



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

**Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos
pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do
Alemão**

Rio de Janeiro

2016

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

| | |
|------|--|
| G635 | Gonçalves, Bárbara de Britto Terra Nova. Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão / Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves. – 2016. 133 f. Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 1. Educação – Teses. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino - Falantes de português – Teses. 3. Escolas municipais – Teses. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título. |
| es | CDU 373.3(815.3) |

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves

Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 17 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Silva Marques Ribeiro (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - UERJ

Prof. Dr. Lincoln Tavares Silva
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica - UERJ

Prof. Dr. Claudio de Paiva Franco
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos e a todas que acreditam que a educação é direito fundamental e essencial do ser humano.

Aos meus pais, José e Edith, por estarem sempre ao meu lado incentivando na minha formação.

Ao meu marido, Carlos Renato, amigo e companheiro nesta longa jornada, e principalmente aos meus filhos, Bruna e Pedro Renato, que são a minha fonte de alegria, motivação e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS por estar sempre ao meu lado e por ter possibilitado a finalização desse trabalho. Tenho certeza que a sustentação e a acolhida que senti nos momentos mais delicados me fortaleceram a prosseguir e acreditar nesse sonho que sonhei junto daqueles que sempre acreditaram nessa proposta.

À minha querida orientadora, mulher guerreira, meiga, inteligente, generosa e firme nas suas decisões. Desde os nossos primeiros contatos estabeleceu um forte elo de segurança e acolhida, e com seu modo sutil de sugerir e criticar proporcionou liberdade de escolha aos meus caminhos. Esteve comigo nos momentos mais difíceis e soube me amparar e motivar contribuindo assim diretamente na continuidade e finalização desse trabalho. Não consigo precisar o quanto seus ensinamentos foram produtivos e essenciais para a minha formação como pessoa e profissional.

Aos membros da minha banca, titulares e suplentes, professores Claudio de Paiva Franco, Lincoln Tavares Silva, Andrea da Paixão Fernandes e Kátia Cristina do Amaral Tavares. Cada um deles marcou minha formação e por isso o convite especial da banca.

Ao professor Lincoln Tavares Silva um agradecimento mais do que especial porque influenciou diretamente o caminho a ser trilhado nesse trabalho por meio de suas aulas reflexivas e dinâmicas de Representação Social. Não me esquecerei da nossa primeira aula de RS, que além de ter me proporcionado uma reflexão sobre a subjetividade nos diferentes contextos, mas principalmente por ter aguçado o meu pensamento, provocando a desconstrução da forma como via e sentia as situações. Confesso que saí da aula com a cabeça fervilhando! Obrigada professor, por ser *tão professor*.

Ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica - PPGEB que em todas as ocasiões foi formador e acolhedor. Tenho muito orgulho de ter sido estudante desta Universidade e deste Programa, não somente pelas aulas, palestras, cursos e demais atividades e convivências que tive, mas principalmente pela parceria e comprometimento de todos ao longo da minha formação.

Aos colegas do curso que compartilharam cada etapa de crescimento pessoal e profissional através do incentivo e apoio, em especial Luciana de Oliveira, Nilza Cristina e Vitor Caetano.

Agradeço toda a equipe da Escola Municipal Professor Affonso Várzea que contribuiu diretamente para a realização deste trabalho. A participação e o apoio de todos foram essenciais à construção diária desta pesquisa. Ainda, ao apoio dos alunos da minha turma e a todos os responsáveis que compreenderam a relevância deste estudo e que sonharam junto comigo cada etapa vivida.

Às minhas queridas amigas, que sempre estiveram ao meu lado em busca de uma formação digna, participando da realização deste trabalho através da palavra de conforto e motivação nos momentos de cansaço e insegurança.

Por último, agradeço aos que menos tiveram de mim nestes períodos de asilo acadêmico. Em particular, Bruna, Pedro Renato e meu marido Carlos Renato; também aos meus familiares próximos e distantes, em especial aos meus pais, Edith e José. Agradeço a compreensão de todos nos momentos de ausência e que eu possa compensá-los com mais atenção e carinho nos momentos que surgirão.

Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, ideias... compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir. [...] Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Paulo Freire

RESUMO

GONÇALVES, Bárbara de Britto Terra Nova. *Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão*. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

O mundo se caracteriza num contexto globalizado onde os progressos científicos e os avanços tecnológicos definem novas exigências para os cidadãos. Nesse cenário, o ensino da língua inglesa torna-se relevante, pois favorece o encontro entre as culturas, o estreitamento entre as fronteiras e a fragmentação e reconstrução das identidades. Assim, a presente pesquisa busca compreender o que/como pensam os sujeitos, alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão, a partir da abordagem teórico-metodológica das representações sociais fundamentada por Moscovici (2000, 2003, 2004), Jodelet (1989, 1996, 1997, 2001, 2003), Abric (1994, 2000, 2001, 2003), Sá (1996, 1998), De Rosa (1998) e outros, porque compreendemos que as representações e práticas estabelecidas pelos pesquisados inserem-se em tempos-espacos não cristalizados, sujeitos às dinâmicas socioculturais que ora seguem, ora modificam, ora transgridem as regras estabelecidas e institucionalizadas. Para tanto, a pesquisa tem abordagem qualitativa de abordagem interpretativista para captar a forma como esses sujeitos se percebem nesse contexto que é construído socialmente, mas faz uso de dados quantitativos, situando-se em um contínuo qualitativo – quantitativo conforme entende Brown (2004). Com a aplicação de questionários e realização de entrevistas, buscamos captar os aspectos aventados pelos alunos sobre o ensino de inglês, delineando seus processos centrais e periféricos, de acordo com a visão de Abric (1994), contextualizar e nos aproximar de discursos, ações, contradições e percepções sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão. Os resultados apontam as seis palavras que compõem o núcleo central: *aprender, professor, turismo, estudo, futuro e língua*. Através dos termos evocados e distribuídos nos quadrantes (VERGÊS, 1999), de acordo com a combinação das frequências e das ordens de evocações, constatamos uma centralidade de representações da palavra *aprender*. As palavras representativas do núcleo central foram submetidas a Análise de Palavras Principais (APP) e, destacaram-se as palavras *professor* e *futuro*, como organizadoras dessa representação nos discursos dos sujeitos, o que sugere que o professor está intrinsecamente ligado ao futuro desses sujeitos por corresponder o elo ou fonte de prospecção no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Apresentamos como produto final um Jornal Bilíngue impresso, Class News, que visa dar voz aos sujeitos da pesquisa sobre o ensino da língua inglesa.

Palavras-chave: Representações sociais. Ensino de inglês. Identidade. Bilinguismo.

ABSTRACT

GONÇALVES, Bárbara de Britto Terra Nova. *Bilingualism in public schools: the senses produced by the subjects on the teaching of English in Complexo do Alemão* 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The world is characterized in a global context where the scientific progress and technological advancements define the new demands from citizens. In this scenario, the teaching of English language becomes relevant because it promotes the encounter among cultures, the narrowing across borders as well as the fragmentation and reconstruction of identities. Thus, this research aims at understanding what/ how the subjects, 4th and 5th grade students, think about the teaching of English in Complexo do Alemão, from the theoretical and methodological approach of social representations as understood by Moscovici (2000, 2003, 2004), Jodelet (1989, 1996, 1997, 2001, 2003), Abric (1994, 2000, 2001, 2003), Sá (1996, 1998), De Rosa (1998), among others, because we consider that the representations and practices established by the subjects are inserted in time-spaces that are not crystallized and dependent on the socio-cultural dynamics that now follow, sometimes change, sometimes transgress the established and institutionalized rules. Therefore, this research has a qualitative approach of interpretative nature to capture the way these subjects perceive themselves in this context that is socially constructed, but makes use of quantitative data, situated in a quasi-quantitative continuum (BROWN, 2004). By means of questionnaires and interviews, we aimed at capturing the aspects about the teaching of English brought by students, outlining the central and peripheral processes according to Abric (1994), contextualizing and approaching speeches, actions, contradictions and perceptions about the teaching of English in Complexo do Alemão. The results indicate six words that compose the central core: learning, teacher, tourism, study, future and language. Through the mentioned terms, distributed in the quadrants (VERGÈS, 1999), and according to the combination of the frequencies and the mentioning order, we noticed the centrality of representations of the word learn. The representative words of the central core were submitted to Analysis of Key Words and the words teacher and future were highlighted, as organizers of the representation in the subjects' discourse, which suggests that the teacher is intrinsically related to their future for corresponding to the link or source of prospectation in the teaching and learning process of the English language. As a final product, a printed Bilingual newspaper, entitled Class News, was produced so that the subjects involved in the research could give voice to their points of view in relation to the teaching of English.

Keywords: Social Representations. English Teaching. Identity. Bilingualism.

LISTA DE QUADRO

| | | |
|-------------|---|----|
| Quadro 1 – | Contribuições à construção da teoria de Moscovici | 33 |
| Quadro 2 – | As correntes teóricas complementares a teoria de Moscovici..... | 36 |
| Quadro 3 – | Quantitativo dos alunos que estudam na EMPAV..... | 62 |
| Quadro 4 – | Quantitativo dos sujeitos da pesquisa por turma e ano de escolarização | 66 |
| Quadro 5 – | Componentes EVOC 2000..... | 69 |
| Quadro 6 – | Representação Esquemática da Distribuição das Cognições das Representações Sociais no Modelo de Evocação Livre | 70 |
| Quadro 7 – | Planilha das evocações originais dos sujeitos sobre o termo indutor: “ensino da língua inglesa” | 76 |
| Quadro 8 – | Cálculo de frequência e média ponderada da ordem de evocação – Parte do Relatório do Programa RANGMOT | 77 |
| Quadro 9 – | Distribuição da frequência: ensino da língua inglesa | 78 |
| Quadro 10 – | Listagem dos possíveis termos para a construção de categorias | 82 |
| Quadro 11 – | Matriz de coocorrências | 83 |
| Quadro 12 – | Frequência das expressões evocadas, dos termos mais importantes, percentual de frequência e queda da frequência dos termos – termo indutor: ensino da língua inglesa..... | 89 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Fachada da EMPAV | 44 |
| Figura 2 – Morro do Alemão antes da construção do teleférico | 56 |
| Figura 3 – Morro do Alemão depois da construção do teleférico | 56 |
| Figura 4 – Alunos da turma 1403 da EMPAV | 65 |
| Figura 5 – Layout do EVOC 2000 | 69 |
| Figura 6 – Quadro de quatro casas ao termo indutor “ensino da língua inglesa”: possíveis elementos constituintes da representação, em razão da frequência e da ordem média das evocações | 80 |
| Figura 7 – Gráfico Similitude | 91 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| EMPAV | Escola Municipal Professor Affonso Várzea |
| EVOC | Programa de Análise de Evocações |
| PCNs - LE | Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira |
| SIMI 97 | Programa de Processamento e análise de similitude |
| TELP | Técnica de Evocação Livre de Palavras |

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| | INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 | A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL | 28 |
| 1.1 | Diálogos e prospecções sobre a abordagem teórica das representações sociais | 28 |
| 1.2 | A influência das representações sociais no campo educacional | 39 |
| 2 | METODOLOGIA: A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA COM OS SUJEITOS, AS INFORMAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | 42 |
| 2.1 | A Pesquisa | 42 |
| 2.2 | Natureza da Pesquisa | 45 |
| 2.3 | Problema de pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa | 52 |
| 2.4 | Contexto de Pesquisa | 55 |
| 2.5 | O Programa Rio Criança Global e o Projeto Bilíngue | 63 |
| 2.6 | Os sujeitos da pesquisa | 65 |
| 2.7 | Os Procedimentos de coleta e análise de informações | 66 |
| 3 | O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DO COMPLEXO DO ALEMÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA | 74 |
| 3.1 | Percepções e discursos dos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa | 75 |
| 4 | ELABORAÇÃO DO PRODUTO | 93 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| | REFERÊNCIAS | 110 |
| | APÊNDICE A – Solicitação para autorização de pesquisa de mestrado remetida à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) | 116 |
| | APÊNDICE B – Memorando E/SUBE/CRE/GED de autorização para Pesquisa Acadêmica no campo E.M.03.12.027 Affonso Várzea | 117 |
| | APÊNDICE C – Formulário para autorização para uso de gravação de voz institucional dos sujeitos participantes da pesquisa | 118 |
| | APÊNDICE D – Modelo de questionário aplicado na pesquisa | 121 |
| | APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista aplicado na dissertação | 122 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE F – “Dicionários de Sinonímias” das palavras evocadas pelos respondentes e aglutinadas pelo pesquisador..... | 123 |
| APÊNDICE G – Diário Oficial – Criação do Programa Rio Criança Global da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro | 128 |
| APÊNDICE H – Produto da dissertação | 130 |

INTRODUÇÃO

O mundo não é. O mundo está sendo.

Paulo Freire

A contemporaneidade é marcada por mudanças significativas que impulsionam a reflexão dos sujeitos diante do processo de globalização. Segundo Bauman (1999, p.21), “a globalização é vista por uns como algo bom e por outros como algo ruim, mas para todos é um processo irreversível”.

Entendemos que “vivemos um mundo da rapidez e da fluidez” (SANTOS, 2001, p.83), no qual a globalização se caracteriza por um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que se manifestam mundialmente a partir das inovações tecnológicas e também pela velocidade a que estas ocorrem no mundo contemporâneo. Nesse contexto, observa-se que há um processo paradoxal: “A globalização tanto divide como une; divide enquanto une” (BAUMAN, 1999, p. 8).

O processo de globalização constitui um fenômeno atual; o termo *globalização* se tornou recorrente na última década do século XX (anos 90), porém, sua origem se apresenta bastante remota. Conforme Moita Lopes (2005) “o fenômeno globalização não é uma novidade mundial, a globalização iniciou-se há 500 anos, momento em que a Europa ainda não era conhecida mundialmente e muito menos este fenômeno se exercia como acontece hoje”.

Nesse cenário, observamos a busca do cidadão por uma melhor formação profissional, na tentativa de alcançar um espaço neste universo tão competitivo e confuso, cuja manutenção se consolida através de uma perversidade sistêmica de ações negativas que se reafirmam nesse contexto. Na visão de Santos (2001, p.23) “A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internalização do mundo capitalista”.

O autor ainda menciona que para entender a globalização deve-se levar em consideração o estado da técnica e o estado da política, ambos inseparáveis no

contexto histórico da humanidade. “As técnicas são oferecidas como um sistema e realizadas combinadamente através do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso” (SANTOS, 2001, p.23), porém, esse processo não se restringe apenas à existência desse sistema de técnicas que se fortalece a partir de seu uso político, o que, conforme Santos se caracteriza como uma *globalização perversa*.

Nessa perspectiva, Santos (2001) discorda da visão de Bauman (1999) quanto à irreversibilidade do processo de globalização, pois, para àquele, as técnicas talvez sejam irreversíveis devido a sua flexibilidade ao território e ao cotidiano, porém, do ponto de vista existencial, “elas podem obter um outro uso e uma outra significação”(SANTOS, 2001, p.174), se apresentando como irreversível.

Evidencia-se, então, que a globalização se faz presente, em primeiro lugar, nas relações financeiras e de comércio que os países mantêm entre si; em segundo lugar, na visão de Santos (2000), na busca da construção de uma globalização mais humana que se apoia no plano empírico e no plano teórico. No primeiro plano, a partir de fatos novos indicativos, urge a necessidade de uma nova história devido à mistura de filosofias. Outro ponto que fundamenta a necessidade de mudança é a aglomeração da população em áreas cada vez menores, fortalecendo assim a mistura entre os ideais dessas pessoas. Junto a esses fatos temos ainda a emergência de uma cultura popular. No plano teórico, o discurso se apresenta como fator relevante na existência de uma universalidade empírica.

Para a maior parte da humanidade, os aspectos econômicos, culturais, interpessoais e da própria subjetividade são influenciados direta ou indiretamente pelo processo de globalização. A diversidade de pessoas e lugares e a discursividade dos contextos nos quais se manifestam, revelam que os indivíduos não são atingidos igualmente por esse fenômeno.

É importante ressaltar que a globalização impacta diretamente o setor produtivo e influencia decisivamente o perfil e a própria estrutura das economias nacionais. Numa perspectiva histórica, na qual a globalização se caracteriza a partir do itinerário capitalista, é representada como: colonizadora, de exploração, industrial, financeira dentre outras.

No entanto, esta pesquisa considera o processo de globalização como um processo de transformação social no qual o indivíduo está inserido e nele participa como agente de mudanças, construindo sua própria história com autonomia e adaptando-se continuamente a diferentes contextos. A forma como os sujeitos buscam refletir e corresponder às exigências profissionais que a sociedade impõe, confirma a necessidade de oportunizar situações que favoreçam o aprendizado na formação de todos que compõem essa sociedade, sem que haja o fortalecimento de mazelas que propiciem a desigualdade na sociedade.

Nessa perspectiva, percebemos que o campo de pesquisa, o Complexo do Alemão, também se caracteriza como parte dessa globalização, em virtude das mudanças estruturais e sociais ocorridas nos últimos tempos nesse local por meio dos investimentos nas obras e também, no âmbito educacional, concretizado no Projeto Bilíngue que busca promover ensino da língua inglesa como possibilidade de crescimento para a sua formação como cidadão desse mundo global em que vários contextos sócio culturais se entrelaçam diariamente. Segundo Ortiz (2006, p18.)

A globalização declina-se preferencialmente em inglês. Digo, preferencialmente, pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, mesmo assim, uma única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada. (ORTIZ, 2006,p18.)

Vale ressaltar que no contexto atual que se caracteriza pelo uso extremado de técnicas e de normas, evidencia-se um momento de reflexão sobre o papel do sujeito na sociedade. Para ser ativo, pensante e multicultural neste mundo de acessos rápidos e inúmeros discursos, o ensino-aprendizado da língua inglesa se apresenta como instrumento de evolução sociocultural desse sujeito (MOITA LOPES, 2006).

Nessa abordagem, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira(PCNs-LE) :

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. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira (1998, p.19).

A minha preocupação em contextualizar a discussão sobre o uso da língua como instrumento de informação e disseminação sociocultural nos dias atuais é porque entende imprescindível o ensino da língua inglesa no campo educacional com o objetivo de propiciar o acesso dos alunos a bens culturais e a um aprendizado significativo.

O acesso instantâneo a outros mundos e discursos demarca a mutação da sociedade diante das situações vivenciadas. Segundo Santos (2000, p. 19) “temos a consciência de que estamos vivendo uma nova realidade” que apresenta diferentes faces. Para o autor, é necessário dar mais atenção a esse novo modo de vida – a Era da Globalização –, pois a facilidade de apreensão e utilização de diferentes recursos da técnica e da ciência pelas novas formas do grande capital tem como base formas institucionais igualmente novas. Reafirmando essa ideia, o autor observa que:

Não se pode dizer que a globalização seja, semelhante às ondas anteriores, nem mesmo uma continuação do que havia antes, exatamente porque as condições de sua realização mudaram radicalmente. É só agora que a humanidade está podendo contar com essa nova realidade técnica, providenciada pelo que se está chamando de técnica informacional (SANTOS, 2000, p.11).

De acordo com autores como Bauman (1999), Santos (2000, 2001), Sousa Santos (2002) Canário (2005), Ianni (2006), Ortiz (2006), entre outros, esse processo de mudança denominado *globalização* recebeu vários significados que objetivam expressar um mundo sem fronteiras, que se caracteriza pela ampla integração econômica, política e cultural entre as nações.

Pensadores de distintos lugares do mundo discorreram sobre o ensino e aprendizagem da língua inglesa em tempos de globalização, mas optamos por aportes e discussões de autores que têm contextualizado o processo de globalização a partir da valorização da interação da língua e da valorização sociocultural das realidades locais, sem desconsiderar movimentos mais amplos da dinâmica social contemporânea.

Assim, elegemos os estudos de Sousa Santos (2002), que enfatiza a globalização não como um fenômeno linear, monolítico, inequívoco e consensual, mas um vasto campo de conflitos entre grupos sociais. E Jovchelovich (2001), para quem a

realidade atual está permeada por um desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação de massa e de novas tecnologias.

Para Santos(2000) essa dinâmica de transformações na qual o mundo se apresenta se configura no paradoxo. De um lado, o progresso das técnicas e ciências; de outro, a aceleração contemporânea. Nessa perspectiva, observamos que esses dados caracterizam um mundo físico, fabricado pelo homem, que se utiliza de um discurso único e mecanicista. Para fugirmos dessa percepção enganosa, o autor considera a existência de três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (2000, p.18).

O mundo globalizado visto como fábula busca a uniformidade, a presença de uma ideologização maciça, torna distante o ideal de uma cidadania verdadeiramente universal e estimula o culto ao consumo. Nesse cenário o exercício de fabulações torna-se essencial para criar uma base sólida que sustente esse ideal.

A visão do mundo como é – a globalização como perversidade – retrata a visão de grande parte da humanidade sobre o fenômeno globalização. O desemprego, a pobreza, os baixos salários, a fome, o desabrigo, a educação de qualidade inacessível, a mortalidade infantil, a corrupção. De acordo com Santos “Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (2000).

Lançarei mão dos discursos dos sujeitos da pesquisa, a todo tempo, quando necessário e possível, com o intuito de apresentar as suas idealizações sobre o aprendizado da língua inglesa no contexto do Complexo do Alemão e as diferentes formas em que esse aprendizado se apresenta.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa adquire grande relevância dentro do processo de globalização, pois amplia as possibilidades de discursos no (e sobre o) mundo. Tais idealizações se manifestam nos discursos dos respondentes¹ sobre esse aspecto: *se eu aprender a falar inglês vou poder conversar e entender as outras pessoas que visitam a minha comunidade (F935); O inglês vai me ajudar a arrumar um*

¹ Corresponde aos sujeitos da pesquisa, os alunos do 4º e 5º ano, que serão referenciados, sempre que possível, correspondentes aos itens sexo masculino/M ou feminino/F), idade; por fim apontamos o número do questionário que elencamos no campo.

emprego melhor (M1012); Quando eu uso o computador preciso entender algumas palavras em inglês para poder jogar (M9234); Gosto de cantar as músicas em inglês, mas não gosto quando não entendo o que quer dizer (F1028). Os discursos revelam que o aprendizado da língua inglesa torna-se significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois está inserido nos diferentes contextos dos sujeitos.

Desse modo, o papel educacional da língua inglesa é significativo, porque favorece o desenvolvimento integral do indivíduo em sua leitura de mundo e também na compreensão do uso da língua inglesa e de outras culturas. Segundo os PCNs-LE:

[...] ao ensinar uma língua estrangeira, é essencial uma compreensão teórica do que é a linguagem, tanto do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social.

O constructo teórico da pesquisa envolve teorizar o papel de inovadores e de minorias, de indivíduos capazes de desafiar as tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos. Moscovici (2003, p.86) explica que:

Este ímpeto não deve ser desprezado como um individualismo banal. Nele há a luta e o desejo de ver as coisas sob nova luz, de descobrir o outro lado do objeto-mundo e iluminar as dimensões ocultas pela escuridão produzida pelos pressupostos que assumimos como dados e pelas tradições culturais que nos são legadas. [...] É com este ímpeto em mente que podemos compreender melhor a teoria das representações sociais e o papel do sujeito individual na criação de novas representações na esfera pública, desafiando culturas e produzindo heterogeneidade na vida social.

Compreender a língua inglesa como fenômeno mundial, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, nos faz entender a relação existente com o processo de globalização por se caracterizar como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de forma complexa (SOUSA SANTOS, 2002). A língua inglesa é considerada como língua franca para a comunicação que une povos, pois é usada em viagens, negócios, empresas, internet, estudos, entre outras finalidades, enfim, a língua inglesa é a língua da comunicação em todo o mundo – é a língua da globalização.

É importante que a aprendizagem da língua estrangeira em si, traz benefícios internos e externos, pois desenvolve a rapidez no raciocínio, a construção da personalidade, o conhecimento e o respeito por outras etnias, raças e culturas. Os fatores externos incluem uma maior facilidade de conversação com pessoas de vários países e diferentes idades, acesso à literatura e conteúdos internacionais, melhor colocação e emprego no mercado de trabalho, em grandes empresas brasileiras e multinacionais. Ou seja, no mundo atual é imprescindível o domínio da uma língua estrangeira, e o inglês é uma língua mundialmente conhecida e está em diferentes esferas da sociedade, tais como: no mundo da publicidade, da interação e comunicação através das músicas, propagandas, livros literários, cinema, internet, produtos nacionais e internacionais, entre outros.

Desta forma, destacamos como objetivo da pesquisa, captar e compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos, alunos do 4º e 5º anos, sobre o ensino da língua inglesa proposto pelo Projeto Bilíngue, este, que tem como objetivo promover o ensino da língua inglesa com ênfase na conversação. Ou seja, visa propiciar o crescimento pessoal e profissional desses sujeitos, motivando-os discursivamente e assim favorecer também o seu desenvolvimento na sociedade em que vivem através da educação. Mais do que nunca a educação tem sido vista como instrumento necessário para preparar os educandos a enfrentarem desafios como a sobrevivência social e econômica (cf. UNESCO, [s.d.]).

O processo de globalização produz desigualdades. Essa complexidade de dimensões se configura a cada tempo vivido, onde traçamos nossos ideais e contribuímos para a busca contínua de um lugar melhor para todos, destacando o crescimento contínuo da sociedade como algo intrínseco na nossa formação.

Atualmente, o mercado de trabalho tem valorizado o ser humano como ferramenta principal de produtividade e exigido uma qualificação que o diferencie dos demais na sua formação. Nessa perspectiva, o cenário educacional se apresenta como espaço de transformação social e campo de formação, onde os seus sujeitos são caracterizados como agentes de mudanças que possuem um papel importante na formação histórico-social da humanidade. A educação escolar sempre esteve associada à ideia de progresso e desenvolvimento como condição primordial para o

crescimento dos sujeitos que participam desse ambiente, porém, vale ressaltar que esse espaço nem sempre garantiu o desenvolvimento pleno dos sujeitos:

O discurso oficial hoje apresenta a educação como a grande responsável pela modernização de nossas sociedades, por suas maiores ou menores possibilidades de integrar-se no mundo globalizado e na sociedade do conhecimento, que exigem altos níveis de competência e domínio de habilidades de caráter cognitivo, científico e tecnológico, assim como o desenvolvimento da capacidade de interação grupal, iniciativa, criatividade e uma elevada auto-estima. A educação é encarada como esperança do futuro (CANDAUI,1999, p.48).

A educação escolar apresenta uma função estratégica relevante na sociedade em seus diferentes âmbitos: cultural, social, políticos e econômicos e deve ser concebida como direito subjetivo de todos e como espaço social de organização, produção e construção do conhecimento. Nesse contexto, Nóvoa (1999, p.2) enfatiza que:

a função precípua da escola básica, particularmente para os filhos da classe trabalhadora, é de dar a base de conhecimentos, valores e “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto (...) As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única”.

Observando essas condições, destacamos a influência da formação sociocultural da sociedade refletindo diretamente no âmbito educacional, e apresentamos a proposta do Projeto Bilíngue das Escolas Públicas Municipais, com o objetivo de compreender os impactos do processo ensino-aprendizado da língua inglesa no contexto educacional, a partir dos sentidos produzidos pelos alunos do 4^o e 5^o anos sobre o ensino dessa língua.

Ressaltamos que dentre as variações linguísticas existentes mundialmente, a língua inglesa se destaca por ser a principal responsável pela comunicação entre os povos (CRYSTAL, 2003). De acordo com Correia (2014, p.53 apud MOITA LOPES, 2005, p.06), “o número de falantes de inglês já ultrapassa, em grande parte, o número de falantes nativos dessa língua, o que faz com que o inglês seja a *língua franca*² das

² Segundo Moita Lopes (2005), *língua franca* é a língua de comunicação internacional entre os vários povos do planeta.

nações”. Percebemos que nos dias atuais há uma preocupação com o processo ensino-aprendizado e com as práticas de ensino da língua inglesa, mas também, de que ela faça sentido para o sujeito a partir das possibilidades de produção de conhecimento.

Segundo as orientações dos PCNs, o ensino da LE apresenta-se relevante, pois contribui para a aprendizagem dos alunos nos seguintes aspectos: expansão das habilidades comunicativas e ampliação cultural, compreensão das diferentes formas de comunicação e da variabilidade dialetal, adequação linguística de acordo com o ambiente em que está inserido.

Nesse sentido, vale lembrar que, muito mais do que uma simples aula de regras gramaticais, as aulas de LE podem ser extremamente ricas, à medida que abrem espaço para que o estudante possa construir/reconstruir sua carga cultural e linguística, isso porque ao entrar em contato com outras culturas amplia os seus conhecimentos, adquire novos conhecimentos que serão possíveis a partir das variadas informações adquiridas ao longo do processo de aprendizagem da língua. Os PCNs (BRASIL, 2006, p. 91) ressaltam que:

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais.

Outro ponto importante abordado nesse documento é o fato da LE servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos, entre eles a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade. Segundo os PCNs:

[...] propõe trabalhar no âmbito da formação de indivíduos, de cidadãos – se focalizar um aspecto já mencionado anteriormente: o de trabalhar em prol de uma “alfabetização” dos alunos (indivíduos, cidadãos) (SOARES, 2004) condizente com as necessidades da sociedade em que vivem de uma sociedade que tem as suas próprias características, porque é interpelada por uma história e uma cultura em constante construção e reconstrução (BRASIL, 2006, p. 97).

Os alunos, a partir disso, passam a sentirem-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes presta-se a excluir, porque sabem como expressar-se, como compreender o que vivenciam e sabem da sua importância enquanto cidadãos. Destacamos nessa perspectiva os sujeitos dessa pesquisa, alunos em formação, que moram numa comunidade caracterizada como área de risco devido à violência, mas que lutam pelos seus direitos enquanto cidadãos críticos.

Nesse contexto, fundamenta-se o objetivo apresentado pelo Projeto Bilingue da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro como um possível caminho para contribuir para o ensino de língua inglesa dando ênfase, conforme já mencionado, na conversação. Busco nessa pesquisa vivenciar e entender os sentidos produzidos por esses sujeitos sobre o ensino da língua inglesa num contexto desfavorável, em virtude da violência e principalmente das questões socioeconômicas que refletem essa comunidade, visto que o campo de pesquisa se localiza no Complexo do Alemão, em Inhaúma.

