

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

CÉLIA FERREIRA BISPO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE RURALIDADES E CRENÇAS SOBRE
LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi

SALVADOR

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao **meu pai José Souza Bispo** (*in memorian*) que, mesmo sem ter aprendido a ler, me ensinou o valor da educação.

Dedico-o também às primeiras pessoas que me inspiraram a buscar conhecimento na vida: **Minha amiga Eliana** (para mim Elianô), e **minha madrinha Eliana**.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Um caminho penoso sempre é suavizado pela presença de bons companheiros. Na vida, agradeço a todos que me acompanharam e ajudaram a prosseguir sempre... Mas aqui, cito os que contribuíram para a materialização desse trabalho.

Às queridas amigas Milena e Donminique, que logo no momento da aprovação se prontificaram a abrir as portas de suas casas nas tantas vezes que precisei de abrigo em Salvador.

Ao professor Sávio Siqueira, que me deu as primeiras orientações, ainda na disciplina de Metodologia da Pesquisa, para que eu pudesse encontrar a direção para o meu trabalho.

Ao meu querido marido, Lourenço, pela ajuda e preocupação durante minhas constantes idas e vindas a Salvador, que o deixavam tão angustiado até saber que eu chegara em segurança. E pela ausência sofrida quando eu, mesmo estando em casa, continuava distante por falta de tempo.

À minha família presente, por tanta confiança na minha capacidade para realizar os sonhos.

À amiga Jammili, pelo constante apoio psicológico e emocional.

Aos amigos do Café Cultural, com quem, entre bolos e cafés, compartilhei a angústia das indefinições: qual teoria, qual título, qual objeto de pesquisa... as sugestões foram valiosíssimas!

À querida colega Jaqueline, pela paciência todas as vezes que precisei tirar dúvidas sobre tantas questões.

À amiga Renilda Fonseca, pelo apoio na realização da pesquisa, me recebendo sem reservas em sua sala de aula.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela recepção calorosa, e por aceitarem contribuir com suas respostas.

À Profa. Dra. Maria Cristina Figueiredo, pelo apoio e generosidade durante a realização do estágio.

Finalmente, à minha querida orientadora, Profa. Dra. Denise Zoghbi, pela paciência, orientação e por estar sempre preocupada com o andamento do trabalho. Pró, desculpe as rugas de preocupação que devo ter lhe causado pela minha inabilidade pra fazer certas coisas. Serei sempre muito grata.

E no fundo nós vamos ter respostas muito individuais, e todas elas extremamente discutíveis, certamente polêmicas. (BORGES NETO)

Então, para mim, a finalidade, a serventia maior da linguística, é levar o indivíduo a refletir continuamente sobre as coisas. (ATALIBA DE CASTILHO)

RESUMO: Houve um tempo em que falar a língua inglesa era um bem cultural que poucos se preocupavam em acessar. Hoje, no entanto, o domínio dessa língua se constitui um meio de empoderamento para a pessoa exercer bem seu direito à cidadania global que o mundo contemporâneo requer. Conhecendo as dificuldades que professores e alunos ainda enfrentam e ciente de que as desigualdades em espaços sociais diferentes impossibilitam a realização dessa importante tarefa, o presente trabalho tem como objetivo principal explorar o conceito de representações sociais e verificar se há relação entre as representações sobre rural/ruralidades construídas por alunos de uma escola no campo e suas crenças sobre aprendizagem de língua inglesa na escola no espaço rural. Os conceitos de Representações Sociais foram oferecidos por Moscovici (2015), Jodelet (1992; 2001) e Abric (2000), entre outros. Quanto ao estudo de crenças é em grande parte fornecido por Barcelos (95; 2004; 2007). Para discutir os termos rural e ruralidade buscamos nomes da Sociologia Rural como Halfacree (1993), Moreira e Gaviria (2005), e Carneiro (2005, 2012). E uma vez que ruralidades e Representações estão associadas às identidades, recorremos a Hall (214) e Bauman (2000) para abordar a questão. Alguns teóricos que enriquecem a discussão sobre língua são autores da Linguística Aplicada como Jenkins (2007), Moita Lopes (2008), Rajagopalan (2001), Siqueira (2012), e Scheyerl (2012). A pesquisa envolveu 09 alunos de uma escola num distrito em área rural, onde a coleta de dados foi realizada através de aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e etnografia da sala de aula. Os resultados da pesquisa revelaram que as crenças sobre a aprendizagem da língua inglesa pelos alunos estão relacionadas a duas tendências de representar o rural/ruralidades.

Palavras-chave: Representações sociais; rural; língua inglesa.

ABSTRACT: There was a time when speaking an English language was a cultural asset that few people bothered to access. Today, however, the mastery of this language constitutes a means of empowerment for a person to exercise his or her right to global citizenship. Aware of the difficulties that teachers and students still face, and knowing that inequalities in different social spaces might preclude such achievement, the present research has as its main objective to explore the concept of Social Representations and verify if there is a relationship between the representations of rural/ruralities built by students of a school located in a rural area and their beliefs about learning the English language in the school in the rural space. The concepts of Social Representations are offered by Moscovici (2006), Jodelet (1992; 2001) and Abric (2000), among others. As for the study on beliefs, it is for the most part provided by Barcelos (95; 2004; 2007). In order to understand the terms rural and rurality we sought names from Rural Sociology, such as Halfacree (1993), Moreira and Gaviria (2005), and Carneiro (2005, 2012). And since ruralities are both associated with identities, we drew upon Hall (2014) and Bauman (2000) to address the issue. Some theorists that enrich the discussion about language are Jenkins (2007), Moita Lopes (2008), Rajagopalan (2001), Siqueira (2012), and Scheyerl (2012). The survey involved 9 students from a school in a rural district, where data collection was performed through application of a questionnaire, a semi-structured interview and classroom ethnography. The results of the research revealed that the beliefs about English learning are related to two tendencies of representing rural/rurality.

Key words: Social representations; rural; English language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema dos eixos das Representações Sociais (Jodelet, 1989).....	34
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico pergunta 01- Você nasceu aqui?.....	65
Gráfico pergunta 02- Você gosta de morar aqui?.....	66
Gráfico pergunta 03- Você costuma passar férias em outro lugar?.....	67
Gráfico pergunta 04- Você se imagina morando em outro lugar no futuro?.....	67
Gráfico pergunta 05- Você tem alguma atividade quando chega da escola?.....	68
Gráfico pergunta 06- Você tem acesso à internet em casa?.....	69
Gráfico pergunta 07- Você tem acesso à televisão a cabo?.....	69
Gráfico pergunta 08- Como você descreveria seu estilo de vida?.....	70
Gráfico pergunta 09- As atividades relacionadas à vida rural são interessantes?.....	71
Gráfico pergunta 10- a vida na cidade é interessante?.....	72
Gráfico pergunta 11- Você gosta de assistir TV?.....	72
Gráfico pergunta 12- Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet?.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS

ILF- Inglês como Língua Franca

LA- Linguística Aplicada

LE- Língua Estrangeira

LI- Língua Inglesa

RS- Representações Sociais

TRS- Teoria das Representações Sociais

SUMÁRIO

1. TRILHANDO UM CAMINHO.....	15
1.1 MOTIVAÇÃO.....	17
1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA.....	18
1.3 JUSTIFICATIVA.....	21
1.4 OBJETIVO GERAL.....	23
1.4.1 Objetivos específicos.....	24
1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	24
1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA- A PESQUISA QUALITATIVA.....	26
2.1.1 A pesquisa narrativa.....	27
2.1.2 A pesquisa etnográfica.....	28
2.2. CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	29
2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	30
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE.....	33
3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	33
3.1.1 Ancoragem e objetivação.....	36
3.1.2 Representações e crenças.....	36
3.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE.....	38
3.2.1 As representações sociais na construção das identidades.....	38
3.2.2. Identidade cultural e sentimento de pertencimento.....	40
3.3 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DAS IDENTIDADES.....	41

4. NOVOS TEMPOS DE RURALIDADE.....	44
4.1 O ESPAÇO RURAL.....	44
4.2 NOÇÕES DE RURALIDADES.....	46
4.2.1. Vivendo as ruralidades na era dos “líquidos”.....	47
4.3 ESCOLAS NO CAMPO.....	48
4.4 O DESAFIO DE PLANEJAR A AULA DE INGLÊS CONSIDERANDO AS RURALIDADES.....	51
 5. O ESTABELECIMENTO DO INGLÊS E OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	54
5.1. O STATUS LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO.....	54
5.1.1 Inglês como língua franca- uma via includente.....	56
5.2. OS DESAFIOS DO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	57
5.2.1 Aprendizagem de Língua inglesa: um caminho para a alteridade.....	59
5.2.2 Aprendizagem intercultural de língua estrangeira.....	61
 6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
6.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	65
6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E REGISTROS ETNOGRÁFICOS.....	74
6.3 RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO RURAL E CRENÇAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	87
6.3.1 Respondendo às perguntas.....	88
 PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS.....	90
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	101

APÊNDICE.....	126
----------------------	------------

1. TRILHANDO UM CAMINHO

o processo de aprendizagem de uma língua pode, consequentemente, representar um contexto de descoberta e de abertura ao outro. (Brun 2003, p. 106)

Perguntar é definitivamente um ato de coragem. O questionamento pode insinuar uma ignorância da qual normalmente ninguém se orgulha, e a qual desejamos avidamente superar. Por outro lado, o ato de ensinar se constitui uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). O trabalho aqui apresentado surge de um desejo de resolver certas inquietações, frutos da condição de docente, que ao mesmo tempo pergunta e deve aprender para melhor ensinar.

Tais inquietações dizem respeito aos desafios do ensino e aprendizagem de língua inglesa, sabidamente a língua estrangeira mais estudada no planeta, e às representações sociais construídas ao longo desse processo por alunos de uma escola num espaço rural.

A afirmação sobre inglês ser a língua mais falada no planeta é feita entre outros por Crystal:

English has already become a world language, by virtue of the political and economic progress made by English-speaking nations in the past 200 years, [...] English is used as official or semi-official language in over 60 countries, and has a prominent place in a further 20. It is either dominant or well established in all six continents (CRYSTAL 1997, p. 360)¹

Ao que se alinha Leffa:

O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo [...] O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos. (LEFFA 2001, p. 342)

Entretanto, apesar de tamanha projeção internacional, ainda é evidente que temos nos debatido diariamente com a prática em sala de aula, como aponta Lima:

O ensino de língua inglesa tem se consolidado e se tornado grande fonte de renda para aqueles que enveredaram por essa tão promissora área, mas,

¹ A língua inglesa já se tornou uma língua mundial, em virtude do progresso político e econômico obtidos pelas nações falantes desse idioma nos últimos 200 anos, [...] O inglês é utilizado como língua oficial ou semi-oficial em mais de 60 países, e tem um lugar de destaque em outros 20. Da mesma forma, é dominante ou bem estabelecido em todos os seis continentes. (tradução minha).

também, tão cheia de obstáculos, frustrações e, acima de tudo, de muitas dúvidas e questionamentos (LIMA 2009, p. 9-10)

A Teoria das Representações Sociais é importante porque “apresenta, com seu forte valor heurístico, um suporte importante de análise dos intrigados conflitos produzidos no cotidiano sem desconsiderar aspectos oriundos da história da cultura de uma sociedade” (SOUZA; VILLAS BÔAS 2011, p. 274).

