nas de meus colegas. Também porque é outra língua e eu vou aprender, porque tudo pra Deus é possível, pra mim também vai ser. (Idem)*

Questão 5: *Na minha opinião, uma pessoa sabe inglês quando ela é capaz de entender a matéria com muita disciplina. (Idem)*

Questão 8: *Eu preferia estudar outro idioma, o espanhol porque é muy bueno. (Idem)*

No caso desta última aluna, as dificuldades enfrentadas são tantas que ela apela até para Deus.

Os perfis ou retratos dos alunos aqui considerados procuraram destacar as tendências de respostas de um mesmo aluno. Em alguns casos, houve uma correspondência entre as tendências apontadas pelas análises transversal e longitudinal, possibilitando a confirmação dos dados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou compreender o que significa estudar inglês para os alunos do ensino fundamental no âmbito da escola, levando em consideração o papel desempenhado por esse idioma na atualidade, visto que ele é considerado como língua internacional, inclusive para a divulgação do conhecimento científico, para a utilização na *Internet* e como ferramenta de acesso a outros conhecimentos. Não houve a pretensão de se fazer uma apologia a esse idioma, mas uma vez que o homem é um ser de relações, que está com o mundo e não apenas no mundo, torna-se necessária sua abertura para a realidade (FREIRE, 1994). É inegável o lugar que esta língua ocupa no cenário mundial, constituindo-se, inclusive, em um diferencial para o ingresso no mercado de trabalho e em uma das línguas exigidas para a seleção em exames de vestibular e de pós-graduação. Por isso, buscou-se nesta pesquisa analisar que relações os alunos estabelecem com a aprendizagem desse idioma no que se refere às suas vidas, aos seus projetos, aos outros e ao mundo, tomando-se por base principalmente a teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000a, 2005).

Os sentidos atribuídos a essa aprendizagem variam em função do valor que cada aluno confere a esse idioma. No caso dos alunos pesquisados, esse valor está principalmente relacionado às questões de importância e/ou utilidade que a língua inglesa apresenta para a vida futura. Para eles, o inglês é importante por ser a língua “mais falada” e para utilização no futuro profissional; afirmam que devem estar precavidos em face da competitividade do mercado de trabalho, afinal querem um “futuro melhor”. O fator “importância” presente na maioria de suas respostas parece reenviar também a discursos de outros, quer sejam familiares, professores ou mídia, principalmente quando não são sustentados por uma argumentação bem articulada, mas por expressões do tipo: “posso precisar um dia” e “é a língua da globalização”.

As referências à aprendizagem de inglês como maneira de se obter outros conhecimentos foram mínimas, mas bastante significativas. Nelas, os alunos expressaram o desejo de tornarem-se sábios, compreenderam os outros, conhecer sua cultura e “buscar o valor da matéria em si”. De uma forma geral, eles têm uma atitude positiva para com a língua inglesa, acham-na bonita e interessante, principalmente porque estão aprendendo algo que é novo para eles. A maioria mostrou contentamento com essa opção de língua estrangeira feita

pela escola e essa disciplina figurou entre as preferidas por eles. No entanto, a relação que eles estabelecem com a maneira pela qual esse idioma tem sido ensinado é de pouca credibilidade quanto a se ele possa realmente ser aprendido na escola, visto que, de acordo com seus depoimentos, nessa instituição são ensinados apenas rudimentos para cumprir a grade das disciplinas e é no curso de idiomas que o inglês é mais “puxado” ou aprofundado. Para eles, na escola, estudam-se os aspectos gramaticais em que predominam os verbos e especialmente o verbo *to be*. Além disso, afirmam que esta é uma matéria parecida com o português, sendo mais difícil porque é uma língua diferente.

Esses alunos gostariam que no ensino de inglês fossem enfatizados os aspectos comunicativos da língua, com ênfase na comunicação oral, pois para eles saber inglês é principalmente saber falar e entender o idioma. Eles revelam uma preferência por aulas mais divertidas e descontraídas, que incluam músicas, jogos e brincadeiras, pois a monotonia e a descontinuidade dos conteúdos têm influenciado negativamente em sua relação com essa aprendizagem. Os alunos afirmam ter a impressão de que estão estudando sempre as mesmas coisas ao longo dos anos. Muitos deles expressam o desejo de aprender coisas mais “complexas” e que representem um desafio, a fim de que se sintam mobilizados a estudar.