A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa de cunho interpretativista, mas também fazemos uso de dados quantitativos, em um contínuo qualitativo-quantitativo, conforme entende Brown (2004), buscando captar a forma como esses sujeitos se percebem nesse contexto que é construído socialmente. Desta forma, busquei o campo das Representações Sociais como referencial de pesquisa, conforme proposto por Moscovici (2000, 2003, 2004), Jodelet (1989, 1996, 1997, 2001, 2003), Sá (1996, 1998), De Rosa (1998) e outros, assim como nos utilizamos de abordagem complementar à teoria proposta por Abric (1994, 2000, 2001, 2003).

Para gerar dados e assim captar os sentidos produzidos pelos alunos, utilizamos como instrumento de campo as entrevistas e também a Técnica de Associação ou Evocação Livre de Palavras (TELP) que busca compreender as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como esses sujeitos, alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, se percebem e se representam diante do ensino de língua inglesa no contexto diário?
- 2) Quais sentidos são produzidos sobre o ensino da língua inglesa?

Os dados gerados foram processados pelo software EVOC (versão 2000), em seguida apresentados e interpretados pelo quadro de quatro casas. Em seguida, sendo

aplicada a técnica de Análise de Palavras Principais (APP) com o objetivo de “aproximar nossa investigação de um entendimento mais acurado da composição possível do núcleo central e do sistema periférico da representação em estudo” (SILVA, 2012, p.213).

A organização das etapas que contemplam este trabalho se estruturou com o objetivo de tornar mais clara a intenção da pesquisa delineando consecutivamente as diferentes abordagens que contemplam o tema em questão relacionando-as também a Teoria das Representações Sociais. Assim, no primeiro dos passos, que descreveremos a partir desta introdução e do capítulo que a segue, apresentamos o nosso objeto de pesquisa.

Então, na introdução convoca ao discurso desse processo de globalização, a partir da visão mercantilista da instituição escolar, onde o aprendizado de uma língua estrangeira, a língua inglesa, é visto como acesso à cultura e as exigências da sociedade capitalista em que vivemos. Nesse contexto, damos ênfase aos ideais de Milton Santos (2001) considerando a existência de pelo menos três mundos num só: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade, caracterizando e diferenciando o processo de globalização nesses contextos.

Em sequência, no capítulo I apresento a teoria das representações sociais com o objetivo de nos aproximar e compreender alguns dos contextos que contemplam os pensamentos e ideais dos autores. No primeiro momento, situo a perspectiva inaugurada por Serge Moscovici e seus seguidores: Doise (1986), Jodelet (1989) e Abric (1998). Em seguida, apresento as representações sociais como forma de conhecimento e os processos envolvidos em sua elaboração: objetividade e ancoragem.

Em seguida, apresento um breve panorama do campo de pesquisa associado ao campo das representações sociais. Segundo Ávila (2003) ao abordar a identidade desse grupo de sujeitos no âmbito educacional, devo destacar a comunidade em que vivem – o Complexo do Alemão – como referencial sociocultural em suas vidas pela representatividade em diferentes contextos da sociedade. Nesse sentido, destaco uma efetiva emancipação e participação ativa desses sujeitos sociais que a compõem e que buscam melhoria da qualidade de vida valorizando a base multicultural que se

apresentam. Exatamente por tratar desses contextos busco trazer uma reflexão da Teoria das Representações Sociais sobre a Construção identitária desse espaço de conquista da comunidade, com o intuito de perceber a importância do processo de construção do eu social e individual.

O Projeto Bilíngue foi inserido na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada no Complexo do Alemão. Diante desse contexto sócio geográfico destaca-se a necessidade de compreender esse espaço físico e principalmente a forma que esse grupo (re)constrói as relações sociais na qual estão inseridos e percebem-se mutáveis devido a sua configuração social.

Na modernidade líquida, Bauman (2001, p.91) preconiza que, “a identidade não é uma mera construção social; ter uma ou muitas identidades é uma tarefa, ou mais precisamente, uma tarefa política”. Essa discussão em relação à construção identitária na pós-modernidade, com foco de pesquisa num pequeno grupo que representa parte da sociedade situada numa comunidade carente, destaca o direito do cidadão de escolher qual identidade e por quanto tempo se apegar a ela, apresentando-se na visão de Bauman como o verdadeiro conflito existente nessa abordagem.

Apresentamos, no próximo capítulo, a articulação da pesquisa com os sujeitos, as informações e os procedimentos de análises apontando os instrumentos que utilizamos para o tratamento das informações advindas do campo. Aplicamos a entrevista individual (10 perguntas abertas e fechadas) com questões de evocação a partir do termo indutor “ensino da língua inglesa”.

No sentido prático da investigação da pesquisa destacamos algumas técnicas correspondentes ao seu levantamento. Com isso, essa pesquisa, que não tem a intenção de abarcar toda a base de análise e formação discursiva adotada pela Teoria das Representações Sociais busca explicitar brevemente os aspectos formativos e constitutivos das representações sociais (Objetivação e Ancoragem) e também a sua forma de organização a partir da sua abordagem estrutural.

Em seguida, após o processamento das palavras analisadas pelo programa *EVOC 2000* serão fornecidos os dados estruturais da representação social identificando os elementos centrais e periféricos. Para verificarmos se as palavras evocadas com maior frequência e prontidão fazem parte do núcleo central das representações

buscaremos a Análise de Palavras Principais (APP) para compararmos as frequências de evocação com a frequência de palavras apresentadas pelos sujeitos. Buscando, por fim, indicar os elementos que provavelmente pertencem ao núcleo central e ao sistema periférico, através do cálculo de “queda de frequência” como um segundo filtro.

Nesta quinta seção buscamos captar, a partir dos discursos e das técnicas utilizadas na pesquisa, os sentidos e percepções dos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa no Complexo do Alemão. Interessa-nos compreender a tessitura das representações produzidas pelos sujeitos, viabilizando a compreensão do aprendizado dessa língua no contexto que se apresenta permitindo que os indícios levantados colaborem para propostas de melhorias nos processos educacionais da rede pública do município do Rio de Janeiro, através da implantação do Projeto Bilíngue possibilitando, se necessário, ajustes em prol de um ensino-aprendizado significativo para os sujeitos que estão intrinsecamente ligados a esse processo.

Com isso, na sexta seção contextualizamos as produções e discursos dos sujeitos a partir do produto de pesquisa. Podemos contar com alguns autores que apresentam suas perspectivas e reflexões sobre a utilização do jornal como ferramenta de atividade pedagógica, como disseminador de ideias, enquanto instrumento discursivos para os sujeitos, oportunizando o direito de se perceberem como agentes de mudanças e principalmente, por propiciar no âmbito educacional, a transdisciplinaridade que produz, reproduz e contextualiza pensamentos, conceitos e ideais, tais como: Freinet (1896, 1924, 1974, 1966), Ribeiro (1997), Rodrigues (2005), Filatro (2010), Raviolo (2010).

1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais.

Moacir Gadotti

Este capítulo tem por finalidade apresentar os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Nesse primeiro momento, abordarei a teoria das representações sociais a fim de compreender alguns dos contextos que norteiam o pensamento dos autores que difundem este arcabouço de construtos. Não tenho aqui a pretensão de abordar o tema em toda sua extensão e profundidade, procurei tratar das questões que fundamentam a pesquisa e contribuiram para um melhor entendimento da teoria no campo pretendido.

1.1 Diálogos e prospecções sobre a abordagem teórica das representações sociais

Nesta pesquisa, inserida no campo educacional, tendo como objeto o ensino da língua inglesa a partir da proposta do Projeto Bilíngue, não pretendo abarcar toda a base de análise e formação discursiva adotada pela psicologia social a respeito da Teoria das Representações Sociais. Nesse trajeto, optei por não excluir os processos e aspectos cognitivos que se constituem nas representações sociais.

Ressalto, inicialmente, que uma das preocupações marcantes de Moscovici foi exatamente a de não fechar um conceito de representação social, recusando mesmo a elaborá-lo. Seu entendimento era o de que uma definição deveria ser decorrência da

acumulação de dados empíricos. A teoria³ das representações sociais “deve ser entendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social” (JOVCHELOVITCH, 2000, p.86). Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais. Esses saberes podem se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no fenômeno⁴ das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na (e pela) vida cotidiana.

Para Jovchelovitch, essa teoria busca romper com a ideia de que o conhecimento cotidiano é um erro, algo distorcido. Na verdade, “ela tenta recuperar o status epistemológico dos saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e “entender os entendimentos” que eles expressam” (2000, p.88). Nesse sentido, Moscovici (2000) demonstrou que o cotidiano é um tipo de conhecimento diferente do conhecimento científico e tecnológico, é uma fonte riquíssima de aprendizado, pois também possui práticas e questionamentos inseridos em seus contextos.

Jovchelovitch (2000) reafirma que ao tratarmos dos processos representacionais, estamos lidando com processos de mediação social, já que é a partir das mediações, em todas as suas formas públicas, que são geradas as representações sociais. Porém, de acordo com Silva (2012, p.110) “as representações sociais enquanto processos representacionais surgem não somente por meio de mediações, como também se constituem elas próprias em mediações sociais”. Entendemos que as análises sociais devem ir além da investigação que separa o individual e o social, já que as regras que comandam a vida individual e a coletiva não são as mesmas. Nesse sentido, reforço a relevância dessa pesquisa por propiciar também a minha reflexão crítica dessas práticas que se estruturam e se estabelecem no cotidiano escolar a partir das relações

³ Doise considera que Moscovici (1993, p.161) tem nos oferecido uma “teoria das representações sociais a qual não é somente, heurísticamente útil, para analisar complexos fenômenos sociais, mas também capaz de reorganizar, teoricamente, tradicionais campos de estudo na psicologia social”.

⁴ De acordo com Jovchelovitch (2008), as representações sociais são um fenômeno que se referem a um conjunto de regularidades empíricas compreendendo as ideias, os valores e as práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos, bem como sobre os processos sociais e comunicativos que os produzem e reproduzem.

sócios culturais e afetivas que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizado da língua.

Semelhante ao proposto por Silva (2012, p.114) adotamos nesta pesquisa uma leitura com base em Moscovici, que, a partir da discordância da concepção de Durkheim, para quem “predomina uma grande homogeneidade nas/das representações coletivas que se, por sua vez, não eram eternas”, deu origem a formulação proposta no conceito das representações sociais.

Para Moscovici (2003), as representações sociais caracterizam-se como espaço de trocas, ao mesmo tempo em que as viabilizam. Porém, se diferenciam, nesse contexto das representações coletivas, por não contemplarem a dinâmica de fragmentação, da multiplicidade e da pluralidade valorativa das sociedades contemporâneas.

Nessa perspectiva, Madeira preconiza que:

Há a intenção de superar a fragmentação, o reducionismo, o a-historicismo que apresenta o homem esvaziado da emoção, da história, de suas vivências. Por isso, a abordagem das representações sociais, visa atualizar a complexidade, assumindo uma perspectiva dinâmica, articulada, histórica e relacional (2000, p.127).

Para Jovchelovitch, a releitura crítica de Moscovici (1961) ocorreu porque o autor não aceitou o evolucionismo linear inerente a visão de Durkheim. Segundo a autora,

[...] o assim chamado pensamento primitivo (e, por analogia, o senso comum) não é um estágio elementar de uma forma mais desenvolvida de pensamento, tal como a ciência; ele é algo que deve ser considerado e entendido em seus próprios méritos (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 99).

Ainda nessa linha, a autora reafirma que a teoria pertence a uma tradição que a chama de fenomenologia⁵ da vida cotidiana, pela sua preocupação em “compreender como pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87). Nesse sentido, Macedo (2010, p.19) explica que:

⁵ A Fenomenologia da vida cotidiana, para Jovchelovitch (2008, p.87), “se interessa precisamente pela legitimidade de tais saberes e das dimensões que eles expressam: identidades, práticas, relações, tradições culturais e a história de uma comunidade”.

A pesquisa fenomenológica, ao ver que o fenômeno se ilumina diante de si, reconhece que o pesquisador está ligado ao sujeito pesquisado por uma relação [dialógica] entre o horizonte conceitual e experiência do sujeito, na qual, mediante a intersubjetividade, a coexistência, estabelece seus resultados.

Destaco, nessa perspectiva fenomenológica a minha relação com os sujeitos dessa pesquisa devido a relação professor-aluno há três anos, onde foi possível observar e participar diariamente dos diferentes contextos nos quais estão inseridos e, principalmente, poder compartilhar das suas percepções, inquietações e aprendizados diante do acesso a língua inglesa. Tornou-se relevante compreender também que o campo no qual esses sujeitos vivem, o Complexo do Alemão, nem sempre se torna favorável ao seu aprendizado e a sua formação como cidadão que necessita e exige os seus direitos e deveres na sociedade que estão inseridos.

Wagner(1995) atribui essa diversidade, no nível fenomenológico, às múltiplas faces assumidas pelo conceito de representação social que, segundo ele, é multifacetado. De acordo com o autor:

De um lado a representação social é concebida como processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado [...] as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais – como estruturas individuais de conhecimento, símbolos e afetos distribuídos entre as pessoas em grupo ou sociedades (WAGNER, 1995, p.149).

Desta forma, há maior liberdade em perceber esses fenômenos e os sujeitos sociais inseridos em diferentes contextos. Para Silva (2013) torna-se relevante respeitar e destacar essas vozes de maneira que os mesmos se reconheçam através dela, rompendo as barreiras culturais que se apresentam e afirmando os sentidos construídos cooperativamente.

Entretanto, nem todo conhecimento pode ser considerado uma representação social. É somente na experiência cotidiana com um dado objeto ou fenômeno significativo que os sujeitos constituirão suas representações sobre os mesmos. Complementando, Mazzotti (2002, p.17) enfatiza:

Para Moscovici, sujeito e objeto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo); é a relação

sujeito-objeto que determina o próprio objeto. Ao formar sua representação de um objeto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido.

Operacionalizar o conceito e torná-lo teoria exigiu que o autor recorresse a outros estudiosos para apoiar sua perspectiva a respeito da construção do saber e do valor do saber prático. Por isso Moscovici (2003) apoiou suas leituras em vários pensadores: Sociologia e Antropologia (Durkheim, 1970; 1999 e Lévy-Bruhl, 1910; 1922); teoria da linguagem⁶ (SAUSSURE, 1975; 2008); teoria das representações infantis de Piaget (2005), que retrata a realidade e a causalidade na criança (em Piaget, Moscovici encontrou a base para a teoria de como o conhecimento é transformado e se move de uma forma estrutural a outra).

Além dos citados, Moscovici foi influenciado pela teoria do desenvolvimento histórico cultural de Vygotsky, que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, sendo considerada uma teoria histórico-social porque sua questão central é a aprendizagem de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio; e em Freud, a partir de sua psicologia social do saber, presente no texto “Teorias sexuais infantis” (FREUD, 1908).

Esses autores ofereceram subsídios valiosos para o desenvolvimento do pensamento de Moscovici, pois corroboram que a teoria das representações sociais estabelece um diálogo duplo com a psicologia social e com os principais problemas que permeiam as ciências sociais.

Nessa perspectiva, é essencial compreender que o método proposto por ele é de engajamento crítico. Embora seja importante a contribuição dos pensadores clássicos, é importante observar que nenhum deles é absorvido em sua totalidade e sem uma reflexão crítica. Destacamos, no quadro síntese a seguir, as contribuições dos pensadores citados à construção da teoria de Moscovici:

⁶ Segundo Sausurre (2008), na teoria da linguagem, a língua é um sistema de signos, cuja essência é a união do sentido e da imagem acústica, portanto, ela se apresenta como acervo linguístico.

Quadro 1: Contribuições à construção da teoria de Moscovici

| DURKHEIM | LÉVY – BRUHL | SAUSSURE |
|--|--|--|
| Moscovici conservou a ideia básica de Durkheim das origens sociais da classificação e da lógica, bem como da relação que estas últimas mantêm com as representações coletivas. | Apresentou a sua visão sobre a descontinuidade do pensamento lógico e sobre a coexistência de diferentes racionalidades. Insistiu no fato de que diferentes tipos de saber estão presentes na mesma sociedade, rejeitando assim a ideia de uma correspondência entre o primitivo e o pré-lógico e entre o desenvolvimento e o lógico. As representações coletivas não são universais e nem estáticas, elas assumem diferentes formas em diferentes sociedades. | Segundo o autor, não há comunicação sem que partilhemos determinadas representações e uma representação só será compartilhada se ela for objeto de interesse de comunicação. Em virtude das representações serem geradas a partir da comunicação e expressas através da linguagem. |
| PIAGET | VYGOTSKY | FREUD |
| Como a teoria das representações sociais é uma teoria sobre a produção e transformação do conhecimento, em Piaget, Moscovici encontrou a base para uma teoria de como o conhecimento é transformado e se move de uma forma estrutural a outra. | A psicologia de Vygotsky sobre o desenvolvimento sociocultural oferece à teoria das representações sociais elementos para teorizar a mudança sem necessitar recorrer ao evolucionismo linear presente em Durkheim e Piaget. | Em Freud, Moscovici encontrou os recursos para entender os processos inconscientes que configuram a produção dos saberes sociais e uma visão de conhecimento que não tem medo de se engajar com o psicológico propriamente dito. |

Fonte: O autor; MOSCOVICI (2003, p. 95-119).

Dentre as contribuições apresentadas acima, vale ressaltar o impacto desses pensadores na constituição da teoria das representações sociais colaborando para manter a ligação da psicologia social aos grandes problemas e teorias que constituem as ciências sociais. Ao desenvolver sua teoria, Moscovici pensou com e contra estes autores.

Ressaltamos que a psicologia social de Moscovici não pode simplesmente ser reduzida a uma variante da sociologia durkheimiana, ou seja, os termos “social” e “coletivo” não se referem a ordens distintas na organização da sociedade humana. Moscovici interessou-se em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas devido à transformação das representações coletivas a fim de compreender como essa mudança social pode propiciar a transformação da ordem das coisas.

Para Moscovici a teoria das representações sociais constitui-se nas interações entre o indivíduo e a sociedade, ou seja, estas devem ser vistas como uma forma de entender e comunicar o que já sabemos. Para o autor, “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2003, p.89).

O autor afirma que essas representações se configuram quando nos familiarizamos nessas interações, pois estão presentes nos discursos públicos e também no pensamento social. Nesse sentido, Moscovici (2003, p.19) “... enfatiza essa distinção do uso no termo “social” em vez de “coletivo” por propiciar tanto a realidade como o senso comum”. Então podemos perceber que as representações sociais nos cercam, pois as encontramos nos discursos públicos e também no pensamento social em diferentes contextos que alteram as realidades sociais. A teoria das representações sociais “questiona ao invés de adaptar-se e [...] busca o novo, lá mesmo onde o peso hegemônico do tradicional impõe as suas contradições” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p.17).

Também Marková (2006, p.12) reafirma que “a teoria das representações sociais concebe o pensamento e a linguagem exatamente como são usados no senso comum e nos discursos diários”.

Jodelet (1989, p.36) conceituou as representações sociais como “uma forma de conhecimento elaborada e partilhada socialmente, tendo uma visão prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Essa definição é a mais aceita no âmbito acadêmico porque busca dar conta da gênese histórica de uma representação, extraíndo-a dos sujeitos, analisando-as e justificando-as em seus diferentes contextos. A autora aprofunda esse conceito como:

[...] uma forma de conhecimento corrente, dito do “senso-comum”, caracterizado pelas seguintes propriedades: 1. Socialmente elaborado e partilhado; 2. Tem uma orientação prática de organização, de domínio do meio (material, social, ideal) e de orientação das condutas e da comunicação; 3. Participa do estabelecimento de uma visão de realidade comum a um dado conjunto social (grupo, classe, etc) ou cultural (JODELET, 1991, p. 668).

Analisando a conceituação abordada destacamos três aspectos relevantes, segundo Jowchelowitch (2008), que colocam em evidência o papel que as representações sociais assumem na dinâmica das relações e nas práticas sociais cotidianas que se explicitam através das diferentes funções assumidas por elas: a comunicação, a (re)construção do real e o domínio do mundo.

Para a autora, a comunicação no campo das representações sociais serve para organizar as formas de pensamento, ou seja, são compreendidas como moduladoras do pensamento. Essa ideia se confirma na visão de Moscovici (1961, p.11) quando ele enfatiza que as representações oferecem às pessoas “um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva”. A (re)construção do real consiste na dinâmica comunicação-representação com que os sujeitos reconstróem a realidade cotidiana. Nesse sentido, as representações sociais atuam como guias de interpretação e organização da realidade.

O último aspecto destacado pela autora – o domínio do mundo – se apresenta numa dimensão mais concreta das representações sociais: um conjunto de conhecimentos sociais que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo.

Tomando por base a necessidade do uso da palavra por meio da linguagem oral ou escrita, destacamos a necessidade dos sujeitos expressarem seu pensamento de diferentes formas e em variados contextos acerca de um determinado fato ou objeto. As narrativas que traduzem essa linguagem são construídas no âmbito social desses sujeitos; por isso não podemos dispensar o conhecimento sobre as condições dos contextos em que se inserem esses indivíduos.

Assim, evidencia-se que é através da linguagem que as representações se destacam, visto que atuam e se atualizam nas práticas discursivas dos sujeitos. Para

Jovchelovitch (2008) nosso conhecimento de mundo depende de processos representacionais que definem a estrutura dos saberes.

A teoria de Moscovici contou com três grandes pesquisadores que, através de suas respectivas correntes de pesquisa, caracterizaram diferentes formas de enfocar e onde investigar as representações. Apresentamos anteriormente a relevância de Jodelet (1989) na continuidade da teoria proposta por Moscovici e, ainda, destacamos Doise (1986), que segue uma perspectiva mais sociológica e Abric (1998), por enfatizar a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais.

O quadro síntese a seguir caracteriza e apresenta a historicidade, conforme Sá (1998), o caráter complementar que essas correntes assumem não discordando da matriz básica proposta por Moscovici.

Quadro 2: As correntes teóricas complementares a teoria de Moscovici

| ABRIC | DOISE | JODELET |
|---|--|---|
| A Escola do Midi, liderada por Jean-Claude Abric, da Université de Provence, privilegia a dimensão cognitiva das representações, a partir de um enfoque estrutural, no qual propunha pela primeira vez a Teoria do Núcleo Central na forma de uma hipótese explicativa da organização interna das representações sociais. | Em Genebra, o grupo liderado por Willem Doise articula as representações com uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Esse grupo busca articulação de explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, evidenciando que os processos que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais. | Em Paris, na Ecole des Hautes Études em Sciences Sociales – EHESS, Denise Jodelet mantém-se fiel à proposta original, privilegiando claramente um enfoque histórico e cultural para a compreensão do simbólico. As representações sociais são consideradas como um instrumento teórico capaz de nos dotar de uma visão global do que é o homem em seu mundo de objetos. |

Fonte: MOSCOVICI, 2003, p. 128-134

Muitos autores têm utilizado a Teoria das Representações Sociais no campo educacional com o propósito de refletir sobre a prática pedagógica que se apresenta

nesse contexto. Destacamos os seguintes: Madeira (2001), Hollanda (2001), Franco (2002), Sousa (2007). Carvalho (2010) e Corrêa (2011).

A representação social compõe duas faces indissociáveis: a face figurativa ou imageante e a face simbólica. A primeira corresponde ao objeto; a segunda, ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. Com isso, evidencia-se que a estrutura proposta por Moscovici se fundamenta no princípio de que não existe representação sem objeto. De acordo com Jovchelovitch (1995, p. 78) “é através da atividade do sujeito e de sua relação com outros que as representações têm origem, permitindo uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele ao mesmo tempo descobre e constrói”.

A autora também afirma que essas duas faces são as “formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

O ato de representar não é um processo simples. Para Jodelet (2001, p.27) há quatro características fundamentais que o caracterizam:

A representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito); a representação social tem com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); a representação será apresentada como uma forma de saber: de modelização do objeto diretamente legível em diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais. Ela é uma forma de conhecimento; qualificar esse saber de prático se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro.

Para Abric (2000, p.28), essas representações apresentam quatro funções que as sustentam na dinâmica das relações e nas práticas sociais que a compõem:

- 1) Função de saber: as RS permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.
- 2) Função identitária: as RS definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
- 3) Função de orientação: as RS guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Para Reis e Bellini (2011, p.4), Moscovici designa que “a finalidade de toda representação é tornar familiar algo não-familiar”. Os autores consideram que os universos consensuais são universos familiares. Nesse contexto, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização em que os objetos, pessoas e acontecimentos são compreendidos previamente. Já as ideias ou as ações que nos perturbam e nos causam tensão, se caracterizam por uma não-familiaridade, que, quando assimilada, pode modificar nossas crenças.

Refletindo sobre essa perspectiva, observamos que a dinâmica dos contextos obedece a um duplo mecanismo, de natureza psicológica e social: a objetivação e a ancoragem. Jovchelovitch (1995, p. 81) enfatiza que esses dois processos:

são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social.

Tais conceitos se propõem a suprir os processos psicossociais que fundamentam a teoria das representações sociais, pois toda representação social traz o seu fator histórico intrínseco como um processo de metamorfose que implica na transformação de um saber – o saber científico – em um outro saber, o senso comum, que se caracteriza pela transformação do não-familiar em familiar. Haas e Jodelet esclarecem: “Toda representação social possui uma história: ela nasce, estabiliza-se, depois se transforma e morre” (1999, p. 168). E Spink (1993, p. 306) ressalta que:

Este processo implica três etapas: primeiramente, a descontextualização da informação através de critérios normativos e culturais; em segundo lugar, a formação de um núcleo figurativo, a formação de uma estrutura que reproduz de maneira figurativa uma estrutura conceitual; e, finalmente, a naturalização, ou seja, a transformação destas imagens em elementos da realidade.

Segundo Moscovici (2003), a objetivação garante uma racionalidade que se denomina “face figurativa” por ser o momento em que o abstrato se transforma em concreto, cristalizando as ideias e tornando-as objetivas. Para Silva, esse processo “se torna expressão de uma realidade vista como natural” (2012, p. 129). Porém, na visão de Bonardi e Roussiau (1999), tal processo, apesar de favorecer a compreensão do objeto a partir de concepções que nos são familiares, acarreta numa perda da riqueza informativa devido à necessidade de simplificação que ocorre ao longo do processo.

A ancoragem é o outro processo envolvido na elaboração das representações sociais. Ela corresponde a “assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos” estando disponíveis na memória deles (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p. 126). Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes (SPINK, 1993, p.306).

Assim, este processo se realiza na realidade social vivida, porque se relaciona com a história e a cultura do sujeito através da incorporação do novo, buscando uma rede de categorias mais familiares.

1.2 A influência das representações sociais no campo educacional

A escola, como instituição social, tem contribuído tanto para a manutenção, quanto para a transformação e produção de uma nova maneira de ver o mundo quando valoriza as narrativas originadas em seu espaço.

Nesse sentido, a escola caracteriza-se não apenas como espaço de estudo e aprendizagem, mas num cenário político e sociocultural que se apresenta por meio de discussões e pensamentos distintos que propiciam a interação entre os sujeitos; estes, por sua vez, identificam esse espaço de luta constante da sociedade como um modo de ser e de ver a realidade que os cerca.

Ressaltamos a relevância da interação entre a sociedade e a escola na formação do indivíduo enquanto ser social e agente transformador. A escola depende da sociedade, das relações que mantém com outras escolas, das alianças com as famílias

e com a população. Entendemos que ela não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha porque é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade que a mantém. Destacamos a sua necessidade de atualizar-se às demandas do tempo presente, considerando a diversidade na proposição do trabalho pedagógico e a pluralidade de relações e de contextos que se transformam a cada instante, numa dinâmica constante de aprendizado diário, onde as relações coletivas se fortalecem a partir de interesses comuns.

Vivemos numa sociedade de redes e de movimentos, ou seja, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem que impõe à escola o desafio de motivar e desenvolver junto aos alunos, competências para participar e interagir num mundo altamente competitivo.

Cientes de que “Somos todos aprendizes e ensinantes, numa interlocução com o outro, presente ou suposto” (MADEIRA, 2000, p.241), e por concordarmos que “A educação é um processo amplo, que envolve o homem todo e todo o homem, no concreto de seu viver e de seu fazer” (MADEIRA, 2000, p.241), compreendemos que a educação não se restringe à escola; a educação é um processo que ocorre ao longo da vida e em todos os espaços, ou seja, faz parte da vida em seus diferentes contextos.

No entanto, a escola é um espaço com função social específica que busca atualizar-se às demandas do tempo presente. Considera a diversidade na proposição do trabalho pedagógico e a pluralidade de relações e de contextos; a educação constitui-se na articulação de relações interpessoais, grupais e intergrupais demarcadas pela pluralidade de culturas, ou seja, “a educação é uma dimensão integrante de toda vida pessoal e social” (MADEIRA, 2000, p. 241).

Vale ressaltar que o ensino-aprendizagem transcende o processo educacional, pois se atualiza em suas relações e práticas. Nesse sentido, destacamos a teoria das representações sociais como o campo que valoriza os saberes ligados à vida cotidiana e o reconhecimento de que todo conhecimento é ao mesmo tempo simbólico e social. Com isso, possibilita que ao sujeito faça uma leitura da realidade produzida por ele e pelo grupo, a partir dos elementos de sua vida cotidiana. Maia Moscovici aborda a questão no seguinte fragmento,

Considerando assim que o conhecimento popular é um conhecimento verdadeiro e uma forma de evolução do conhecimento científico, a teoria das representações sociais abre uma perspectiva para que este conhecimento tenha lugar no seio das instituições formais produtoras e reprodutoras de conhecimento, como é o caso do sistema educativo. A noção de representação social vai levar em consideração, ao mesmo tempo que, a atividade do sujeito sobre o mundo e, reciprocamente, da ação do meio, empírico e social, sobre o indivíduo. O produto dessa interação é um conhecimento particular que corresponde ao que Moscovici chamou de Representação Social (MAIA, 2000, p.7).

O trecho acima corrobora que a visão do autor contempla o campo educacional ligado à realidade social, sendo assim, este se configura como um espaço de produção de sentidos. Moscovici (2004) enfatiza que é por meio das representações sociais que o homem consegue dar sentido ao mundo que o rodeia, familiarizando o não familiar nos contextos diários.