Quanto ao espaço geográfico onde a pesquisa é centrada, a escolha se deve ao fato de eu mesma, muitas vezes enquanto docente, ter sido defrontada com a seguinte pergunta: “pra que esse inglês na roça?”. Uma pergunta intrigante especialmente pra mim, que nasci e me criei no campo, numa época onde ainda era possível traçar uma distinção clara entre rural e urbano. Os papéis sociais eram mais bem definidos, e as pessoas se identificavam dentro de certos limites sócio-espaciais.

Hoje, entretanto, um oceano de mudanças tem sido experimentado nessa nova era definida nas palavras de Ianni como:

uma globalização que progressiva e contraditoriamente subsume outras diversas formas de organização das forças produtivas, envolvendo a produção material e cultural, provocando a desterritorialização e reterritorialização de coisas, gentes e ideias” (IANNI 1996, p. 13 e 18 apud SANTAELA 2007, p. 131).

Diante dessa reconfiguração, obviamente novas representações são construídas e desconstruídas. Interessa saber quais são, e como, a partir delas, diferentes sujeitos se relacionam com o ensino/aprendizagem da língua inglesa, considerando que ela atingiu o status de língua internacional, e sua aprendizagem se faz necessária para, além de acompanhar, também participar da evolução do mundo, porque como justifica Moita Lopes (2008, p. 135), “é vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais”,

O aprendizado de uma nova língua pode causar desconforto e estranhamento visto que, são também apresentadas novas formas de tratamento de temas universais que talvez estejam já estabilizados na mente do aprendiz. Para Revuz (1998, p. 223) “o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas”. Ou seja, as concepções culturais aprendidas juntamente com a língua são muitas vezes divergentes daquelas com as quais já nos acostumamos. E essa

necessidade de ressignificação é um lugar que muitas vezes não se quer ocupar. Isso porque, segundo Delors, o ser humano tem a “tendência natural de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertence” (DELORS 2003, p. 97).

O avanço da língua inglesa como a língua mais importante da modernidade, infelizmente, ainda não fez solidificar o ensino como uma área na qual os desafios são gerenciados com facilidade. Pelo contrário, comumente professores e alunos continuam se relacionando num antagonismo que, não raramente, transforma a sala de aula da escola pública num terreno minado, com espaço para uma guerra da qual saímos todos perdedores. Principalmente a escola situada num espaço rural que, está “excluído do contrato social da modernidade” (ARAÚJO 2012, p. 157).

No Brasil, as políticas públicas para a educação no campo têm sido historicamente negligenciadas, o que resulta em jovens sufocados por um sentimento de fracasso escolar, e em angustiante conflito com suas identidades.

As reflexões sobre as questões expostas acima me fizeram pensar sobre como as representações construídas no espaço onde vivem contribuem para certas crenças disseminadas e assumidas por alunos do campo a respeito da importância da língua inglesa durante sua permanência na escola, e se tais representações interferem na validação do ensino/aprendizagem.

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O lugar de onde falo é um lugar que conheço bem. A motivação para esse trabalho nasceu de um desejo de entender se outros sujeitos vivendo num espaço rural em idade escolar, como eu mesma fui um dia, passam pela sala de aula de língua inglesa com as mesmas percepções que eu tive ao longo da minha experiência escolar.

Foi no período final da graduação que comecei a me questionar sobre minha atuação na sala de aula da escola pública, e a ponderar uma mudança de carreira. Cheguei a analisar outras possibilidades profissionais, mas por fim me dei conta que queria contribuir um pouco para intervir no mundo a partir da educação. Mais tarde, um pouco mais amadurecida, resolvi ingressar na pós-graduação a fim de entender melhor os processos de formação das representações sociais, e como elas deixam, através da

linguagem, aflorar as crenças que assimilamos *do* e *com* o grupo social a que pertencemos.

A pesquisa propõe a investigação de apenas um aspecto, em meio a tantos outros que constituem a complexidade da docência, permeada por dificuldades enfrentadas por tantos de nós professores, que começam a carreira cheios de anseios para fazer um trabalho sério, mas muitas vezes acabam sucumbindo às intempéries da profissão. Em alguns casos porque não sabe, em outros porque não consegue dar conta de vencer todos os desafios da falta de apoio pedagógico, de material didático, de equipamento, de consciência dos alunos sobre a importância da aprendizagem, o professor se rende à lógica que de forma repetida dissemina a descrença na possibilidade do enriquecimento cultural e pessoal alcançado através do ensino de qualidade.

Tal dificuldade pra mim sempre foi muito angustiante. O professor que tenha proficiência na língua que ensina, e formação adequada, pode, sim, driblar as outras barreiras. Mas quando as representações dos alunos “impedem” que eles validem a aprendizagem, então é preciso ir além de preparar uma boa aula, elaborar um material didático...

Essa é a razão porque o foco desse trabalho recai sobre os alunos e suas representações sobre o espaço onde estão aprendendo a língua estrangeira. Espero poder contribuir de alguma forma para a problematização desse tema, e iniciar uma discussão que certamente trará benefícios para a prática docente daqueles envolvidos em realidades desse tipo.

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

Mais uma vez, menciono a prática da docência como causadora do questionamento que me levou a pensar nessa problemática. Tendo ouvido mais de uma vez, de um número considerável de alunos no campo que “não sabem pra quê essa aula de inglês na roça”, ficou uma semente de inquietação a respeito das possíveis causas dessa objeção.

Antes de continuar, é crucial fazer a seguinte consideração: hoje em dia não é mais tão simples distinguir entre o que é urbano e o que é rural, como afirma Octavio Ianni:

[...] faz tempo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, recobrem, absorvem ou recriam o campo com outros significados. (IANNI 1997 apud MARSCHNER 2011, p. 45)

É possível, entretanto, observar a grande virada no modo de vida que se vive no campo atualmente. A globalização também chegou lá. E alunos estudando no campo, em muitos contextos, não mais copiam a tarefa do quadro-negro como foi o caso durante muito tempo. Eles vivem conectados à internet, jogam videogames, acessam as redes sociais... enfim, nesse aspecto já absorveram tudo que os jovens de mesma idade fazem na cidade.

Por outro lado, quando se trata do ensino de inglês, queixas recorrentes são feitas por esses mesmos alunos, que embora acessando diferentes experiências através dessa conectividade, justificam a objeção com o fato de estarem num lugar geográfico onde argumentam não fazer sentido estudar a língua inglesa. Tal observação culminou no seguinte problema: estariam esses alunos invalidando o ensino aprendizagem da língua a partir das representações que têm do espaço social e físico do qual fazem parte?

Qualquer resistência ao aprendizado torna o processo mais difícil. Aprender uma língua estrangeira é naturalmente desestabilizador porque implica uma mudança de perspectiva, e pode se dar de modo bem conflitante. É o que afirma Bhon:

O aprendiz também precisa fazer um novo recorte da realidade. É um tanto ‘constrangedor’ para o aluno de inglês confrontar-se com expressões como ‘eu sou frio’, ‘eu sou 15 anos’, ‘eu sou cansado’. O aprendiz percebe o arbitrário do signo linguístico, este torna-se uma realidade tangível, esboça-se aí o deslocamento do real e da língua. Essas descobertas, esse desnudar linguístico pode causar exultação, euforia nos aprendizes, ou desânimo, conflito, dor e ausência (BHON 2009, p. 176-177).

Essas considerações são importantes porque a demanda pelo conhecimento do inglês já não é mais uma exceção. É a regra. A discussão aqui travada pode dizer respeito a muitos outros contextos, de um modo geral em escola pública. A opção pelo espaço rural se deve aos limites teóricos que precisam ser estabelecidos dentro de qualquer

trabalho acadêmico, observando a impossibilidade de abordar um número grande de fenômenos. Por isso uma pesquisa centrada em suas representações para dar voz a essa parcela da população escolar que é bem pouco questionada a esse respeito.

Na tentativa de entender essa recusa ao aprendizado de língua estrangeira, assim argumenta Jorge:

[...]outra possibilidade de interpretação está na compreensão de que os jovens que frequentam a escola, por sua condição juvenil, têm resistido de maneiras diferentes a qualquer proposta de educação que não lhes pareça adequada à sua realidade (JORGE 2009, p. 165).

O ensino/aprendizagem de inglês na escola pública não pode continuar fadado ao fracasso, como tão comumente se repete nos corredores das nossas escolas Brasil afora: “Falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal estar” (COX e ASSIS-PETERSON 2002, p. 2).

As mesmas autoras nos fornecem dados que revelam tais crenças compartilhadas e repetidas pelos atores desse processo:

O contexto da escola de línguas é o parâmetro mediante o que se avalia aquele da escola fundamental e média. Acredita-se que nas escolas de línguas os alunos e professores estão num contexto que favorece a aprendizagem. Os alunos das escolas de línguas estão expostos a, no mínimo, três horas de inglês por semana ao passo que os das escolas públicas estão expostos a, no máximo, uma hora e meia. Os alunos das escolas de línguas integram turmas pequenas e homogêneas que favorecem o desenvolvimento da habilidade comunicativa e a atenção individualizada ao passo que os das escolas públicas integram turmas numerosas e desniveladas. Os professores e alunos das escolas de línguas dispõem de uma infra-estrutura adequada para o ensino da LE (dispõem de recursos áudio-visuais, materiais para consultas, xerox, computadores etc.) ao passo que os das escolas públicas não podem, às vezes, sequer contar com o famoso livro didático doado pelo MEC. Os professores das escolas de línguas são mais valorizados e melhor remunerados ao passo que os das escolas públicas se ressentem da desvalorização e pauperização da docência mais intensamente (COX e PETERSON 2002, p. 2)

É possível perceber, a partir disso, que o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, doravante LI, é alvo da descrença tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, num círculo vicioso que já não conseguimos saber onde começa. São esses discursos aprendidos e compartilhados com o grupo social ao qual pertencemos, transformados em senso comum justamente que dão forma às nossas representações sobre ensino/aprendizagem de LI.

1.3 JUSTIFICATIVA

“Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida” (PENNYCOOK 1998, p. 24). Uma possível interpretação das palavras do autor é que, através do uso da língua, podemos elevar um sujeito ou um grupo a um lugar de privilégio, e/ou relegar outro a uma condição de subalternidade.

A estratégia de dominação pela língua é utilizada na nossa sociedade desde os primórdios da história, e pode ser observada já no começo da regulação do ensino de línguas no nosso país: “Em 1757, o marquês de Pombal estabelece o Diretório, tornando obrigatório o ensino do português nas escolas brasileiras. O uso das línguas indígenas e da língua geral foram proibidos” (CRUZ 2006, p. 43). Isto é, historicamente no Brasil, o saber é pensado pelas classes dominantes para elas mesmas, sonogado à maioria da população, que fica às margens à espera de migalhas.

