

Língua inglesa em escolas públicas: representações de futuros professores

English language in public schools: representations of future teachers

Flávia Cristina Martins de Oliveira¹

RESUMO: A demanda pelo conhecimento da língua inglesa tem sido cada vez maior. Considerada a língua global dos tempos contemporâneos, é uma ferramenta cada vez mais necessária para a comunicação entre os povos. Na contramão desta necessidade, o ensino de inglês não tem demonstrado muita eficácia no ensino regular no Brasil, principalmente no segmento público. Há um número grande de fatores que podem ser citados para justificar tal déficit, tais como o material didático, a carga horária semanal reduzida, a formação deficiente dos professores, o desprestígio da disciplina pela comunidade tanto interna quanto externa e as leis que sempre regulamentaram o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil. Por isso, é importante conhecer as representações dos futuros professores que lecionarão neste contexto. Esta pesquisa objetiva descobrir as representações sociais de graduandos de Letras sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Os objetivos específicos são conhecer as representações desses respondentes sobre a) a própria experiência de aprendizagem de inglês no ensino básico; b) as razões para fazer o curso de Letras; c) quais são suas representações sobre a escola pública e d) a eficiência do ensino do inglês na escola pública. Os resultados mostram que as representações dos graduandos se ancoram em palavras como repetição, superficial, desvalorização, básico, falho, desorganização. Já sobre seu fazer pedagógico ao se graduarem, os respondentes objetivam e ancoram suas representações em uma postura profissional de professor-pesquisador, pois mencionam que capacitação, atualização, engajamento, qualificação e compromisso são os norteadores para que a atuação profissional seja eficiente no contexto público.

Palavras-chave: Língua inglesa; escola pública; representações sociais.

ABSTRACT: The demand for the knowledge of English language has been increasing very much. English is considered the contemporary global language, it is a tool highly needed to communicate among peoples. On the opposite way of this need, the teaching of English has not shown much efficiency in regular schools in Brazil, mainly in the public field. There is a great number of factors that may be mentioned to justify this deficit, such as didactic material, short weekly time for the classes, poor formation of teachers, the discredit of this discipline for the internal and external community and the laws that always regulated the teaching of modern foreign language in Brazil. Because of this, it is important to know the social representations of future teachers who will teach in this context. The goal of this research is to find out the social representations of Letter students about the teaching of English in public schools. The specific goals are to find out the representations of the participants about a) their own learning English experience in the basic school; b) the reasons to be studying Letters; c) what their representation of public school is and d) the efficiency of teaching English in public schools. The results show that their representations are objected and anchored on words such as repetition, shallow, devaluation, basic, faulty, disorganized. About the pedagogic work when the students graduate, the participants object and anchor their representations on a researcher-teacher attitude, mentioning capacitation, updating, qualification, engagement and compromise as tools to support an efficient professional posture in the public context.

Keywords: English language; public school; social representations.

¹ Mestra em Língua e Cultura pela UFBA, especialista em língua inglesa e gestão escolar pela UNITAU/SP, aluna de especialização em psicanálise clínica pelo CEAPP/BA, professora de língua inglesa pela UNITAU/SP. Pesquisadora na área de representações sociais, psicanálise e educação e formação de professores de língua inglesa. E-mail: teacherflafi@gmail.com

1. Introdução

A demanda pelo conhecimento da língua inglesa tem sido cada vez maior. Considerada a língua global dos tempos contemporâneos, é uma ferramenta cada vez mais necessária para a comunicação entre os povos. É fato a importância do inglês para o mundo globalizado (MOITA LOPES, 2008), onde todos podem estar conectados às redes sociais e trocar experiências com pessoas ao redor do planeta. Os alunos possuem expectativas para aprender letras de músicas, a cantar em inglês, usar a internet, para conhecer mais sobre culturas estrangeiras, assistir filmes, entre tantas outras possibilidades. No entanto, muitas vezes essas expectativas caem por terra ao se depararem com tantos problemas na trajetória da aprendizagem, principalmente nas escolas públicas.