2 METODOLOGIA: A ARTICULAÇÃO DA PESQUISA COM OS SUJEITOS, AS INFORMAÇÕES E OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao fazer pesquisa, lutamos por um equilíbrio entre ciência e criatividade

Anselm Strauss

2.1 A Pesquisa

A presente investigação situada no campo da Educação e do Ensino, campo que “trata de intersubjetividades, contradições e de complexidades relacionadas à construção, comunicação e difusão de conhecimento do *sensu comum* (com) partilhados socialmente” (ROCHA, 2008, p.22), baseia-se na identificação e compreensão das representações sociais que os alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal Professor Affonso Várzea (EMPAV) apresentam sobre o ensino da língua inglesa proposto pelo Projeto Bilíngue da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro.

Primeiramente, consideramos relevante apresentar brevemente minha trajetória pessoal e profissional até chegar ao objeto de pesquisa a fim de destacar os motivos que motivaram a realização desta pesquisa.

Minha trajetória inicial de vida coincide com a de muitas pessoas que lutam pelos seus sonhos e tem início em 1974, no subúrbio do Rio de Janeiro. Meu pai é militar e a minha mãe sempre cuidou dos filhos e da casa. Tiveram cinco filhos e eu sou a quarta. A nossa infância foi muito simples e feliz, sendo o diálogo a melhor forma de aprendizado para a nossa formação como cidadãos que lutam e acreditam num mundo justo e tranquilo para todos.

Em 1981, iniciei os meus estudos na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e ao longo da minha formação, sempre na rede pública, percebi a necessidade de buscar uma profissão, assegurar o sustento e manter os estudos para ajudar a minha família.

Logo cedo me identifiquei com a profissão de professor, pois gostava de aprender e compartilhar o aprendido e o incompreendido. Sempre acreditei que a Educação é o melhor caminho para a formação e o crescimento pessoal e profissional de todos.

Em 1992, após a conclusão do Curso de Formação de Professores, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), no bairro Tijuca, percebi a relevância de participar intensamente da formação dos alunos através de diferentes estratégias que favorecessem a construção do conhecimento, conduzindo-os e orientando-os na busca por melhores oportunidades e desafios constantes. Após a conclusão do Curso de Formação de Professores no IERJ, iniciei o Curso complementar chamado Adicional conciliando o trabalho em escolas privadas, com o intuito de estar mais preparada para lecionar com crianças da Educação Infantil.

Em 1996 ingressei na Faculdade Celso Lisboa, no curso de Graduação em Pedagogia e Licenciatura Plena, com o intuito de buscar outras experiências e o aprendizado que necessitava para melhorar profissionalmente. Com o término do curso de Pedagogia, iniciei no curso de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Humanos na Universidade Candido Mendes (UCAM) devido à abertura do campo empresarial para o pedagogo.

Leciono há 23 anos como professora regente em sala de aula e sempre me inquietaram as questões relacionadas ao aprendizado dos alunos. Em 2012, prestei concurso para a Rede Municipal de Ensino e, em 2013, comecei a lecionar na EMPAV. A proposta desta pesquisa surgiu da iniciação do meu trabalho na escola, pois assim como eu me adaptava ao novo trabalho, a escola iniciava uma nova proposta de ensino voltado para o processo ensino-aprendizado da língua inglesa. Nesse sentido, minha aproximação com este campo de pesquisa teve origem a partir das minhas necessidades de compreender melhor quais sentidos são produzidos pelos sujeitos sobre o aprendizado da língua inglesa.

Essas inquietações mobilizaram-me à procura de novos conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizado. Dessa forma, em março de 2014, ingressei no Mestrado Profissional, no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ. Nesse contexto, pude refletir e discutir, principalmente nas aulas de Representações Sociais

sobre as especificidades do campo educacional e os seus desdobramentos aguçando a minha vontade e necessidade de ancorar teoricamente e praticamente os conceitos de representação social no campo de pesquisa.

O campo de pesquisa se configurou na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada em Inhaúma, no Complexo do Alemão. Essa escola oferece muitos projetos aos alunos e à comunidade, através de parcerias que tem o interesse de proporcionar a esses sujeitos, um local de valorização do aprendizado e da cidadania. Apresentamos abaixo a imagem da EMPAV com o intuito de dar maior visibilidade a esse campo de prospecção.

Figura 1 – Fachada da EMPAV



Fonte: RIO EDUCA, 2014.

O começo de meu trabalho na EMPAV coincidiu com o surgimento do Projeto Piloto Bilíngue. A implantação do projeto bilíngue na escola proporcionou-me a observação e principalmente a participação nas atividades de ensino da língua inglesa no cotidiano dos alunos. As condições de vida dos sujeitos da pesquisa e a forma como os mesmos representam e se representam quanto ao ensino da língua inglesa num mundo globalizado, foi um dos motivos que me impulsionaram o mergulho científico que originou esta pesquisa. No entanto, estar inserida nesse contexto participando da formação dos alunos na iniciação desse Projeto Piloto Bilíngue, me remeteu às

lembranças que tenho dos meus estudos nas diferentes escolas públicas e principalmente à minha busca por um ensino significativo para a minha formação e um futuro promissor.

Assim, a problemática da pesquisa se apresentou e a necessidade dos referenciais teórico-metodológicos e analíticos para a interpretação destes problemas se fez presente, não se apartando também dos elementos que configuram a trajetória histórico-biográfica do investigador.

No sentido de compreender melhor o surgimento do Projeto Bilíngue torna-se necessária a apresentação do contexto de pesquisa de forma mais detalhada, a partir da descrição do Programa Rio Criança Global⁷, do Projeto Bilíngue e da EMPAV para um melhor entendimento da proposta da pesquisa.

2.2 Natureza da Pesquisa

Conforme já explicitamos anteriormente, o objetivo desta investigação é compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa, com base nas escritas e narrativas apresentadas pelos alunos que estão vinculados diretamente ao cotidiano da Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada em Inhaúma, no Complexo do Alemão.

Nesse sentido, a relevância do processo de pesquisa contempla a preocupação com as condições contextuais e a escolha dos caminhos a serem percorridos, com o intuito de fundamentar as informações que a tecem e também coletar os dados que serão analisados tendo em vista a problemática em tela. Luna (1988, p. 71) refere-se à pesquisa como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

⁷ O Programa Rio Criança Global está disponível em: <<http://www.rioeduca.net/programas/Acoes.php?id=22>>.

Tal conceito compartilhado por Rosa e Arnoldi (2006) e Gil (1999, p. 45), que, por sua vez, entende a pesquisa como o “procedimento racional e sistemático que tem por objetivo proporcionar resposta a problemas que são propostos”. O autor também atenta para a importância do cuidado em relação aos métodos, técnicas e outros procedimentos científicos frente às inúmeras fases de uma pesquisa, que vão desde a formulação adequada do problema até a análise e apresentação dos resultados.

Com essa preocupação, a pesquisa tem base qualitativa e adota uma perspectiva interpretativista, buscando o campo das representações sociais para construir um ferramental de análise oriundo das Representações Sociais, que legitima a produção de sentidos, permitindo ao pesquisador aproximar-se do objeto definido (o ensino da língua inglesa) no próprio dinamismo que o gera, articulando dimensões e níveis que, tradicionalmente, vinham sendo tomados de forma isolada ou estática (SÁ, 1996).

A pesquisa de campo na escola Municipal Professor Affonso Várzea já estava sendo produzida a partir das falas dos sujeitos acerca do ensino da língua inglesa no contexto de globalização. Mas também buscamos compreender as concepções que estes sujeitos revelam quando abordamos a discursividade deles com relação à própria construção identitária e o ensino da língua inglesa, no contexto das reflexões da Teoria das Representações Sociais.

A entrevista foi um dos instrumentos de coleta desses discursos. Essa é uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos científicos porque permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam compreender a problemática da pesquisa.

Para Jodelet, “a entrevista é, para muito além da oportunidade de recolher ideias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro” (2003, p.139). Nesse propósito, a aplicação desse instrumento se utilizou de um roteiro constituído por 10 perguntas abertas e fechadas, realizadas individualmente com questões a respeito do ensino da língua inglesa. Foi aplicado a quarenta alunos na faixa etária 8-9 anos. A descrição da aplicação desse instrumento de pesquisa se realizará mais a frente nos procedimentos de coleta de informações.

Ribeiro (2008, p.141) explica que a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitem conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Sendo assim, muitos autores têm utilizado a Teoria das Representações Sociais com o intuito de propor pesquisas e reflexões acerca da educação e dos diferentes contextos em que se insere. Dentre esses autores, destacam-se Vergès (1989); Doise (1990); Abric (1994); Sá (1996; 1999); Jodelet (1996); Moscovici (2000); Hollanda (2001); Madeira (2001); Franco (2002); Nóbrega e Coutinho (2003);

Doise afirma que a Teoria das Representações Sociais pode ser considerada instrumento importante no conhecimento das significações dos diferentes sujeitos,

Com efeito, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base [...] que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos.

No meu entender, grandes teorias nas ciências humanas são concepções gerais sobre o indivíduo e/ou o funcionamento societal, que orientam o esforço de pesquisa. Elas devem, não obstante, ser completadas por descrições mais detalhadas dos processos que sejam compatíveis com a teoria geral, mas que podem também ser compatíveis com outras teorias (1993, p.161).

Nesta direção, o autor entende as representações sociais como princípios geradores de tomadas de posição ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais.

Diante destas considerações e por uma preocupação manifesta sobre o contexto sociocultural e educacional em que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa se insere, o entendimento investigativo aqui adotado, se orienta pela pesquisa qualitativa interpretativista, pois está aberta à complexidade do real. Segundo Burrell e Morgan (1979), a pesquisa tem o objetivo de entender o mundo do ponto de vista daqueles que o vivenciam nessa abordagem e o objetivo da pesquisa é entendido como construído socialmente pelos sujeitos.

Houve também o interesse na obtenção de dados quantitativos gerados pelo *software EVOC 2000*⁸ (VERGÈS, 2000) para elucidar e enriquecer, no contexto da Teoria das Representações Sociais, como a leitura dos dados coletados se apresenta e se representam no contexto dessa pesquisa.

Essa ferramenta parte da articulação entre dados de natureza quantitativa e qualitativa para organizar os elementos dos sistemas central e periféricos das representações sociais, que serão detalhados posteriormente, ou seja, esse software localiza as dimensões estruturais da representação, apontando os elementos do núcleo central e elementos periféricos. Vale ressaltar que alguns autores destacam a relevância do uso desse programa por possibilitar a compreensão do significado da representação a partir do discurso do participante, a identificação de relações entre elementos da representação por meio das redes de associações, pela busca da parte consensual da representação e da organização dos núcleos de sentido pelas análises lexicais.

Nesse sentido, o objetivo investigativo da pesquisa destaca-se na forma como ambas as abordagens podem se completar. Devo salientar que o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos se completa, em nossa análise, num processo em que pensamento, linguagem e representações interagem dinamicamente. Destacamos que o entendimento investigativo aqui adotado não visa contrapor aspectos qualitativos e quantitativos no processo de pesquisa. Por isso, o enfoque quantitativo se apresenta “como um modo de completar e ampliar informações [...]” (SANTOS FILHO, 2002, p.99).

Em relação à contraposição entre métodos quantitativo-qualitativo, Ribeiro argumenta que:

a combinação de métodos quantitativos e qualitativos fortalece uma pesquisa e ao mesmo tempo reduz os problemas causados pela adoção de um deles somente. Porém, a não utilização de métodos qualitativos pode empobrecer e limitar a visão do pesquisador em relação ao contexto de pesquisa e à interpretação dos resultados (2010, p. 95).

⁸ EVOC - Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations. Disponível em:< <http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso: 23 maio 2012.

Observamos que ainda predomina uma dicotomia entre esses métodos nas pesquisas das áreas humanas e sociais, sendo, muitas vezes, equivocadamente associada a abordagens subjetivas e objetivas das pesquisas. Brown (2004, p.486) aponta que:

(...) the use of the terms subjective and objective has become outdated partly because the two terms have become highly loaded over the years and partly because those loaded meanings do not characterize the two types of research.⁹

Neves (1996 *apud* RIBEIRO, 2010) sinaliza alguns benefícios e vantagens na conjugação de métodos qualitativos e quantitativos:

- maior controle dos dados com a compreensão da perspectiva dos participantes envolvidos na pesquisa;
- a identificação de variáveis específicas com uma visão global do contexto e o enriquecimento das constatações obtidas com análise quantitativa dos dados obtidos no contexto de sua ocorrência;
- a combinação possibilita reafirmar a validade e a confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Frente a esse debate qualitativo-quantitativo, Oliveira destaca que as pesquisas orientadas pela Teoria das Representações Sociais não se esgotam na escolha da melhor abordagem, mas exigem, de certo modo, a especificação de como ambas podem contribuir para a definição do objeto de pesquisa. Nesse sentido, a autora destaca:

[...] o problema das escolhas necessárias nas pesquisas orientadas pela Teoria de Representação Social não se esgota nessa solução provisória e, de certo modo, circular, exigindo que se especifique como a quantificação pode se imbricar e contribuir para a qualificação dos objetos de pesquisa. O que se quer enfatizar aqui é que técnicas quantitativas de análise talvez possam ser proveitosamente associadas às técnicas qualitativas, com vistas a melhor definição dos objetos de pesquisa (OLIVEIRA, 2005 p.4 *apud* SILVA, 2012, p. 127).

⁹ (...) o uso dos termos subjetivo e objetivo se tornou ultrapassado, em parte porque ambos foram associados a significados desgastados em parte porque tais significados desgastados não caracterizam os dois tipos de pesquisa (Tradução da pesquisadora).

Combinar os dois métodos em perspectiva interpretativista, afirma Filstead (1979), pode ter grandes vantagens, pois o método qualitativo fornece o contexto para os significados nos quais os resultados quantitativos podem ser entendidos. Dessa forma, os métodos quantitativo e qualitativo não são simplesmente diferentes estratégias de pesquisa e de coleta de dados, mas são diferentes sistemas epistemológicos para se conceber a natureza da realidade social. Moita Lopes (1994) explica que as investigações interpretativistas enfatizam a necessidade de se estudar o discurso como constitutivo da vida social.

Assim, utilizamos para a análise das informações deste estudo a abordagem da Teoria do Núcleo Central (TNC), que deriva da grande Teoria das Representações Sociais (SÁ, 1996). Para o autor, essa abordagem se caracteriza por ser consensual e ligada à memória coletiva e à história do grupo que sustenta tal representação. Segundo Abric, “Toda representação se organiza em torno de um núcleo central” (2001, p. 162). O autor explana que o núcleo central é que determina a significação e organização da representação, permitindo avaliar e compreender a estrutura e a dinâmica da representação social.

O sistema periférico que também organiza uma representação, conforme Sá “abre espaço para a integração das histórias e experiências individuais, englobando conhecimentos de veiculação e aquisição recentes” (1996, p.34). Abric (2000) caracteriza esse sistema por ser evolutivo e sensível ao contexto imediato e por permitir a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo; protegendo assim o núcleo central.

A partir dessas abordagens, Sá (1996) menciona que atualmente torna-se mais apropriado o tratamento em conjunto com ambos os sistemas porque “se localiza a quase totalidade do conteúdo representacional”. Flament ressalta que aquilo que não possui consenso é amortecido pelo sistema configurado na periferia da representação. Porém, o autor salienta que nem sempre as situações são em concordância com o núcleo:

[...] se estes desacordos se inscrevessem diretamente no núcleo central, pelo seu caráter estrutural, haveria imediatamente desestruturação da representação. Se assim fosse, as representações se transformariam constantemente, o que não se verifica. [...] na realidade, a periferia da

representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação (FLAMENT, 2001, p. 178 *apud* SILVA, 2012, p. 139-140).

Contemplando esse enfoque, nos servimos da técnica de evocação livre, proposta e desenvolvida por Vergès (1992), para o levantamento dos possíveis elementos centrais e periféricos das representações, a partir das respostas ao estímulo indutor que fundamenta essa pesquisa: *ensino da língua inglesa*. Ressaltamos que para a realização dessa técnica, houve a participação não só de uma turma do 4º ano, mas todas as turmas do 4º e 5º anos (oito turmas). Esse aumento do quantitativo dos sujeitos decorreu da necessidade de entender de forma mais precisa os sentidos desses sujeitos sobre o ensino de língua inglesa.

No escopo da Teoria das Representações Sociais, os testes de associação ou evocação de palavras, segundo Tura “tem-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais” (1998, p. 125). O autor cita, ainda, Sá (1996) para enfatizar a possibilidade de salientar os elementos das representações sociais em diferentes pesquisas, tais como: Oliver (1990), Morin (1994), Sá (1994) e Moller (1996).

Analisando ainda o melhor entendimento da estrutura da representação, utilizamos como um segundo filtro a técnica de similitude (DEGENNE, 1985; DEGENNE; VERGÈS, 1973; FLAMENT, 1981, 1986B; GRIZE, VERGÈS; SILEM, 1987; SÁ, 1996, 1998b). Essa técnica propicia uma conexão entre os elementos da representação, visando o reconhecimento de elos, relações e possíveis hierarquias entre os mesmos.

Deste modo, podemos observar e interpretar as relações de afinidade, ou seja, as conexões existentes entre os elementos centrais e periféricos. Essa técnica então, segundo Flament (2001)¹⁰ é expressa em uma representação gráfica que indica a força das ligações obtidas, cujas categorias são construídas a partir dos termos evocados.

¹⁰ Também nos serviremos de um software, denominado SIMI, para o processamento da análise de similitude. Tal aplicativo encontra-se disponível para download gratuito em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>.

Desta forma, a utilização dessa técnica nos permitirá ter uma visão global sobre o ensino da língua inglesa numa escola que apresenta uma proposta bilíngue.

2.3 Problema de pesquisa, objetivos e perguntas de pesquisa

Leciono há vinte e três anos. Nesse período, tive o privilégio de trabalhar nas esferas – estadual, privada, federal e municipal. Ao longo dessa jornada, vivenciei diferentes contextos e participei do cotidiano educacional dos alunos. Compartilhar o ambiente escolar com os alunos, os professores, os responsáveis e os funcionários, motivou-me a estar vinculada a ações e parcerias que favorecessem o desenvolvimento do ensino dos alunos com a intenção de auxiliar no crescimento dos mesmos e assim dar maior visibilidade a sua formação enquanto ser social.

A educação tem trazido, com a evolução da tecnologia, com a globalização e com a perspectiva de novas formas sociais e familiares, grandes desafios aos educadores e à sociedade em geral; hoje, diante desse novo quadro, o maior desafio ainda está relacionado à qualidade do ensino.

Importante esclarecer que o intuito deste trabalho não é construir uma definição da qualidade educacional, mas apenas problematizar a questão em relação à proposta dessa pesquisa. O conceito de qualidade é extremamente subjetivo e abrange diversas possibilidades, sendo muito difícil de ser determinado, conforme aponta Furtado:

A noção de qualidade do ensino é um daqueles conceitos que gera para si concordância imediata de todos assim que é enunciado, mas que causa grande divergência assim que a mera aceitação da ideia geral é substituída por uma análise mais minuciosa sobre o conteúdo abarcado pela noção. Ora qualidade parece não ir além de um certo consenso difuso, dentro do qual há o enaltecimento do ensino oferecido pelas escolas privadas, notadamente na esfera de educação básica e a concomitante “estigmatização” do ensino público como o âmbito da falta de qualidade; ora qualidade parece excessivamente vinculada à ideia de avaliação, como se avaliação por si só fosse sinônimo de qualidade; ora o ensino de qualidade parece ser aquele que dá conta de formar o aluno dentro de certa concepção de educação ou mais instrumental (passar no vestibular, por exemplo) ou mais humanística, entre outras inúmeras possibilidades de se entender qualidade do ensino (FURTADO, 2009, p. 169).

Dada a multiplicidade de visões em relação ao que se entende por qualidade de ensino, Corrêa (2003) observa que o termo “qualidade” não se traduz em um conceito

único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso. Aguerro (1993, p.571) assinala que o conceito de qualidade está cheio de possibilidades: “a) é complexo e totalizante; b) é social e historicamente determinado; c) se constitui em imagem-objeto de transformação educacional; e, d) se constitui no padrão de controle de eficiência do serviço”.

Nessa discussão, os autores que melhor esclarecem a definição de qualidade educacional e que se relaciona à proposta desta pesquisa são Dourado e Oliveira (2009, p. 202):

Compreende-se então a qualidade com base em uma perspectiva polissêmica, em que a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social. De outro lado, o texto ressalta que as finalidades educativas e, portanto, o alcance do que se almeja como qualidade da educação se vinculam aos diferentes espaços, atores e processos formativos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social.

Segundo o Relatório Global de Acompanhamento do estudo “Educação para Todos”¹¹ (2005), a qualidade da Educação poderia ser determinada analisando-se o quão bem as crianças aprendem, e em que medida a educação dada a elas traduz-se numa gama de benefícios pessoais, sociais e de desenvolvimento.

Essa preocupação de proporcionar aos alunos um ensino que favoreça à sua formação enquanto cidadão que participa de uma sociedade que se transforma e é transformada pelos sujeitos que a compõe, sempre me fez refletir sobre a relevância de criar situações para que o aprendizado se torne significativo para os alunos.

Há três anos iniciei a minha trajetória profissional no município do Rio de Janeiro. Iniciar nessa esfera participando da implantação do Projeto Piloto Bilíngue, numa

¹¹ Publicado pela UNESCO e desenvolvido por uma equipe independente, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado anualmente, monitora o progresso global dos seis objetivos de Educação para Todos. A cada ano, o relatório apresenta evidências para informar gestores de políticas públicas sobre questões temáticas específicas como atingir as populações marginalizadas, conflitos, habilidades para juventude ou sobre ensinar e aprender. O Relatório apresenta dados de uma variedade de fontes, incluindo as do Instituto de Estatística da UNESCO (UNESCO Institute for Statistics), a principal fonte de estatística internacional em educação.

comunidade que se localiza no Complexo do Alemão, tornou-se uma possibilidade de compreender e participar diretamente do aprendizado de uma língua estrangeira para àqueles que possivelmente não teriam acesso a esse aprendizado.

Nessa caminhada, tornou-se relevante identificar e analisar os processos identitários desse grupo que representa parte da comunidade e também da sociedade em que vive, diante das ações e propostas que contemplam o Projeto Bilíngue, pois a “[...] a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11). Assim, o potencial turístico da região a partir da construção do conjunto de teleféricos surgiu como uma possibilidade de incentivo ao aprendizado da língua estrangeira como ferramenta de acesso linguístico e cultural.

A escolha por investigar esse contexto se manifestou em virtude de estar desde o início da implantação do Projeto Bilíngue acompanhando a minha turma. Como professora pesquisadora, pude participar diariamente do aprendizado dos alunos em parceria com o professor de inglês e, juntos, observamos, trocamos experiências e criamos em atividades que contemplassem o aprendizado do ensino bilíngue: português e inglês. Desta forma, buscamos propiciar situações em que os alunos utilizassem a língua inglesa de maneira significativa.

Viabilizar o aprendizado de uma língua estrangeira, nos dias atuais, se apresenta como fator relevante para o desenvolvimento dos alunos. Nesse momento, algumas indagações surgiam: a recente expansão do turismo nessa comunidade (Complexo do Alemão) pode ser um elemento influenciador no processo de ensino bilíngue? O ensino da língua inglesa pode contribuir para a formação social e profissional dos alunos dessa comunidade? O processo identitário desses sujeitos pode sofrer alterações com o ensino da língua inglesa?

Tendo em vista refletir acerca dos sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- Compreender o impacto do ensino da língua inglesa no contexto de aprendizagem dos sujeitos inseridos no Complexo do Alemão;
- Mapear, analisar e compreender os processos identitários dos alunos no Projeto Bilíngue.

Para conduzir o trabalho de investigação, esta pesquisa parte das seguintes perguntas:

- Quais sentidos são produzidos pelos sujeitos sobre o ensino de língua inglesa?
- Como se apresentam os processos identitários dos alunos no Projeto Bilíngue?
- Qual é o impacto do ensino de língua inglesa na vida desses sujeitos?

A primeira pergunta objetiva compreender a visão dos sujeitos no contexto de aprendizagem do ensino de língua inglesa e assim entender a forma com que esses sujeitos se representam nesse processo.

A segunda pergunta está relacionada a como se constituem os processos identitários dos alunos no Projeto Bilíngue.

A terceira pergunta busca identificar de que forma o ensino da língua inglesa se configurou na vida desses sujeitos.

2.4 Contexto de Pesquisa

A escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada no Complexo do Alemão, representa uma parte dessa comunidade que vivenciou a implantação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) e a partir daí, a inserção de projetos sociais que visam à capacitação de membros dessa comunidade para trabalhar na área do turismo. Pensando no potencial turístico da região, a Secretaria Estadual de Turismo criou, em setembro 2012, o Projeto Piloto de Capacitação e de Desenvolvimento Sustentável nas Comunidades Pacificadas.

Pelo programa, jovens e pequenos empreendedores do local participaram de aulas de inglês e espanhol para a capacitação em turismo sustentável. Essa iniciativa partiu de um estudo realizado com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que identificou um potencial voltado para o setor turístico na comunidade.

O objetivo principal não é divulgar apenas o teleférico e o Complexo do Alemão para a população nacional e mundial, mas promover (e capacitar) a comunidade para atender o fluxo de turistas na região. O comércio local foi outro fator que também se beneficiou a partir da instalação do teleférico, o que propiciou à comunidade um aumento no lucro das vendas dos produtos que são oferecidos nas barraquinhas.

O Complexo do Alemão, antes estigmatizado e “invisível” para o cidadão comum, com a construção do conjunto de teleféricos, recebeu uma nova condição de cidadania, passando de área de exclusão para área de visitação e turismo. Observamos nas figuras a seguir¹², as mudanças estruturais no espaço geográfico da comunidade, que se configuram como elemento de destaque no processo identitário dessa localidade.

Figura 2 – Morro do Alemão antes da construção do teleférico



Figura 3 – Morro do Alemão depois da construção do teleférico



O teleférico do Alemão tem importância econômica, social, política e simbólica. O fato das estações aparecerem no mesmo campo visual junto da Igreja da Penha e o

¹² As imagens estão disponíveis em: <<http://www.twisytravel.com/blog/?p=1288>>.

Cristo Redentor, constitui um fato relevante. Assim, além de dar visibilidade ao Complexo no território da cidade, as estações fazem alusão, em contraponto, com a Igreja, a esse sentido “comunicacional” das estações¹³.

Esse movimento de demarcação territorial reafirma a necessidade da comunidade em fazer parte da sociedade em que vive, sendo um desafio resgatar a identidade social de um grupo que vive diariamente em contato com a violência e estereótipos (procedimentos que demandam a aplicação de juízos de valor e, conseqüentemente, ideologias que geram a desigualdade social no país). De acordo com Moscovici (1961, p. 194):

[...] quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua teoria sobre a sociedade e natureza humana.

Essa comunidade carente é estigmatizada por fatores históricos, econômicos, políticos e sociais que não caracterizam a essência desse grupo. É preciso dar voz a esses sujeitos possibilitando o pensamento sobre a construção da realidade e da coletividade em que vivem. Mediante essa abordagem urge a necessidade de esclarecer o que entendemos por *território*, no sentido de compreender melhor o campo de pesquisa que influencia diretamente a ação dos sujeitos citados. Conforme Lefebvre (1974, p. 411-412):

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos “agentes” que o manipulam tornando-o unifuncional, menos ele se presta à apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo.

É interessante observar que, enquanto “espaço-tempo vivido”, o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional”, defensor de uma lógica territorial padrão, que não admite multiplicidade. Na visão de Lefebvre, dominação e apropriação deveriam caminhar juntas, ou melhor, esta última deveria

¹³ O texto integral está disponível em: <www.jauregui.arq.br/teleferico.html>. Acesso: 4 ago.2014.

prevalecer sobre a primeira, caso não houvesse uma acumulação capitalista que acaba sufocando as possibilidades de uma efetiva reapropriação dos espaços.

Diante desse processo mutável no qual o campo de pesquisa se configura, destacamos e percebemos que o papel da educação deve estar pautado na pluralidade de relações e vínculos envolvidos. Vale ressaltar que a educação é um amplo processo dialético que comporta três momentos especiais:

a) tomada de consciência de si, do outro e do mundo – a conscientização; b) a integração numa sociedade – a politização; c) o compromisso histórico de engajamento – a participação. Neste contexto, a educação aparece como um processo amplo em que se insere a família, a escola, as igrejas, os partidos etc. (MADEIRA, 2001, p.126).

O grupo residente numa comunidade carente interpreta e pensa sua realidade cotidiana como uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos sujeitos, e pelo próprio grupo, para fixar suas posições em relação a situações, objetos e comunicações que lhes concernem, de forma socialmente representada.

O social intervém de várias formas: pelo contexto concreto no qual se situam grupos e pessoas, pela comunicação que se estabelece entre eles, pelo quadro de apreensão que fornece sua bagagem cultural, pelos códigos, símbolos, valores e ideologias ligados às posições e vinculações sociais específicas. Em outras palavras, o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Segundo Jodelet (2001, p.28):

[...] a representação social tem cinco características fundamentais: é sempre representação de um objeto; tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a idéia, a percepção o conceito; tem um caráter simbólico e significante; tem um caráter construtivo e tem um caráter autônomo e criativo. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

A centralidade que a questão da identidade passou a ter nas Ciências Sociais é bastante recente. Seguindo a argumentação de Hall (1998), podemos dizer que a identidade torna-se um problema ainda mais relevante num contexto em que as identidades não mais se referem a grupos fechados, ou a apenas identidades étnicas. Num mundo instável – numa sociedade de risco (BECK, 2003), numa modernidade líquida (BAUMAN, 2001) – as identidades também se tornam instáveis. Deixam de ser determinadas por grupos específicos e também deixam de ser o foco de estabilidade do mundo social.

As identidades tornam-se híbridas e deslocadas de um vínculo local. E isso significa também que são transformadas em uma tarefa individual, em um processo de construção incessante, e não mais de atribuição coletiva que implicava apenas certa conformação às normas sociais. Nesse contexto,

[...] a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais — mesmo que, para que esa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 2).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professor Affonso Várzea, situada no Rio de Janeiro, no bairro de Inhaúma, localizada na comunidade Nova Brasília, que faz parte do Complexo do Alemão. Essa instituição atende uma parte dos estudantes dessa comunidade – Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

O campo de pesquisa contempla uma região que é marcada fortemente por grandes desafios socioeconômicos. Recentemente vivenciou a implantação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) e de projetos sociais que visam à capacitação de membros dessa comunidade para trabalhar na área do turismo. Pensando no potencial turístico da região, a Secretaria Estadual de Turismo criou, em setembro de 2012, o Projeto Piloto de Capacitação e de Desenvolvimento Sustentável nas Comunidades Pacificadas¹⁴.