Por outro lado, alguns dos alunos pesquisados chamaram a atenção para o fato de que se eles não se engajam na aprendizagem de inglês é porque não conseguem acompanhar o ritmo, quer seja do professor, que copia rápido, quer o dos demais colegas, que estão mais adiantados por estudarem em “cursinhos de idiomas”. Nesse caso, o professor de inglês tem tido que lidar, entre outros problemas, com as contradições existentes entre um nível de ensino mais elementar, para contemplar alguns, e um ensino mais complexo, para não entediar os já tem um “reforço” extraclasse.

Mesmo em face dos problemas e contradições, aprender inglês na escola é para alguns alunos uma forma de realização pessoal no presente, visto que ansiavam conhecer uma língua diferente. É também uma forma de projeção para um futuro em que, de acordo com seus depoimentos, seus sonhos serão realizados através de viagens internacionais e da obtenção de empregos lucrativos. Esse aspecto é importante porque a aprendizagem não envolve apenas a dimensão do real, inclui também o imaginário e o simbólico (DEVELAY, 1996), e pode mobilizar o aluno a sair do campo da intenção de aprender para o do desejo e o da própria ação.

Os alunos apercebem-se das condições efetivas em que o inglês é ensinado na escola e através de seus comentários nota-se que esta instância não tem conseguido capacitá-los a falar, ler e escrever esse idioma, inclusive a literatura sobre o assunto tem apontado para essa constatação. Isso se torna mais grave ainda, considerando-se que a língua estrangeira é um bem cultural (ALMEIDA FILHO, 2005), cujo ensino de qualidade, pelo menos em nível básico, deveria estar acessível a todos. Os que têm recursos econômicos, se desejarem, podem recorrer à alternativa do curso particular. Os oriundos das classes populares revelaram que se sentem prejudicados, porque não podem pagar “um cursinho”.

Esta pesquisa não teve a intenção de fazer generalizações a respeito dos seus resultados, mas apresenta um retrato do que pode acontecer no cotidiano das escolas no que concerne ao ensino de inglês, sob a perspectiva dos alunos, considerando suas abordagens de aprender. Espera-se que ela possa contribuir para debates que visem a um ensino de inglês mais significativo para os alunos, no âmbito da escola regular, e que propicie reflexões aos educadores quanto à reformulação de práticas de ensino, levando em consideração o que pensam os alunos a respeito da aprendizagem de idiomas. Espera-se também que os poderes públicos venham a desenvolver políticas de ensino de língua estrangeira que levem em conta esses debates e que possam ser realmente implementadas, ultrapassando o plano das intenções, a fim de que a aprendizagem de língua estrangeira deixe de ser privilégios de poucos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EDUnB, 2003. p. 19-34.

AMARAL, Kleny. Pires do. **A língua e a norma: reflexões sobre o papel da gramática na leitura e compreensão de textos em inglês**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2001.

AMORIM, Simone Silveira. **A trajetória de Alfredo Montes (1848-1906): representações da configuração do trabalho docente no ensino secundário em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2006.

BATISTA, Maria Luíza W. **O olhar do egresso: Uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2003.

BATISTA, Maria Luíza W.; PORTO, Maria Augusta R. Um breve histórico do ensino de línguas no Brasil. In: SANTANA, G. *et al.* **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005. p. 15-33.

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales: De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: Editions L'Harmattan, 1995.

BERGER, Maria Amália Façanha. **O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2005.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Construção de uma relação acadêmica com o saber na formação de professores no ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 42. p.123-134. dez. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. Org. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília. 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

BYRD, Patricia. *Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation*. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Editor). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 415-427.

CALVET, Louis-Jean. *Globalización, lenguas y políticas lingüísticas*. *Revista Synergie Chili*, n. 1. Santiago, 2005

CAMPOS, Artur André Martinez. **A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação**: a apropriação do conhecimento. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2008.

CELCE-MURCIA, Marianne (Editor). *Teaching English as a second or foreign language*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 10, pp. 89-96, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 13 jan. 2010.