Se por um lado, a importância de se saber a língua inglesa é tão relevante para o mundo globalizado, fio condutor que conecta as pessoas em vários pontos do planeta, por outro, há vários impasses no ensino de língua inglesa. O ensino de inglês não tem demonstrado muita eficácia, principalmente no segmento público. Há um número grande de fatores que podem ser colocados, tais como o material didático, a carga horária semanal reduzida, a formação deficiente dos professores, o desprestígio da disciplina pela comunidade tanto interna quanto externa (ASSIS-PETERSON; COX, 2007) e as leis que sempre regulamentaram o ensino de língua estrangeira moderna no Brasil, dentre elas as principais são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Pode-se encontrar algumas dessas respostas no passado, pois as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1971 deixaram de incluir a língua estrangeira como componente curricular obrigatório. No rastro dessa postura de dar-se pouca importância ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a Resolução SE de 07/01/85 do Estado de São Paulo, subestima a importância do idioma no Ensino Fundamental, diminuindo para dois anos a obrigatoriedade de língua estrangeira moderna, além de avaliar o aluno apenas na apuração da assiduidade e não no rendimento. Apesar de esta resolução ter sido revertida com a atual Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e com o surgimento e apoio ao professor dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, ainda perdura um discurso negativo em relação à disciplina:

Uma dessas consequências até hoje sentida foi a diminuição da respeitabilidade e prestígio da disciplina língua estrangeira perante os olhos dos alunos, pais e sociedade em geral. A outra foi a profunda consciência de que os profissionais não dispunham de representação em decisões importantes. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 36)

Devido a tantos obstáculos que cercam o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, os falantes brasileiros com boa proficiência linguística terminam sendo os que geralmente buscam cursos fora da escola, como os institutos de idiomas, professores particulares ou, para os mais abastados, programas de intercâmbio e viagens ao exterior. Raros são os casos de cidadãos fluentes em inglês, por exemplo, que adquiriram o idioma através das aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como Paiva (2003) explicita, quem tem poder aquisitivo um pouco melhor, procura os cursos livres para aprender inglês:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram à margem desse conhecimento. (PAIVA, 2003, p. 57)

Vistas a relevância e a necessidade do inglês para a formação de futuros cidadãos, questiona-se a razão pela qual a disciplina língua inglesa ainda é tão pouco valorizada nas escolas regulares, principalmente no setor público. Infelizmente esta carga negativa é disseminada entre boa parte dos envolvidos no processo educacional em tal contexto, conforme afirma Basso (2006, p. 74):

[...] é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nesta situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos.

Dentre os problemas apresentados no ensino de inglês nas escolas regulares, fica muito evidente a crença de que não se aprende inglês, principalmente, na escola pública. Os alunos, com frequência, reclamam que não passam muito além da apresentação do verbo *to be*, de listas imensas de vocabulário, dos tempos verbais mais simples e de exercícios de tradução. A crença de que se é impossível desenvolver atividades voltadas para a oralidade nas salas de aula já se cristalizou de tal forma, que toda a comunidade, inclusive aquela dos próprios professores que ministram aulas de inglês nesses contextos, aceitam-na sem maiores questionamentos, deixando que perdure um sentimento fatalista de malogro completo e absoluto, sem solução à vista. Paiva (2003), nesse pormenor, ressalta ainda a metodologia empregada nestes espaços instrucionais como fator de dificuldade para o processo de ensino-aprendizagem de inglês:

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem. (PAIVA, 2003, p. 56)

Em meio a este antagonismo em relação à necessidade crescente para a população de aprender inglês e o discurso negativo desse ensino nas escolas públicas, surgem questionamentos sobre os personagens que atuarão neste processo, os futuros professores. A preocupação com o profissional que atuará ensinando essa disciplina, e de como sua formação inicial ressignifica suas representações, se refletirá no processo de ensino-aprendizagem no futuro.

2. Representações sociais: uma teoria interdisciplinar

A teoria das representações sociais, base fundante para esta pesquisa, teve embasamento nas representações coletivas, desenvolvida por Durkheim (1978). Segundo Minayo (1999, p. 90) esta teoria “[...] se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade.” Esta foi a base e a motivação para os estudos de Serge Moscovici, que apresentou a teoria das

representações sociais em 1961, em sua obra *La Psicanalyse: son image et son public* (1981), apresentado na França.