¹⁴ Uma ação inovadora visou capacitar na área de turismo pequenos empreendedores e jovens de comunidades pacificadas, com práticas de sustentabilidade do setor. O Projeto Piloto de Desenvolvimento Sustentável nas Comunidades Pacificadas, desenvolvido e executado pela Fundação

Pelo programa, jovens e pequenos empreendedores do local participaram de aulas de inglês e espanhol para capacitação. Essa iniciativa partiu de um estudo realizado com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). O objetivo principal não é divulgar apenas o teleférico e o Complexo do Alemão para a população nacional e mundial, mas promover e capacitar a comunidade para atender ao fluxo de turistas na região. Nesse contexto, destacamos o forte discurso mercadológico, mas diante da proposta da pesquisa, o fator cultural se configura justamente pela força cultural desse grupo, que se faz presente na historicidade não só da localidade, mas da sociedade num todo.

O Complexo do Alemão, antes estigmatizado e “invisível” para o cidadão comum, com a construção do conjunto de teleféricos, obteve uma nova condição de cidadania, passando de área de exclusão para área de visitação e turismo. Nesse sentido, o teleférico do Alemão tem importância econômica, social, política e simbólica. O fato das estações aparecerem no mesmo campo visual junto da Igreja da Penha e o Cristo Redentor, constitui um fato relevante. Assim, além de dar visibilidade ao Complexo no

Ceperj (Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro) em parceria com a Secretaria de Estado de Turismo (Setur), iniciou no Complexo do Alemão, o atendimento de 210 pequenos empreendedores e 60 jovens da comunidade, com cursos de inglês e espanhol. O projeto foi lançado em 2012, no Colégio Estadual Tim Lopes, na Estrada do Itararé, 690, Ramos, Rio de Janeiro. O projeto de capacitação da comunidade visa atender o novo fluxo de turistas que o Complexo do Alemão tem recebido com a instalação do teleférico. A proposta vai mais além, a de preparar a comunidade para receber maior demanda com a Copa de 2014 e as Olimpíadas de 2016. O programa foi realizado em oito módulos no formato de seminários, no Colégio Estadual Tim Lopes e na Praça do Conhecimento, ambos no Complexo do Alemão, com carga total de 84 horas. O projeto aborda os seguintes temas: Noções Básicas de Turismo; Atendimento ao Turista; Turismo a Base Comunitária; Capacitação de Monitores de Turismo para o Complexo do Alemão; Clínica Tecnológica – Manipulação de Alimentos; Informalidade e suas Consequências; Gestão de Pequenos Negócios e Consultoria Jurídica Contábil. A Fundação Ceperj pretende capacitar 60 empreendedores em turismo local, 60 em manipulação de alimentos, 30 em gestão de pequenos negócios, 60 jovens em monitoria de turismo e prestar consultoria para 75 pessoas. Os seminários acontecem em dois turnos e a previsão do término é final de outubro.

Já os 60 jovens da comunidade atendidos pelos cursos de capacitação básica em inglês e espanhol. Eles terão um total de 45 horas de curso, divididas em 30 aulas. Ao todo, quatro turmas de 15 alunos cada, duas de inglês e duas de espanhol. As aulas serão presenciais, nos períodos da manhã e da tarde e ministradas no Centro Vocacional Tecnológico (CVT), da Faetec, na Estrada do Itararé, 480, Ramos, no Complexo do Alemão. A proposta é estimular o desenvolvimento sustentável da comunidade, incluindo a capacitação de jovens no turismo, para, conseqüentemente, conseguirem uma colocação no mercado de trabalho dentro da própria comunidade. O Projeto de Desenvolvimento Sustentável nas Comunidades Pacificadas é gratuito, incluindo o material didático, tanto para os pequenos empresários como para os alunos dos cursos de idiomas. No lançamento, a Fundação Ceperj vai entregar kits para os cadastrados nos seminários de sustentabilidade do turismo em comunidades pacificadas, contendo três apostilas, camiseta, pasta e bloco de anotações.

território da cidade, as estações fazem alusão, por contraponto com a Igreja, a esse sentido “comunicacional” das estações.¹⁵

Esse movimento de demarcação territorial reafirma a necessidade da comunidade de fazer parte da sociedade em que vive, sendo um desafio resgatar a identidade social de um grupo que vive diariamente em contato com a violência, e que a partir dos estereótipos que recebe, figura como um dos símbolos da desigualdade social no país. Moscovici (1961, p. 194) explica que:

[...] quando você classifica alguém como neurótico, judeu ou pobre, não está meramente afirmando um fato, está também fazendo um julgamento e está estigmatizando tal pessoa. E também revelando sua teoria sobre a sociedade e natureza humana.

Nesse cenário, destaco a relevância de oportunizar o ensino de qualidade como ferramenta que possibilite a formação do cidadão. Para Frigotto (2008), a relação educação-trabalho não pode ser esquecida em nosso país. O autor destaca o grande paradoxo no qual a sociedade vive: de um lado, altas taxas de desemprego de jovens e adultos; de outro, carência de jovens qualificados para preencher as vagas disponíveis. Como um dos exemplos desse contexto é possível citar o *Programa Ciência sem Fronteira*¹⁶ que enfrenta um problema básico: a baixa proficiência dos alunos brasileiros em idiomas, o que dificulta o acesso às bolsas estrangeiras, e um mercado nacional que não está preparado para receber tais estudantes ao final da temporada no exterior.

Para minimizar esse problema, o governo federal lançou em dezembro de 2012 o *Programa Inglês sem Fronteiras*, que tem como objetivo oferecer bolsas para estudantes universitários que desejam estudar inglês por meio de uma plataforma chamada *My English Online*. Dentre os argumentos apresentados para justificar a baixa proficiência dos alunos em idiomas, apresentamos a fala de Helena Nader, presidente

¹⁵ O texto integral está disponível em: <www.jauregui.arq.br/teleferico.html>. Acesso: 04/03/2015.

¹⁶ *Ciência sem Fronteiras* é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPQ e Capes, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC.

da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), “... no Brasil não temos um segundo idioma e essa deficiência vem da educação básica”.

No discurso de Nader percebemos a relevância do ensino de língua inglesa como papel comunicativo, inclusivo e de acesso a bens culturais, oferecido aos alunos da educação básica. Nesse escopo, meus estudos sobre a visão dos alunos sobre o ensino da língua inglesa proposto pelo Projeto Bilíngue, tem o objetivo de compreender se os sentidos atribuídos pelos mesmos constituem ou não uma representação social sobre o objeto.

Conforme mencionado anteriormente, o campo de pesquisa EMPAV, localizada em Inhaúma, na comunidade Nova Brasília. Para dar maior visibilidade a esse contexto educacional, apresentamos o quadro a seguir com o quantitativo de alunos que representam essa escola e parte da comunidade:

Quadro 3 – Quantitativo dos alunos que estudam na EMPAV

| ANO DE ESCOLARIDADE | ALUNOS | % |
|----------------------------|---------------|----------|
| EDUCACAO INFANTIL | 123 | 17,7 |
| 1 ANO | 89 | 12,8 |
| 2 ANO | 83 | 11,9 |
| 3 ANO | 92 | 13,2 |
| 4 ANO | 153 | 22,0 |
| 5 ANO | 137 | 19,7 |
| CLASSE ESPECIAL | 19 | 2,7 |
| TOTAL | 696 | 100,0 |

De acordo com os dados apresentados, observamos que os sujeitos desta pesquisa, os alunos do 4^o e 5^o anos, correspondem aproximadamente a 42% dos alunos da escola. Desta forma, a coleta de dados a partir das técnicas de evocação livre e similitude terão um total de 290 alunos com o objetivo de manifestar quais sentidos são produzidos sobre o ensino de língua inglesa.

2.5 O Programa Rio Criança Global e o Projeto Bilíngue

O *Programa Rio Criança Global* (Decreto nº 31187, de 06 de outubro de 2009¹⁷), foi criado pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O objetivo do Programa, além de apresentar vários projetos que são desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino, iniciou em 2013 o Projeto Bilíngue, que visa intensificar e estender o ensino de inglês nas escolas municipais da prefeitura do Rio de Janeiro.

Inicialmente o projeto contemplou duas escolas pilotos: a Escola Municipal Professor Affonso Várzea, em Inhaúma, e o CIEP Glauber Rocha, na Pavuna, visando à introdução de metodologia e práticas no cenário público educacional de escolas com ensino em duas línguas: portuguesa e inglesa.

O *Programa Rio Criança Global* define o ensino de língua estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa, como prioridade, com especial atenção às Escolas do Amanhã¹⁸. Considerando que a cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016 e receberá turistas de todo o mundo, o que possivelmente propiciará a convivência com falantes de outras línguas, oriundos de diversas culturas. Com o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes buscará beneficiar o desenvolvimento da sociedade, na perspectiva do projeto.

Em 2014, a SME/RJ, em parceria com o *Programa Rio Criança Global*, contou com mais três escolas bilíngues, sendo duas em português/inglês e uma em português/espanhol, com o objetivo de ampliar, para todos os anos do Ensino

¹⁷ O Decreto nº 31187, de 06/10/2009 está disponível em: <doweb.rio.rj.gov.br/ler_pdf.php?edi_id=649&page=5>.

¹⁸ O Programa Escolas do Amanhã, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. Integram as estratégias do Programa cuidar do ambiente físico, acadêmico e social da escola e trabalhar para o desenvolvimento e promoção de uma cultura baseada em valores. O Programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral, atividades de reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais no contraturno, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática.

Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

O Projeto Bilíngue é implantado em diferentes contextos e vivido por sujeitos com histórias, experiências e expectativas diversas em relação à aprendizagem da língua inglesa. Proporcionar o acesso ao ensino da língua inglesa e o conhecimento agregado a sua cultura, para aqueles que possivelmente não teriam condições, são as metas que caracterizam o Projeto Bilíngue nas Escolas Municipais do Rio de Janeiro.

Sendo assim, busco analisar e compreender quais sentidos são produzidos pelos alunos sobre o ensino de língua inglesa no contexto do projeto bilíngue, ou seja, investigar a visão dos alunos sobre o ensino da língua inglesa e qual é o impacto do ensino de língua inglesa na vida deles, a partir dos instrumentos de análises pautadas nas entrevistas e nas técnicas relacionadas à Teoria das Representações Sociais.

Conforme mencionado no capítulo de fundamentação teórica, o campo das representações sociais se apresenta como um caminho promissor na pesquisa, pois a função das representações sociais é legitimar uma produção de sentidos.¹⁹ Os sujeitos da pesquisa são todos os alunos das turmas do 4º e 5º anos, compondo assim um total de 290 alunos. Adiante, descrevo mais detalhadamente os sujeitos envolvidos, a composição e os motivos que permearam tal escolha.

Frente a contextos e histórias tão diversos, é preciso desenhar a metodologia da pesquisa de modo a dar conta de multiplicidades inerentes às pesquisas no campo educacional. Sendo assim, a seguir, discuto a natureza da pesquisa, apresento o problema, objetivos, perguntas de pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados.

¹⁹ A produção dos sentidos traz consigo três aspectos que se fazem centrais para sua compreensão. Constitui-se como uma reação ao representacionismo, ou seja, à compreensão da possibilidade da ciência espelhar à realidade. Procura uma desconstrução da retórica da verdade e o *empowerment* de grupos socialmente marginalizados.

2.6 Os sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado, acompanho a minha turma há três anos. Durante esse período, investigo o contexto de sala de aula e a forma como esses sujeitos se manifestam no seu cotidiano. Enquanto professora pesquisadora, tenho a oportunidade de observar diariamente o progresso, as manifestações e percepções do grupo diante deste objeto de estudo – o ensino da língua inglesa desde a implantação do Projeto Bilingüe, em 2013. A fotografia a seguir retrata o grupo de alunos que manifestou o desejo de contribuir para o desenvolvimento do ensino participando desta pesquisa.

Figura 4 – Alunos da turma 1403 da EMPAV



Fonte: EMPAV, 2015

Conforme De Rosa (1998, p.50), “a escolha do instrumento de investigação afeta de maneira notória o nível da representação”. Ressalto que as representações sociais são determinadas pelas práticas, uma vez que o indivíduo encontra-se inserido num contexto social e culturalmente definido, não se caracterizando como um indivíduo isolado e estas, segundo Jodelet (1997), nem sempre se caracterizam discursivamente.

Nessa linha, após algumas leituras sobre o tema, e colocando em discussão as pretensões de pesquisa em nosso Grupo de Pesquisa²⁰, optamos por proposições metodológicas, através de instrumentos projetistas e discursivos, para a utilização de coleta de dados no campo das Representações Sociais com o interesse de captar os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa.

A participação dos sujeitos da pesquisa aconteceu em dois momentos: no primeiro momento, os participantes da pesquisa do nível macro, ou seja, os alunos do 4º e 5º anos, totalizando 290 alunos, participaram dos instrumentos de pesquisa, que foram as Técnicas de Evocação Livre de Palavras (TELP) e Similitude. No segundo, a minha turma, formada por 40 alunos, caracterizando os participantes do nível micro, participaram da aplicação das entrevistas, que foram conversacionais gravadas, com 10 perguntas estruturadas. Assim, por meio de suas respostas, passei a caracterizar e identificar, através das vozes/discursos dos sujeitos, as possíveis representações sociais de que são portadores, no que se refere ao ensino de língua inglesa no contexto educacional.

Apresentamos na tabela abaixo, a distribuição dos sujeitos da pesquisa divididos por turma e ano de escolarização:

Quadro 4 – Quantitativo dos sujeitos da pesquisa por turma e ano de escolarização

| Ano de escolarização | Turma 1 | Turma 2 | Turma 3 | Turma 4 | Total |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|-------|
| 4º ano | 38 | 38 | 37 | 40 | 153 |
| 5º ano | 35 | 33 | 35 | 34 | 137 |
| Total | | | | | 290 |

2.7 Os Procedimentos de coleta e análise de informações

Optei, desde o início da pesquisa, por associar os levantamentos bibliográficos necessários ao seu desenvolvimento às falas provenientes dos sujeitos que se

²⁰ O Grupo de Pesquisa intitulado “Linguagem Educação Ensino e Ciências” (LEDEN) é coordenado pelos professores Doutores Esequiel Rodrigues Oliveira e Claudia Cristina dos Santos Andrade.

disponibilizaram a participar conosco nesta empreitada. Portanto, os “mapeamentos” de campo nos acompanharam como rumos para os caminhos que pretendemos trilhar, como aqueles que nos levam o mais próximo possível dos sentidos atribuídos pelos respondentes, os alunos do 4º e 5º anos, sobre a relação investigada.

Esta seção busca apresentar os levantamentos realizados no primeiro semestre de 2015, tomando por base a aplicação de um instrumento de campo que consistiu em entrevistas (APÊNDICE E), com 10 perguntas fechadas e abertas e com questões de evocação a respeito do ensino da língua inglesa. Esse instrumento de pesquisa foi aplicado apenas a 40 alunos da minha turma com o interesse de apresentar as narrativas desses sujeitos na discussão sobre o ensino da língua inglesa no âmbito educacional.

Vale ressaltar que em virtude dos sujeitos da pesquisa serem crianças com a faixa etária dos 8-10 anos, tornou-se essencial criar um ambiente acolhedor e receptivo com o intuito de buscar a naturalidade e normalidade diante das perguntas. Gil (1999) acredita que o entrevistado deve sentir-se absolutamente livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão.

A técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP) foi outro instrumento utilizado, pois, segundo Oliveira (2005), nos permite a apreensão dos conteúdos implícitos ou latentes provenientes da interação entre os sujeitos participantes da pesquisa. Segundo Jodelet (1989, p.43), “a representação social é sempre a representação de alguma coisa (o objeto) e de alguém (o sujeito)”. Nesse sentido, essa técnica consiste exatamente em apresentar a um sujeito (alguém que representa algo), uma palavra, frase ou expressão (algo que está sendo representado por alguém), que funcionará como um termo indutor, correspondente ao objeto de representação que está sendo investigado.

Para tanto, com a finalidade de não empregá-la de forma equivocada, gerando desvantagens, é fundamental que no momento de interpretar as informações advindas do campo não as compreendamos de forma isolada. Isto é fundamental para que possamos diferenciar, nas evocações suscitadas, aquelas que efetivamente são organizadoras da representação, possuindo características de centralidade. Nesse sentido, Abric (1994, p. 71) preconiza:

[...] parece ser muito mais facilmente realizável através de um conjunto de técnicas, cuja utilização é recente e que repousam todas sobre um mesmo princípio: solicitar ao sujeito que ele mesmo efetue sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação e de hierarquização.

Diante dessa preocupação faz-se o cruzamento da frequência de aparecimento dos termos registrados pelos sujeitos, a partir da associação livre e o *ranking* de aparecimento desses termos, assim é possível identificar os prováveis elementos centrais e periféricos da representação social (VERGÈS, 1989).

Nesse sentido, é pertinente explicar que a questão de evocação desta seção procede a partir da solicitação dos respondentes que escrevessem três palavras que viessem as suas mentes quando os mesmos escutassem falar no ensino da língua inglesa. Uma vez atendida à solicitação mediante a apresentação das palavras, que fossem escolhidas e ranqueadas as palavras em grau de importância, atribuindo-se o valor de um (1) para a palavra mais importante a três (3) para aquela entendida como a menos importante. Igualmente, solicitamos que os sujeitos investigados nos apresentassem justificativas para tal escolha ranqueada, com a finalidade de melhor compreender as razões e os contextos por eles aventados. Segundo Sá (1998), essa modalidade permite conhecer tanto os conteúdos da representação como os de sua estrutura ou organização interna.

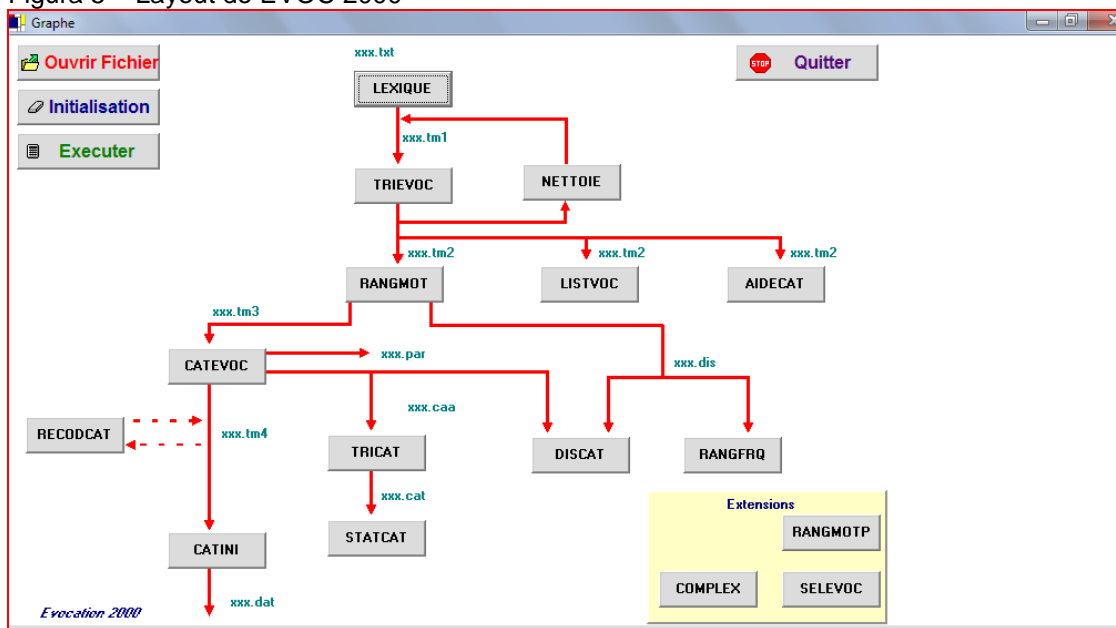
Outro aspecto fundamental a ser destacado na aplicabilidade dessa técnica é a orientação dada aos sujeitos quanto às instruções do tempo: quanto mais rápida for evocada/registrada a resposta, melhor o resultado. É importante assinalar que o tempo gasto na reflexão da busca de palavras mais adequadas e sofisticadas podem deturpar os resultados da pesquisa. Quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior seu efeito de validade.

Para o tratamento das palavras evocadas, tomadas aqui como informações, foi utilizado o *software Evoc 2000* (VERGÈS, 2000). Vale destacar que o manuseio desse recurso informático exige do pesquisador muita atenção e paciência na organização dos dados coletados e também na análise dos relatórios gerados pelo programa a partir do termo indutor “ensino da língua inglesa”. Rocha (2008, p.123) enfatiza que esse *software* “permite auxiliar a organização dos dados e a criação de categorias empíricas – derivadas do conjunto de evocações produzidas pelos sujeitos – a visualização do

conteúdo da representação e a realização dos cálculos das médias – simples e ponderadas”.

Exibimos, a seguir, a Figura 4, com o *layout* do *EVOC 2000* para termos uma noção/imagem desse instrumento de pesquisa e de suas funções.

Figura 5 – Layout do EVOC 2000



Fonte: EVOC, 2000.

Visando à construção do quadro(s) de categoria(s) de análise, à organização das informações que foram coletadas sem a utilização de *softwares*, como também à identificação do conteúdo e da estrutura das representações do termo indutor, já mencionado, submetemos à análise do EVOC os dados do termo indutor “ensino da língua inglesa”, utilizando alguns de seus componentes. Conforme a leitura de Rocha apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 5 – Componentes EVOC 2000

| COMPONENTES | FUNÇÕES |
|-------------|---|
| LEXIQUE | Possibilitar a construção de um vocabulário para as evocações (léxico, vocabulário); |
| TRIEVOC | Colocar as palavras (evocações, vocabulário) em ordem alfabética (“triagem das evocações”); |

| | |
|----------------|---|
| NETTOIE | Possibilitar a revisão e as alterações necessárias dos termos evocados e listados em ordem alfabética (“limpar os termos da lista”); |
| RANGMOT | Analisar os dados e gerar uma lista com todas as palavras evocadas, em ordem alfabética, com os cálculos estatísticos da frequência das palavras e a posição em que elas foram citadas (ordem de evocação); frequência total de cada palavra; cálculo da média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; frequência total e a média geral da ordem de evocações do conjunto dos termos estudados; |
| RANGFRQ | Organizar as evocações de acordo com suas frequências e ordem de evocações e gerar um “Quadro de quatro casas” com as palavras (evocações) que possivelmente pertencem ao núcleo central e aos núcleos periféricos de uma representação, conforme Abric (1998, 2001, 2005). |

Fonte: ROCHA (2008, p.122-123); Vergès (2000).

Na identificação da estrutura da representação utilizamos da técnica de distribuição dos termos produzidos por um quadro ou quadrante de quatro casas utilizando como termo indutor “ensino da língua inglesa” (FLAMENT, 1986(a); VERGÈS, 1982, 1984 e 1992). O quadro 3 a seguir retrata esta descrição:

Quadro 6 - Representação Esquemática da Distribuição das Cognições das Representações Sociais no Modelo de Evocação Livre

| | | |
|-------------------------|---|--|
| Frequência Média | 1.º quadrante <i>Alta evocação + alta frequência</i> | 2.º quadrante <i>Baixa evocação + alta frequência</i> |
| | 3.º quadrante <i>Alta evocação + baixa frequência</i> | 4.º quadrante <i>Baixa evocação + baixa frequência</i> |

Fonte: NAIFF; NAIFF (2005, p.112).

De acordo com Silva (2012, p. 141-142),

ao longo do processamento das palavras, o tempo todo acompanhado pelo pesquisador, ocorrem agrupamentos das mesmas, de acordo com os sentidos e aproximações sob a forma de sinonímias. Além disso, destacamos que cabe ao pesquisador o processo de escolhas quanto à utilização da oferta de palavras para compor o quadro de quatro casas referente aos cruzamentos de frequências e ordens médias de enunciação.

A análise combinada da frequência e da ordem de evocação das respostas cumpre a função de evidenciar as conexões dos diferentes elementos de uma representação, promovendo um levantamento inicial daqueles mais suscetíveis de fazer parte do núcleo central (SÁ, 1996). Para o tratamento das palavras evocadas, tomadas aqui como informações, foi utilizado o *software Evoc 2000* (VERGÈS, 2000); e na identificação da estrutura da representação nos utilizamos da técnica de distribuição dos termos produzidos por um quadro ou quadrante de quatro casas (FLAMENT, 1986(a) e VERGÈS, 1982, 1984 e 1992).

Com base nesta associação de tratamento técnico, Silva (2012) argumenta que a frequência total das palavras evocadas e sua média simples, assim como a ordem das evocações produzidas – representada por uma média de frequências ponderadas, calculada atribuindo-se peso 1 às palavras evocadas em primeiro lugar, peso 2 em segundo, e assim sucessivamente até a última palavra evocada – foram os dois indicadores considerados na construção de cada quadrante.

O valor médio da ordem de evocação de cada palavra foi fornecido pela divisão da somatória das frequências ponderadas. Além disso, houve o cálculo da média geral da ordem de evocação do conjunto de termos produzidos, que serviu de ponto de corte para a construção do quadrante, juntamente com a frequência média simples do conjunto dos termos.

Para a interpretação dos resultados adotamos a premissa proposta por Abric (1994), Sá (1996) e Oliveira (1996) de que as palavras que tenham sido ao mesmo tempo mais frequentes e mais prontamente evocadas têm maior probabilidade de pertencer ao sistema central. Já aquelas menos frequentes e menos prontamente evocadas devem se situar no sistema periférico. O cruzamento da frequência média das

palavras evocadas com a média das suas ordens médias de evocação permite configurar uma distribuição das evocações em quatro quadrantes.

O quadrante superior esquerdo engloba os elementos mais centrais, enquanto o quadrante inferior direito os elementos nitidamente periféricos, mais marcadamente os elementos do último quadrante, também denominado de periferia distante (SÁ, 1996). A interpretação dos dois outros quadrantes é menos precisa dada a relação contrária entre os dois critérios: evocações mais frequentes, porém, tardiamente emitidas, em um deles; evocações pouco frequentes, mas prontamente emitidas, no outro. A natureza aproximativa do método permite que se considerem alguns dos elementos mais proeminentes desses dois quadrantes como uma “periferia próxima”, também chamada de “primeira periferia”.

Vale lembrar que a realização dessa distribuição baseia-se em dados quantitativos, mas a interpretação dos resultados se realiza a partir de categorias construídas com lógica qualitativa e quantitativa, respeitando a distribuição dos termos nos quadrantes. Nessa perspectiva, Abric (1994) também considera que a centralidade de um elemento não deve ser inferida por critérios exclusivamente quantitativos, pois apresenta dimensão qualitativa, relacional, significativa e é justamente o significado que os elementos articulam que conferem ao núcleo o valor e o efeito que o mesmo dá à representação.

Ainda buscando o melhor entendimento da estrutura da representação social do ensino da língua inglesa, após a análise dos elementos centrais, intermediários e periféricos, nos serviremos da técnica de similitude, como um segundo filtro dessas palavras evocadas. Para Flament é “a principal técnica de detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação” (1986, p. 139-140), visando o reconhecer elos, relações e possíveis hierarquias entre os mesmos.

A análise de similitude é expressa em uma representação gráfica que indica a força das ligações obtidas a partir de um índice de concorrência ou de implicação, cujas categorias são construídas a partir dos termos evocados, conforme proposto por

Flament (2001)²¹. Desta forma, poderemos mostrar que nesta pesquisa há sentidos em construção e outros que estão sedimentados.

A interação das técnicas utilizadas nessa pesquisa busca um entendimento melhor nas diferentes relações dos conjuntos de palavras que foram organizadas, constituindo representações sociais. Essa ideia se confirma na visão de Silva (2012, p. 144-145)

Tais relações podem ser orientadas por hierarquias ou implicações, simetrias ou antagonismos. Todavia, isto não significa que estas relações sejam transitivas. Mesmo havendo a combinação entre dois elementos, não fica determinado que um terceiro que se combine ao segundo seja, necessariamente, ligado ao primeiro. Desse modo, há uma relação simétrica, mas não necessariamente transitiva.

Os resultados obtidos serão configurados em quadro para análise das informações levantadas. Antes da explicitação dos dados e informações levantadas, pretendemos apresentar um pouco mais do contexto no qual o ensino de língua inglesa está inserido, retratando também o campo das representações sociais como caminho promissor no campo educacional. Desta forma, essas investigações poderão auxiliar no tratamento de informações, evocações e representações que os sujeitos forneceram.

²¹ Também nos serviremos de um software, denominado SIMI, para o processamento da análise de similitude. Tal aplicativo encontra-se disponível para download gratuito em: <
<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>.

3 O QUE NOS DIZEM OS SUJEITOS DO COMPLEXO DO ALEMÃO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

A relevância deste capítulo justifica-se pela necessidade de compreender como os sujeitos da pesquisa percebem e interpretam o ensino da língua inglesa nos contextos educacional e de vida. Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa surgiu da minha inquietação, como professora da rede pública, sobre a necessidade de se investigar e compreender a forma como os alunos do 4º e 5º anos percebem o ensino da língua inglesa proposto pelo Projeto Bilíngue; valorizando assim, todo o arcabouço empírico e teórico presentes na minha trajetória de vida, como pesquisadora (LOURAU, 1998).

Em seguida, apresentam-se os discursos desses sujeitos a fim de ampliar a compreensão dos aspectos teórico-metodológicos e empíricos que envolvem a pesquisa. Desta forma, buscamos identificar quais representações sociais esses sujeitos apresentam sobre o objeto de pesquisa.

Ao longo dos anos de magistério vivenciamos constante preocupação com o processo ensino-aprendizagem dos alunos no contexto educacional. Há três anos na rede pública municipal de ensino busco compreender esse processo mediante os objetivos apresentados no Projeto Bilíngue. Neste sentido, enfatizo a necessidade de investigarmos as ações/estratégias de ensino da língua inglesa propostas pelo projeto, que visa propiciar aos alunos uma aprendizagem significativa para o seu crescimento enquanto ser sociocultural que está inserido numa sociedade global.