É claro que, em defesa da emancipação de todo indivíduo pelo conhecimento, felizmente sempre houve quem empunhasse uma bandeira. Os “Pioneiros da Educação Nova” exigiram em 1932 reformulações para o ensino, o que deveria transformar a educação em “uma função social e pública” (XAVIER 2003, p. 239). Em seu manifesto, aqueles educadores argumentavam a favor de uma educação laica e gratuita, independente do julgo da Igreja Católica e sob responsabilidade do estado.

Os exemplos acima são apenas uma amostra de como o descaso com a população desprivilegiada tem marcado o processo de implementação da escola no nosso país. Reconhecendo que “uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário não tem valia alguma no campo da prática” (RAJAGOPALAN 2006, p. 159), nossa função é, portanto

colaborar para as reflexões que ajudem a problematizar o exercício docente através do trabalho intelectual.

Sigamos com a discussão especificamente sobre o ensino de línguas estrangeiras. Na década de setenta, a Lei de Diretrizes e Bases No. 5692/1971 ainda não incluía a obrigatoriedade de inclusão de uma língua estrangeira para as escolas de Educação Básica. Isso só aconteceu com a implementação da atual LDB, Lei No. 9394/1996. A escolha por essa língua tem se dado majoritariamente por fatores hegemônicos, desprestigiando quaisquer outros aspectos que possam ser relevantes para o ensino.

Como a língua de maior prestígio econômico do planeta na atualidade, o inglês predomina nas escolas de educação básica pelo Brasil, em todos os contextos. Inclusive no campo. Consequentemente, é crucial entendermos como estar no campo interfere na validação dessa língua pelos aprendizes, e como eles se posicionam diante do ensino nesse espaço.

Tal esforço está assentado no princípio de “direito social” da Constituição de 1998 (artigo 6º do capítulo II) 2, e no entendimento da LDB de 1996 que propõe no artigo 28 que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região” 3.

Desse modo, o trabalho justifica-se por sua contribuição ao trazer para o centro discussões sobre o ensino de língua nesses espaços frequentemente negligenciados pelas políticas educacionais. Não se pode dizer que as políticas não existam de todo, mas é fato inegável que apenas recentemente começaram a ser gestadas. Segundo Farias e Antunes (2012, p. 116), “somente a partir de 2002, O Conselho Nacional de Educação (CNE) dispôs acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica no Campo”.

O resultado desse retardamento em atender essas populações se traduz em indicadores sempre mais baixos no campo:

A população de 15 anos ou mais tem, em média, 3,1 anos de estudo, o que equivale a menos da metade da escolaridade média da população urbana, de 6,3 anos. Na região Sul do Brasil, os anos de estudos em relação à média

² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

nacional baixa para 5 anos no meio rural e sobe para 7,7 anos no meio urbano (IBGE 2006 apud FARIAS e ANTUNES 2012 p. 120)

Um fracasso que podemos afirmar estar diretamente ligado ao fato de que “a educação oferecida é transplantada da lógica urbana” (SOUZA 2012, p. 18).

Conhecer as representações sociais desses alunos é um primeiro grande passo para o vislumbre de uma melhora nas práticas de ensino da sala de aula de língua inglesa nas escolas do campo, uma vez que, sendo reconhecida como uma língua global, ela é, portanto, um meio de “empoderamento para a pessoa colocar-se no mundo” (SCHEYERL e SIQUEIRA 2006, p. 92).

Além disso, é importante ressaltar ainda o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN do ensino fundamental sobre a força da linguagem para o empoderamento ou a desvalorização de um certo grupo social:

Ao mesmo tempo que pode desempenhar esse papel de promotor de progresso e desenvolvimento, a linguagem pode afetar relações entre grupos diferentes de um país, valorizando as habilidades de alguns e desvalorizando as de outros (BRASIL 1998, p. 39)

Todas essas reflexões provam-se relevantes para uma reavaliação de certas posturas excludentes quando ensinamos línguas, especialmente estrangeiras, que podem parecer não importantes em certos contextos, quando o objetivo imediato que é o do uso prático dessa língua parece não encontrar possibilidades de realização. Mas a aprendizagem tem um papel educacional que vai além dessas preocupações práticas. Porque como afirma Jorge:

O caráter educativo de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global (JORGE 2009, p. 163).

1. 4 OBJETIVO GERAL:

Um trabalho deve se propor a estudar um fenômeno de alguma relevância social, a fim de contribuir positivamente com a mudança. Aqui, tomo por base a Teoria das Representações Sociais ou TRS, que segundo Pinto (2009, p.29) “tem a função de

produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual esse fenômeno se reveste”. Desse modo constitui o objetivo geral dessa pesquisa:

- Verificar se há relação entre as representações sobre ruralidades construídas por alunos de uma escola no campo e suas crenças sobre aprendizagem de língua inglesa na escola no espaço rural de modo a contribuir para uma perspectiva mais inclusiva de ensino dessa língua.

1.4.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos, proponho:

- a) Refletir acerca das representações dos alunos sobre rural e ruralidade;
- b) Investigar suas crenças sobre a relevância da aprendizagem de língua inglesa no campo;
- c) Verificar se há relação entre as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola num espaço rural e as representações sobre ruralidades.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA:

Os objetivos traçados pretendem responder às seguintes perguntas:

- a) Quais representações de ruralidade são construídas por alunos de uma escola no campo?
- b) Quais crenças sobre a aprendizagem de LI estão presentes nas falas de alunos numa escola situada em área rural?
- c) As crenças sobre aprendizagem de língua inglesa e as representações sobre ruralidades se relacionam com as crenças sobre a aprendizagem de LI no espaço rural?

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação se constitui de 5 capítulos, além das considerações finais e anexos. Sendo que no capítulo de introdução, apresento os as inquietações que me motivaram a

pesquisar tais assuntos bem como os objetivos que foram traçados. Aponto também as perguntas que proponho responder, bem a justificativa para a realização do trabalho.

No capítulo 2, Percurso Metodológico, discorro sobre a metodologia utilizada, começando com a caracterização da pesquisa qualitativa, base das investigações sobre indivíduos e suas subjetividades.

Em seguida, no capítulo 3, Representações Sociais e Identidade, exploro a Teoria das Representações Sociais, um conceito desenvolvido por Serge Moscovici (2015), que se diferencia das representações coletivas de Durkheim por seu caráter subjetivo, e também se diferencia de crenças, na medida que são mais abrangentes, o que significa que as crenças estão dentro das representações, não são sinônimos. Da Sociologia trago os teóricos que tratam das identidades, Hall (2014) e Bauman (2006).

No capítulo 4, Novos tempos de ruralidade, faço um passeio pela Sociologia Rural para buscar as definições que os estudiosos desse campo trazem, a exemplo de Halfacree (1993), Carneiro (2005, 2012) e Moreira e Gaviria (2005). Esse capítulo, além de abordar algumas das definições para o tema do rural e ruralidades, apresenta as divergências entre os autores quanto a essas concepções.

O capítulo 5, Estabelecimento do Inglês e os Desafios do Ensino e Aprendizagem, entra na questão do ensino de língua inglesa argumentando um pouco sobre sua importância para a formação do cidadão do mundo nos tempos atuais, e trata um pouco das dificuldades que ainda estão presentes no dia a dia das nossas salas de aula.

O capítulo 6, Apresentação e Discussão dos Dados, trata dos resultados obtidos com a pesquisa, e oferece uma análise a partir da triangulação dos dados presentes nos instrumentos e nas observações feitas em sala de aula. É nesse capítulo que os dados são trazidos juntamente com as teorias que embasam todo o percurso, e busco interagir com os teóricos a fim de responder as perguntas feitas no início.

Finalmente, encerro o trabalho com as Palavras (In)conclusivas, onde faço uma reflexão sobre a problematização trazida na pesquisa, reflito sobre todo o percurso, e retomo os conceitos que orientam todo o trabalho.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

(FREIRE, 1996, p. 88)

Aqui faço uma descrição do processo metodológico utilizado para a coleta e análise dos dados. Primeiramente, começo situando o trabalho dentro do paradigma qualitativo, e em seguida explico a opção feita pela etnografia de sala de aula, amplamente utilizada nesse tipo de investigação, na qual o objeto de estudo é a interação, o mais natural possível, entre membros de um determinado grupo social. Por fim, trago um detalhamento dos sujeitos participantes e o critério pelo qual foram selecionados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA- A PESQUISA QUALITATIVA

Um dos passos mais importantes do trabalho de investigação é a escolha do paradigma no qual a pesquisa será amparada. No caso das representações, são considerados ideologias, crenças, e todo um sistema de valores a partir do qual um grupo social se define. Para uma investigação dessa natureza, o paradigma qualitativo parece mais adequado, na medida que ele dá conta de melhor explicar os fenômenos sociais. Essa capacidade está observada logo na primeira página do Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide:

“The strength of qualitative research is its ability to provide complex textual descriptions of how people experience a given research issue. It provides information about the “human” side of an issue – that is, the often contradictory behaviors, beliefs, opinions, emotions, and relationships of individuals” (FHI 2017, p. 1).

Esse tipo de pesquisa está intimamente vinculada às ciências sociais e humanas, as quais procuram compreender fenômenos que estão imbuídos da complexidade subjetiva proveniente das nossas relações. Consequentemente, num estudo qualitativo, não é possível entrar num laboratório e seguir as premissas quantitativas do Positivismo⁴.

O foco desse trabalho, como já explicado anteriormente, está na construção de representações sociais dos sujeitos observados, ou seja, no modo como as experiências dos envolvidos vão dando forma às suas percepções e transformando-as no senso comum através do qual eles fazem sentido do mundo. Para explicar tais processos, é crucial que o pesquisador esteja atento às variáveis a que está sujeito.

Definido o paradigma da pesquisa, é necessário fazer-se a opção pelo método a ser utilizado. Dentre as principais modalidades de investigação qualitativa, duas foram as que a princípio considere: narrativa e etnográfica.

2.1.1 A pesquisa narrativa

A narrativa é assim descrita por Teles:

Nesta modalidade de pesquisa as histórias pessoais e profissionais dos professores (e outros envolvidos no processo educacional) funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida. As histórias narradas pelos professores e/ou alunos e funcionários da escola são, ao mesmo tempo, método e objeto de pesquisa (TELES 2002, p. 106)

O trabalho com essa modalidade é, portanto, riquíssimo em conteúdo para as análises que propõe qualquer pesquisador, porque fornecem ao pesquisado um espaço para refletir sobre suas próprias experiências e visões de mundo, lhe dão a possibilidade de exprimir sua voz, e o colocam na pesquisa como participante mais ativo da construção de sentidos.