Moscovici (2011) estava interessado em estudar a sociedade em seu caráter mais dinâmico, analisando conhecimentos, opiniões e crenças do mundo moderno. Nesse sentido, como afirma Dotta (2006, p.13), pedagoga que embasou suas pesquisas nas representações sociais,

[...] é necessário captar a mobilidade e plasticidade típica da sociedade presente, movida pelos meios de comunicação de massa e a constante construção e reconstrução do cotidiano.

Moscovici sempre mencionou que a teoria era ampla, um conceito que se escapava, e por essa razão, outros pesquisadores deram continuidade ao seu trabalho. Para a proposta desta pesquisa, a definição de representações sociais deste excerto define a intenção deste trabalho. Segundo Moscovici, representações sociais são:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 1976: xiii apud MOSCOVICI, 2011, p. 21)

As representações sociais têm uma natureza flexível e interdisciplinar, pois abrange várias áreas do conhecimento e se adapta a vários tipos de pesquisas. Ornellas (2011, p. 22, 23) corrobora essa afirmação dizendo que:

A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas e a realidade social. As representações sociais dirigem seu olhar epistêmico para entender como esta realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no cotidiano. (ORNELLAS, 2011, p. 22, 23)

Devido à amplitude da teoria, foram desenvolvidas três linhas de pesquisa sobre as representações sociais: a primeira chamada de modelo sociogenético, desenvolvida pelo idealizador da teoria, em que são apresentadas os mecanismos de objetivação e ancoragem; a segunda é o modelo sociodinâmico, desenvolvida por Abric (1994), em que apresenta a teoria do núcleo central; e a terceira linha, chamada de modelo sociodinâmico, que possui um aprofundamento nos estudos sobre a ancoragem.

Para a proposta desta pesquisa, optou-se em trabalhar com a primeira linha de pesquisa, o modelo sociogenético. Nele, existem dois processos para a elaboração da representação: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação tem por finalidade transformar um objeto abstrato em algo concreto. Para Nóbrega, (1990, p. 16):

[...] a objetivação consiste em materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado.

Já a ancoragem permite classificar e categorizar o objeto em uma rede de categorias usuais, comuns àquele grupo social. Os dois mecanismos ocorrem na elaboração das representações, são inseparáveis e acontecem de forma articulada.

Destarte as representações se apresentam como uma teoria pertinente para o intuito deste trabalho. Conhecer as representações dos futuros professores acerca do ensino de língua inglesa nas escolas públicas propõe uma investigação sobre um problema atual e relevante na área da educação.

3. A Pesquisa

3.1 Objetivos

Esta pesquisa objetiva descobrir as representações sociais de graduandos de Letras sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Os objetivos específicos são conhecer as representações desses respondentes sobre a) a própria experiência de aprendizagem de inglês no ensino básico; b) as razões para fazer o curso de Letras; c)

quais são suas representações sobre a escola pública e d) a eficiência do ensino do inglês na escola pública.

4.2 Metodologia

Os participantes da pesquisa são dez alunos de licenciatura em Letras de uma universidade estadual do interior do estado da Bahia. Foram distribuídos dez questionários semiestruturados para que eles respondessem. A pesquisa é de cunho qualitativo, com ênfase na abordagem sociogenética da teoria das representações sociais. Isto quer dizer que a pesquisadora analisa todas as falas dos participantes, reunindo e articulando as informações dadas por cada um dos respondentes. As palavras recorrentes também são identificadas e agrupadas para que se saiba onde as representações são ancoradas.

4. Resultados

Dos dez participantes da pesquisa, oito deles estão na faixa dos vinte anos, entre vinte e um e vinte e seis anos. Os outros dois têm trinta e seis e quarenta e dois anos de idade. Oito deles são do sexo feminino e dois do masculino. A grande maioria teve sua formação na escola básica na escola pública, sete deles no Ensino Fundamental e oito no Ensino Médio. A grande maioria também deseja lecionar na escola pública após a graduação e apenas um tem o intuito de lecionar em curso de idiomas, escola pública e privada.