Nessa perspectiva, procuramos estruturar os dados da pesquisa, buscando descrever, sequencialmente, a sua trajetória, a organização e a pré-análise dos dados obtidos por intermédio dos seguintes instrumentos de pesquisa: evocações livres e entrevistas.

Assim, a pesquisa iniciou a partir do “reconhecimento” e o estreitamento preliminar de alguns elementos constituintes do cenário da pesquisa. Ressaltamos a participação e interesse da equipe gestora (direção, vice e coordenadora) e dos responsáveis dos alunos, em contribuir para a realização da investigação que se

apresentava no campo de pesquisa. Com isso, realizamos reuniões/encontros com esses grupos, para esclarecer o tipo de estudo que seria realizado, a temática abordada e os procedimentos adotados, destacando as possíveis contribuições da pesquisa no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa para os sujeitos.

Ainda, foi necessário elaborar um cronograma de trabalho para o início da pesquisa de campo, que ocorreu em duas etapas. A primeira etapa foi destinada à aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras, como fonte de apoio às interpretações que pretendemos efetivar a partir das evocações. E uma segunda etapa, para a realização das entrevistas, que tiveram como destaque os discursos dos sujeitos sobre o objeto de pesquisa.

No início de outubro de 2015, duzentos e noventa (290) alunos responderam ao questionário e a Associação Livre de Palavras (Anexo D, p.111), dos quais 163 (56%) são do sexo masculino e 127 (44%) do sexo feminino. Com esta amostra de 290 alunos (42%), de um total de 696, percebemos a representatividade significativa da totalidade dos alunos.

Dando continuidade à coleta dos dados da pesquisa, as entrevistas foram realizadas em novembro de 2015, com os 40 alunos da minha turma, dos quais, 19 do sexo masculino e 21 do sexo feminino. Enquanto pesquisadora e professora regente da turma buscamos esclarecer a relevância da realização do instrumento de pesquisa para os entrevistados, tornando o ambiente acolhedor a esse grupo, que foi entrevistado individualmente.

A seguir, apresentaremos o que nos dizem os sujeitos da pesquisa a partir das apreciações dos instrumentos já apresentados, tendo como fonte de apoio às interpretações que pretendemos efetivar diante dos discursos.

3.1 Percepções e discursos dos sujeitos sobre o ensino da língua inglesa

Conforme apresentado anteriormente, a técnica de evocação livre de palavras (TELP) foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa e aplicado aos 290 alunos. A

aplicação dessa técnica iniciou-se com a solicitação aos respondentes que escrevessem três palavras que viessem às mentes quando os mesmos escutassem falar o termo indutor “ensino da língua inglesa” (SÁ, 1996).

Após, as palavras evocadas foram ranqueadas pelos investigados em grau de importância, atribuindo-se o valor de um (1) para a palavra mais importante a três (3) para aquela entendida como menos importante. Outro aspecto fundamental na aplicação da técnica na pesquisa foi à orientação do tempo de realização do instrumento aplicado. Segundo Coutinho (2003, p. 69) “quanto mais ágil e impulsiva for a resposta, maior seu efeito de validade”.

O passo seguinte foi organizar os dados “brutos”, das evocações originais, em uma planilha usando o Programa Microsoft Excell 2010. O Quadro 6, a seguir, apresenta uma amostra da elaboração da planilha que corresponde o total das 870 evocações brutas dos 290 respondentes, quando submetidos ao estímulo: “ensino da língua inglesa”.

Quadro 7 – Planilha das evocações originais dos sujeitos sobre o termo indutor: “ensino da língua inglesa”

| | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Nº SUJEITOS DA PESQUISA | 290 | | |
| Nº DE RESPONDENTES | 290 | | |
| UNIVERSO DE PALAVRAS | 870 | | |
| DIGA TRÊS PALAVRAS QUE VÊM A SUA MENTE QUANDO VOCÊ LEMBRA “ENSINO DA LÍNGUA INGLESA” | | | |
| | 1ª palavras evocadas | 2ª palavras evocadas | 3ª palavras evocadas |
| 1. | futuro melhor* | língua boa | um bom salário |
| 2. | estudo* | trabalho diferente | Ensinar |
| 3. | Palavra | Melhor | futuro* |
| 4. | Estudar | Trabalho | futuro* |
| 5. | Emprego | estudo* | Turismo |
| 6. | Estudo | futuro melhor* | ter uma casa |
| 7. | estudo* | Aprender | Ajudar |
| 8. | Professora | aprender* | Trabalho |
| 9. | Trabalho | aprender trabalho | estudar muito* |
| 10. | aprender* | Emprego | casa melhor |

Em seguida, essas evocações foram colocadas em ordem alfabética, para verificarmos a frequência das evocações e assim, aglutinar num mesmo item o sentido próximo de algumas palavras. Enfatizamos, nesse contexto, a similaridade semântica ou as afinidades de sentido comuns no reagrupamento por semelhanças. No quadro, destacamos a palavras dita mais importante (das três palavras evocadas) com a utilização do asterisco (*).

Posteriormente, foram efetuadas através da construção do “dicionário de sinonímias” (APÊNDICE F), que buscou aproximar as evocações originais e expressões cujos sentidos foram interpretados e agrupados semanticamente (SILVA, 2012), as evocações iniciais foram reduzidas de 870 para 40 (4,6%) palavras diferentes.

Após a tabulação, criamos um arquivo que foi utilizado como base para o tratamento do *software EVOC 2000*. Este *software* possui vários programas (Quadro 5) que produzem relatórios a partir do arquivo gerado pelo dicionário de sinonímias. Assim, foi possível fornecer, através do Programa Rangmot, um relatório das palavras evocadas, em ordem alfabética, com as frequências com que elas foram citadas seguindo a ordem de evocações, e a média ponderada da ordem de evocação de cada uma delas.

O Quadro 8 exemplifica parte desse relatório do Programa Rangmot para o termo indutor: ensino da língua inglesa.

Quadro 8 – Cálculo de frequência e média ponderada da ordem de evocação – Parte do Relatório do Programa RANGMOT

| ENSEMBLE DES MOTS | | RANGS | | | | | |
|-------------------|----------------|---------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | FREQ. | 1 * | 2 * | 3 * | 4 * | 5 * |
| ajudar | | = 4 = | 1* | 0* | 3* | | |
| aluno | | = 17 = | 4* | 7* | 6* | | |
| amigos | moyenne : 2.12 | = 2 = | 0* | 0* | 2* | | |
| aprender | | = 101 = | 35* | 39* | 27* | | |
| atividade | moyenne : 1.92 | = 21 = | 8* | 9* | 4* | | |
| aula | moyenne : 1.81 | = 18 = | 9* | 2* | 7* | | |
| bilingue | moyenne : 1.89 | = 1 = | 1* | | | | |
| bom | | = 12 = | 2* | 7* | 3* | | |
| casa | moyenne : 2.08 | = 5 = | 0* | 1* | 4* | | |
| conhecer | moyenne : 2.80 | = 6 = | 2* | 3* | 1* | | |
| dedicação | moyenne : 1.83 | = 7 = | 2* | 3* | 2* | | |
| diferente | moyenne : 2.00 | = 2 = | 0* | 0* | 2* | | |
| educação | | = 4 = | 1* | 3* | | | |
| ensino | | = 22 = | 2* | 6* | 14* | | |
| escola | moyenne : 2.55 | = 8 = | 3* | 2* | 3* | | |
| estudo | moyenne : 2.00 | = 86 = | 38* | 23* | 25* | | |

Fonte: EVOC, 2000.

Observando o Quadro 8 percebemos que a palavra *aprender* foi evocada 101 vezes, sendo 35 vezes na primeira ordem, 39 na segunda e 27 na terceira, com uma média ponderada da ordem de evocação no valor de 1,92. Então, percebemos que esta ordem de evocação indica a importância que o sujeito atribuiu ao termo evocado (ABRIC, 1998, 2005). Constatamos que a evocação da palavra *aprender* apresenta uma maior frequência entre a primeira ordem e a segunda ordem.

Com esse Programa Rangmot foi possível também identificar a média geral da ordem de evocações do conjunto de palavras (2,0). Na visão de Rocha, esse cálculo é feito, “através da soma das médias ponderadas da ordem de evocações dos termos estudados e dividida pelo total das palavras diferentes” (2008, p.126), como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Distribuição da frequência: ensino da língua inglesa

```

turma                : 3 : 0* 1* 2*
viajar               : 62 : 21* 14* 27*
  moyenne : 2.10
vida-melhor         : 12 : 0* 7* 5*
  moyenne : 2.42

DISTRIBUTION TOTALE : 870 : 290* 290* 290* 0* 0*
RANGS 6 ... 15     0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 16 ... 25    0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0* 0*
RANGS 26 ... 30    0* 0* 0* 0* 0*

Nombre total de mots differents : 40
Nombre total de mots cites      : 870

  moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. * nb. mots * Cumul evocations et cumul inverse
1 * 6 6 0.7 % 870 100.0 %
2 * 6 18 2.1 % 864 99.3 %
3 * 2 24 2.8 % 852 97.9 %
4 * 3 36 4.1 % 846 97.2 %
5 * 1 41 4.7 % 834 95.9 %
6 * 1 47 5.4 % 829 95.3 %
7 * 1 54 6.2 % 823 94.6 %
8 * 1 62 7.1 % 816 93.8 %

```

Fonte: EVOC, 2000.

O autor ainda enfatiza que a partir desse Programa Rangmot é possível fazer outras verificações dos dados coletados, ou seja, através da frequência geral,

frequência das palavras, número de palavras evocadas, frequência absoluta e frequência relativa. Voltando ao Quadro 9, verificamos de forma geral a organização e distribuição dos dados coletados. Além de apresentar o quantitativo de respondentes da pesquisa (290), sinaliza o total das evocações destes (870) e o total de palavras diferentes (40), após a construção do dicionário de sinônimas.

Com o objetivo de identificar a estrutura base da representação social, utilizamos o Programa Rangfrq para estabelecer os parâmetros das frequências mínima e intermediária. Assim, a partir do quadro de quatro casas identificamos as palavras possivelmente pertencentes ao núcleo central de uma representação, por meio do “cruzamento de elementos de natureza quantitativa, as frequências das evocações, com elementos de natureza qualitativa, as ordens das evocações”, conforme Pereira (2005, p.39) na visão de Vergès (1987, 1994). Ainda, Pereira (2005, p. 40) enfatiza que “esta fase de tratamento dos dados permite-nos identificar o campo da representação, a sua objetivação e parte da sua estrutura com a identificação do sistema central e do periférico”.

Adotamos alguns critérios, de acordo com a Lei de ZIPFF²² (VERGÈS, 1999), para estabelecer os parâmetros a serem utilizados no Programa Rangfrq a fim de obter o quadro de quatro casas (quadrantes). Apresentamos a seguir, na Figura 5, o quadrante, com a estrutura base e os possíveis elementos constituintes da representação sobre o termo indutor “ensino da língua inglesa”, composto das evocações dos 290 respondentes e gerou o processamento das seguintes informações:

²² Conforme a leitura de Rocha (2008, p.127), a lei logarítima, ZIPFF, se define segundo Vergès (1999), a distribuição das frequências relativas acumuladas, fornecida pelo Programa Rangmot, estão distribuídas em três zonas de frequência: Zona 1 – frequência de 8 a 56 (53,9% das evocações -154), corresponde a muito poucas palavras e muito alta frequência; Zona 2 – frequência de 3 a 7 (16,1% das evocações – 68), corresponde a poucas palavras e alta frequência; Zona 3 – frequência de 1 a 2 (30,0% das evocações – 95), corresponde a muitas palavras e muito baixa frequência.

Figura 6 – Quadro de quatro casas ao termo indutor “ensino da língua inglesa”: possíveis elementos constituintes da representação, em razão da frequência e da ordem média das evocações

| Fréquence | Rang < 2 | Rang >= 2 | Fréquence | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|---|-----------|-----------|-------|--------|----|-------|-----------|----|-------|--------|----|-------|--|-------|-------|---------|-----|-------|--|----------|-----|-------|------------|----|-------|--------------|----|-------|-------------|----|-------|------|
| >= 54 | <table border="1"> <tr><td>apprendre</td><td>101</td><td>1,921</td></tr> <tr><td>estudo</td><td>86</td><td>1,849</td></tr> <tr><td>futuro</td><td>91</td><td>1,923</td></tr> <tr><td>língua</td><td>54</td><td>1,852</td></tr> <tr><td>professor</td><td>83</td><td>1,807</td></tr> <tr><td>turismo</td><td>59</td><td>1,983</td></tr> </table> | apprendre | 101 | 1,921 | estudo | 86 | 1,849 | futuro | 91 | 1,923 | língua | 54 | 1,852 | professor | 83 | 1,807 | turismo | 59 | 1,983 | <table border="1"> <tr><td>trabalho</td><td>102</td><td>2,176</td></tr> <tr><td>viajar</td><td>62</td><td>2,097</td></tr> </table> | trabalho | 102 | 2,176 | viajar | 62 | 2,097 | | | | | | | |
| apprendre | 101 | 1,921 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| estudo | 86 | 1,849 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| futuro | 91 | 1,923 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| língua | 54 | 1,852 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| professor | 83 | 1,807 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| turismo | 59 | 1,983 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| trabalho | 102 | 2,176 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| viajar | 62 | 2,097 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <= 10 | <table border="1"> <tr><td>atividade</td><td>21</td><td>1,810</td></tr> <tr><td>aula</td><td>18</td><td>1,889</td></tr> <tr><td>materiais</td><td>21</td><td>1,952</td></tr> <tr><td>pais</td><td>15</td><td>1,733</td></tr> </table> | atividade | 21 | 1,810 | aula | 18 | 1,889 | materiais | 21 | 1,952 | pais | 15 | 1,733 | <table border="1"> <tr><td>aluno</td><td>17</td><td>2,118</td></tr> <tr><td>bom</td><td>12</td><td>2,083</td></tr> <tr><td>ensino</td><td>22</td><td>2,545</td></tr> <tr><td>felicidade</td><td>10</td><td>2,100</td></tr> <tr><td>oportunidade</td><td>13</td><td>2,385</td></tr> <tr><td>vida-melhor</td><td>12</td><td>2,417</td></tr> </table> | aluno | 17 | 2,118 | bom | 12 | 2,083 | ensino | 22 | 2,545 | felicidade | 10 | 2,100 | oportunidade | 13 | 2,385 | vida-melhor | 12 | 2,417 | < 53 |
| atividade | 21 | 1,810 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| aula | 18 | 1,889 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| materiais | 21 | 1,952 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| pais | 15 | 1,733 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| aluno | 17 | 2,118 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| bom | 12 | 2,083 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ensino | 22 | 2,545 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| felicidade | 10 | 2,100 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| oportunidade | 13 | 2,385 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| vida-melhor | 12 | 2,417 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: EVOC, 2000.

No processamento das palavras através do *EVOC 2000*, estabelecemos a frequência mínima de 10 repetições para que a palavra, “fosse considerada como integrante da organização, da estrutura e do sistema cognitivo da representação social”, conforme Silva (2012, p.191). Entendemos, então, que a frequência mínima indicada, 10 evocações, significa que as palavras que têm frequência igual ou menor que 9 foram desconsideradas.

Analisando a distribuição dos possíveis elementos constituintes do núcleo central, destacamos, a zona 1 (um), segundo a Lei de ZIPFF (VERGÈS, 1999) correspondentes a Figura 5: poucas palavras e alta frequência.

O próximo passo, na visão de Sá (1996, p. 117) é calcular:

[...] a ordem média de evocação de cada palavra como a média das ordens em que ela fora evocada pelos diversos sujeitos, atribuindo-se peso “1” a uma evocação em primeiro lugar, peso “2” quando se tratava da segunda evocação do sujeito, e assim por diante

Após, acrescenta-se o valor correspondente à frequência média de 54 ocorrências das palavras aproximadas no dicionário proposto.

Conforme mencionado no Capítulo 5 abordamos os procedimentos de coleta e análise de informação pela perspectiva de Abric (1994), Vergès (1992, 1999), Sá (1996) e Oliveira (1996). Estes autores fazem uma leitura sobre a interpretação dos quadrantes com o interesse de identificar as evocações que provavelmente fazem parte do núcleo central dessas representações. Sá enfatiza que “no quadrante superior esquerdo engloba os elementos mais provavelmente centrais da representação” (1996, p. 36) do ensino da língua inglesa, segundo os sujeitos respondentes, os alunos do 4º e 5º ano. Identificar o indício de tal nucleação, “revelando palavras mais prontamente evocadas” (SILVA, 2012, p. 192), foi possível pela combinação das frequências elevadas e das ordens de evocações baixas. Ainda, o autor enfatiza que,

nos demais quadrantes, possíveis componentes da periferia da representação, as cognições refletem termos que podem atuar, na concretização do núcleo, na sua regulação, na prescrição de comportamentos, produzindo proteção do núcleo central e, por fim, na produção de modulações individualizadas (SILVA, 2012, p. 192).

Os termos evocados e distribuídos nos quadrantes, de acordo com a combinação das frequências e das ordens de evocações, representam grande relevância por indicar dimensões e conjuntos mais estáveis dos aspectos cognitivos e assim produzir sentidos aos elementos aventados e aproximados permitindo a tessitura de relações entre os termos da representação (SILVA, 2012).

Para um melhor entendimento desse processo de análise dos quadrantes e dando continuidade à funcionalidade dos demais quadrantes, destacamos a visão de Abric (1998) quando este explica que no quadrante superior direito encontram-se os elementos periféricos (1ª periferia) mais importantes, pela alta frequência de evocação e alta ordem de evocação das palavras. O autor aponta os elementos de contraste encontrados no quadrante inferior esquerdo, que se caracteriza com baixa frequência e baixa ordem de evocação, “podendo evidenciar elementos que reforçam as noções contidas na 1ª periferia ou a existência de um subgrupo minoritário de uma representação” (ROCHA, 2008, p. 129). Por último, temos os elementos com baixa frequência e menos importantes, caracterizam o quadrante inferior direito.

Para elucidar os dados contidos nos quadrantes apresentados no Quadro 6, utilizamos outros dois programas gerados pelo *EVOC 2000*, os *Programas Listvoc e Aidecat*. O primeiro fornece um relatório com as palavras em ordem alfabética e os contextos em que aparecem. Já o Programa Aidecat “possibilita o agrupamento dos termos a partir de uma lista de sugestões de categorias” (ROCHA, 2008, p.130), conforme o quadro abaixo:

Quadro 10 – Listagem dos possíveis termos para a construção de categorias

```
fichier initial : C:\Users\Professor\Desktop\psq25-01-2016\psqbar.ba
FIN TRI SANS PROBLEME
Nombre d enregistrements en entree du tri :      40
Nombre d enregistrements en sortie du tri :     40
FIN TRI SANS PROBLEME
Nombre d enregistrements en entree du tri :      27
Nombre d enregistrements en sortie du tri :     27
 1 : ajudar
 2 : aluno
 3 : aprender
 4 : atividade
 5 : aula
 6 : bom
 7 : casa
 8 : conhecer
 9 : dedica ção
10 : educa ção
11 : ensino
12 : escola
13 : estudo
14 : felicidade
15 : futuro
16 : informa ção
17 : inteligente
18 : língua
19 : materiais
20 : oportunidade
21 : pa ção
22 : prestar-aten ção
23 : professor
24 : trabalho
25 : turismo
26 : viajar
27 : vida-melhor
separation nb=      400
separation nb=      400
separation nb=       37
separation nb=        0
FIN TRI SANS PROBLEME
Nombre d enregistrements en entree du tri :     837
Nombre d enregistrements en sortie du tri :     837
```

Fonte: EVOC, 2000

Outra função fornecida pelo Programa Aidecat corresponde à Matriz de coocorrências com as palavras da lista apresentadas no Quadro 10, possibilitando a verificação das palavras que aparecem juntas ou não. A construção da Matriz de coocorrências é formada com os termos de maior frequência e os de menor nível de evocação.

Observamos a seguir, no Quadro 11, a distribuição desses termos e a estruturação em que ocorrem concomitantemente:

Quadro 11 – Matriz de coocorrências

| Número | 23 | 3 | 13 | 18 | 15 | 21 | 5 | 26 | 2 | 24 | 17 | 4 | 25 | 19 | 8 | 16 | 10 | 12 | 6 | 1 | 14 | 9 | 11 | 20 | 7 | 22 |
|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|----|----|---|----|----|----|---|---|----|---|----|----|---|----|
| 23 | 0 | 21 | 15 | 7 | 12 | 4 | 14 | 8 | 14 | 8 | 2 | 7 | 6 | 12 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 |
| 3 | 21 | 0 | 21 | 19 | 18 | 2 | 3 | 15 | 3 | 22 | 2 | 3 | 14 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 4 | 6 | 7 | 4 | 2 | 2 |
| 13 | 15 | 21 | 0 | 6 | 25 | 2 | 2 | 13 | 2 | 31 | 5 | 4 | 16 | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 6 | 0 | 2 | 1 |
| 18 | 7 | 19 | 6 | 0 | 13 | 2 | 2 | 4 | 0 | 5 | 0 | 4 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| 15 | 12 | 18 | 25 | 13 | 0 | 2 | 1 | 18 | 1 | 24 | 3 | 1 | 8 | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 4 | 0 | 4 | 2 | 6 | 4 | 2 | 0 |
| 21 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 5 | 14 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 26 | 8 | 15 | 13 | 4 | 18 | 0 | 0 | 0 | 2 | 24 | 1 | 1 | 21 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2 | 14 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 24 | 8 | 22 | 31 | 5 | 24 | 4 | 0 | 24 | 0 | 0 | 3 | 4 | 27 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 8 | 1 | 2 | 0 |
| 17 | 2 | 2 | 5 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 7 | 3 | 4 | 4 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 25 | 6 | 14 | 16 | 0 | 8 | 4 | 0 | 21 | 1 | 27 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 |
| 19 | 12 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 10 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 12 | 4 | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 1 | 0 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 14 | 1 | 4 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 9 | 1 | 6 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 11 | 2 | 7 | 6 | 5 | 6 | 1 | 0 | 2 | 0 | 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 20 | 3 | 4 | 0 | 2 | 4 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 2 | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 22 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: EVOC, 2000.

Legenda: DADOS REFERENTES AOS QUADRANTES: 1º, 2º e 3º DO QUADRO 09 e CATEGORIAS DA FIGURA 5

| | | |
|--|---------|--|
| | Verde | Termo com o menor nível de evocações – categoria: 10 (Educação) |
| | Amarelo | Termos com maior frequência – categorias: 3, 23, 13, 18, 25, 15, 24 e 26 |
| | Azul | Termos correlacionados (citados concomitantemente) |

No Quadro 11 é possível observar o número de vezes em que uma palavra é evocada juntamente com outras, possibilitando, ou não, a verificação de que formam

categorias espontâneas ou diferentes dimensões de respostas (ROCHA, 2008). Para exemplificar essa análise, verificamos que quando os alunos evocaram a palavra *aprender* (101), a mais citada pelos alunos para o termo indutor “ensino da língua inglesa”, eles também evocaram, concomitantemente, as palavras, a seguir, com as seguintes frequências: *professor* (21), *estudo* (21), *língua* (19), *futuro* (18), *paz* (2), *aula* (3), *viajar* (15), *aluno* (3), *trabalho* (22), *inteligente* (2), *atividade* (3), *turismo* (14), *materiais* (2), *bom* (3), *ajudar* (3), *felicidade* (4), *dedicação* (6), *ensino* (7), *oportunidade* (4), *casa* (2), *prestar-atenção* (2).

Esses dados indicam que a palavra *aprender* é um elemento central à categorização das evocações do termo indutor “ensino da língua inglesa”, pois, intrinsecamente relacionada a ela surgiram outras palavras, como explicitado anteriormente, em virtude de apresentarem um maior contato no espaço sociocultural e no cotidiano dos sujeitos.

Então, a palavra *aprender* parece pertencer ao núcleo central das representações sobre o ensino da língua inglesa e, em torno da qual, outras se aglutinam e/ou se relacionam, indicando, assim, exercer uma função geradora e uma função organizadora das representações dos sujeitos. Outros termos se destacam, como, por exemplo: *professor*, *estudo*, *trabalho*, *língua*, *futuro*, *turismo* e *viajar*, parecem ser os elementos centrais à representação do termo indutor “ensino da língua inglesa”.

Identificamos, também, através dos dados da Figura 5 e o Quadro 11, que as palavras: *professor*, *estudo*, *língua*, *futuro* e *turismo* pertencem ao 1º Quadrante devido à alta frequência de evocações e alta ordem de evocação das palavras, também foram evocadas como as principais palavras. Porém, as palavras *trabalho* e *viajar*, pertencentes ao 2º Quadrante, apresentaram também um grande número de evocações, mas não foram consideradas pelos sujeitos da pesquisa como as mais importantes sobre o termo indutor.

De volta a análise dos dados apresentados na Figura 5, detalharemos as seguintes observações: no primeiro quadrante apresentado, se configuram os elementos *aprender*, *estudo*, *futuro*, *língua*, *professor* e *turismo*. Esses termos correspondem 384 ocorrências, ou seja, 44% do total de evocações, destacando-se

pela sua frequência e pela sua prontidão (1921) nas respostas surgidas entre os respondentes.

O termo *aprender* pode definir uma centralidade das representações devido a sua inserção nas demais ocorrências apresentadas no 1º quadrante. De acordo com a interpretação feita desse termo em relação aos demais, percebemos que há uma teia de sentidos que se configuram através da familiaridade existente entre ambos. Assim, o termo *aprender* está relacionado ao termo *estudo* pela proximidade que apresentam em suas ações, tendo o *professor* como colaborador e agente transformador na formação do aluno, através do ensino da *língua* como meio de comunicação e disseminação sociocultural, tendo o turismo como possível caminho de prospecção para o crescimento socioeconômico.

Ainda abordando as palavras pertencentes ao primeiro quadrante, outra cuja frequência pode ser destacada é *futuro*. Essa expressão foi configurada após relacionarmos outros termos, tais como: futuro melhor, ser alguém na vida, o amanhã e ter um futuro bom. Reafirmamos essas expressões a partir dos discursos dos sujeitos que se fizeram presentes no sentido como forma de melhoria de vida. Tal inferência se apresentou nos seguintes discursos: *Quero ter um futuro melhor para cuidar dos meus pais* (M1067), *Se eu estudar muito vou ser alguém na vida* (F822) e *O meu amanhã depende do meu esforço na escola* (F940).

Há outras palavras que também compuseram o primeiro quadrante e que organizam os sentidos da representação sobre o “ensino da língua inglesa”. Uma delas é a expressão *língua* a partir de outras (falar em inglês, falar diferente, escrever outra língua e linguagem boa). Essas expressões caracterizam o fato absoluto dos sujeitos perceberem que a escrita e a fala estão intrinsecamente relacionadas com a representatividade da língua inglesa como comunicação entre outras pessoas. Nesse caso, *para aprender inglês é preciso escrever e falar bem* (M1012) e *falar diferente vai me ajudar a entender o que os turistas dizem* (M1089).

A expressão *turismo*, também foi evocada no 1º quadrante. Esse termo surgiu a partir de expressões como *teleférico*, *turistas* e *turísticos*. Evidenciamos nos discursos dos sujeitos a importância que esse grupo tem a partir de dois sentidos atribuídos: o primeiro, ao fato de existir na comunidade o teleférico como meio de turismo e acesso a

outras pessoas, evidenciado nos seguintes discursos: *Vou fazer o turismo aqui no teleférico ajudando os gringos* (M968) e *A comunidade que moro é ponto turístico por causa do teleférico* (F933) e o segundo, devido ao desejo de conhecerem outro lugares, outras culturas: *Vou fazer turismo nos Estados Unidos porque quero falar a língua deles* (M998) e *Porque quem faz turismo em outro lugar consegue aprender várias coisas do país* (F865).

O termo *estudo*, com 86 evocações, foi a última expressão apresentada no primeiro quadrante. De acordo com os discursos observamos sua relevância no contexto educacional e de vida, pois o termo é visto como meio de formação do cidadão que busca um espaço no contexto que está inserido. *Sem o estudo não serei uma pessoa bem formada* (F1078) e *A pessoa que não tem estudo não consegue nada na vida* (F971).

Por fim, nos surpreendemos com o termo que apresentou o menor número de evocações, *Educação*, se configura como o menos expressivo no contexto da pesquisa. Destacamos que para os sujeitos da pesquisa o valor do termo não se configura como próximo aos ideais dos mesmos.

Retomando a Figura 5, foram evidenciadas duas palavras como pertencentes ao conjunto semântico da primeira periferia ou periferia imediata, onde foi possível verificar elementos que foram muito frequentes, mas não necessariamente estiveram entre os mais prontamente evocados. Constam os termos *trabalho* e *viajar*, que corresponderam a 18% do total das evocações. No que diz respeito ao termo *trabalho*, surgiram outras expressões (guia de turistas, melhor emprego, arrumar emprego, profissão, trabalho melhor), observamos que os sujeitos enfatizaram o trabalho como sustento e formação. Os discursos a seguir darão visibilidade quanto a esses sentidos: *Quero arrumar um emprego para poder ajudar a minha família* (F1059), *Se eu tiver uma profissão vou poder trabalhar bastante e comprar uma casa para a minha mãe* (M1024).

Por sua vez, o termo *viajar* foi associado à ideia de conhecer outras culturas e lugares: *porque se eu puder ir para os Estados Unidos vou conhecer como eles vivem e também vou falar inglês* (F1076) e *quero viajar para outro país porque aqui não vou arrumar um trabalho bom* (M920).

Agora, retomaremos a Figura 5, para continuar a análise do possível sistema periférico da representação sobre o ensino da língua inglesa. Chegamos ao terceiro quadrante de palavras evocadas pelos sujeitos. Vale ressaltar que a característica desse quadrante baseia-se nos elementos mais prontamente evocados, mas que não estiveram entre os mais frequentes, tais como: *atividade, aula, materiais e país* que corresponderam 8,6% do total de evocações. Essas expressões nos sugerem uma teia de relações quanto aos elementos do contexto educacional.

No primeiro termo, *atividade*, apresentamos as seguintes expressões: *esporte, arte da língua inglesa, música e dever*), percebemos que esses termos foram associados através das manifestações de expressão dos sujeitos, valorizando as atividades de cunho artístico. São explicitadas nos discursos a seguir: *Gosto quando fazemos esporte na quadra usando as palavras em inglês* (M1093) e *A arte da língua inglesa é a melhor parte da aula porque posso usar os meus materiais* (F8230).