Entretanto, é crucial para o bom resultado da narrativa que o pesquisado tenha claro em mente o alinhamento temporal dos acontecimentos por ele narrados. É preciso que ele voluntariamente empreenda um esforço para realizar o exercício de reagrupamento e

⁴Corrente filosófica formulada pelo francês Augusto Comte, no início do século XIX, que estabelece a ciência como o estudo das leis do que é invariável, determinado e útil para o progresso humano.

Fonte: < <http://www.infoescola.com/sociologia/positivismo/> > Acesso em 30 jun. 2016.

talvez, reavaliação dos eventos na história de sua vida, e ao mesmo tempo reflita sobre eles criticamente de modo que o pesquisador consiga interpretar os dados com a maior margem de confiabilidade possível.

O pesquisador envolvido em pesquisa qualitativa precisa decidir que tipo de material deseja ter em suas mãos, porque a tarefa seguinte, a de analisar o que coletou, é um desafio que o acompanha desde o início até o último momento. E para isso é preciso estar sensível de modo que consiga situar bem os eventos ocorridos durante o processo de observação dentro do recorte que compõe o trabalho.

De um lado, é essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica [...]. De outro, é decisivo saber o que fazer com conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas. (DEMO, 2014, p.12)

Sobre a margem de confiabilidade que mencionei acima, Flick argumenta que há uma discussão sobre a necessidade de explicação da interpretação dos dados nesse paradigma de pesquisa sob dois aspectos:

Em primeiro lugar é preciso explicar a gênese dos dados de tal forma que isso possibilite uma checagem do que seja um enunciado do sujeito e do ponto onde começa a interpretação do pesquisador. Em segundo, os procedimentos no capo ou na entrevista, assim como procedimentos relativos ao texto, precisam ser explicitados no treinamento e na recheagem com a finalidade de ampliar-se a comparabilidade entre as condutas dos diversos entrevistadores ou observadores. (FLICK 2009, p. 345)

Depois de alguma leitura sobre a metodologia apresentada acima, e muita reflexão sobre as intenções do trabalho, concluí que o nível de introspecção e envolvimento exigido pelas narrativas pudesse ser um desafio a ser proposto numa situação de maior disponibilidade de tempo. A escolha então recaiu sobre a etnografia.

2.1.2 A pesquisa etnográfica

A fim de melhor compreender as relações estabelecidas por um indivíduo ou grupo com um dado fenômeno, é necessário mergulhar nos ambientes em que tais atores sociais estão imersos. Dessa condição de observador é que podemos apreender as

subjetividades das interações coletivas num certo contexto, do mundo simbólico dos observados. Para tanto, a pesquisa etnográfica se apresenta como modalidade bastante apropriada, uma vez que:

[...] para conduzir sua pesquisa, o etnógrafo participa da vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece, fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podem desvelar as características daquela cultura, que é o seu foco de estudo. (BORTONIRICARDO 2006, p. 154)

E pela necessidade de imergir nesse mundo, o pesquisador não pode evitar algum envolvimento, deixando de ser apenas um observador distante da realidade do grupo, com o qual inevitavelmente passa compartilhar alguma familiaridade. Reiterando o que afirma Almeida, isso significa dizer que “a etnografia difere de um modelo mais engessado de pesquisa, em que o pesquisador é chamado a quase que se abster totalmente do objeto de pesquisa para garantir que não influenciará nos resultados” (ALMEIDA 2011, p.78)

Os processos subjetivos são sempre fluídos, mutáveis e imprevisíveis. Desse modo, na etnografia, tão importante quanto o resultado da coleta de dados, é a própria permanência do observador no espaço de interação dos sujeitos. É a partir das vivências com o grupo que a pesquisa faz sentido.

2.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa envolveu 09 alunos participantes, que foram selecionados aleatoriamente, com idades entre 12 e 14 anos. Todos atendidos por uma escola Municipal no distrito de Acupe, interior de Santo Amaro da Purificação, município situado no recôncavo baiano, a cerca de 80 km de Salvador.

Já para a escolha do *locus* da pesquisa, houve um critério fundamental: a escola deveria, necessariamente, estar situada no contexto de alguma das “diversas ruralidades brasileiras” (ARAÚJO, 2012). Como ruralidades a autora se refere aos povos quilombolas, indígenas, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos comunidades de fundo e fecho de pasto, entre outras. Isso porque, entendendo que as diferenças no

espaço social que se habita exercem influência sobre as representações do sujeito desse espaço, a pesquisa buscou investigar a relação de alunos de uma escola situada fora do contexto urbano com o ensino/aprendizagem de língua inglesa.

O distrito de Acupe está situado na região da Baía de Todos os Santos, e a principal atividade econômica dos seus habitantes é atividade pesqueira e a mariscagem, além da agricultura familiar e o extrativismo vegetal.

A escola onde os dados foram coletados atua apenas no ensino fundamental II, com um número total de 600 alunos. A sala de aula observada é composta de 28 alunos, do próprio distrito e de localidades vizinhas. A professora de língua inglesa é graduada numa universidade estadual e tem pós-graduação em metodologia do ensino da referida língua.

O convite para participar da pesquisa foi feito a todos os 28 alunos da turma, e 20 deles expressaram disposição para fazê-lo. No entanto, ao retornar para o encontro seguinte, apenas 09 apresentaram o termo de consentimento assinado pelos responsáveis, tendo sido esse, portanto, o critério de seleção.

2.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Como um trabalho voltado para as representações reveladas nas interações da sala de aula de língua inglesa, a pesquisa procurou mergulhar na rotina da sala de aula sem interferir na dinâmica do cotidiano da turma. Para obter os dados dessas interações lancei mão do diário de campo, fazendo anotações do que acontecia ao longo do andamento da aula. Utilizei também um questionário e um roteiro de entrevista semiestruturada.

Na visão de Spink (2004), nos estudos do processo de elaboração das representações, a entrevista semiestruturada contribui para entender os conteúdos que circulam em diferentes tempos anteriormente definidos – o tempo da interação, o *habitus* e o imaginário social dos envolvidos no processo. Assim, “a coleta de dados exige longas entrevistas semiestruturadas acopladas a levantamentos paralelos sobre o contexto

social e sobre os conteúdos históricos que informam os indivíduos enquanto sujeitos sociais” (SPINK, 2004, p. 105).

A primeira parte da pesquisa foi constituída de 20 observações em sala de aula de língua inglesa, onde foram feitas anotações, o mais detalhadas possível. Mendes (2012, p. 30) afirma que dados importantes podem ser desperdiçados pelo esquecimento. Cautelosa a esse respeito, tomei o cuidado de transcrever no momento das observações, o máximo de informação das falas dos alunos. A transcrição se dava o mais literal possível, de modo que a interpretação feita de modo impulsivo não comprometesse os resultados da análise posterior.

Tais anotações serviriam de consulta posterior para a análise das informações fornecidas nos questionários e entrevistas pelos participantes. Procurei identificar nesse processo a disposição para, ou, possivelmente, recusa a se envolver nas atividades propostas pela professora, e em caso de recusa, qual justificativa era apresentada.

O processo de análise qualitativa é uma construção na qual o pesquisador “confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN 2010, p. 19). Assim sendo, procurei me manter atenta para estabelecer um diálogo constante entre os dados e todos os outros elementos da pesquisa, como o próprio objetivo e as perguntas norteadoras da investigação, de modo a produzir significado de maneira responsável.

No segundo momento, apliquei um questionário com perguntas gerais sobre o cotidiano dos alunos e seus gostos. A intenção era perceber como cada um se coloca em relação àquele espaço social que habita, como o descrevem, e quais representações permeiam seus discursos sobre as práticas diárias que constituem suas vidas.

Gil (1999, p. 128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Na pesquisa qualitativa esse é um instrumento valiosíssimo, no sentido que ele ajuda a gerar os dados sobre os quais, posteriormente, o pesquisador se debruçará na tentativa de produzir algum sentido, responder a um problema, enfim, finalizar sua pesquisa.

O último instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com foco na relação dos sujeitos com a língua estrangeira em questão. As perguntas foram todas voltadas para construir um discurso que permitisse entender as crenças sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa. Para esse procedimento, cada sujeito foi ouvido individualmente, de modo que não houvesse nenhuma interferência direta de outros participantes nas respostas, e também para que o clima fosse propício à abertura para um diálogo sem tensão ou constrangimento.

O início da coleta supunha uma observação não participante, em que o pesquisador, apesar de mergulhado no ambiente social das interações esquadrihadas, procura não interferir na dinâmica, de modo a capturar a cena tal qual ela acontece naturalmente sem a presença de um espectador “outsider⁵”. No entanto, esse distanciamento pretendido não foi assegurado durante os momentos em que estive presente. Fui convocada, ora pelos alunos, ora pela própria professora, a fazer intervenções na aula de modo a sanar alguma dúvida ou apenas para satisfazer a alguma curiosidade sobre o conhecimento da língua inglesa.

Início no capítulo a seguir uma discussão acerca do conceito de representações sociais, que constituem o foco principal nesse trabalho. O entendimento dessa teoria é essencial para a clareza do objetivo proposto.

⁵ O termo outsider em inglês designa alguém que não faz parte de um determinado grupo, estranho ao contexto. (tradução minha)

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE

Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET 2001, p. 17).

Esse capítulo faz algumas considerações acerca do tema da Teoria das Representações Sociais (TRS) elaboradas por Serge Moscovici (2015). Tal tema é de extrema relevância para o estudo de grupos sociais porque tentam demonstrar como as interações entre os indivíduos se desdobram em suas visões de mundo, já que elas (des)ordenam os pensamentos (SPINK 2004) Ou seja, elas são uma dimensão subjetiva que se traduzem em realidade social coletiva. Também apresenta

3.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Serge Moscovici não é o primeiro teórico a elaborar o conceito de representações sociais, que foi na verdade cunhado por Durkheime

O conjunto de crenças e sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado, que tem sua vida própria; pode-se chamá-lo de *consciência coletiva ou comum*. Sem dúvida, ela não tem por substrato um órgão único; ela está, por definição, difusa em toda extensão da sociedade. [...] Com efeito, ela é independente das condições particulares onde os indivíduos se encontram; eles passam e ela continua (DURKHEIME *apud* OLIVEIRA 2012, p. 72).

Mas ele inaugura o estudo da dimensão individual, subjetiva das representações, abandonando o termo coletivo de Durkheime, para quem as sociedades exercem uma pressão sobre o indivíduo, que é involuntariamente levado a participar do contrato coletivo. Ele aprende com o grupo as práticas sociais que preexistem à sua chegada, num movimento unilateral.

Para Moscovici, por outro lado, as representações são sociais. Elas constituem um sistema de codificação do mundo no qual um indivíduo absorve o significado do mundo cotidiano a partir do que o grupo social a que pertence organiza psicologicamente.

elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (MOSCOVICI 2006, p. 08).