A primeira pergunta do questionário é sobre a experiência na aprendizagem da língua inglesa no ensino básico. Todos os respondentes relatam terem tido pouco conteúdo, a maioria afirma que era superficial, os assuntos eram repetidos, alguns dizem que os professores não eram qualificados para ensinar inglês. Apenas um respondente diz que a qualidade do ensino foi boa no Ensino Médio. O respondente 9 afirma que a aprendizagem foi falha:

A aprendizagem de língua inglesa foi muito falha. Pois o professor não era qualificado para a disciplina. Não sabia falar inglês, o assunto era superficial.

O respondente 8 corrobora a repetição dos conteúdos e a falta de organização:

Havia aulas, porém os assuntos eram sempre repetidos e os alunos não davam muita importância, então era sempre um pouco bagunçado.

A segunda questão era sobre as razões de os respondentes terem escolhido como futura profissão a licenciatura em língua inglesa. O sonho de se tornar professor não é a resposta mais dada pelos participantes. Há um desejo inerente de aprender a língua através da universidade e afinidade com o inglês. Desta conjuntura é que eles são envolvidos para a profissão. Em dois casos, a licenciatura em Letras não era a primeira opção e em alguns casos, Letras era a única possibilidade de terem um curso superior.

Quando questionados sobre a consolidação de conhecimentos em língua inglesa para lecionar após a conclusão da licenciatura, a maioria acredita que não terá tal arcabouço. Eles acreditam que somente as disciplinas da universidade não são suficientes e que devem se aprimorar constantemente. O respondente 8 afirma que:

Se depender somente das grades da faculdade, não. Mas acredito que tenha um conhecimento relevante.

O respondente 7 coloca em sua fala que não está satisfeito com o curso, além da oferta de conteúdos de língua não serem suficientes:

Não, pelo fato de não estar gostando da área e principalmente de que no momento estou sem condições financeiras de arcar com o curso de inglês fora do campus.

Interessante observar que existe um ciclo vicioso em relação à aprendizagem do inglês. O aluno não aprende o inglês no ensino básico e vai para a universidade sem conhecimento prévio suficiente. Provavelmente ele finalizará o curso com uma proficiência na língua insatisfatória. É o caso do respondente 9:

Não. Preciso muito aprender inglês, pois na universidade não consegui acompanhar o professor [...]

O respondente 5 afirma que o objetivo do curso não é a aprendizagem de língua inglesa, como ele salienta:

Não. Porque o curso ensina a ensinar e não ter curso específico ou matéria específica suficiente para o graduando ter conhecimento.

Sobre a opinião dos participantes acerca da escola pública, é importante salientar que as respostas foram muito otimistas e no geral, eles acreditam que podem fazer a diferença estando qualificados para exercer a profissão. O respondente 9 afirma:

A escola pública é uma instituição que precisa de professores sérios e que estejam engajados e compromissados no ensino/aprendizagem de seus alunos, pois a instituição é feita pelos que lá trabalham.

O respondente 6 conclui sua ideia dizendo que [...] *espero desenvolver bons projetos lá*. O participante 4 menciona as mazelas da escola pública, e finaliza de forma otimista: *Seria uma escola sem “base”. [...] Mas essa realidade é possível que mude*. Já o respondente 3 faz uma ressalva comparando a necessidade da escola pública para o empoderamento daqueles que não podem pagar pela escola particular:

A escola pública é de extrema importância para as pessoas que não tem condições de pagar uma particular. É uma ótima oportunidade para os estudantes.

Quando questionados sobre a eficiência do ensino de língua inglesa na escola pública, os respondentes não têm o mesmo senso comum. Apesar disso, eles colocam que a língua inglesa funciona na escola pública quando os professores são bem qualificados e engajados com a educação. Eles ressaltam também que a desvalorização do professor e desta disciplina acabam por interferir nos resultados, já que não há expectativas de aprendizagem no ensino básico. O respondente 3 afirma que: [...] *funciona para quem se empenha individualmente*.