O termo *aula*, que compõe a segunda periferia, se justificou nos seguintes discursos: *A aula de inglês é a melhor porque fazemos coisas diferentes* (F974) e *Gosto da aula de inglês porque aprendo palavras que eu nunca pensei em falar* (M853). Os sujeitos expressaram a partir desse termo a forma como eles veem e gostam das aulas de inglês.

Dando continuidade às nossas interpretações, outra palavra desse quadrante foi *materiais*, que se apresenta por meio das seguintes palavras: *livro, caderno, caneta, lápis*. Observamos que nesse termo estão embutidos todos os recursos didáticos que são dados pelo Projeto Bilíngue para os alunos. Esses materiais encantam os alunos pelas ilustrações e atividades propostas. E, por último, o termo *país*, expresso nos termos: *americano, Inglaterra, país*; apresentam o desejo dos alunos de conhecer outro país.

Para finalizar, o quadrante inferior direito compõe seis categorias semânticas com 9,8% do total de evocações: *aluno, bom, ensino, felicidade, oportunidade e vida-melhor*, que traz consigo expressões do sistema periférico mais distante. Esses elementos não foram evocados da forma mais frequente e não tiveram mais evocações trazidas pelos sujeitos.

A expressão *aluno* apresentou-se na visão dos sujeitos como agente participativo e fundamental no contexto educacional, pois para eles: *não existe escola sem alunos (M1067)* e *O aluno é importante porque precisa aprender na escola (F873)*.

As expressões *bom* e *felicidade* se configuraram pelo resgate do desejo de aprender a língua inglesa. Percebemos nas seguintes falas: *é muito bom saber uma língua diferente (M866)*, *Para a minha vida é bom aprender inglês porque eu gosto (F946)* e *Sinto muita alegria quando consigo falar uma palavra em inglês na sala de aula (M1049)*.

A expressão *ensino* foi a mais evocada nesse quadrante se destacando pela consciência que os sujeitos têm sobre o termo: *O ensino de inglês é bom porque vai me ajudar a usar o computador (M911)* e *Sem um ensino a gente não consegue nada na vida (F1070)*.

A expressão *oportunidade* nos remete a visão dos sujeitos pesquisados sobre o ensino da língua inglesa proposto pelo Projeto Bilíngue, este é tido como um caminho de abertura de possibilidades futuras. Sendo expresso também como *um trabalho no exterior*. As narrativas dos sujeitos demonstram isso: *Aprender inglês é uma oportunidade boa de conseguir melhorar a minha vida (F961)* e *Vejo esse ensino como uma oportunidade de crescer na vida (M1090)*.

Por último, temos a expressão *vida-melhor* que representa algumas expressões desse quadrante e também alguns discursos. Essa expressão se representa como uma possibilidade de mudança de vida. Temos: *O inglês vai me ajudar a ter uma vida-melhor (M875)* e *Aqui no Alemão só vou conseguir uma vida-melhor se estudar coisas novas e ficar inteligente (F1074)*.

O próximo passo foi testar os demais elementos, da mesma forma que a *aprender*, em suas condições de centralidade, por meio da análise das palavras principais (APP), cujas importâncias dadas pelos sujeitos foram atribuídas como principais (percentual de queda de frequência). Esse caminho foi escolhido com a intenção de aproximar nossas investigações a partir de um entendimento mais acurado da composição possível do núcleo central e do sistema periférico da representação em estudo.

Quadro 12 – Frequência das expressões evocadas, dos termos mais importantes, percentual de frequência e queda da frequência dos termos – termo indutor: ensino da língua inglesa

| TERMO EVOCADO AGRUPADO ESTUDANTES | FREQUENCIA TOTAL DE EVOCÇÕES | FREQUENCIA COMO TERMO MAIS IMPORTANTE | % | % QUEDA DA FREQUÊNCIA |
|--|-------------------------------------|--|----------|------------------------------|
| aluno* | 17 | 2 | 11,76 | 88,24 |
| aprender* | 101 | 41 | 40,59 | 59,41 |
| atividade* | 21 | 6 | 28,57 | 71,43 |
| aula* | 18 | 7 | 38,89 | 61,11 |
| bom* | 12 | 3 | 25,00 | 75,00 |
| ensino* | 26 | 6 | 23,08 | 76,92 |
| estudo* | 86 | 40 | 46,51 | 53,49 |
| felicidade* | 10 | 1 | 10,00 | 90,00 |
| futuro* | 89 | 49 | 55,06 | 44,94 |
| língua* | 54 | 11 | 20,37 | 79,63 |
| materiais* | 21 | 4 | 19,05 | 80,95 |
| oportunidade* | 13 | 5 | 38,46 | 61,54 |
| país* | 15 | 4 | 26,67 | 73,33 |
| professor* | 83 | 42 | 50,60 | 49,40 |
| trabalho* | 102 | 20 | 19,61 | 80,39 |
| turismo* | 59 | 13 | 22,03 | 77,97 |
| viajar* | 62 | 12 | 19,35 | 80,65 |
| vida-melhor* | 12 | 6 | 50,00 | 50,00 |

Fonte: O autor (2016) – expressões, com pelo menos 10 ocorrências, evocadas pelos 290 respondentes do teste de associação livre de palavras ao termo indutor ensino da língua inglesa

A realização do cálculo da queda de frequência dos elementos evocados gerou um indicador daqueles que preservam, em maior grau, características de centralidade. Ou seja, submetemos à análise de frequência as palavras que foram consideradas mais importantes pelos sujeitos.

Observando o Quadro 12, foi possível verificar que os termos que apresentam queda de frequência inferior a 50% muito provavelmente podem ser considerados como integrantes do núcleo central da representação ensino da língua inglesa que investigamos. Vale ressaltar que não apresentamos somente os termos que se fizeram presentes no quadrante do núcleo central, mas preferimos utilizar todas as expressões

que se fizeram presentes como mais importantes, mesmo que tenha sido uma única só vez.

Ao fazê-lo, percebemos que, apenas, três termos salientaram-se com queda inferior a 50%. Todavia, somente dois deles estavam presentes no 1º quadrante. Aquele que menos reduziu sua proporção de importância foi o termo *futuro* (44,94%). Além dele, a expressão *professor* (49,40) obteve queda reduzida na sua frequência e também compõe o 1º quadrante. A outra expressão que também apresentou a queda de frequência foi *vida-melhor* (50%), porém, devemos observar que este termo não se encontrava no 1º quadrante e sim no 4º quadrante. Conforme já apontamos, tais expressões parecem possuir relações entre si.

Entendemos, então, que o termo *futuro*, no seu sentido mais amplo pode estar aproximando tal contexto, englobando *vida-melhor*. Tal imbricação reforça a busca desses sujeitos por um espaço na sociedade em que vivem, assegurando-lhe o direito como cidadão de lutar por seus ideais propiciando assim, melhores condições como ser humano.

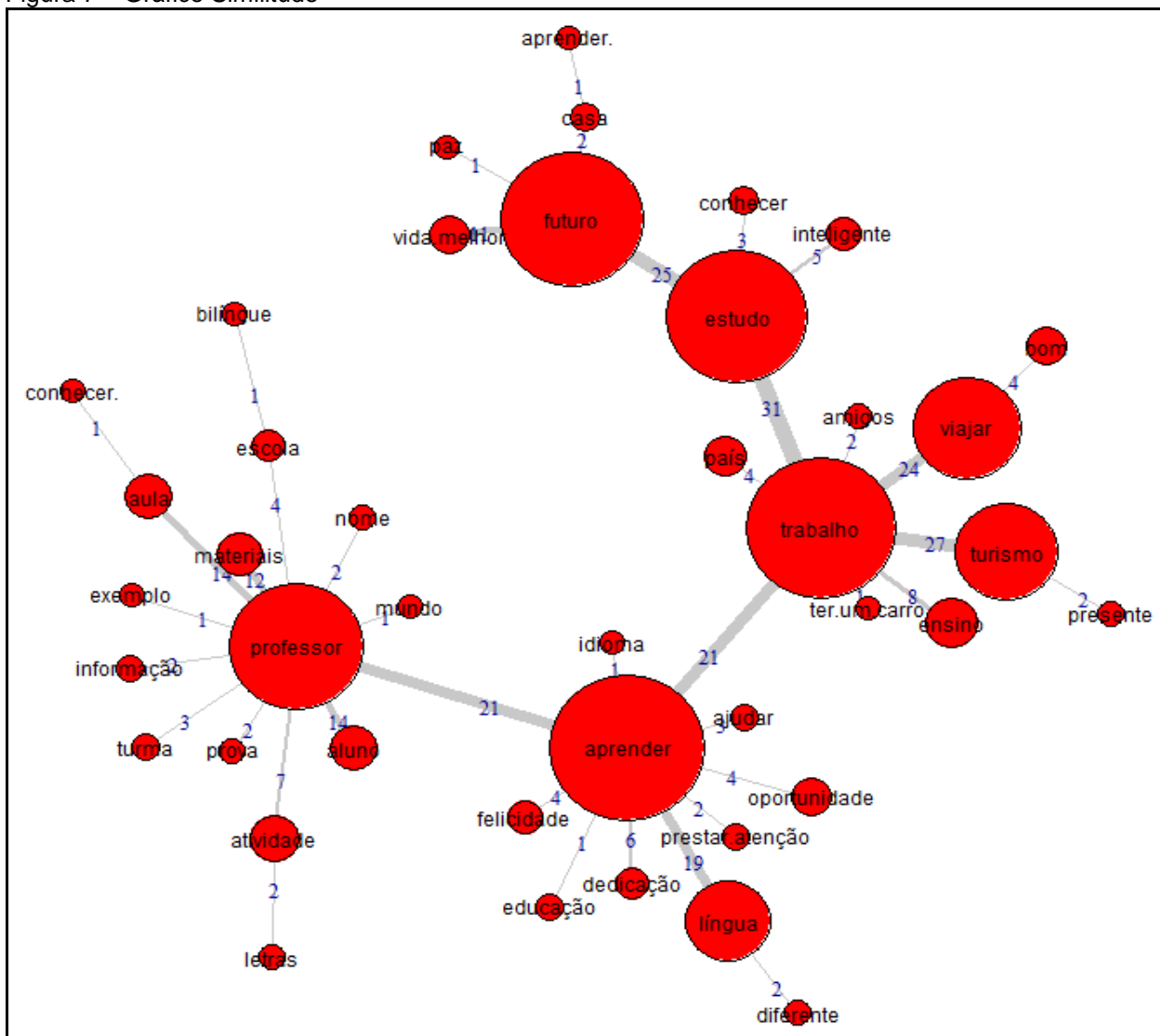
De certo modo, houve uma modificação na centralidade do que se configuraria como núcleo central, assim como a elevação da relevância de outro termo que se situava no 4º quadrante. Entendemos que o termo *aprender* após o cálculo de queda de frequência ainda reforça o grupo de expressões do núcleo central, porém, como não houve a sinalização dos sujeitos como sendo o termo principal das evocações, ou seja, com 59,41% de queda de frequência, não se estabeleceu como a mais destacada.

Assim, esta pesquisa, a partir das leituras realizadas com o aporte dos autores e dos instrumentos utilizados, apresentou como análise de dados finais os dois termos que foram identificados como representacionais sobre o ensino da língua inglesa, *futuro* e *professor*. Percebemos o valor que é dado pelos sujeitos da pesquisa sobre a preocupação com o próprio *futuro*, enquanto ser humano que busca sobreviver nessa sociedade tão desigual. Então, o *professor* é visto neste contexto como um referencial e mediador diante das situações difíceis em que vivem, destacando-se principalmente como agente de transformação social (FREIRE, 1997).

No intuito de entendermos melhor as conexões indicadoras da centralidade dos sentidos da configuração da estrutura da representação ora investigada, para os alunos

do 4º e 5º anos da EMPAV sobre o ensino da língua inglesa, optei por realizar uma análise de *similitude*, conforme gráfico a seguir da Figura 8:

Figura 7 – Gráfico Similitude



Os gráficos gerados nas análises de similitude, podem-se extrair, segundo Silva (2012, p.220) “as relações mais significativas estabelecidas entre as palavras” dos sujeitos pesquisados, permitem aprimorar as aproximações e interpretações que vimos fazendo sobre a representação social do ensino da língua inglesa.

As análises foram executadas com a utilização dos programas SIMI 97 e do *software* AVRIL (VÈRGES, 1997). As relações entre os termos, demonstrando a centralidade do aprender, inclusive a língua, relacionada à figura do professor e a força

da novidade que é idealizada pela possibilidade do trabalho como elemento potencializado e potencializador de estudo, que também é potencializador de futuro, viagens, turismo, protegendo estes elementos do Núcleo Central. Todos estes elementos organizados pelo eixo no qual aprender liga professor e trabalho, têm várias ligações com outros elementos (termos) associados, presentes e revelados pelos sujeitos da pesquisa.

4. ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

No primeiro capítulo, caracterizamos a globalização pela multiplicidade de sentidos (BAUMAN, 1999) que são influenciados pela evolução tecnológica da contemporaneidade. Aqui, é necessário entender as diversas manifestações dos sujeitos sociais diante das mudanças atuais que se apresentam no seu cotidiano e que fortalecem a relação sociedade-indivíduo.

A transição que a sociedade vivencia reafirma a necessidade de atualização constante a partir da multiplicidade de perspectivas e do uso seletivo da informação, segundo Filatro (2010, p.18), “essas ações possibilitam novas formas de consumir e produzir conhecimento”. Porém, vale ressaltar que informação não é sinônimo de conhecimento, visto que podemos entrar em contato com uma infinidade de informações sem alcançar conhecimento algum, o que revela um grande impasse da sociedade atual.

Dessa forma, é necessário compreender que as informações se tornam significativas quando conseguimos integrá-las dentro do nosso contexto sociocultural transformando-as em conhecimento. Esse processo de filtragem de informação e transformação em conhecimento caracteriza a forma como os recursos tecnológicos se apresentam mundialmente, sobretudo na educação.

Nesse sentido, o campo educacional é influenciado pela necessidade de transformações, pois precisa utilizar uma linguagem funcional e significativa na formação dos sujeitos. De acordo com os PCNs (1998), essas tecnologias se apresentam no espaço escolar como um instrumento de aprendizagem que possibilita a integração dos sujeitos com as demandas contemporâneas.

Ressaltamos que a utilização do instrumento tecnológico sozinho no campo educacional não irá resolver as questões de aprendizagem, mas sim o *que e como* trabalhamos com ela. Nogueira (2010) enfatiza que se a metodologia não for alterada ou ajustada às necessidades dos alunos, não serão os recursos tecnológicos que darão conta de todos os problemas educacionais.

Nesses tempos e espaços, é essencial fortalecer a compreensão da realidade e da prática pedagógica, bem como valorizar a narrativa, tanto para aprimorar a ação profissional quanto para promover o desenvolvimento individual, a solidariedade e a cooperação (KRAMER, 2005). Através dessa realidade cotidiana percebemos a necessidade de buscar e oferecer atividades que propiciem a esses sujeitos o direito de se manifestarem criticamente como cidadãos que constroem, transformam e partilham suas histórias, possibilitando assim, o desenvolvimento desse sujeito que compõe a sociedade.

Dentre as mudanças ocorridas no campo educacional a partir do interesse de contribuir na formação do profissional, apresentamos o surgimento do Mestrado Profissional no Brasil, regulamentado pela Portaria CAPES 80/1998, com o objetivo de qualificar um público para diversos setores da sociedade. Sendo assim, o Mestrado Profissional tem por objetivo promover uma mudança qualitativa na formação de profissionais que já estão inseridos no mundo de trabalho, sem deixar de lado o padrão de qualidade de uma pós-graduação.

O fruto das pesquisas no Mestrado Profissional se representa através do produto gerado. Este produto, além de estar articulado com o cenário profissional, precisa ainda atender uma demanda feita à universidade que é a da inserção social. Conforme mencionado, essa pesquisa tem como objetivo captar os sentidos produzidos pelos sujeitos, os alunos do 4º e 5º ano sobre o ensino da língua inglesa. Com isso, apresentamos como produto final um jornal escolar bilíngue, impresso e/ou on-line (APÊNDICE H), que tem como diretriz dar voz aos sujeitos da pesquisa com ênfase no ensino-aprendizado da língua inglesa.

O educador francês Freinet (1896-1966) é considerado como o precursor do jornal na sala de aula, pois o considera um recurso pedagógico eficaz para estimular a produtividade e desenvolvimento dos sujeitos no âmbito educacional. Embora não

tenha sido o primeiro a fazer uso do recurso, foi com Freinet (1974) que o jornal foi valorizado como recurso pedagógico, por isso, ele constitui a principal referência teórica para quem trabalha com jornal escolar.

O autor utilizou esse recurso com seus alunos com a intenção de encontrar um novo caminho para o ensino, pois acreditava ser possível mudar a realidade da escola através de ações como a criação de um diário de bordo dos alunos, que se transformou no primeiro "projeto" de jornal na sala de aula. Com isso, possibilitou aos alunos uma melhora na produção de textos compostos por eles mesmos e que foram enviados para outras escolas, dentro de um processo chamado intercâmbio de produções. Essa iniciação promoveu a reflexão dos profissionais da área sobre a utilização de diferentes recursos no ambiente de sala de aula como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento dos alunos.

Freinet (1967) compara o trabalho do professor com jornal escolar à de outros profissionais:

O camponês mostra-nos com orgulho o campo rico de erva ou de espigas abundantes (...) o artesão conserva na sua oficina as obras-primas que constituem títulos de nobreza. O professor nada tem na aula que possa testemunhar a sua ciência e devoção. (...) A página da vida e o jornal escolar constituem exatamente essas obras-primas quotidianas (FREINET, 1967 *apud* RAVIOLO, 2010).

Dessa forma, o jornal expressa sempre os resultados de um processo de aprendizagem que envolve a vivência dos alunos na sua produção, além da mídia que é produzida e que testa e amplia os limites de conhecimento, com a ajuda do educador. Sabemos que o jornal escolar não é uma novidade para muitos educadores, porém, o jornal bilíngue apresenta-se como um instrumento de integração, pois contribui para um melhor entendimento sociocultural a partir do estreitamento entre os povos decorrentes da velocidade de informações. Assim, a ideia de utilizar o jornal como um instrumento pedagógico e levá-lo para o ambiente educacional transforma-o em uma ferramenta prática para a motivação do ensino, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais informados, participativos e críticos diante das questões que aparecem no seu cotidiano.

Percebemos que as matérias tratadas no jornal atende à proposta dos PCNs (1998), pois abordam os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo – “Os Temas Transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender pela necessidade escolar de passar de ano” (BRASIL, 1998, p.30).

Assim, para fazer com que o aluno seja um verdadeiro participante de sua realidade é imprescindível pensar pelo viés da transdisciplinaridade: "É pensando no material de análise e discussão de textos e na transdisciplinaridade que o jornal produz, reproduz e contextualiza e que achamos ser necessário levar este veículo de comunicação para o âmbito da sala de aula" (RODRIGUES, 2005).

O jornal bilíngue, produto desta pesquisa, tem como principais objetivos:

- Oportunizar a participação dos alunos e da comunidade nas atividades realizadas pela escola;
- Valorizar a produção escrita dos alunos através da divulgação impressa, acessível a toda a comunidade escolar e através da divulgação on-line;
- Integrar as línguas materna e inglesa possibilitando o aprendizado sociocultural através de reflexões e narrativas;
- Implementar a participação da comunidade através da divulgação dos eventos, reuniões e ações pedagógicas e culturais promovidas pela escola;
- Incentivar uma maior participação dos alunos na produção da mídia impressa da escola, oportunizando melhoria da qualidade da produção escrita, o que favorece o melhor desempenho escolar;
- Apresentar as propostas de atividades em inglês e português realizadas na escola, valorizando o aprendizado dos sujeitos no cenário educacional;
- Possibilitar uma reflexão crítica sobre as situações decorrentes do cotidiano;
- Desenvolver a oralidade e a escrita dos sujeitos na língua inglesa a partir da formulação dos textos.

O Jornal Bilíngue foi organizado e produzido bimestralmente com a parceria dos alunos. Dentre essas ações destacam-se as atividades pedagógicas na língua inglesa com o objetivo de apresentar a forma como os alunos percebem a nova língua. A proposta desse produto tem como intuito sugerir outra maneira de perceber o ensino da

língua inglesa no contexto educacional, onde os sujeitos desta pesquisa, os alunos do 4º e 5º ano, representam a Escola Municipal Affonso Várzea, situada no Complexo do Alemão e os contextos que envolvem esse cotidiano.

Vale ressaltar que o produto em questão não foi apenas o único instrumento para dar voz aos sujeitos da pesquisa. São elas:

- A promoção de debates;
- O estímulo à reflexão;
- A interlocução com outros alunos, professores, funcionários e comunidade;
- A seleção e elaboração do material;
- A elaboração e edição dos textos a partir de suas escolhas.

Desta forma, a elaboração deste produto buscou contribuir como ferramenta de aprendizagem do ensino da língua inglesa no cotidiano dos alunos, com o intuito de estimular o direito de expressão desses sujeitos no contexto educacional.

Compreender o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto em que esses sujeitos estão inseridos apresenta relevância porque nos possibilitou avaliar as propostas de implantação do Projeto Bilíngue e através dos resultados perceber ou não se esse aprendizado realmente é significativo para os sujeitos pesquisados. A elaboração desse produto visa também mostrar para os profissionais da área educacional que o jornal é uma ferramenta de fácil elaboração promovendo a interação entre o professor e os alunos.

Assim, como a educação tem sofrido mudanças significativas mediante os avanços tecnológicos (que não podem ser ignorados pela escola), os jornais também se adaptaram às mudanças decorrentes da modernidade. Fazer a ligação entre o jornal e o computador é um dos desafios da educação, visto que o primeiro é muitas vezes visto pelos alunos como coisa de adulto e o segundo é bem aceito pelos mesmos.

Os jornais representam uma fonte respeitada para a pesquisa e para a obtenção de informações sobre o mundo atual, pois trazem textos com características distintas, fotografia e recursos gráficos. Além disso, eles se modernizaram e passaram por reestruturações gráficas e editoriais para proporcionar uma leitura mais agradável de seu conteúdo. Em tempos de interatividade, onde os jovens têm cada vez mais acesso aos meios de comunicação, tais como o rádio, a televisão, o telefone celular e a

internet, fazer com que as crianças se interessem pela leitura de jornais não é considerada uma tarefa fácil, mas certamente é primordial para formar leitores habituais e cidadãos bem informados.

O Guia do Jornal Escolar (2010), publicado pelo Ministério da Educação nos distingue três tipos de jornais que acabam por se confundir com jornal escolar e seu verdadeiro valor pedagógico: o primeiro é o jornal da escola, cujo objetivo principal é a comunicação institucional, ou seja, informando e valorizando o trabalho de determinada instituição; nessa produção a divulgação dos trabalhos dos alunos é subordinada aos interesses da escola.

O segundo – os jornais estudantis – são produzidos por estudantes, organizados em grêmios, clube ou grupos culturais. Este, em contrapartida, prescinde da participação dos professores, pois o poder de escolha dos conteúdos fica nas mãos dos adolescentes. Já os jornais escolares não têm os mesmos objetivos dos demais, pois tem sua diretriz no projeto político-pedagógico da escola, sendo um instrumento da mesma, com seu foco na aprendizagem do aluno e precisam da mediação de um educador.

Na elaboração do jornal escolar é preciso estar atento para não cometer o erro de produzir um jornal da escola ou estudantil, o que não significa que o jornal escolar não possa publicar notícias da escola, mas o foco central deve ser a produção de um processo de aprendizagem dos estudantes.

O educador pode fazer da escolha do texto que irá para o jornal uma excelente oportunidade de debate. Mesmo antes de aprender a escrever, a criança já fala sobre os assuntos cotidianos de seu interesse, participando da vida pública na qualidade de sujeito, sem perder a condição infantil. Ribeiro (1997) afirma que "participando da elaboração de um jornal, a criança estará mais apta a compreender o que este significa, percebendo a si mesma e à comunidade como agentes de sua história".

Para Raviolo (2004, p.67), a "Cidadania deixa de ser palavra já desgastada de tanto mau uso e passa a reluzir de tanta vitalidade". Assim, os resultados do jornal escolar dependem da coerência pedagógica com que for conduzido; a fidelidade dos educadores aos princípios da educação libertadora e a visão crítica em relação às práticas são condições necessárias para o sucesso da proposta (FREIRE, 1996).

É importante, ao produzir um jornal em sala de aula, procurar valorizar cada etapa de produção. A seguir, o desenvolvimento de cada etapa de elaboração do produto pelos sujeitos com a minha orientação:

1º Passo: Conversamos com os alunos sobre a oportunidade de participarem da elaboração do Jornal Bilíngue. Em seguida, explicitamos os objetivos que contemplariam a proposta e que esse recurso pedagógico seria produzido por eles com a minha orientação, bimestralmente.

2º Passo: Todos os alunos foram levados à sala de informática para diagnosticar, de maneira informal, as facilidades e dificuldades com o uso da ferramenta. Essa atividade ocorreu em dois outros momentos para que esse grupo se familiarizasse com o computador. Os alunos demonstraram facilidade e tranquilidade na realização das atividades propostas pela EDUCOPÉDIA²³.

3º Passo: Num outro momento, apresentamos aos alunos o editor de texto com o intuito de perceberem que o computador não é utilizado apenas como entretenimento. Esse momento foi muito produtivo, pois o grupo percebeu o valor educativo desse recurso tecnológico para o desenvolvimento da sua própria aprendizagem.

4º Passo: Em sala de aula, fizemos uma diagnose sobre o significado da palavra “jornal”. As respostas dos 40 alunos foram: notícias (8), informação (12), conhecimento (4), fofoca (3), leitura (9) e trabalho (4). Depois, consultamos o dicionário e fizemos o registro no caderno. Em grupo, registramos o nome de alguns jornais que os alunos conheciam. Depois, eles manusearam alguns jornais impressos que circulam na nossa cidade (*O Globo, O Dia, Extra*) e também apresentamos um jornal em inglês (*Financial Times*). Essa atividade foi importante porque foi possível observar, refletir e registrar os pontos em comum entre eles.

5º Passo: Realizamos dia uma votação e os alunos escolheram o nome do jornal bilíngue – CLASS NEWS – obteve 43% dos votos. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficou responsável pela seleção das atividades realizadas em sala para compor o jornal.

²³A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e o Oi Futuro, instituto de responsabilidade social da Oi, lançaram, em parceria, a Educopédia - uma plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos, com o objetivo de tornar o ensino mais atraente e mobilizador para crianças e adolescentes, além de instrumentalizar o professor.

6º Passo: Voltamos à sala de informática, onde os alunos iniciaram a organização dos textos. O lápis e o caderno foram substituídos pelo mouse e o monitor. Num primeiro momento, alguns alunos apresentaram dificuldades, mas depois o processo tornou-se prazeroso para todos.

7º Passo: Neste dia, contamos com a participação do professor de inglês Steven de Castro, que colaborou com a organização textual em inglês. Foi possível inserir as imagens e ilustrações.

8º Passo: O Jornal Bilíngue CLASS NEWS foi apresentado à direção da escola pelos alunos, como proposta de atividade para ser realizada por outras turmas da escola.

9º Passo: Após a impressão do material, os alunos organizaram e distribuíram um exemplar do Jornal Bilíngue CLASS NEWS para cada turma.

10º Passo: Finalizamos a produção do produto, um recurso pedagógico impresso, o Jornal Bilíngue CLASS NEWS, com a análise crítica realizada pelos alunos.

A turma 1403, que representa parte dos sujeitos da pesquisa, manifestou interesse e alegria na realização de cada etapa de elaboração do produto, além de desenvolver um melhor entrosamento com o recurso tecnológico (o computador).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme afirmamos ao longo desta pesquisa, pensar no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa envolve a compreensão de que o aprendizado dessa língua está atrelado às exigências do processo de globalização. Tendo em vista que a velocidade de informações acarreta o estreitamento entre os povos e suas culturas, evidenciamos a necessidade dos cidadãos, enquanto sujeitos sociais que participam das mutações da sociedade, buscar seu espaço e o direito de se posicionar no contexto sociocultural e econômico, que nem sempre é favorável ao seu crescimento pessoal e profissional.

Nessa linha, apresentamos, na visão de Santos (2001) que a globalização é um fenômeno reversível, podendo ser usada para o bem da humanidade. O autor enfatiza que: “Na realidade, o que buscamos foi, de um lado, tratar da realidade tal como ela é, ainda que se mostre pungente; e, de outro lado sugerir a realidade tal como ela pode vir a ser, ainda que para os cétricos nosso vaticínio atual apareça risonho” (SANTOS, 2001, p.13).

Para uma melhor compreensão da busca e necessidade de mudanças na sociedade e conseqüentemente no âmbito educacional, houve a necessidade de trazer a visão de vários estudiosos acerca da globalização. Santos caracteriza-a pela perversidade, na qual a visão capitalista e competitiva se estabelece como forma de inserção desigual no espaço profissional, enfatizando a tirania, a violência do dinheiro e da informação, determinando, assim, a escassez e a pobreza para os excluídos, ou seja, “A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala” (SANTOS, 2001, p.37).

Vivemos essa globalização excludente que na perspectiva, Farias (2010, p. 258) define:

A globalização é caracterizada pelo avanço da ciência que aprimora as técnicas, disseminadas pelo espaço e evoluídas através da informática. É neste período “técnico científico-informacional”, que pensamos com preocupação as questões sobre escassez dos recursos ambientais, divisão de renda, exclusão

social e resgate da cidadania, pois, o modelo implantado e a forma como é pensado e apropriado o espaço pela globalização, aumentam significativamente a gravidade dessas questões, e nos levam a pensar e a acreditar que uma nova globalização faz-se necessária, uma nova história deve começar, mas, de forma diferente da atual globalização perversa e excludora. Uma globalização para os pobres, globalização da inclusão, com o objetivo da valorização do homem frente ao mundo do dinheiro.

O estudioso também a caracteriza como fábula, onde o processo de globalização é visto como inevitável, pois enfoca as contradições existentes no processo de criação e instalação nos espaços, conforme sublinhado no discurso do autor:

Sem as fábulas e mitos, este período histórico não existiria como é. Uma dessas fábulas é a tão repetida ideia de aldeia global. O fato de que a comunicação se tornou possível à escala do planeta, deixando saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar [...]. Um outro mito é do espaço e do tempo contraídos, graças, outra vez aos prodígios da velocidade [...]. Fala-se, também, de uma humanidade desterritorializada, e essa ideia dever-se-ia outra, de uma cidadania universal (SANTOS, 2001, p.41-42).