Mas ao mesmo tempo essas percepções são impressas no grupo por cada um desses indivíduos. Isto é, são interações entre os membros que se transformam em coletividade, num movimento cíclico onde todos afetam e são afetados:

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhes são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções. (MOSCOVICI 2006, p. 35)

A esse respeito, o autor ainda acrescenta sobre as representações que elas são:

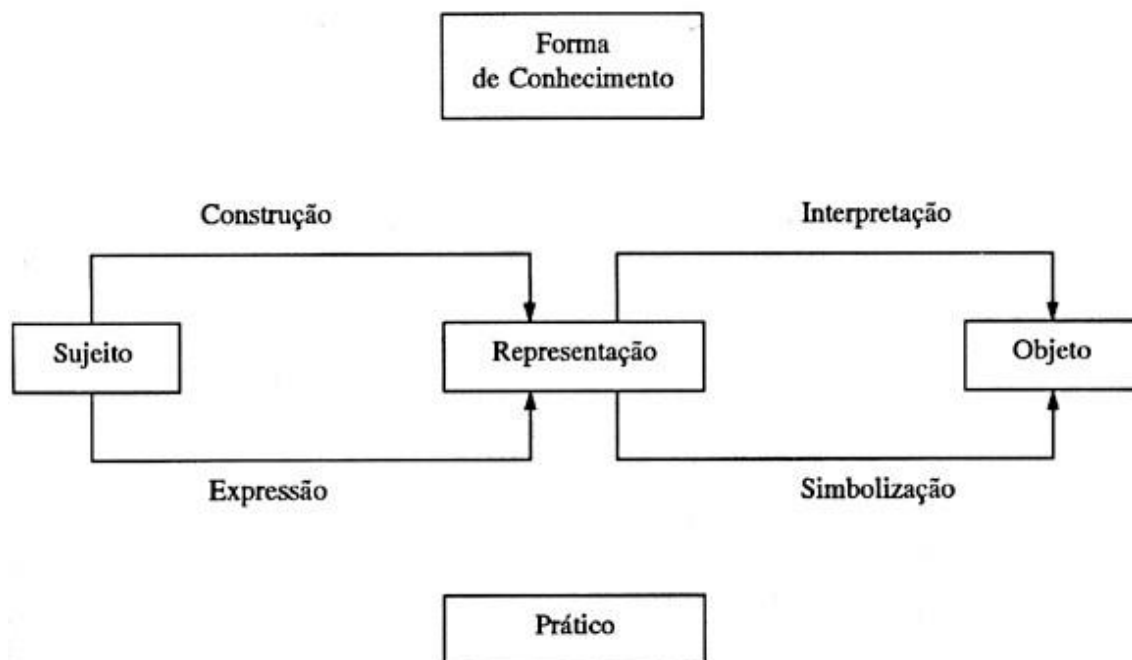
Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas, orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI 2006, p. 21).

Entendemos, dessa maneira, que as representações sociais preexistem ao sujeito, e são influenciadas inconscientemente por eles no convívio com os pares do grupo social que o rege. Os pensamentos que entrecortam a convivência são orientados pela convenção existente, e disseminados no dia-a-dia, através das interações. Diferente de Durkheim, Moscovici se interessou pelo aspecto psicológico das representações, pelo dinamismo da organização do pensamento coletivo.

Segundo Spink, é possível observar dois eixos que sustentam as Representações, sendo que,

No primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo eixo, elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados (SPINK 1993, p. 301).

Jodelet (1989 *apud* SPINK 1993, p. 301) concebeu um esquema que organiza os dois eixos das Representações, cuja simplificação apresenta-se abaixo:



Adaptado de Jodelet (1989a).

O esquema traduz sucintamente tudo que foi dito até agora. Isto é, o conhecimento prático que construímos do mundo é, na verdade, uma interpretação intermediada pelas representações que já estão presentes, preexistentes a nós, quando começamos a interagir com o nosso grupo social. O sujeito através da expressão, que é compartilhada, constrói uma representação de um determinado objeto, que está imbuído de simbologia, Na verdade não é um objeto em si que concebemos, mas o que entendemos que ele seja a partir do que aprendemos sobre o tal objeto, e aí transformamos essa concepção em realidade:

A materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala [...]. Em outras palavras, tal autoridade está fundamentada na arte de transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa na coisa que substitui a palavra (MOSCOVICI 2015, p. 70).

3.1.1 Ancoragem e objetivação

Como dito anteriormente, nenhuma mente está livre de condicionamentos (cf.p. 34). As representações são uma estratégia de leitura do mundo através de um código que é construído por cada indivíduo, mas obedecendo a certos limites estabelecidos socialmente. Portanto, para cada objeto ou ideia nova, recorremos ao que o grupo delimita como aceitável para trazer para o nosso senso comum aquilo que desconhecemos. Moscovici (2015) afirma que as representações passam por dois processos de elaboração até que os indivíduos consigam dar uma feição familiar ao não familiar.

O autor define esses dois mecanismos como ancoragem e objetivação, e especifica os objetivos de cada um:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e imagens comuns, coloca-las em um contexto familiar [...] transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma[...] O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. (MOSCOVICI 2015, p. 60-61).

Parece claro que tais mecanismos são complementares. Precisamos transformar o desconhecido em algo simples e concreto de modo que possamos trazê-lo para o nosso cotidiano e extrair sentido do mundo. Segundo Jodelet (1992, p. 367), “indicam a maneira como o social transforma um conhecimento em representação e como esta representação transforma o social”. Mais uma vez, fica evidente a costura das ideias entre indivíduo-grupo-indivíduo.

3.1.2 Representações e crenças

A princípio, as representações podem ser confundidas com crenças já que nossa vida parece ser regulada por elas, e sem elas, argumenta o próprio Moscovici (2015), não há ação. Por isso, cabe aqui trazer algumas discussões que nos ajudam a perceber que existe uma diferença entre esses dois conceitos. Distinções que não são simples, mas para as quais devemos estar atentos.

O conceito de crenças começou a ser difundido nos estudos linguísticos nos anos 80, como afirma Barcelos:

Em 1985, o termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece, pela primeira vez, em LA, e um instrumento (o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory) para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática foi elaborado (BARCELOS 2004, p. 127).

Para André (1999, p. 233), as crenças “são posicionamentos e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e julgamentos que servem como base para ações subsequentes”. E No nível internacional, Dewey nos oferece a seguinte definição:

cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY 2000, p. 20 apud BARCELOS 2004, p. 129).

Em Pierce, a crença está intimamente ligada ao desconforto causado pelo que nos é estranho, aquilo a que Moscovici denomina não-familiar. Então buscamos desesperadamente uma crença sobre a qual construir o alicerce para nossas ações:

A dúvida é um estado desagradável e incômodo, de que lutamos por libertar-nos e passar ao estado de crença; este é um estado de tranquilidade e satisfação que não desejamos evitar ou transformar na crença em algo diverso. Pelo contrário, apegamo-nos tenazmente não apenas a crer, mas a crer no que cremos. (PEIRCE, 1975, p. 77)

Embora hoje seja amplamente estudado pela Linguística Aplicada, o conceito de crenças não é exclusivo da LA. Várias outras disciplinas do campo social como antropologia, sociologia, psicologia, educação e filosofia se debruçam sobre ele. Talvez se deva justamente a essa variedade de disciplinas abordando o mesmo termo, uma dificuldade em se estabelecer a definição de crença. Ela se confunde, como dito anteriormente, com a própria noção de representações.

Embora seja evidente que há uma relação entre crença e representação, é importante entender que a primeira está associada à segunda na medida em que se encontra na base da sua constituição, já que “as representações sociais são análogas a paradigmas que são construídos parcialmente por crenças baseadas na fé e parcialmente por elementos de conhecimento baseados na verdade” (MOSCOVICI 2015, p. 344). Ou seja, as representações abrangem as crenças, e não o contrário. Encontramos evidência que comprova essa distinção também em Abric, segundo o qual,

Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social. Este conjunto

de elementos organizado, estrutura-se e se constitui num sistema sociocognitivo de tipo específico (ABRIC 2000, p. 30)

3.2 CONSTRUINDO A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Do mesmo modo que as crenças estão na base da formação das representações, estas são por sua vez, uma parte fundamental da constituição das identidades. Assim, começo repetindo a pergunta de Moita Lopes (2003, p. 15): “Por que identidade hoje?” Por que se discute tanto, sob tantas e tão diferentes perspectivas essas noções?

Ora, o debate está intimamente ligado ao movimento constante da era da globalização. O sujeito definido por Hall (2014) como pós-moderno é complexo o suficiente para nos impulsionar a seguir na busca de algum indício que ajude a compreender um pouco a sua formação. Tal sujeito é bem distinto daquele que o mesmo autor caracteriza como sociológico, porque “na concepção sociológica, a identidade preenche o espaço entre o ‘interior e o exterior’, sutura o sujeito à estrutura” (HALL 2014, p. 11).

Isso significa que a identidade é o resultado da interação entre o indivíduo e a influência do meio sobre ele. Entretanto, diante da mobilidade dos espaços e inconstância das relações construídas no mundo contemporâneo, esse preenchimento não se dá mais de maneira tão simplista.

Mercer (1990 *apud* Hall 2014, p. 10), afirma que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”. Ou seja, o momento nunca foi tão propício a uma investigação acerca das identidades. Nunca vivemos tantas desestabilizações e instabilidades como no momento atual.

Ainda a esse respeito, Bauman (2005) acrescenta que as identidades estão no topo dos conflitos existenciais dos indivíduos líquido-modernos. Segundo ele,

“Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso”. (BAUMAN 2005, p. 30)

3.2.1 As representações sociais na construção das identidades

Retomando o que foi discutido sobre as representações, lembramos que elas são o princípio norteador das nossas vidas. Delas provém toda forma de conhecimento que transmitimos e aprendemos, e a partir delas fazemos sentido do mundo e da nossa realidade cotidiana, buscando a familiaridade naquilo que parece estranho porque nos dá medo. Assim, é compreensível que a identidade esteja entrecortada por representações, uma vez que a busca por uma referência posiciona o indivíduo socialmente.

Podemos identificar na formação identitária aqueles mecanismos de objetivação e ancoragem, analisando a citação de Bauman:

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora para parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, ‘nem-um-nem-outro’, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade (BAUMAN 2005, p. 35).

Ou seja, a certeza de pertencer a algum lugar conhecido é uma necessidade que move o indivíduo, porque ele precisa da familiaridade com as ideias e os objetos que estão presentes no seu mundo. Não estou aqui abandonando a ideia de identidade individual, que é forjada no interior do indivíduo, mas é certo que mesmo ela está sujeita às pressões do grupo, já que são os discursos sociais que possibilitam esse desenvolvimento. Assim confirma Moita Lopes:

[...] nas práticas discursivas em que estamos situados, tornando o significado compreensível (ou não) para o outro, construímos a outridade ao mesmo tempo que ela nos constrói. Como seres sociais estamos sempre em movimento no processo de vir a ser socialmente [...]. (MOITA LOPES, 2002, p. 16)

Quando pensamos na multiplicidade de identidades que o mesmo indivíduo pode assumir, também encontramos correspondência nas representações, já que elas são criadas no “decurso da comunicação e da cooperação” e “todas as interações humanas pressupõem representações” (MOSCOVICI 2015, p. 41-42).