CHARLOT, Bernard. **Análise longitudinal** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida de <bernard.charlot@terra.com.br> em 20 jul. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000a.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 4, p. 129-136. 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 04 maio, 2009.

CHARLOT, Bernard. O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. **Revista Investigar em Educação**. No prelo.

CHARLOT, Bernard. Práticas languageiras e fracasso escolar. In: **Estilos da Clínica**, Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, v. V, n. 9, 2º sem. 2000b. p. 1-10.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTRAIN J.-L ; CAILLOT M., *Conceptual change and student diversity: the case of volcanism at primary school. In H. Behrendt et al. (Eds.), Research in Science education.- Past, Present, and Future. Dordrecht (NL): Kluwer Academic Publishers, 2001.*

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

DEVELAY, Michel. **Donner du sens à l'école**. Paris: ESF éditeur, 1996.

EPSTEIN, Isaac. **O Signo**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR/Curitiba; Champagnat, v. 06, n. 19, p. 25-35, set./dez.2006.

GIMENEZ, Telma. **Língua estrangeira na aldeia global e na tribo local**. Anais do XII EPLE e da VIII Convenção dos Professores de Língua Inglesa dos Estados do Sul, Maringá: APLIEPAR, 2005.

GUIMARÃES, Flávio dos Santos. **Espaço da língua materna no ensino de língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2002.

JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres de Barros. Ensino de língua x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. In: TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 29-39.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG; Porto Alegre, RS: ARTMED Editora, 1999.

LE BRETON, Jean-Marie. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-26.

LEFFA, Vilson José. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press, 2006.

LOMONACO, B. P. A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000003_20022000400004&Ing=en&nrm=abn>. Acesso em :18 out. 2006.

MELO, Ticiania Telles. Línguas estrangeiras: Histórico e currículos. In: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho (Org.) et al. **Currículos contemporâneos:** formação e identidades em transição. Fortaleza: Editora UFSC, 2005. p. 499-517.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso e professores de alunos de escolas públicas.** 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada:** A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês.** Maceió: EDUFAL, 2001.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002. p. 15-36.

NUNES, Maria Thetis. **A História da Educação em Sergipe.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Ana Karina Correia de. **Formação de professores para o uso das tecnologias:** o caso dos professores de inglês do ensino fundamental das escolas da rede municipal de ensino de Aracaju. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890)**. 2006. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Possibilities and limitations of the maintenance of the hegemony of English in the Brazilian school curriculum*. 2007 In: **Anais** do 1.º Congresso Internacional da ABRAPUI (Associação Brasileira dos Professores Universitários de Inglês). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 3 a 6 de junho de 2007. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ufs.br/gphelb/produção/artigos>. Acesso em: 26 jul. 2008.

ORBAN, Leonard. *Le multilinguisme en Europe*. **Revue Internationale d'Éducation**. Sèvres, n. 47, p. 37-44, avr. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Para quem é o discurso pedagógico. In: **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 25-38.

ORTIZ, Renato. **A diversidade dos sotaques: o inglês e as ciências sociais**. São Paulo : Brasiliense, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **História do ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil: caminhos e colheitas**. Brasília: EDUnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo:

Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

PERIN, Jussara. O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (orgs.). **Perspectivas Educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p. 143-157.

PERIN, Jussara. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas**: um estudo etnográfico. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF editeur, 1994.

PILHION, Roger. *Vers une politique européenne de l'enseignement des langues*. *Revue Internationale d'Éducation*. Sèvres, n. 47, p. 27-35, avr. 2008.

PORTO, Maria Augusta R. **Avaliação do ensino da língua inglesa em escolas públicas de nível médio da cidade de Aracaju – Sergipe**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). In **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b. p. 37-48.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 39-46.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSSEEL, Eddy. Ensino de línguas e autenticidade. In: CLA – Centro de Linguística Aplicada. **Atualização e reciclagem em língua estrangeira – Abordagem Comunicativa – Conceitos Básicos**. Módulo 1. São Paulo: Instituto de Idiomas Yázigi, 1984. p. 3-9.