Por último, outra globalização, mais humana e entendida como reversível, visto que surgem grupos que buscam uma horizontalidade nos espaços em que se estabelecem os efeitos destrutivos da globalização. Ou seja, sujeitos que buscam um espaço que valorize a cidadania e a democracia, afastando o tratamento excludente que se estabelece através da globalização perversa. Porém, isso seria possível se houvesse um movimento de valorização do homem através de ações sociais, do reforço do Estado com a criação e inserção de políticas públicas e assim, mobilizaria a união de todas as técnicas, ciência e informação, em prol da minimização das desigualdades socioeconômicas (SANTOS, 2001).

Esta pesquisa, voltada para o campo educacional, a partir da visão de Santos (2001) enfatiza a reflexão sobre a necessidade de uma globalização que privilegie o aspecto humano, ou seja, uma globalização inclusiva que valorize o indivíduo enquanto ser sociocultural. Preocupamo-nos, então, em mencionar como a sociedade, no contexto educacional, deve assumir-se enquanto inclusiva, destacando a conscientização de que todos os alunos, independente de suas peculiaridades, devem conviver e partilhar dos mesmos espaços e atividades, respeitando o direito de se expressarem e manifestarem seus ideais, lutando, assim, para a construção de uma

sociedade mais justa e solidária que proporcione possibilidades de crescimento para todos.

Nessa discussão, reafirmamos, através do posicionamento dos sujeitos da pesquisa, o desejo e a busca por uma sociedade mais justa, principalmente por viver em um contexto não tão favorável aos aspectos socioeconômicos. Os sujeitos pesquisados manifestaram-se no sentido de que é através do estudo que eles podem contribuir para a sua formação, enquanto cidadãos, e também para a formação da sociedade. Tornou-se possível identificar esse posicionamento através das seguintes narrativas: *Estudar inglês vai me ajudar a ser mais inteligente e ser também um professor de inglês para ajudar as outras pessoas (M934)* e *porque se eu estudar bastante vou crescer esperto pra conseguir um emprego na Inglaterra (F10209)*. Nas narrativas também observamos que o estudo é visto como possibilidade de melhoria de vida e realização de sonhos.

Ao longo deste trabalho, nosso interesse foi compreender de que forma os sujeitos da pesquisa, que vivem num universo no qual a globalização se caracteriza como excludente e perversa, imperando a desigualdade social entre os grupos menos favorecidos (SANTOS, 2010), entendem o processo de ensino-aprendizado proposto pelo *Projeto Bilíngue*.

Destacamos nossa intenção de estudar os valores empíricos associados ao ensino-aprendizagem da língua inglesa com o objetivo de contribuir, a partir de intervenções mais coerentes, aos desejos desses sujeitos, possibilitando assim, a melhor satisfação dos mesmos. Buscamos associar nossas reflexões às escutas e narrativas dos alunos do 4^o e 5^o anos com a intenção de captar as representações sociais sobre o ensino da língua inglesa.

Nesse contexto, interpretamos as representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa e percebemos que o que mais importa para esse grupo é a relação existente entre professor-aluno, no qual o papel do professor é valorizado e visto como possibilidade de futuro através da sua ação em sala de aula, ou seja, se apresenta como ferramenta principal para que o processo ensino-aprendizado da língua inglesa ocorra positivamente. Essa constatação foi possível a partir dos discursos dos sujeitos estarem vinculados ao seu desejo de buscar uma

sociedade mais justa que perceba a relevância do professor no contexto educacional e na formação do indivíduo enquanto cidadão.

O professor, uma vez que integra o espaço educacional, acaba resgatando para esse ambiente a esperança e a valorização da educação como caminho futuro de possibilidades e formação (CANDAU, 2011). Para Freire (1998), ser professor implica em um compromisso constante com as práticas sociais; sua relação com a educação busca contribuir para o processo de transformação social, assim, o âmbito escolar se reafirma como referência conceitual e prática educacional, sendo a linguagem utilizada como direito de expressão e entendimento nesse espaço.

Ao longo da pesquisa valorizamos o uso da linguagem como forma de manifestação e expressão de sentimentos e intenções que retratam o cotidiano dos alunos, principalmente por serem crianças, com a faixa etária de 8-10 anos. Conforme exposto anteriormente, o uso da linguagem está a serviço da vida e o domínio da língua oral e escrita é fundamental para uma participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica e tem acesso à informação. Na visão de Bakhtin (1999) é através do processo de interação entre indivíduos socialmente organizados que a linguagem se constitui. O autor enfatiza que,

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (BAKHTIN, 1999, p. 41).

No sentido de alcançar uma maior amplitude sobre o cotidiano desses sujeitos, percebemos nas suas narrativas aspectos positivos em relação ao contexto comunitário e em outros discursos a preocupação em buscar novos horizontes. O primeiro sentido pode ser percebido através das seguintes falas: *quero aprender inglês porque vou poder arranjar um emprego melhor e melhorar a nossa casa aqui no Complexo (F1012), Quando os gringos aparecem aqui na comunidade, gostamos de mostrar pra eles que também falamos inglês e que aqui tem muitas coisas legais (M938) e Quero aprender*

inglês para ajudar as pessoas da comunidade vender mais lanches para os turistas (F1031). Percebemos nesses discursos a satisfação que esses sujeitos têm de morar na comunidade e, principalmente, o desejo de buscar melhorias para esse espaço/território que se configura como violento e carente para a nossa sociedade. Em contexto negativo, manifestaram a dificuldade de conviver com a violência diariamente, prejudicando assim a sua rotina escolar e de vida.

Ao tratar da identidade desse grupo na perspectiva do campo de ação – a comunidade localizada no Complexo do Alemão – destacamos o contexto no qual está inserido esse grupo e as suas especificidades. Então, tornou-se possível compreender a forma como esses sujeitos interagem com o contexto em que vivem e o espaço escolar.

Captar e compreender as representações sociais dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa nos proporcionou perceber a relevância dos saberes populares no contexto de aprendizagem, pois os mesmos servem para fortalecer os novos saberes. Por isso, entendemos que devemos valorizar as diferentes formas de conhecimento que conduzem dos saberes populares aos científicos, ou vice-versa. O contexto representativo dos sujeitos desta pesquisa demonstrou, principalmente, que o conhecimento do cotidiano acerca do objeto possibilitou a construção do conhecimento científico tornando o aprendizado da língua inglesa mais atrativo aos interesses dos sujeitos.

Nossa análise visou delinear a representatividade dos discursos dos sujeitos, enquanto conhecimento e autoconhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos sobre a língua inglesa por meio da formação das representações sociais e também aos aspectos estruturais e organizacionais através da Teoria do Núcleo Central com o seu sistema periférico.

Com isso, tornou-se necessário a utilização do instrumento de análise a Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP), proposto por Abric (1994), como meio de “potencializar a emersão das dimensões latentes que servem de base ao universo semântico específico das representações investigadas” (SILVA, 2012, p. 235), ou seja, a apreensão de tais dimensões induzindo a expressão de significados que darão

sentido às palavras, categorias ou frases, permitindo, no contexto social, aproximar os elementos empíricos ao objeto apresentado.

O instrumento do questionário associado à TELP foi outro instrumento utilizado para que os sujeitos explicitassem suas inquietações relativas ao objeto. Totalizamos duzentos e noventa (290) questionários respondidos com as três palavras que vieram às mentes dos investigados quando os sujeitos escutaram falar o termo indutor “ensino da língua inglesa”; assim foi possível concretizar o TELP e as demais análises.

O *software EVOC (2000)* tornou-se essencial para a próxima etapa de análise, gerando assim o quadro de quatro casas (VERGÈS, 1994) possibilitando, a partir do cruzamento de elementos de natureza quantitativa, as frequências das evocações, com elementos de natureza qualitativa, correspondentes às ordens das evocações, identificar as palavras possivelmente pertencentes ao núcleo central de uma representação.

Ao enfatizar os elementos que constam do 1º quadrante: *aprender, estudo, futuro, língua, professor e turismo*; os sujeitos buscam reforçar suas relevâncias, onde sua evocação centrada no *aprender* parece querer reforçar o direito que o cidadão tem em aprender uma língua estrangeira no âmbito educacional como parte integrante para a sua formação, possibilitando assim, o seu crescimento sociocultural. Evidenciar o *aprender* como elemento de destaque, mantém ativa a ideia da valorização do aprendizado da língua inglesa como ação necessária para a formação dos sujeitos, sendo demonstrado no discurso a seguir: *porque sem aprender não vou ter um futuro bom, porque não vou ter um trabalho bom para sustentar a mim e a minha família (M108) Aprender é o mais importante para quando você crescer, arrumar um emprego melhor e ter uma casa boa (M939) e Porque a minha profissão vai ser aeromoça e aprender a língua inglesa vai ser preciso para a minha formação e com isso arranjar um emprego e ter uma vida melhor (F1074).*

O elemento central, o *aprender*, é associado a partir desses discursos como elemento central para alcançar os seus ideais possibilitando a conquista de boas oportunidades e crescimento socioeconômico. Nesse contexto, percebemos o resgate da aprendizagem como possível caminho para prosperar e se desenvolver enquanto ser social que vive num contexto de inseguranças e desigualdades.

Em relação ao segundo quadrante constam os seguintes elementos: *trabalho* e *viajar*; observamos através dos discursos dos sujeitos e a quantidade de evocações, que o *trabalho* é visto como consequência do investimento realizado através da aprendizagem da língua inglesa. Através das frases a seguir, poderemos perceber esse cenário que se representa: *Se eu aprender inglês vou conseguir um trabalho melhor e poder ajudar a minha mãe* (F10287) e *Porque quanto mais eu falo em english cada vez mais chances eu tenho para conseguir um trabalho melhor* (F879).

Quanto ao quadrante inferior esquerdo ou segunda periferia, foram evocadas as expressões *atividade, aula, materiais e país*. As expressões nos sugerem os elementos que compõe o ambiente escolar, embora também suscitem relações associadas ao desejo de mudança para outro local visto como melhoria de vida.

Ao abordarmos o último quadrante (4º), observamos que ele traz consigo expressões do sistema periférico mais distante: *aluno, bom, ensino, felicidade, oportunidade* e *vida-melhor*. Essas expressões reafirmam o desejo que os sujeitos da pesquisa apresentam no 1º quadrante com relação ao processo ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto educacional, ou seja, corroboram os aspectos positivos que possibilitam a aprendizagem da língua inglesa e que destacam o aluno como agente participativo desse processo; sendo beneficiado com melhores oportunidades de vida.

Utilizamos a Técnica de Análise de Palavras Principais (APP) como um segundo filtro, para um melhor entendimento do núcleo central. A partir da comparação das frequências dos grupos de palavras obtemos o percentual de queda de frequência, indicando, com isso, um indicador de centralidade (RIBEIRO; ALMEIDA). Dentre as palavras apresentadas no 1º quadrante, após a análise da queda de frequência, destacaram-se no núcleo central as palavras: *professor* e *futuro*, como organizadoras dessa representação nos discursos dos sujeitos.

Diante da proposta apresentada pelo Programa Rio Criança Global, através da implantação do Projeto Bilingue, percebemos que o ensino-aprendizado da língua está diretamente associado à valorização do professor como agente de transformação que busca a mudança e compreensão da realidade, sendo assim, responsável pela mediação à reflexão junto ao educando.

Freire (1979) nos diz que “a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante”. Ou seja, contribui para a construção de um indivíduo capaz de conduzir sua própria vida, favorecendo o seu entendimento do mundo que o cerca, partilhando seus interesses presentes e futuros. Observamos nos discursos dos sujeitos a importância do professor na formação e construção da aprendizagem dos alunos: *É com o professor que eu aprendo a falar mais rápido inglês (F8109), porque é o professor que dá pra gente o seu melhor, o melhor ensino pra gente aprender bastante e ter um futuro melhor (M10211) e A professora ensina a gente falar inglês para termos mais oportunidades no futuro (F09212)*. Através desses discursos percebemos que o professor é reconhecido por seu comprometimento não só com o que precisa ser ensinado, mas principalmente pelo seu respeito e interesse frente à formação do aluno.

Assim, este estudo, que tratou das Representações Sociais voltadas ao campo educacional num contexto localizado no Complexo do Alemão, buscou desvelar parte das percepções e representações dos alunos sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. E ao analisar suas correlações com o âmbito sociocultural e educacional, buscou ampliar os diferentes olhares sobre os outros caminhos que possibilitam esse processo. Dessa forma, tivemos a intenção, a partir do objetivo proposto da pesquisa, de desmistificar que a aprendizagem da língua inglesa apresenta-se como possibilidade apenas para aqueles que apresentam melhores condições socioeconômicas.

Ainda há percursos a serem ultrapassados e de ações a serem implementadas no âmbito educacional sobre o aprendizado da língua inglesa, articulando assim, a necessidade de investir em ações que contribuam para a formação do aluno como cidadão que busca um espaço nessa sociedade que muitas vezes o exclui. Com isso, outras pesquisas são necessárias para que conheçamos as visões diferenciadas, possibilitando a reflexão constante das necessidades dos sujeitos no campo educacional.

Por fim, assumimos o compromisso de retorno à Escola Municipal Professor Affonso Várzea com o interesse de tornar públicas as informações aqui levantadas e interpretadas. Tendo como próximo passo aprender com as contribuições elaboradas

sobre esse trabalho que na verdade nunca foi somente meu, mas de todos àqueles que acreditam que o ensino é um direito de todos.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVIERA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.
- ALMEIDA, M. S. S. R.; AISSA, J. C. *Uma tentativa de desmistificar a não aprendizagem de inglês em escolas públicas*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1944-8.pdf>>. Acesso: 28 jun 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.96, n.96, p.15-23, 1996.
- ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (org) *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.59-92.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, n.01, dezembro de 2011.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Artigos 205 e 206. Rio de Janeiro: Saraiva, 2002.
- BRITO, R. M; SCHIMITZ, J. R. Ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançada? In: LIMA, D.C (org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.13-20.

CELLANI, A. Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira. *Revista Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtm>>. Acesso: 29 jun. 2015.

DOISE, W. L'Ancre dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n.45, p.189-195, 1992.

DURKHEIM, E. Representações Individuais e Representações Coletivas. In: _____. *Sociologia e filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE POLÍTICA DE ENSINO EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS. *Carta de Pelotas - Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino em Línguas Estrangeiras*. Pelotas/RS, p. 1, Setembro 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997, p.84.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: _____. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 117-127.

GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.321-341.

GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JODELET, D. *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. A visão saussuriana da linguagem. *P@rtes*. São Paulo. Outubro de 2009.

MADEIRA, M. C. Linguagem e representações sociais: quando a vivência se torna palavra. In: MADEIRA, M. C. (org.) *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal: EDUFRN, 1997. p.7-17.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área - período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (orgs) *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.93-130.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: _____. *Oficina de Linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 127-189.

_____. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. p. 63-79.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.) *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.45-66.

_____. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

_____. La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología social: pensamiento y vida social*, 2. Barcelona: Paidós, 1986. p.469-494.

_____. Les Représentations sociales dans le champ éducatif . In: JODELET, D. (org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.363-386. (Sociologie d'Aujourd'hui)

_____. Les Représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C; RICHARD, J. F. (orgs.) *Traité de psychologie cognitive, 3: Cognition, représentation, communication*. Paris: Dunod, 1990. p.23-34.

_____. Os Processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. *As Artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-16.

_____. Psicossociologia de la educación. In: MOSCOVICI, S. (org.) *Psicología social*, 2. Barcelona: Paidós, 1984. p.601-626.

_____. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

_____. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.19, p.87-98, 2002.

MOSCOVICI, S. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. P. (org.) *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2001. p.123-144.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.) *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.

_____. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 171, p.139-144, maio/ago. 1991.

_____. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.) *Les représentations sociales*. 4 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.31-86.

_____. Social psychology and human rights. *European Review*, n. 6, p.349-355, 1998.

_____. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.285-302.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.239-250.

_____. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.

_____. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. *Psychologie sociale, 1*. Paris: PUF, 1984. Introdução, p.17-37.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins fontes, 1999.

- NAVES, R. R.; VIGNA DEL, D. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*. Disponível em <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/29/20>>. Acesso: 15 jan 2010.
- PAREDES, E. C. Entrevista: Anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 131-156.
- PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, p. 25-60, 2005.
- POLATO, A.; MENEGEÇO, B. Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática. *Revista Escola*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/linguaestrangeira/fundamentos/alem-gramatica-426788.shtml>>. Acesso: 12 jan 2010.
- RIBEIRO, A. S. M.; ALMEIDA, A M. O. Masculinidade: Nova História, velhas representações. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Eds.), *Representações sociais e práticas educativas* Goiânia, GO: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2003. p. 145-168
- SÁ, C. P. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.
- SANTOS, J. A; OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.21-30.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 29. ed. Cultrix: São Paulo, 2008.
- SILVA, A. B, OLIVEIRA; A. P. Abordagem alternativas no ensino de inglês. In: LIMA, D.C. (org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p141-149.
- SOUSA SANTOS, B. Os processos da globalização. In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUSA, C. P. Estudos de representação social e educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p. 285-324, 1º/2º sem. 2002.
- SPINK, M. J. (org.). *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

UNESCO. OXFAM. Education for global citizenship: a guide for schools. [s.d.]. 12p. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk>>. Acesso: 26 jan. 2016.

VERGÈS, P. L'Évocation de l'argent: une méthode pour la 'definition du noyau central de la représentation'. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p.203-209, 1992.

VERGÈS, P.; SCANO, S.; JUNIQUE, C. Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations (EVOC 2000). *Manuel d'utilisateur*. Aix em Provence: Université Aix em Provence, 2000.

APÊNDICE A – Solicitação para autorização de pesquisa de mestrado remetida à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Carta de apresentação e autorização para pesquisa à Secretaria Municipal de Educação na
 Coordenadoria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Aos cuidados da

Chefe da Coordenadoria de Educação do Município do Rio de Janeiro

Por meio desta, apresentamos *BÁRBARA DE BRITTO TERRA NOVA GONÇALVES*, aluna regularmente matriculada no programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ, sob a matrícula, MP1410058. O trabalho de pesquisa desenvolvido pela referida aluna e orientado pela Professora Dr^a Andrea da Silva Marques Ribeiro, intitula-se “BILINGUISMO NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS SUJEITOS SOBRE O ENSINO BILÍNGUE NO COMPLEXO DO ALEMÃO”.

Solicitamos a Vossa Senhoria o acesso ao campo de pesquisa, situado na Escola Municipal 03.12.027 Professor Affonso Várzea, em Inhaúma, no Complexo do Alemão, caracterizado pelo espaço da Coordenadoria de Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Dentre as ações a serem realizadas, o pesquisador utilizará como instrumentos de pesquisa de campo as Entrevistas e as Técnicas de Evocação Livre de Palavras (TELP) e Similitude com as turmas do 4º e 5º ano, com o objetivo de captar os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino da Língua Inglesa no contexto de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa busca contribuir de forma significativa sobre a visão que os sujeitos representam sobre o ensino da Língua Inglesa no contexto educacional e na vida deles.

Sem mais, colocamo-nos a inteira disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Andrea da Silva Marques Ribeiro
 Orientadora – Matrícula 31260-3
 Rio de Janeiro, 02 de maio de 2015.

APÊNDICE B – Memorando E/SUBE/CRE/GED de autorização para Pesquisa Acadêmica no campo E.M.03.12.027 Affonso Várzea



Secretaria Municipal de Educação
SUBSECRETARIA DE ENSINO
3ª Coordenadoria Regional de Educação
Gerência de Educação
Rua 24 de Maio, 931 Fundos
Bairro. Eng Novo. – Rio de Janeiro – RJ - CEP.: 20950-091
Telefone: (21) 3278-7351 - gedcre03@rioeduca.net

Memorando E/SUBE/CRE /GED

Rio de Janeiro, 11 de Setembro de 2015

Para: EM 03.12.027 Afonso Várzea

Assunto: Pesquisa Acadêmica

Sr (a) Diretor (a)

Apresento a V. S^a a mestranda BÁRBARA DE BRITTO TERRA NOVA GONÇALVES do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP – UERJ, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica que realizará uma pesquisa com todos os alunos das turmas de 4º Ano e 5º Ano. O objetivo do trabalho é captar, analisar e compreender quais sentidos são produzidos pelos alunos sobre o ensino da Língua Inglesa no campo educacional.

Atenciosamente,

Ana Carolina Andrade
Souza da Silva de Araújo
Secretário II
12/215922-6

APÊNDICE C – Formulário para autorização para uso de gravação de voz institucional dos sujeitos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE GRAVAÇÃO DE VOZ DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA “Bilinguismo nas escolas públicas municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino bilíngue no Complexo do Alemão”

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Aluno

Eu, _____

(preencher o espaço com nome de quem participará da pesquisa, nacionalidade, idade, endereço, RG – se houver), neste ato representado por mim:

 (nome do representante legal, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, grau de parentesco com o sujeito da pesquisa ou qualificação como tutor ou curador), está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “ Bilinguismo nas Escolas Públicas Municipais: os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre o ensino bilíngue no Complexo do Alemão” no qual o objetivo se destina a compreender os sentidos do ensino bilíngue a partir da visão dos sujeitos (alunos das turmas do 4º e 5º ano), sobre a Língua Inglesa no contexto de ensino-aprendizagem. Meu filho assim como os demais colegas serão entrevistados pelo pesquisador. Esse instrumento de coleta de dados busca visualizar e identificar quais sentidos são produzidos pelos mesmos sobre o ensino bilíngue de maneira espontânea devido a faixa etária desse grupo, buscando tornar o mais claro possível essa ação de pesquisa.

No campo das representações sociais será utilizada uma técnica projetiva, o teste de associação livre de palavras. Esse instrumento se estrutura sobre a evocação das respostas dadas a partir dos estímulos indutores, nesse caso, o estímulo correspondente a pesquisa se refere ao ensino bilíngue. A utilização da transcrição de minha gravação de voz proveniente da entrevista em materiais de divulgação que venha a produzir e que tenham por finalidade tornar pública a dissertação de Mestrado e demais publicações decorrentes da mesma, tais como livros, artigos e

textos produzidos para divulgar a pesquisa realizada, assim como em anais de seminários, congressos, eventos e demais publicações (revistas, jornais, livros) de caráter acadêmico-científico. Essas mídias contendo as gravações referentes às entrevistas realizadas com os alunos deverão ficar sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, sendo, posteriormente, destruídas.

Recebi esclarecimentos que a pesquisa a se realizar terá o retorno dos resultados obtidos ao término da pesquisa. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada e que minha identidade será mantida em sigilo, e também, fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, se por ventura, desistir de participar da pesquisa não sofrerei nenhum prejuízo de qualquer ordem. Fui esclarecido que poderei entrar em contato pelo telefone com a instituição UERJ²⁴ caso seja necessário. É assegurada assistência do meu representado durante toda pesquisa, não envolvendo riscos ao mesmo e os benefícios gerados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa apresentados neste TCLE servirão de indicadores da visão dos sujeitos sobre o ensino de inglês no contexto em que vivem. Nesse sentido, oportunizar a continuidade do Projeto Bilíngue nas escolas públicas municipais através da melhoria do ensino e de ações metodológicas que contemplem as necessidades dos alunos. Assim como, da garantia de livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências durante todo o período da investigação. Por fim, tendo sido orientado quanto ao teor do estudo e compreendido as razões para sua realização, manifesto meu livre consentimento em participar, como responsável _____ (Nome do responsável pelo aluno participante na pesquisa) estando totalmente ciente de que para participação de _____ (Nome do aluno participante da pesquisa) na referida pesquisa, não há nenhuma remuneração a receber ou a pagar, assim como não terei nenhum gasto advindo para minha participação. Porém, caso eu tenha qualquer despesa em consequência da participação na pesquisa, haverá ressarcimento mediante comprovação por nota fiscal.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

²⁴ Endereço e telefone de contato: Rua São Francisco Xavier, 524 – Maracanã - Rio de Janeiro, CEP: 20550900- Tel: (21) 2334-0000.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2015.

(Assinatura e RG do representante legal do sujeito da pesquisa—anexar documento que comprove parentesco/ tutela/ curatela)

(Assinatura do aluno participante da pesquisa)

Nome(s) e assinatura do(s) pesquisador(es) responsável (responsáveis)

APÊNDICE D – Modelo de questionário aplicado na pesquisa

_UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves – bd-nova@bol.com.br

Técnica de Evocação Livre de Palavras

Nº _____

Nome: _____

turma: _____

Por meio desta pesquisa queremos conhecer mais você e quais são as suas impressões sobre estas condições.

Contamos com a colaboração de todos vocês.

Diga três palavras que vêm a sua mente quando você lembra ensino da língua inglesa. Em seguida numere-as de 1 a 3 de acordo com o grau de importância.

1) _____ ()

2) _____ ()

3) _____ ()

Justifique a sua escolha.

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista aplicado na dissertação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves – bd-nova@bol.com.br

Nº _____ **Focado nos estudantes**

Olá,

Por meio deste roteiro queremos conhecer um pouco de você e quais são as suas impressões sobre o Projeto Bilinguismo que foi iniciado na sua escola em 2012. Estamos interessados em saber quais os sentidos produzidos por vocês, alunos da Escola Municipal Professor Affonso Várzea, sobre o ensino da língua inglesa. Sua identificação será guardada em sigilo. Contamos com a sua ajuda, pois as perguntas que lhe faremos podem contribuir muito para a nossa compreensão sobre a forma que os alunos percebem o ensino da língua inglesa no contexto educacional. Pretendemos, ao fim da pesquisa, divulgar e debater os resultados imbuídos do desejo de contribuir para a educação do nosso país. Desde já, agradeço – Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves – Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. O que lhe deixa feliz quando está na escola?
2. Pra você, o que faz a sua escola ser diferente das demais?
3. O ensino da língua inglesa é importante na sua vida? Por quê?
4. O que a sua família pensa à respeito do ensino da língua inglesa na sua escola?
5. Durante as aulas de inglês, o que você mais gosta?
6. Você poderia falar três palavras que vem a sua mente quando eu falo em: ensino da língua inglesa.
7. Dessas palavras qual é a mais importante? Poderia explicar?
8. Qual a utilidade do aprendizado da língua inglesa na sua comunidade?
9. No seu entendimento, houve alguma mudança na sua escola a partir da iniciação do Projeto Bilíngue? Se houve, que mudança(s) ocorreu (ram)?
10. Você acha importante aprender a língua inglesa? Por quê?