Vale ainda ressaltar os argumentos de Ivic para tal fenômeno:

[...] do ponto de vista psicológico, o indivíduo tem seus prolongamentos, de uma parte, nos outros, e de outra, nas suas obras e na sua cultura que, segundo Marx, é seu “corpo não orgânico”. Essa expressão de Marx é muito

pertinente: a cultura é parte integrante do indivíduo, mas ela lhe é exterior (IVIC 2010, p. 20).

Representações são necessariamente criadas e compartilhadas a partir dos discursos do grupo. Isso significa que cada comunidade na qual estamos imersos exerce um papel crucial na nossa formação identitária. Então considerando que “poucos de nós, se é que alguém, são expostos a apenas uma ‘comunidade de ideias e princípios ‘de cada vez’” (BAUMAN 2014, p. 19), fica evidente perceber a relação entre esses dois conceitos tão essenciais para a compreensão das subjetividades humanas.

3.2.2. Identidade cultural e sentimento de pertencimento

Uma vez que as identidades são formadas por representações que são compartilhadas por um coletivo de indivíduos, então elas assumem perspectivas diferentes. Podemos falar em identidade social, como argumenta Moita Lopes (2003, p. 20), para quem a identidade social de uma pessoa é definida e construída “nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula”. Uma outra perspectiva é a da identidade linguística, que se “constrói na língua e através dela (RAJAGOPALAN 1998, p. 41). E por ser a língua, assim como a cultura, uma parte indissociável da identidade, podemos também falar em identidade cultural. Depois de brevemente comentadas as diferentes perspectivas a partir das quais a identidade é concebida, faço a partir daqui o uso do termo como definido por Rajagopalan, sem no entanto perder de vista a influência da cultura na sua formação.

O termo cultura sofreu algumas alterações ao longo da história. Segundo Cevalco (2003, p. 11) no processo, “uma de suas acepções de antes da guerra, a da distinção social, cultura como posse por parte de um grupo seletivo, começa a desaparecer e dar lugar à preponderância do uso antropológico, cultura como modo de vida”.

Brown (1994 *apud* LIMA 2013, p. 181) “compara cultura a uma cola que une um grupo de pessoas e determina a identidade coletiva”. Sendo assim, a organização social forja a identidade cultural dos sujeitos a ele pertencentes. Paraquett apresenta a seguinte definição:

A identidade cultural se refere ao grau em que uma pessoa se sente conectada, parte de um grupo cultural, ao próprio grupo de referência no qual cresceu: inclui uma complexa combinação de fatores, tais como auto-identificação, sentido de pertencimento ou exclusão, desejo de participar em atividades de grupo (PARAQUETT 2010, p. 143).

Mas devemos também considerar que o grupo de referência não é necessariamente, ou pelo menos não apenas, o grupo “no qual cresceu”. Afinal de contas,

Os indivíduos podem expressar o seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial. É o caso da manifestação de práticas culturais entendidas como rurais em espaços definidos como urbanos e vice-versa (CARNEIRO 2005, p. 11).

Como humanos, apresentamos a tendência de supervalorizar as qualidades do nosso próprio grupo. Então sempre há um risco que, com o sentimento de pertencimento, acabemos por desenvolver uma rejeição pelas diferenças para garantir uma certa ordem e conformidade dentro do grupo ao qual pertencemos.

Essa conformidade parece estar de acordo com a afirmação de Brown (1994) feita acima (conf. p. anterior). Ou seja, a cola que assegura que os sujeitos se mantenham dentro de um coletivo é determinante para ancorar cada indivíduo, e lhe dar o sentimento de pertença a um determinado lugar de onde ele possa acessar o mundo.

Por outro lado, se alinhando a Carneiro (2012), é possível defender que, nessa era pós-moderna onde as identidades são fluidas e desestabilizadas, é muito mais provável que os indivíduos consigam ampliar os vínculos identitários, tendo em vista que o trânsito cultural está tão mais facilitado pela disponibilidade de aparato tecnológico sobremaneira eficiente, permitindo uma globalização da(s) cultura(s).

3.3 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DE IDENTIDADES

As questões sobre identidade e representações no ensino aprendizagem de línguas, abordadas aqui, inserem o presente trabalho no panorama dos estudos linguísticos, mais especificamente da Linguística Aplicada, doravante LA, visto que busca investigar problemas sociais a partir do uso da língua, se apoiando em teorias diversas, ao mesmo tempo que oferece uma possibilidade de entendimento de tais problemas como porta-

voz de um determinado grupo, trazendo para o centro questões que muitas vezes são deixadas às margens. Essa é uma tendência transdisciplinar em Linguística Aplicada, uma área sobre a qual faço agora algumas considerações.

O estabelecimento da LA foi um árduo percurso em busca da independência da linguística teórica, por muito tempo considerada a produtora de teorias enquanto a LA seria apenas aplicadora. Hoje, como afirma Moita Lopes (2006, p. 16), ela é “um campo relativamente bem estabelecido”, desvinculada da pura aplicação de linguística ao ensino de línguas estrangeiras, como era o caso no seu início nos anos 50.

Agora, muito pelo contrário, é uma área ampla de estudo, com um caráter fortemente engajador. Ampla porque se debruça sobre todos os contextos de linguagem, e “se constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas” (FABRÍCIO 2006, p. 60). Engajadora, já que, muitas vezes, busca auxílio de outras disciplinas, entendendo que seu compromisso maior é o de intervir positivamente na sociedade através da linguagem. Assim afirma Paiva:

[...] não se encaixa dentro de limites. A Linguística Aplicada se preocupa em estudar fenômenos da linguagem como prática social e para isso faz incursões em outros campos do saber que tratam dos mesmos temas. A LA investiga questões da linguagem em uso na sociedade e para isso recorre à sociologia, à psicologia, à educação, à linguística e às ciências sociais em geral, ou seja, ela é por natureza transdisciplinar.. (PAIVA 2005, p.2)

Como dito anteriormente, hoje em LA existe uma tendência em analisar a relação das identidades no processo de ensino/aprendizagem, se apoiando em outras ciências, como afirma Rojo (2006, p. 256) “nesse processo, novos objetos de pesquisa passam ao campo de abrangência da LA e, logo, novas relações com novas disciplinas e teorias emergem”. Isso porque a LA busca a desconstrução de conceitos restritos ao ensino de línguas. É uma busca pelo entendimento dos desdobramentos que o uso da linguagem tem em todos os âmbitos da vida do indivíduo. É uma disciplina extremamente ativa e ampla, infinitamente mais do que nos seus anos iniciais. E por atender a tantas demandas sociais do uso da linguagem, acaba assumindo um caráter “inter-, multi- ou transdisciplinar” (ROJO 2006, p. 257).

Essa mesma autora segue argumentando a preocupação da Linguística Aplicada atualmente:

Não se trata de qualquer problema- definido teoricamente -, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos e práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO 2006, p.258).

Como vimos até agora, então, a Linguística aplicada é uma área do conhecimento inteiramente comprometida com a linguagem de um ponto de vista social. Assim também, o trabalho aqui desenvolvido se inscreve, embora de maneira bastante limitada, dentro dessa agenda de transformação que tem na linguagem seu objeto maior.

4. NOVOS TEMPOS DE RURALIDADE

Nas referências culturais da imagem do rural, os canteiros de alface, a terra arada e o trabalho na lavoura seriam elementos do espaço que, juntos, compõem um modelo apropriado da paisagem rural, ou seja, um modelo cultural que organiza os elementos do espaço de acordo com um determinado código (PAULINO 2005, p. 266).

Esse capítulo introduz a discussão sobre os conceitos de rural e ruralidade. Conceitos que se misturam porque estão interligados, mas que ao mesmo tempo apresentam uma pequena diferença, segundo Moreira e Gaviria (2005 p. 93), já que o segundo tem a ver com as identidades sociais dos habitantes do espaço rural.

4.1. O ESPAÇO RURAL

Gandini (1990, p.150) afirma que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”. Isso significa que as relações construídas com nossos pares, e as nossas representações sociais estão sempre entrecortadas por esses espaços, que certamente é parte do que nos define, e que são em nós reconhecidos.

Geograficamente, o espaço físico no qual existimos é dividido considerando-se certas características quase sempre atreladas à densidade populacional e à dinâmica econômica nele existente. Assim, classificamos um certo território como urbano ou rural, recorrendo também para essa diferenciação, a aspectos como mobilidade social e tamanho da comunidade.

É natural, para o senso comum, pensarmos no rural de maneira bem dicotômica. Por um lado, como espaço de sociabilidade, onde as tradições são mantidas e as memórias preservadas, e a relação com a natureza é uma constante. Mas há, por outro lado, uma tendência não tão positiva, de representar o rural como espaço pouco desenvolvido e carente de enriquecimento cultural.

No entanto, não é correto afirmar que haja uma definição unânime de rural para os estudiosos (LIMA 2005; CARNEIRO 2012; HALFACREE 1993). Na verdade, existem várias maneiras de concebê-lo. Nesse capítulo vamos passear brevemente pela Sociologia Rural (MARSCHNER 2011; RAMBAUD 1969; CARNEIRO 2012; HALFACREE 1993; MOREIRA e GAVIRIA 2005; LIMA 2005) para conhecer um pouco das discussões travadas e dos conceitos desenvolvidos pelos sociólogos ao longo das últimas décadas. A tentativa de esclarecer a terminologia é de extrema relevância para situar nossa discussão e para a compreensão das análises aqui propostas.

A categorização do espaço urbano e do espaço rural começou a ganhar força nos anos 70, e desde então o debate acadêmico procura definir as características que marcam cada um desses lugares, e quais tipos de relações são estabelecidas nessas sociedades.

Há, por exemplo um índice de ruralidade para a Inglaterra e Gales, estabelecido por Paul Cloke (1977) e Cloke e Edwards 1986(*apud* HALFACREE, 1993). Esse índice é baseado em 16 variáveis, cobrindo aspectos como emprego, população, migração, condições de habitação, uso da terra, e considera o quão remoto um determinado território é, de modo a enquadrá-lo dentro de uma categoria rural ou não.

Esse tipo de definição está mais próxima da oposição que a Sociologia Rural costuma fazer quando “institui a oposição campo e cidade como realidades sociais e espaciais descontínuas, mas em relação de subordinação da primeira à segunda”(CARNEIRO 20012, p. 12)

Halfacree (1993) desenvolve uma outra definição, chamada de sociocultural, que se concentra em perceber como o tipo de ambiente em que as pessoas vivem interfere nas suas características socioculturais, assumindo que a densidade populacional afeta o comportamento.

E ainda, Hoggart (1990 *apud* HALFACREE, 1993, p. 23) argumenta ser bastante complexa a possibilidade de uma definição do rural, uma vez que tal definição carece um poder explanatório. Isto é, há diferentes lugares rurais, e processos e estruturas extra-rurais não são generalizáveis em termos de rural e urbano.