SANTANA, Givaldo *et al.* **Questões de línguas estrangeiras: línguas estrangeiras em questão**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SCOVEL, Tom. *Learning new languages: a guide to second language acquisition*. Canada: Heinle & Heinle, 2001.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação. **Ofício nº 44/2008**. Coordenação de Informática/CODIN/SEED, 2008.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o Saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

SILVA, Veleida Anahi da. *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes*. Paris: Anthropos, 2004

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUSA, Deyci Lucidi de. **O Ensino de inglês em Sergipe durante o Império**. São Cristóvão, 2002. Relatório de Pesquisa (Bolsa de Iniciação Científica). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/CNPq. Coordenação de Pesquisa /Universidade Federal de Sergipe.

TAVARES, Roseanne Rocha (Org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006.

VENTURINI, Patrice. *The contribution of the theory of Relation to Knowledge to understanding students' engagement in learning Physics*. In: **International Journal of Science Education**, v. 29, n.9, 2 jul. 2007, p. 1065-1088.

VIITA-LESKELÄ, Ursula. *L'enseignement precoce des langues vivantes en Finlande*. **Revue Internationale d'Éducation**. Sèvres, n. 47, p. 73-82, 2008.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. 2000. **Origens da educação protestante em Sergipe: 1884-1913**. São Cristóvão. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALKER, Sarah. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EDUnB, 2003. p. 35-52.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO - (6º ano)

1. Está sendo uma boa experiência para você estudar inglês? Poderia explicar por quê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. O que você espera aprender em suas aulas de inglês?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Você considera importante aprender Inglês? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

4. Você utiliza o inglês no seu dia-a-dia? Marque um **X** em **uma ou mais opções** e **sublinhe** a atividade em que você mais o utiliza.

- () falando com turistas estrangeiros
- () lendo
- () ouvindo músicas
- () na *Internet*
- () com *video games*
- () nunca utilizo
- () outras situações. Quais?.....

5. Complete a frase abaixo:

5.1. Na minha opinião, uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de
.....
.....
.....
.....
.....

6. Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Se sua resposta for sim, conte como aconteceu e como você se sentiu?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Se você estivesse agora em um país estrangeiro, acha que conseguiria compreender e ser compreendido pelas pessoas de lá? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

8. Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Se for outro, indique qual e por quê.

.....
.....
.....
.....
.....

9. Quais as suas três matérias escolares preferidas?

.....
.....

10. O que você pode fazer com o que aprende na aula de inglês? Explique ou dê exemplos

.....
.....
.....
.....
.....

11. Que nota você daria a si mesmo na matéria de inglês?

.....
.....

12. E à sua turma, que nota você daria nessa matéria?

.....
.....

13. Se você fosse professor (a) de inglês, como seria sua aula? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

14. Você acha que na escola se aprende o mesmo inglês dos “cursinhos de idiomas”? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

15. Você considera que sua escola tem o material necessário para se aprender inglês? Se não, o que está faltando?

.....
.....
.....
.....
.....

16. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que eu não perguntei?

.....
.....
.....
.....
.....

NOME (se não quiser se identificar crie um apelido):

SEXO:..... **SÉRIE:**..... **IDADE:**

JÁ ESTUDOU INGLÊS ANTES?

() **Sim. Onde? Na escola ou em curso de idiomas?**

Por quanto tempo?.....

() **Não**

**ATUALMENTE, VOCÊ ESTUDA INGLÊS EM ALGUM CURSO DE IDIOMAS
(FORA DA ESCOLA)?**

() **Sim. Há quanto tempo?**.....

() **Não**

MUITO OBRIGADA!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO (9º ano)

1. Agora que você já estuda inglês há algum tempo, como tem sido essa experiência?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Você pode me dizer o que aprendeu de importante nessa matéria em todos esses anos?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Você considera importante aprender Inglês? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Você utiliza o inglês no seu dia-a-dia? Marque um **X** em **uma** ou **mais** opções e **sublinhe** a atividade em que você mais o utiliza.

- () falando com turistas estrangeiros
- () lendo
- () ouvindo músicas
- () na *Internet*
- () com *video games*
- () nunca utilizo
- () outras situações. Quais?.....

5. Complete a frase abaixo:

5.1. Na minha opinião, uma pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de
.....
.....
.....
.....
.....

6. Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Se sua resposta for sim, conte como aconteceu e como você se sentiu?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Se você estivesse agora em um país estrangeiro, acha que conseguiria compreender e ser compreendido pelas pessoas de lá? Por quê?