Já o respondente 1 opina dizendo que:

Acredito que funciona porque há professores qualificados, há alunos que demonstram interesse sobre a matéria, existe uma certa desmotivação em relação

à disciplina, mas acredito que há solução para esses problemas. Além disso, no meu ponto de vista a língua inglesa é tão importante quanto as outras.

Ao ser questionado sobre a eficácia do ensino de inglês, o respondente 5 traz a representação construída como aluno no passado:

Não. Como experiência própria o ensino não é valorizado e os alunos já não criam expectativas.

Na esteira deste raciocínio, o respondente 7 também coloca sua própria representação construída no passado:

Não, porque pelo fato de termos essa disciplina do quinto ano até terminar o ensino médio e só aprendermos as mesmas coisas, funcionaria se tivesse outra visão sobre a língua em si.

Já o respondente 9 apresenta uma representação otimista e engajada com seu futuro profissional:

Sim. A língua inglesa funciona, o que não funciona hoje é o professor dar desculpa que a culpa é do governo, quando não podem dar aula, pois não tem material, chega de desculpa. Sei que faltam recursos e salário melhorar, mas o professor tem gabarito para ensinar.

As representações desses futuros professores retratam considerações realistas sobre o ensino de língua inglesa no segmento público. Eles reconhecem que o sistema é falho, há desvalorização do professor e falta de status da disciplina pelos envolvidos no sistema escolar. No entanto, eles acreditam que podem fazer a diferença estando capacitados para lecionar, preparando-se e atualizando-se na área de língua e de educação.

Refletindo sobre as representações

As representações sociais dos participantes são construídas a partir da experiência de cada um como aluno na escola básica. Eles ancoram seus conhecimentos, opiniões e crenças nas recordações do ambiente escolar e nos conteúdos estudados. Fica claro que

eles percebiam a falta de capacitação dos professores em muitos casos, deixando transparecer que as aulas teriam sido mais ricas se os professores fossem qualificados. As representações deles se ancoram em palavras como repetição, superficial, desvalorização, básico, falho, desorganização.

Percebe-se também que cursar Letras não é o sonho de todos os estudantes. Apesar de somente um relatar não estar se identificando com o curso, no geral, eles ingressam por causa do gosto pela língua e pelas circunstâncias de vida, como a opção viável para fazer um curso superior. Contudo, as representações construídas por eles sobre o ensino do inglês na escola pública os balizam no sentido de desejar fazer diferente, de não repetir o que os seus professores no ensino básico fizeram. Isto é muito importante para que haja uma mudança de atitudes no futuro em relação a essa disciplina.

Os respondentes objetivam e ancoram suas representações em uma postura profissional de professor-pesquisador, pois mencionam que capacitação, atualização, engajamento, qualificação e compromisso são os norteadores para que a atuação profissional de cada um deles seja eficiente no contexto público.

A nuvem de palavras ilustra as representações sociais dos respondentes em suas ancoragens mais marcantes:



Fonte: elaborado pela autora

Destarte, as representações sociais deste grupo de graduandos apresentam uma postura otimista em relação ao futuro do inglês nas escolas públicas. Eles reconhecem as dificuldades que irão encontrar, porém já construíram suas estratégias para enfrentá-las.

Referências

ABRIC, J. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Press Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. **Caleidoscópio**. v. 5, nº 1. p. 5-14. São Leopoldo, jan./abr. 2007.

BASSO, E. A. Quando a crença faz a diferença. In: BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M.H. V. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo, Campinas: Pontes Editora, 2006. p. 65-85.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução: nº 01/85**. São Paulo, 1985.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 4024/61**. Brasília, 1961.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 5692/71**. Brasília, 1971.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – língua estrangeira moderna**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

DURKHEIM, E. **As Regras do método sociológico**. Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

MINAYO, M. C. S. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: **Textos em representações sociais**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89 -111.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓBREGA, S. M. **O que é representação social**. Curso de Doutorado em Psicologia Social; EHESS. 1990.

ORNELLAS, M. L. S. **Representações sociais**: Letras Imagéticas. Salvador (BA): Quarteto Editora. 2011.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. (Org.) **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>> Acesso em: 05 nov 2013.

Recebido em: 20/04/2017
Aprovado em: 20/07/2017