Para Rambaud, existe uma cultura “urbana”, a qual ele também denomina “industrial”, e uma cultura rural, ou “agrária”. Nessa dicotomia, “a cidade e o campo representam dois tipos de relações entre a sociedade e seu espaço, duas maneiras de dominá-lo

tecnicamente e de organizá-lo economicamente” (RAMBAUD 1969 *apud* LIMA 2005, p. 47).

Quanto aos autores brasileiros, também encontramos o debate acerca da conceitualização, e principalmente da revisão dos conceitos até agora como evidenciado em Lima:

A emergência de situações de recuperação do dinamismo de algumas áreas rurais e o declínio de algumas áreas urbanas contrariando, portanto, uma tendência inversa que já previa formas de subjugação total, inevitável e inexorável pelo ‘desaparecimento’ dos vestígios agrários uniformizados pelo urbano, vem demandando, notadamente das ciências sociais, a revisão das categorias de análise vigentes (LIMA 2005, p. 41⁶).

Essa é uma discussão que vem sendo travada com vistas a desconstruir a imagem do mundo rural como um lugar de carência, tirando-o da periferia, exclusivamente ligado a atividades de agricultura e agropecuária, e reposicionando-o mais como espaço transformado, onde novas práticas são possíveis. Para Marschner (2011, p. 42), essa nova perspectiva começa com uma revisão da terminologia utilizada para se referir ao rural: “a reinvenção de rural em campo é aqui também chamada de ressignificação”.

Feitas todas essas considerações acerca das possibilidades de definição do espaço rural, passaremos agora a entender um pouco das interações entre o rural e os sujeitos que nele habitam.

4.2. NOÇÕES DE RURALIDADES

A noção de rural e urbano como duas categorias opostas foi desenvolvida ainda por Redfield (1956), para quem entre um espaço rural e um espaço urbano, haveria espaços intermediários. Entretanto a demarcação do espaço onde começa o urbano e termina o

⁶ O autor trata da revisão das categorias simplistas nas quais o território é dividido, argumentando uma “crise da capacidade explicativa tradicionalmente atribuída às dinâmicas urbano-rurais como também ao conceito de ruralidade” (LIMA 2005, p.41).

rural hoje não dá conta das interrelações estabelecidas entre sociedades “aldeãs e industriais (1976 apud LIMA 2005, p. 49)”.

A partir desse entendimento, alguns autores hoje reconhecem ser essa uma ideia demasiado simplista diante do fato que o rural contemporâneo cada vez mais recebe influência do urbano, numa tendência que faz desaparecer tais limites. O que nos interessa aqui é tratar das relações sociais que se estabelecem nesse espaço de indefinições onde novos padrões de comportamentos são observados. Comportamentos que são, evidentemente, mediados pelo espaço. A esse respeito, afirmam Moreira e Gaviria:

Em geral, a ruralidade refere-se às relações específicas dos habitantes do campo com a natureza e às relações próprias de interconhecimento destas relações, densificadas pelo conhecimento e pela comunicação direta. A articulação entre as noções de rural e de identidade social é que nos permitirá falar em identidade (MOREIRA e GAVIRIA 2005, p. 93)

O tema da ruralidade está muito mais associado à identidade ou identidades que entrecortam o sujeito na sua formação, do que à questão da territorialidade. Isso é o que nos interessa aqui no trabalho.

Indubitavelmente, vamos falar de sujeitos ligados ao mundo rural, mas sempre lembrar que “os indivíduos podem expressar seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial” (CARNEIRO 2005, p. 11), ou seja, o espaço influencia aquilo que o indivíduo é, mas se antes assumíamos que ele definia seu caráter de maneira categórica, talvez agora seja necessário retomar a discussão acerca do papel que ele desempenha.

Desse modo, o sujeito do espaço rural pode se sentir muito mais conectado às práticas que são entendidas como urbanas do que àquelas típicas do espaço físico onde ele está inserido, comportamento cada vez mais justificado, já que o rural contemporâneo oferece possibilidades múltiplas de acesso a outros modos de viver.

4.2.1. Vivendo as ruralidades na era dos “líquidos”

“Se existem identidades rurais, essas ruralidades vivenciam no presente confluências incertas do passado e do futuro” (GAVIRIA 2006, p. 18). Esse entendimento tem sido

uma tendência na sociologia rural, visto que os processos sociais em curso na contemporaneidade são inegavelmente distintos daqueles observados em tempos modernos e anteriores:

A revitalização recente de localidades rurais sustentada em atividades tidas como urbanas, a valorização da natureza como paisagem e objeto de contemplação por segmentos da população urbana, a incorporação de hábitos e valores oriundos da cidade pela juventude rural, a recusa desta em seguir os caminhos traçados por seus pais agricultores, a valorização do consumo de produtos materiais e simbólicos ‘naturais’, ‘rurais’ ou ‘tradicionais’ são alguns dos fatores que têm mobilizado os estudiosos a rever a dualidade sobre a qual repousava a sociologia rural e a desenvolver abordagens alternativas. (CARNEIRO 2006, p. 07)

É muito natural que os estudos apontem para essa virada na vida social das comunidades rurais. Afinal, as identidades contemporâneas estão sendo constantemente reelaboradas por uma necessidade de adaptação, já que “o próprio processo de identificação através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL 2014, p. 11).

O impulso dado pelo processo de modernização do campo desde a década de 70 agora culmina na impossibilidade de se restringir uma comunidade dentro de limites territoriais rígidos, já que vivemos a era dos líquidos, uma metáfora assim descrita por Bauman:

Os líquidos se movem facilmente. Eles fluem, escorrem, esvaem-se, transbordam, vazam, inundam, borrifam, pingam, são filtrados, destilados; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos- contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho (BAUMAN 2001, p. 08).

Retomando o questionamento inicial, vamos prosseguir agora para uma discussão acerca da educação nesses espaços onde as ruralidades estão presentes.

4.3 ESCOLAS NO CAMPO

É fato que a educação no Brasil enfrenta condições degradantes. Nas escolas do campo, esses desafios tendem a ser intensificados. Faltam recursos financeiros e pedagógicos além de professores especializados. Quanto à formação do professor, essa precisa, necessariamente, ser diferenciada de modo que ele consiga articular a vivência que o aluno tem no campo com os saberes exigidos para a emancipação do sujeito.

Aliás, a formação de professores é uma das principais ferramentas de melhoria do ensino no Brasil. O professor crítico é capaz de participar da democratização da educação através de uma prática consciente de ensino, e também pela reflexão do seu próprio trabalho, entendendo que a formação é continuada, e a atualização dos conhecimentos adquiridos precisa ser uma constante, ou seja, um profissional que domine a “operação global de ensinar uma língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO 2002, p.13). Isso tudo aliado ao desejo de oferecer uma educação de qualidade aos seus aprendizes.

No entanto, a carência de profissionais com essas qualidades, e mais ainda, com habilidades e competências específicas para o ensino de língua inglesa é um problema que tem afetado o processo como um todo. Almeida Filho (2008, p. 97), tratando do ensino de língua materna, afirma que “ainda [...] a outra metade diplomada não está a salvo na sua formação”. Quando pensamos em professores de língua inglesa, essa constatação é ainda mais avassaladora, porque a proficiência, diferente de língua materna, exige estudo, já que ele não está naturalmente exposto à língua.

Podemos afirmar que tais deficiências advêm da formação inicial, como afirma Paiva (2005, p. 355): “as línguas estrangeiras continuam sendo as primas pobres dos cursos de Letras”. Argumento corroborado por Consolo, Martins e Anchietta (2009 *apud* RODRIGUES 2016, p. 17): “um grande percentual de alunos formados em cursos de Letras, no Brasil, não atinge níveis de proficiência oral satisfatórios para o ensino das LE nas quais se graduaram, o que compromete, por conseguinte, a qualidade do ensino de LE no país”. Com tais problemas em sua própria formação, os professores das línguas estrangeiras em geral, não conseguem dar conta de vencer o desafio de produzir os resultados positivos que se espera de um ensino de qualidade. Pelo contrário, vão perpetuando um ciclo de pobreza de insumo, e consequentemente, uma piora do estado de coisas que já é suficientemente ruim.

Retomando a discussão sobre o estado da educação para o campo no Brasil, a história mostra a fragilidade a que esse espaço está submetido desde sempre, em termos de políticas. Nas primeiras décadas do século XX, seguindo-se à promulgação da Constituição, entra em cena o projeto de mercantilizar a economia do país, cujo objetivo é fazer emergir um cenário de desenvolvimento econômico nos moldes da Revolução Industrial.

Entretanto, a inexistência de um projeto de educação específico para os sujeitos dos espaços rurais produziu sempre um abismo entre os alunos supostamente com mesmo nível de escolarização, quando comparados àqueles atendidos pelas escolas urbanas. Tal modelo de educação com tendência homogeneizante

fez nascer, na década de 80 do século XX, nos movimentos sociais do campo, os anseios por uma educação escolar específica. Deve-se mencionar, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), pelo fato de terem seus militantes entendido que somente a luta pela posse da terra não bastaria, passando a reivindicar do estado um projeto mais amplo e arrojado de educação para os assentados e acampados nas áreas de reforma agrária (ARAÚJO 2012, p. 158).

Observam-se algumas iniciativas nessa direção, como os cursos de pedagogia da terra do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA/MDA⁷), das licenciaturas em educação do campo da Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC⁸), que adotam o regime de alternância no qual se articulam Tempo-escola e Tempo-Comunidade.

Todavia, observam Portugal e Oliveira que é:

Notória a escassez e precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado pela ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, o material didático-pedagógico utilizado no ensino-aprendizagem é inadequado e limitado para contemplar os anseios dos sujeitos desta realidade. Atrelada a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos (PORTUGAL e OLIVEIRA 2012, p. 309).

⁷ http://www.incra.gov.br/educacao_pronera

⁸ <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem>

Outra questão extremamente relevante que merece destaque é a existência de classes multisseriadas nas localidades rurais. Isso acontece devido ao número baixo de alunos por série, havendo então a necessidade de juntar turmas diversas sob a responsabilidade do mesmo professor, na mesma classe.

Esse tipo de realidade é necessária para ajustar as discrepâncias em lugares onde não existem alunos suficientes para se formar turmas regulares, o problema é que:

a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe têm sido direcionadas (SANTOS;MOURA 2010 apud MOURA; SANTOS 2012, p. 268)

As turmas multisseriadas são normalmente relegadas a professores sem formação de qualidade do ponto de vista político e pedagógico, o que acaba por agravar ainda mais a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, já tão fragilizado nesse contexto em que um professor deve atender uma clientela com necessidades diferentes, para além daquelas diferenças que já se encontram em qualquer sala de aula.

4.4 O DESAFIO DE PLANEJAR A AULA DE INGLÊS CONSIDERANDO AS RURALIDADES

Um projeto de educação que considere as especificidades regionais do espaço onde a escola está situada é uma conquista recente das demandas de movimentos sociais do campo, que atende ao princípio de “direito social” da Constituição de 1998 (art,6^o), e está também articulado com o entendimento da LDB de 1996, a qual propõe no artigo 28¹⁰ que, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região”.