.....
.....
.....

.....
.....

8. Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Se for outro, indique qual e por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

9. Quais as suas três matérias escolares preferidas?

.....
.....

10. O que você pode fazer com o que aprende na aula de inglês? Explique ou dê exemplos

.....
.....
.....
.....
.....

11. Que nota você daria a si mesmo na matéria de inglês?

.....
.....

12. E à sua turma, que nota você daria nessa matéria?

.....
.....

13. Se você fosse professor (a) de inglês, como seria sua aula? Por quê?

.....
.....

.....
.....
.....
.....

14. Você acha que na escola se aprende o mesmo inglês dos “cursinhos de idiomas”? Por quê?

.....
.....
.....
.....
.....

15. Você considera que sua escola tem o material necessário para se aprender inglês? Se não, o que está faltando?

.....
.....
.....
.....
.....

16. Você gostaria de acrescentar alguma coisa que eu não perguntei?

.....
.....
.....
.....
.....

NOME (se não quiser se identificar crie um apelido):

SEXO:..... **SÉRIE:**..... **IDADE:**

JÁ ESTUDOU INGLÊS ANTES?

() **Sim. Onde? Na escola ou em curso de idiomas?**

Por quanto tempo?.....

() **Não**

**ATUALMENTE, VOCÊ ESTUDA INGLÊS EM ALGUM CURSO DE IDIOMAS
(FORA DA ESCOLA)?**

() **Sim. Há quanto tempo?**.....

() **Não**

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Você estuda ou já estudou Inglês em cursinho de idiomas?
2. Você acha que há diferenças entre o Inglês que se estuda no cursinho e na escola?
3. Você acha que o Inglês é uma matéria como outra qualquer ou há diferenças no seu conteúdo passado na sala de aula?
4. (No caso de o aluno estudar em cursinho) O que levou você a procurar estudar em um cursinho? E por que a língua inglesa e não outra língua?
5. O que você aprendeu de importante em Inglês?
6. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

ANEXO C - FOTOS DA ESCOLA PÚBLICA

Foto 1 - Alunos do 6º ano da Escola Pública
Fonte: Imagem fotografada pela autora.



Foto 2 - Alunos do 9º ano da Escola Pública
Fonte: Imagem fotografada pela autora.

APÊNDICE D – FOTOS DA ESCOLA PARTICULAR

A ESCOLA NÃO PERMITIU FOTOS

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PARA ALUNOS

RELAÇÕES COM O APRENDER: UM ESTUDO SOBRE A APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O objetivo desta pesquisa, que está sendo desenvolvida no Curso de Pós-Graduação e Pesquisa (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação da UFS, é compreender o que significa para os alunos do ensino fundamental aprender Inglês na escola, tendo em vista a posição de destaque ocupada por esse idioma como a língua mais ensinada em todo o mundo e os problemas enfrentados para seu aprendizado efetivo, muitas vezes, deslocando esse ensino para os cursos particulares de idiomas.

Gostaríamos de contar com a sua colaboração, durante aproximadamente, 30 minutos para que o (a) seu (sua) filho (a) menor, _____ (**nome do aluno**), **série** _____, possa ser entrevistado pela pesquisadora em complementação a um questionário já respondido anteriormente na escola. A recusa em participar da pesquisa não acarretará qualquer prejuízo para o seu filho (a), e mesmo o seu filho (a) tendo respondido às questões e entrevista, o (a) Senhor (a) poderá retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Asseguramos que todas as informações fornecidas pelo (a) seu (sua) filho (a) terão como única finalidade o desenvolvimento desta pesquisa, garantindo-se o anonimato e sigilo das informações.

Acredita-se que os resultados obtidos possam ajudar na compreensão dos problemas que perpassam o aprendizado de língua estrangeira, objetivando a reflexão para a implementação de ações que visem a uma aprendizagem de qualidade.

De acordo com as informações acima, estamos solicitando sua autorização para a realização dessa pesquisa, após leitura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contando com a sua colaboração para a realização deste estudo, desde já agradecemos.

Cordialmente,

Prof. Dr. Bernard Charlot (Orientador)
Aline Cajé Bernardo (Professora e mestranda em Educação)

Assinatura do pai ou responsável

Aracaju, _____ de _____ de 2009.