APÊNDICE F – “Dicionários de Sinonímias” das palavras evocadas pelos respondentes e aglutinadas pelo pesquisador

DICIONÁRIO DE TERMOS EVOCADOS
Termo indutor: “ensino da língua inglesa”

| CATEGORIZAÇÃO | PALAVRA EVOCADA |
|----------------------|---|
| AJUDAR | ajudar, ajudar, ajudar, ajudar |
| ALUNO | aluno, alunos, aluno, alunos, aluno, aluno, aluna, alunos, alunos, estudante, alunos, alunos, alunos, alunos, alunos, aluno, alunos |
| AMIGOS | amigos, ter amizade |
| APRENDER | aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender para carreira, aprende, aprende, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender outra língua, aprender a falar, aprender, aprender, aprendendo, aprender, para aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender inglês, aprendizado, aprender, aprender, aprender, aprender inglês, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender inglês, aprender, aprender, aprender, aprendizado, aprender, aprender, aprender, aprendizado, aprender a música em inglês, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender em inglês, aprender, aprender a falar inglês, aprendizado, aprender, aprendizado, aprender, aprender, aprender, aprendizado, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, facilidade de inglês, aprender, aprender uma língua diferente, aprender, aprender, aprendizado, aprender, aprender, aprender, aprendizagem, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender, aprender sabedoria, saber mais, saber outra língua, sabedoria, saber, saber outro tipo de língua |
| ATIVIDADE | números, cor, cores, dever, dever, fazer trabalho, músicas, dever, esporte, cães, atividade, fazer dever, música, numerais, música, animais, ciências, música, basquete bol, atividades, arte da língua inglesa |
| AULA | aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula, aula de inglês, aula de palavra, |

| | |
|------------------|---|
| BILÍNGUE | bilíngue |
| BOM | bom, bom, bom, legal, legal, legal, bom, bom, legal, legal, melhor, ótimo |
| CASA | casa, casa melhor, casa melhor, ter uma casa, , casa, |
| CONHECER | conhecer vários países, conhecer ingleses, para conhecer, conhecer gente de fora, conhecimento |
| DEDICAÇÃO | dedicado, esforço, se esforçar, se comportar, esforço, esforço, esforço |
| DIFERENTE | diferente, diferente |
| EDUCAÇÃO | educação, mais educação |
| ENSINO | ensino, ensino, formar, faculdade, formar, ensino, ensinar, ensinar, faculdade, ensino, ensinar, ensino, ensino, ensino, ensino, ensino, ensino, ensinar a língua, ensinar, ensino, ensino, me formar, |
| ESCOLA | escola, escola, escola, escola, escola, escola, escola, escola |
| ESTUDO | estudar, estudo, estudo, estudo, estudar, estudo, estudo, estudo, estudar, estudo, estudar, estudo, estudo, estudo, estudar, estudo, estudo, estudo, estudo, estudo, estudo, estudar inglês, estudo, estudar, estudo, estudo melhor, estudo, estudo, estudar, estudo, para estudar, estudo, estudar, estudar, estudar, estudo, estudo, estudo, estudo, estudar, estudo, estudo, estudar, estudo, estudo, estudo, estudo, estudar, estudar, estudar, estudar, estudar inglês, estudar, estudar, estudo, estudar muito, estudo, estudar, estudar, estudo, estudo, estudar, estudo, estudar, estudar, estudo |
| EXEMPLO | exemplo |

FELICIDADE felicidade, alegria, diversão, felicidade, emoção, felicidade, amor, diversão, alegria, felicidade

FUTURO futuro, futuro, ter um futuro melhor, futuro, um futuro melhor, futuramente, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro melhor, um futuro, ter um futuro bom, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, um futuro melhor, futur, um futuro melhor, futuro melhor, futuro melhor, um futuro melhor, futuro, futuro, um futuro melhor, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro melhor, futuro, futuro, futuro, o meu futuro, ser alguém, futuro, futuro melhor, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, meu futuro, futuro, futuro, futuro melhor, alguém na vida, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro melhor, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro melhor, um futuro melhor, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro bom, futuro, futuro, futuro, futuro, ser alguém na vida, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, futuro, o amanhã

IDIOMA idioma

INFORMAÇÃO informação, comunicação, informação, comunicação

INTELIGENTE inteligente, inteligente, ser esperto, inteligente, inteligente, inteligência, inteligência, inteligência, ser esperto

LETRAS letras, letras

LÍNGUA linguagem, língua inglesa, outra língua, língua, inglês, língua, língua inglesa, inglês, linguagem boa, língua inglesa, língua, inglesa, língua, língua portuguesa, línguas, língua inglesa, língua, inglês, inglês, outra língua, inglês, língua, inglês, inglês, linguagem, palavra, palavras, palavra, escrever, escrever em inglês, palavra, palavra, escrever, escrever inglês, palavras, palavras em inglês, ler, ler mais, ouvir, ouvir inglês, falar, falar, falar, falar, falar, falar, falar, falar diferente, falar em inglês, falar em inglês, falar em inglês, falar inglês, falar outra língua, saber falar diferente,

MATERIAIS livro, mesa, livro, caderno, caderno de inglês, caneta, livro, livro, livro, caneta, livro, caderno, livro, livro, quadro, caderno de inglês, lápis, materiais, materiais, livro, lápis

| | |
|------------------------|--|
| MUNDO | undo |
| NAME | name, names |
| OPORTUNIDADE | oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, oportunidade, um trabalho no exterior |
| PAÍS | país, país, americano, americano, américa, país, países, américa, países, inglaterra, outro país, países, países, países, país |
| PAZ | paz |
| PRESENTE | presente, presente |
| PRESTAR-ATENÇÃO | prestar atenção, prestar atenção, importante |
| PROFESSOR | professora, professora, tia, professora, professora, gláucia, professora, professora, professora, professora, professor, professora, professor, professora, professor, professora, professora, professora, mariane, professora, professora, professora, professora, professor, professora, professor de inglês, professora, professor, tia, professora, professora, tia, professora, professor, professora, professor, professor, professora, professor, professor, professora, professora, professor, professora, professora, mariane, professora, gláucia, professores, professora, professora, professora, professora, professor, professor, professora, professora, professora, ser professor, professor, professor, professora, professor, professora, professora, professor, professoras, professor, professor, professora, professor, professora, professora, professora, professor, professora, professora |
| PROVA | prova, prova de inglês |
| TER-UM-CARRO | ter um carro |
| TRABALHO | trabalho, emprego, trabalho, trabalhar fora, emprego bom, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, profissão, profissão, trabalho, profissão, trabalho, trabalho, trabalhar fora, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, emprego, trabalho diferente, trabalho, arrumar trabalho, emprego, trabalho, emprego, trabalho, trabalho, emprego, trabalho, trabalho, profissão, profissão, trabalho, trabalhos, trabalho, trabalho, profissão, trabalho, profissão, trabalho, trabalho, trabalhar bastante, trabalhar, |

trabalhar, trabalhar, muito trabalho, um bom salário, trabalho, trabalho, trabalho, trabalhar, ser um cantor inglês, ser professora de inglês, trabalho, trabalhar, caminhoneiro, trabalho, trabalhos, trabalho, trabalho, trabalho, trabalhos, trabalho, trabalho, profissão, profissão, profissão, trabalho, ser guia de turistas, um trabalho bom, trabalho, bom trabalho, um trabalho bom, emprego melhor, arrumar emprego, um trabalho bom, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho, profissão, trabalho, profissão, trabalho, trabalho, trabalho, trabalho melhor

TURISMO

turismo, turismo, turismo, turismo, turismo, turista, turista, turista, turismo, turismo, turismo, turistas, turismo, turismo, turista, teleférico, turista, turista, turismo, turismo, turismo, turista, turismo, turista, turista, turista, turismo, turismo, turista, turista, turistas, turista, turista, turistas, turismo, turismo, turístico, turismo, turismo, turismo, turismo, turismo, turista, turistas, turista, turista, turistas, turista, turismo, turismo, turismo, turismo, turista, turista, turista, turista, turismo, turista, turismo

TURMA

turma, turma, turma

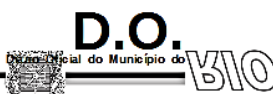
VIAJAR

viagem, viagem, ir para os estados unidos, viajar, viajar, viajar, viagem, viagem, viagem, viagem, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, uma viagem, viajar, viagem, viagem, viagem, viajar, viajar, viagem, viajar, viajar, viajar, viagem, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar para outros países, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, viajar, viagem para outro país

VIDA – MELHOR

uma vida melhor, vida melhor, vida melhor, uma vida melhor, uma vida diferente, vida melhor, uma vida melhor, vida melhor, vida melhor, vida melhor, vida melhor, uma vida nova, uma vida melhor

APÊNDICE G – Diário Oficial – Criação do Programa Rio Criança Global da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro



LEI N.º 5.097 DE 6 DE OUTUBRO 2009

OFÍCIO GP N.º 141CMRJ EM 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Institui a campanha permanente de conscientização acerca da doação de órgãos, tecidos e sangue nas escolas de ensino fundamental no Município e dá outras providências.

Autor: Vereador Dr. Jorge Manaia

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituída a campanha permanente de conscientização acerca da doação de órgãos, tecidos e sangue nas escolas de ensino fundamental no Município.

Art. 2º A Campanha deverá abordar, dentre outros pontos, a grandeza do ato de doar, as várias espécies de doação, os requisitos para a doação, os impedimentos para a doação, os procedimentos para o recebimento da doação e os direitos trabalhistas que fluem da doação.

Art. 3º O estabelecimento da forma e do conteúdo da Campanha ficará a critério dos órgãos municipais competentes, e será regulamentado por decreto, respeitando-se o número mínimo de uma palestra por semestre para cada turma, podendo haver a reunião de turmas se houver espaço físico adequado.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
EDUARDO PAES

OFÍCIO GP N.º 140CMRJ EM 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Senhor Presidente,

Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar o recebimento do Ofício M-A/n.º 173, de 16 de setembro de 2009, que encaminha o autógrafo do Projeto de Lei n.º 116, de 2009, de autoria da Ilustre Senhora Vereadora Clarissa Garotinho, que " Obriga as salas de cinema, localizadas na Cidade do Rio de Janeiro, a promover, nas telas de projeção de filmes, a divulgação de fotos de crianças e adolescentes desaparecidos ", cuja segunda via restituiu-me com o seguinte pronunciamento.

A proposta apresentada por essa Egrégia Casa de Leis, não resta dúvida, é de nobre e louvável meta, mas não poderá ter sucesso, por força do vício de inconstitucionalidade que a macula.

Ao obrigar que as salas de cinemas, localizadas na Cidade do Rio de Janeiro, promovam, nas telas de projeção de filmes, a divulgação de fotos de crianças e adolescentes desaparecidos, o Legislador Municipal disciplinou matéria que não lhe é própria.

Como é de geral conhecimento, compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção à infância e à juventude, conforme fixa o art. 24, XV, da Constituição Federal.

E, malgrado o art. 30, II, da Carta Magna de 1988 permita que o Município legisle, em caráter suplementar, sobre a matéria apreciada, diante do inciso I deste mesmo artigo, tal situação só se justificaria se houvesse um relevante interesse local, o que não se verifica no caso em tela.

Ademais, cabe destacar que a política pública destinada à localização de crianças e adolescentes desaparecidos já se encontra implementada no âmbito nacional através da Rede Nacional de Desaparecidos - REDESAP, que conta com agências executoras em cada Estado da Federação.

Portanto, a inserção desta nova modalidade de divulgação de desaparecidos, como propõe o projeto, deve estar inserida dentro do programa público existente.

Assim, a divulgação de imagens de crianças e adolescentes precisa estar em consonância com as suas normas de proteção, sobretudo, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), sendo recomendável que os dados utilizados sejam fornecidos pelos órgãos públicos competentes.

A proposta em apreço, ao não precisar a origem dos dados que serão divulgados, coloca em risco a proteção à imagem e à dignidade da criança e do adolescente.

Sou obrigado, portanto, a vetar integralmente o Projeto de Lei n.º 116, de 2009, por causa dos vícios apontados.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de alta estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

Senhor Presidente,

Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar o recebimento do Ofício M-A/n.º 179, de 16 de setembro de 2009, que encaminha o autógrafo do Projeto de Lei n.º 6, de 2009, de autoria da Ilustre Senhora Vereadora Clarissa Garotinho, que " Determina que as agências bancárias deverão disponibilizar assentos e senhas eletrônicas para os usuários que aguardam o atendimento decorrente da prestação de serviços ", cuja segunda via restituiu-me com o seguinte pronunciamento.

Ainda que nobre e louvável o escopo do projeto apresentado por essa egrégia Casa, porquanto visa à proteção dos interesses dos usuários de serviços bancários, não poderá lograr êxito, em razão dos vícios de inconstitucionalidade que o atingem.

A proposta em tela determina que as agências bancárias localizadas no Município do Rio de Janeiro disponibilizem assentos para os usuários que aguardam o atendimento, exigindo também a emissão de senhas eletrônicas.

Embora a competência municipal fixar o horário de funcionamento de estabelecimento comercial, a definição da forma como serão prestados os serviços dentro dos estabelecimentos bancários, como pretende o projeto em análise, constitui matéria que não é da competência do Município.

As determinações da proposta, prevendo a colocação de assentos específicos e o fornecimento de senhas eletrônicas, se referem à organização das instituições bancárias e à relação de consumo estabelecida com os seus respectivos clientes.

No entanto, por força do art. 192 da Constituição Federal, cabe exclusivamente à União legislar sobre a organização e o funcionamento das instituições bancárias.

Por outro lado, compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre direito do consumidor, conforme fixa o artigo 24, V e VIII, da Constituição Federal.

E, embora o art. 30, II, da Constituição Federal permita que o Município legisle, em caráter suplementar, sobre direito do consumidor, diante do inciso I deste mesmo artigo, tal situação só se justificaria se houvesse um relevante interesse local, o que não se observa no caso em tela.

Destarte, sou obrigado a vetar integralmente o Projeto de Lei n.º 6, de 2009, em razão dos vícios apontados.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de alta estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

OFÍCIO GP N.º 142CMRJ EM 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Senhor Presidente,

Dirijo-me a Vossa Excelência para comunicar o recebimento do Ofício M-A/n.º 182, de 16 de setembro de 2009, que encaminha o autógrafo do Projeto de Lei n.º 53, de 2009, de autoria do Ilustre Senhor Vereador Dr. Jorge Manaia, que " Institui a gratuidade dos serviços de exumação de corpos, membros e restos mortais à pessoas reconhecidas necessitadas no Município do Rio de Janeiro, na forma que menciona e dá outras providências cuja segunda via restituiu-me com o seguinte pronunciamento.

Conquanto louvável a sua meta, o projeto apresentado por essa egrégia Casa de Leis não poderá lograr sucesso, por causa dos vícios de inconstitucionalidade e ilegalidade que o prejudicam.

A proposta em comento institui a gratuidade dos serviços de exumação de corpos, membros e restos mortais nos serviços funerários permitidos ou concedidos pelo Município do Rio de Janeiro, para pessoas reconhecidas necessitadas.

Os serviços funerários constituem serviço público essencial de competência local, podendo ser prestado pelo Município de forma direta ou indireta, como prevê o art. 30, VI, " c" da LOMRJ.

No entanto, a instituição de gratuidade em serviço público depende da necessária indicação da correspondente fonte de custeio, como exige o art. 151 da LOMRJ e o art. 112, §2º da CERJ, o que não se observa no projeto em análise.

Cabe observar que a concessão de gratuidade ao serviço de exumação dos restos mortais exigirá a outorga do mesmo benefício para o seu posterior sepultamento, uma vez que os restos mortais provenientes da exumação não poderão ser levados para a casa pelos familiares.

O projeto ainda determina que as despesas privadas criadas serão incluídas nas planilhas de custos dos contratos de concessão ou permissão dos serviços funerários, o que implicará, ou no aumento da tarifa para os demais usuários, ou na criação de despesas para a Administração Pública.

Assim sendo, o projeto em tela se encontra maculado por insanável vício de iniciativa, porquanto, conforme estabelece o art. 71, II, " c", da LOMRJ, são de iniciativa do Chefe do Poder Executivo as leis que, de qualquer modo, aumentem a despesa pública.

Ademais, a definição da forma de operação de um serviço público constitui ato típico de gestão administrativa, vinculado, indistintamente, a conveniência e discricionariedade do Poder Executivo, observadas as necessidades dos usuários.

Trata-se, portanto, de infração expressa ao princípio da separação entre os Poderes, estabelecido no art. 2º da Constituição Federal, e repetido, com anímo no princípio da simetria, nos arts. 7º e 39 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro e da Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, respectivamente.

É imperioso notar que o serviço de exumação já é prestado de forma gratuita para determinadas situações, conforme o regramento fixado pela Secretaria Municipal de Obras e Conservação.

Destarte, sou compelido a vetar integralmente o Projeto de Lei n.º 53, de 2009, por flagrante inconstitucionalidade e ilegalidade.

Aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência meus protestos de alta estima e distinta consideração.

EDUARDO PAES

Atos do Prefeito

DECRETO N.º 31187 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Cria o Programa Rio Criança Global no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor e

CONSIDERANDO que a Cidade do Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos no ano de 2016;

CONSIDERANDO que no ano de 2016, com a realização das Olimpíadas, a Cidade do Rio de Janeiro receberá turistas de todo o mundo, o que propiciará a convivência com diversas culturas;

CONSIDERANDO que uma das características do mundo contemporâneo é o estreitamento de culturas, por intermédio da disseminação do saber, da arte, da tecnologia, da comunicação e dos esportes;

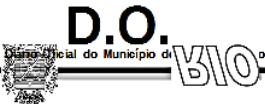
CONSIDERANDO que a aprendizagem da Língua Estrangeira não se resume, apenas, no domínio de habilidades a partir de um inventário de estruturas linguísticas, mas envolve, também, a apropriação de novos olhares sobre o mundo que nos cerca, envolvendo diferentes culturas e dizeres;

CONSIDERANDO que o enfoque adotado pela Secretaria Municipal de Educação, compreende a linguagem como uma forma de apropriar-se de práticas discursivas na Língua Estrangeira, especialmente, o idioma inglês;

DECRETA:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com enfoque na conversação.

Art. 2º O Programa a que se reporta o artigo 1º será implementado gradualmente, a partir do ano de 2010, da seguinte forma:



D.O. BIO
Diário Oficial do Município de Rio de Janeiro

I – em 2010: 1º ao 3º ano;

II – 2011: inclui-se o 4º ano;

III – 2012: inclui-se o 5º ano;

V – 2013: inclui-se o 6º ano;

VI – 2014: inclui-se o 7º ano;

VII – 2015: inclui-se o 8º ano;

VIII – 2016: inclui-se o 9º ano.

Art. 3º Nas unidades escolares do Programa Escolas do Amanhã, além das atividades desenvolvidas no horário normal, deverá haver reforço do ensino da Língua Inglesa, no contraturno, duas vezes por semana, em diferentes níveis de complexidade (Básico, Intermediário e Avançado).

Art. 4º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009
EDUARDO PAES

DECRETO Nº 31188 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009.

Desafeta de Bem Público de Uso Comum do Povo para Bem Domínical a área que menciona.

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo § 3º do art. 236 da Lei Orgânica Municipal, tendo em vista o que consta do processo nº 04/551.310/09;

DECRETA:

Art. 1º Fica desafetada a área pública destinada a Praça no PAL 42.925 com 7.316,28 m², medindo: 108,94 m em 3 (três) segmentos, 9,63 m em curva de raio 6,00 m, 90,09 m em reta e 9,22 m em curva de raio 6,00 m de frente para a Av. Canal MD Etr. João XXIII; direta com 56,00 m para a Rua Dourival Monteiro da Silva; esquerda com 59,00 m para a rua Aldino dos Santos e 108,84 m em 3 (três) segmentos, 9,42 m em curva de raio 6,00 m, 90,00 m em reta e 9,42 m em curva de raio 6,00 m para a Rua 2 do mesmo PAL.

Art. 2º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009; 44º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES

(*)DECRETO Nº 31.120 DE 18 DE SETEMBRO DE 2009

Abre crédito suplementar ao Orçamento da Seguridade Social da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no valor de R\$ 9.659.250,00, em favor da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, de acordo com o que dispõe o artigo 10 da Lei nº 4.983, de 14 de janeiro de 2009, tendo em vista o que consta no processo nº 09/002.955/09 e,

considerando a adequação orçamentária no âmbito da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil,

DECRETA:

Art. 1º Fica aberto crédito suplementar ao Orçamento da Seguridade Social, no valor de R\$ 9.659.250,00 (nove milhões, seiscentos e cinquenta e nove mil, duzentos e cinquenta reais), em favor da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil, para reforço da dotação constante do Anexo I.

Art. 2º O crédito suplementar de que trata o artigo anterior será compensado de acordo com o inciso III do artigo 112 da Lei nº 207, de 19 de dezembro de 1980.

Art. 3º Em decorrência das disposições deste Decreto fica alterado, na forma do Anexo I, o Detalhamento da Despesa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil e da Reserva de Contingência aprovado pelo Anexo VI do Decreto nº 30.454, de 09 de fevereiro de 2009.

Art. 4º A meta alterada, em decorrência das disposições dos artigos anteriores, está demonstrada no Anexo II.

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.
Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009 – 44º ano da fundação da Cidade.
EDUARDO PAES
EDUARDA CUNHA DE LA ROCQUE
HANS FERNANDO ROCHA DOHMANN

A NEXO I

Em R\$

| PROGRAMA DE TRABALHO | E S F O F | C S A T | M O D E | D E V | LEGISLAÇÃO | | ACRESCIMO | CANCELAMENTO | | | | | | | | |
|-------------------------|-----------|---------|---------|-------|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------|--------------|--------------|--------------|---|--------------|----|----|---|--------------|
| | | | | | LEI Nº 4.983/09 ARTIGO INCISO | LEI Nº 207/80 ARTIGO 112 INCISO | | | | | | | | | | |
| 1801.1030201201.063 | S | 100 | 4 | 4 | 90 | 51 | 30 | 10 / IV | 9.659.250,00 | - | | | | | | |
| Total SMSDC | | | | | | | | 9.659.250,00 | - | | | | | | | |
| 9800.9999999999.999 | | | | | | | | F | 100 | 9 | 9 | 99 | 99 | 70 | - | 9.659.250,00 |
| Total RL | | | | | | | | - | - | 9.659.250,00 | - | 9.659.250,00 | | | | |
| TOTAL FISCAL | | | | | | | | - | - | 9.659.250,00 | - | 9.659.250,00 | | | | |
| TOTAL SEGURIDADE SOCIAL | | | | | | | | 9.659.250,00 | - | - | - | 9.659.250,00 | | | | |
| TOTAL GERAL | | | | | | | | 9.659.250,00 | - | - | - | 9.659.250,00 | | | | |

A NEXO II

Em R\$

| PROGRAMA DE TRABALHO | META | ACRESCIMO | CANCELAMENTO |
|----------------------|------|--------------|--------------|
| 1801.1030201201.063 | 0880 | 9.659.250,00 | - |

(*) Republicado por ter saído com incorreções no D.O. RIO de 21 de setembro de 2009

DECRETO "P" N.º 942 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE

Exonerar MARIA LUIZA AZEVEDO TOSCANO CUNHA, matrícula 11/141.040-6, Médico, com validade a partir de 29 de setembro de 2009, do Cargo em Comissão de Diretor Geral, símbolo DAS-10.B, código 027641, do Hospital Municipal Miguel Couto, da Subsecretaria de Atenção Hospitalar, Urgência e Emergência, da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil.

DECRETO "P" N.º 943 DE 6 DE OUTUBRO DE 2009

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela legislação em vigor,

RESOLVE

Nomear LUIZ ALEXANDRE ESSINGER, matrícula 11/125.500-9, Médico,

com validade a partir de 29 de setembro de 2009, para exercer o Cargo em Comissão de Diretor Geral, símbolo DAS-10.B, código 027641, do Hospital Municipal Miguel Couto, da Subsecretaria de Atenção Hospitalar, Urgência e Emergência, da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil.

Despachos do Prefeito

EXPEDIENTE DE 06/10/2009


06/502.175/2006 RIOURBE

14/201.156/2009 Ofício SMAC N.º 1680/2009

Autorizo.

**Geleia. O acento sai,
mas o sabor continua.**

Fique atento.
Não se usa mais acento agudo nos ditongos abertos "éi" e "ói" das palavras paroxítonas (palavras que têm acento tônico na penúltima sílaba).
Veja como ficou:
geleia, plateia, heroico.



Ano XXIII • Nº 138 • Rio de Janeiro, 6 de outubro de 2009

APÊNDICE H – Produto da dissertação

CLASS NEWS

Jornal Bilingue no Complexo do Alemão

Rio de Janeiro, março de 2016

Entre (pontos de) Vista

**QUANDO O ALEMÃO
PASSOU A FALAR
OUTRA LÍNGUA!**

Bianca Ferreira de Paula

A educação está voltada para a formação de cidadãos capazes de participar da construção de uma sociedade melhor que tenha a consciência de atender os direitos e deveres de todos. Atualmente, vivemos num mundo globalizado, cheio de informações, tecnologias, inovações onde a velocidade da comunicação acaba estreitando os laços socioculturais e econômicos entre os povos. Surge, então, a necessidade de aprender também no contexto educacional uma língua unificada, que é vista como a principal forma de expressão da comunicação mundial, possibilitando um aprendizado significativo nas nossas vidas. A EMPAV, através do Projeto Bilingue proporcionou o aprendizado da língua inglesa, para os alunos da nossa comunidade despertando nesse grupo o interesse em aprender uma língua que



Arte: Profº Stevenson Santos de Castro Melo – Projeto Bilingue

**PARA VOCÊ, O QUE REPRESENTA
APRENDER INGLÊS NA ESCOLA?**

Jackson Caetano Ferreira Júnior – Pai da aluna Bianca Ferreira de Paula

Para mim representa uma forma significativa dela se expressar com outras pessoas e em outros espaços. Aprender essa língua que o mundo todo fala vai possibilitar uma melhor formação e um futuro de mais chances boas.

**DE QUE FORMA O SEU
FILHO DEMONSTRA O
APRENDIZADO DA
LÍNGUA INGLESA?**

Priscila de Souza Medina Coeli – Mãe da aluna Maria Eduarda Gomes

Ela se expressa através de tudo, através de um filme, de uma revista, um outdoor, um comercial etc. Toda palavra que ela vê em inglês gosta de pronunciar, dizer o significado e mostrar para toda a família que entendeu. Com isso eu fico muito feliz porque vejo o interesse e o crescimento dela através do aprendizado dado na escola.

**COMO FOI PARA A COMUNIDADE
DO COMPLEXO DO ALEMÃO
SABER QUE SEUS FILHOS
APRENDERIAM INGLÊS NA
ESCOLA?**

Renata Cristina Martins Aguiar - Mãe da aluna Roberta Cristina Aguiar Marino

Foi a maior felicidade porque sabíamos que não teríamos condições de pagar um curso de inglês para os nossos filhos. Hoje, percebemos que as atividades do Projeto Bilingue deixam as crianças felizes porque aprendem o que gostam.

VOCÊ SABIA?

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996)

A aprendizagem da língua inglesa, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão

CLASS NEWS

Jornal Bilingue no Complexo do Alemão
Rio de Janeiro, março de 2016

RIO 450 ANOS

Rio de Janeiro... it is a city to be known!

Não há quem visite o Rio de Janeiro que não fique encantado com tanta beleza natural reunida num só lugar. A cidade maravilhosa, como é conhecida mundialmente, chega aos seus 450 anos, como um dos mais belos cartões postais do Brasil, impressionando brasileiros e estrangeiros por suas peculiaridades.

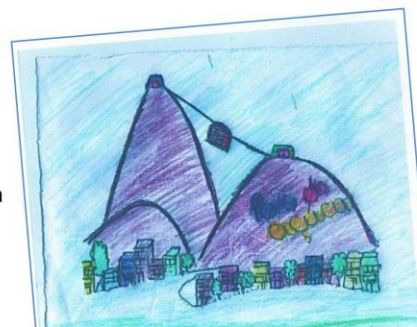


Ilustração 1: Desenho, Nathaly da Silva

Pedro Henrique Rosa da Conceição



Ilustração 2: Desenho, Maria Eduarda Brandão

Nicole Martins

A cidade do RJ é muito conhecida por todos, não só pelas belezas naturais, mas também pela violência que assusta toda a população. Por isso, temos que cuidar bem dela e refletirmos sobre nossas ações no dia a dia.

Diego

Gosto da cidade que moro e já visitei muitos lugares turísticos, mas o que eu vejo é que ainda falta muito para virar a cidade maravilhosa. É preciso muito investimento na educação, saúde e na segurança da cidade



APRESENTAÇÃO BILÍNGUE – “Garota de Ipanema” – Homenagem a Tom Jobim E Vinícius de Moraes

Estther Cordeiro

The Girl From Ipanema

“Look at that beautiful thing
More full of grace
She is the girl, that comes and that passes
In a sweet swinging on the way to the sea”

“Rio cantado em Verso e Prosa”



Stephanie Vitória Tavares

A turma 1403 apresentou uma linda homenagem à cidade do Rio de Janeiro através da apresentação da música “Garota de Ipanema”, cantada em inglês e português. Como a nossa cidade possui lindos pontos turísticos e recebe muitos turistas, escolhemos cantar uma das músicas mais conhecidas pelas pessoas de todo o mundo, para que a nossa homenagem alcance muitas pessoas.

CLASS NEWS

Jornal Bilingue no Complexo do Alemão
Rio de Janeiro, março de 2016

FIQUE DE OLHO!

Uma parceria com o projeto "Roda de Notícias na Sala de Aula"

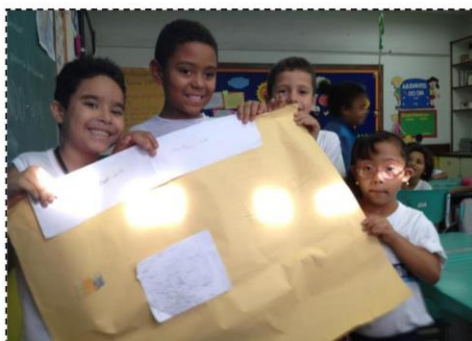
EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO COMPLEXO DO ALEMÃO

Estudantes da comunidade
convivem com o ensino da
língua inglesa na rotina escolar



Fotografia: Raquel, Estther, Beatriz e Estephanie

Lemos no jornal "o Globo" do dia 20/08/2014, essa reportagem que contava sobre o Ensino Bilingue (Português-Inglês) que é oferecido para os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na EMPAV, localizada no Complexo do Alemão. Esse projeto da Prefeitura do RJ será apresentado e discutido no Encontro Internacional – Educação 360. Ficamos felizes com essa reportagem porque fazemos parte desse projeto e vivenciamos todas as atividades.



Fotografia: Jonata, Pedro, Davi e Gabriele

Negar vaga ou cobrar a mais de alunos com deficiência, agora é crime

Lemos no G1/FANTÁSTICO do dia 31/01/16, que este ano começou a valer em todo o país a Lei Brasileira da Inclusão, que pretende punir com mais rigor casos de desrespeito aos direitos das pessoas com deficiência. Acreditamos que esse seja o melhor caminho no cumprimento dos direitos e deveres de todo o cidadão. Somos crianças e não concordamos com a maneira que algumas pessoas agem com aqueles que precisam de cuidados especiais.

"LEI nº 8.069 Garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino...."

Estatuto da Criança e do Adolescente, LEI de 13 DE JULHO DE 1990.

Infestação de *Aedes Aegypti* põe em risco 135 cidades brasileiras

Mosquito é responsável pela transmissão da Dengue e do Chikungunya



Lemos no jornal do dia 18/01/2014, uma reportagem sobre a infestação de *Aedes Aegypti* em 135 cidades brasileiras. De acordo com a reportagem toda a população precisa colaborar com ações preventivas para eliminar o mosquito. Ficamos muito preocupados com os sintomas apresentados na notícia; A infecção pelo vírus Chikungunya provoca sintomas parecidos com os da dengue, porém mais dolorosos.

Maria Eduarda Gomes

CLASS NEWS

Jornal Bilingue no Complexo do Alemão
Rio de Janeiro, março de 2016

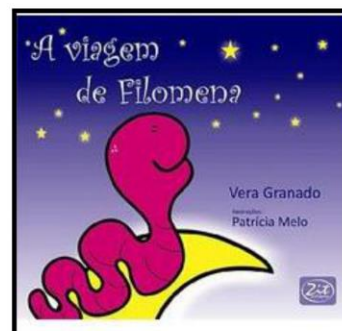
READERS MEETING

“Uma parceria com a Sala de Leitura da Escola Municipal Professor Affonso Várzea (EMPAV)”

CONTANDO E RECONTANDO A HISTÓRIA

A Viagem de Filomena conta a história de uma minhoca que queria voar. Por meio de versos, a autora vai contando todas as possibilidades que a minhoca pensou para conseguir chegar ao céu, e todos os obstáculos que encontrou.

O livro mostra que devemos ter sonhos e lutar por eles, que apesar das diferenças e limitações, podemos ter as mesmas oportunidades. A autora revela que a arte é um meio de expressar o que sentimos e idealizamos, enfatizando a importância da imaginação e da criatividade. **Guilherme Soares**



Mayarah Silva

Gostei de ouvir a história de Filomena porque acredito que é muito importante a gente lutar pelos nossos sonhos. Acho que sonhar faz bem para o nosso coração porque ficamos mais felizes.

Davi Ribeiro

Depois que conversei com meus amigos sobre o livro “A viagem de Filomena”, percebi que todos nós temos muitos sonhos. Para realizá-los é preciso acreditar e buscar. Sei que nem sempre é fácil, mas o importante é não desistir!

WORD SEARCH

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| J | M | S | E | E | D | S |
| P | K | T | O | F | L | Y |
| T | V | A | M | O | O | N |
| O | A | R | F | L | M | H |
| E | F | S | E | T | N | F |
| H | E | A | R | T | D | O |

MOON
STARS
HEART
TO FLY
SEEDS