⁹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

¹⁰ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 06 de fevereiro de 2017.

Tais adequações depois de serem pensadas numa escala abrangente, de nível nacional, precisam ser refletidas nas ações menores de cada comunidade escolar. Atenta a isso, a escola deve orientar seu corpo docente para a adoção de práticas pedagógicas no sentido de atingir os objetivos propostos, através do planejamento articulado com essa agenda maior. Assim orienta Libâneo: “O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO 1994, p. 222).

O plano de aula é um instrumento importantíssimo de trabalho do professor no sentido que direciona as rotinas da sala de aula, as atividades que serão elaboradas e como os objetivos serão alcançados. Planejar, portanto, é uma prática essencial ao exercício docente. No entanto, não é uma atividade tão fácil de ser realizada, visto que:

o problema maior tem sido sempre a busca pela coerência e equilíbrio das nossas ações, no sentido de estabelecer uma ponte, um vínculo entre o que desejamos idealmente e teoricamente e aquilo que praticamos, ou pensamos praticar, quando ensinamos e aprendemos (MENDES, 2008, p. 58)

Por mais simples que seja, qualquer atividade que nos propomos a realizar no dia-a-dia envolve certo nível de planejamento. Ele tem por finalidade, segundo as palavras de Vasconcellos (2000, p. 79), “procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo”.

No âmbito educacional, certamente, esse planejar das ações requer um empreendimento de tempo, esforço e dedicação de modo que consiga integrar as demandas do currículo escolar, as necessidades dos alunos, e os aspectos do entorno social onde a escola está situada. Afinal, como afirma Libâneo,

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Isso significa que o planejamento deve refletir a realidade na qual os alunos, principais beneficiados e/ou prejudicados estão imersos. Cada plano de aula deve ser orientado no sentido de propiciar uma aprendizagem mais significativa. A escola cumpre um papel importante nesse processo, e deve estar atenta às decisões que constituem suas escolhas metodológicas. Nem sempre é fácil, algumas vezes pode dar errado, mas as experiências todas vão ajudando a delinear um projeto mais forte a cada tentativa.

O aprendizado de uma nova língua constitui, por vezes, um enorme desafio, porque pode causar desconforto e estranhamento visto que, são também apresentadas novas formas de tratamento de temas universais que talvez estejam já estabilizados na mente do aprendiz. Para Revuz (1998, p. 223) “o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas”. Ou seja, as concepções culturais aprendidas juntamente com a língua são muitas vezes divergentes daquelas a que já nos acostumamos.

Essa necessidade de ressignificação é um lugar que muitas vezes não se quer ocupar. Isso porque, segundo Delors, o ser humano tem a “tendência natural de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertence” (DELORS 1996, p. 97).

As considerações feitas acima servem para embasar a afirmação de que as dificuldades enfrentadas na aprendizagem de língua inglesa em escolas situadas em áreas rurais podem ser ainda maiores do que em outros espaços, uma vez que essa escola já carrega um histórico de tantos outros problemas advindos da sua localização no espaço geográfico.

Diante disso, é importante discutir como as escolas do campo têm tratado a aula de inglês, e como esse tratamento se revela no plano de aula. Será que a disciplina é ensinada numa lógica “transplantada do campo para a cidade”? (SOUZA 2012, p. 18). A reflexão evocada pelo questionamento é extremamente relevante porque a língua inglesa se apresenta, no mundo atual globalizado, como um meio de “empoderamento para a pessoa colocar-se no mundo” (SCHEYERL e SIQUEIRA 2006, p. 92). Portanto, trazer essas inquietações para o centro do debate serve a um projeto social, que o de formar cidadãos conscientes, habilitados a fazerem escolhas que vão determinar o rumo que desejam para suas vidas, e não apenas expectadores à espera do que sobra.

5. O ESTABELECIMENTO DO INGLÊS E OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM

“aprender a falar é nascer espiritual e socialmente” (TITONE 1983, pág. 56)

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala (Leffa 2001, p. 333)

Se não podemos falar todas as línguas do mundo, então precisamos que o mundo todo fale uma língua comum. Uma que sirva para conectar. Essa é a função de uma língua franca (JENKINS 2007; RAJAGOPALAN 2011; SEIDLHOFER 2005; SIQUEIRA 2010). Estabelecer comunicação entre falantes de qualquer parte do mundo, num tempo em que fazer parte das discussões sobre o que acontece ao redor do globo é um imperativo pra quem deseja viver plenamente sua cidadania.

Nesse capítulo, discutirei um pouco do estabelecimento da língua inglesa como facilitadora da interação entre culturas, ainda que seja discutível a dominação que os países do “círculo central” (MATSUDA 2003 *apud* Siqueira 2012, p. 319) exercem sobre o resto de nós, através dela. Enquanto língua comum, ela se constitui numa ferramenta para acessar o mundo, como meio de empoderamento do indivíduo, de modo que ele possa exercer seu direito social de ser.

5.1. O STATUS LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO

O século XX trouxe uma agenda de muitas transformações para as relações interpessoais. É a partir desse momento, mais especificamente, da segunda metade em diante, que individualismo passa a ser intensamente validado, com o indivíduo triunfando sobre o coletivo, e sucumbindo ao desejo de viver intensamente a era dos extremos (HOBSBAWM, 2001).

Marca dessa nova era, à qual Bauman (2001) alcunhou de modernidade líquida, o individualismo produziu uma revolução cultural num movimento sem precedente, diversificando as relações sociais e pessoais, onde, amparado pelo direito a essa individualidade, o sujeito pós-moderno (HALL 2012), no auge da sua existência, solidificou definitivamente as bases para o estabelecimento do capitalismo, dando lugar a uma nova configuração do mundo.

Cada vez que o mundo se reconfigura, desponta também uma certa hegemonia linguística. O que faz avançar uma língua é o avanço do povo que a fala. Nesse nosso tempo, são a força do aparato tecnológico, a influência da cultura, e o poderio econômico exercidos pelos países anglófonos, que, conjuntamente, transformaram a língua inglesa na língua do nosso tempo. Essa predominância e difusão do inglês o constituem numa língua mais do que internacional: “ela vem perdendo seu caráter de língua estrangeira para se tornar língua franca” (SALLES e GIMENEZ 2010, p. 27), cuja definição ainda está em construção. Na perspectiva de Jenkins:

ILF é o termo a que me refiro em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. De uma maneira geral, refiro-me àqueles do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos (JENKINS, 2007, p. 200).

A essa autora, alinham-se Rajagopalan (2011, p. 47), argumentando que o inglês como língua franca, doravante ILF é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”, e Seidlhofer (2005, p. 340) “é uma língua que não tem falantes nativos”. Ou seja, para os autores citados, o ILF é marcado pela flexibilidade de uma língua que está aí para ser moldada às necessidades de comunicação de qualquer falante do mundo; que não encontra fronteiras culturais nem geográficas.

A consolidação da língua inglesa, doravante LI, como língua franca está ligada, por um lado, ao histórico imperialista de países como Inglaterra, até o começo do século XX, e Estados Unidos, no período pós- segunda guerra, como argumenta Pennycook (1998, p. 19 *apud* SIQUEIRA 2012, p. 318) “[...] foi o colonialismo que criou as condições iniciais para a expansão global do inglês, assim como uma boa parte das formas de pensamento e comportamento que ainda fazem parte das culturas ocidentais” Siqueira

exemplifica o tipo de relação estabelecida com a colônia que funcionou como estratégia para dominação linguística:

Na Índia, por exemplo, decretou-se que, ao recrutarem-se indianos para postos governamentais, dar-se ia preferência àqueles que tivessem recebido uma educação inglesa. Isto é, logo de saída, os prepostos locais teriam que ser fluentes na língua colonial (SIQUEIRA 2012, p. 318).

Por outro lado, o fato dessa língua historicamente ter recebido influências de diversas outras pode ser visto como um fator linguístico importante para sua ascensão: “De modo semelhante à maioria das línguas europeias modernas, talvez até mais que as outras, o inglês é uma língua compósita, que reúne contribuições celtas, latinas, francesas, germânicas, para falar exclusivamente das principais” (LE BRETON 2005, p. 14-15). A diversidade etimológica certamente é positiva para o aprendizado do inglês ao redor do globo.

5.1.1 Inglês como língua franca- uma via includente

Uma característica básica do ILF é não ser falado por nativos. Isso nos leva a acreditar que, nessa perspectiva, a língua avança para uma aceitação de modelos diferentes dos padrões legítimos tradicionalmente disseminados, e abre espaço para seus diferentes usos culturais. Quanto mais internacionalizado ele for, maiores são as chances de interações respeitadas entre diferentes povos.

Claro, não podemos ingenuamente assumir que conflitos não mais existem, e que aqueles que se consideram donos da língua simplesmente se sentarão para assistir seu “ouro negro” (GRADDOL 2006 *apud* SIQUEIRA 2012, p. 315) ser desapropriado e sua autoridade derrubada do trono. Evidentemente a língua em questão é um elemento de dominação, e as bases que a estabeleceram foram fixadas sobre práticas colonialistas de subalternização que resistem em ceder lugar a essa nova tendência de se comunicar.

Tamanha resistência é evidenciada, por exemplo, através da elaboração e disseminação de material didático fundamentada na ideologia de uma pretensa legitimidade linguística transvestida de neutralidade:

Os livros didáticos ilustram o mundo ideal das culturas alvo, o chamado mundo WASP¹¹, um mundo branco, anglo-saxônico, protestante, com padrões linguísticos rígidos e normatizados e um rigor exagerado na pronúncia nativa, visto que o objetivo seria a apropriação de uma nova identidade por parte dos alunos (SCHEYERL 2012, p. 41)

A mesma autora ainda argumenta que as poucas vezes que tais materiais didáticos supostamente trazem para a cena algum grupo que saia do escopo dessa categoria, o fazem de maneira rasa e caricatural:

Desse mesmo modo, mesmo que materiais didáticos nessa perspectiva apresentem uma certa tolerância com a diversidade entre os povos, esta é tratada apenas como algo interessante, sendo o componente cultural, por um lado, expresso, por exemplo, através do folclore ou da culinária, visto como objeto de admiração e contemplação por parte dos alunos (SCHEYERL 2012, p. 43)

Levando em conta esses dados, podemos inferir que é justamente no combate a essas práticas uniformizantes que o ensino de ILF se oferece como uma via includente para as variantes da língua que não são consideradas padrão. Como uma língua que circula em diferentes espaços, ela está sujeita às pressões que acontecem a partir da base em direção ao topo da pirâmide. Consequentemente, quem exerce influência sobre futuros desdobramentos é muito mais seus falantes em territórios variados, do que os “falantes autênticos”¹² (RAJAGOPALAN 2009, p. 42).

Para o referido autor, a língua deixou de pertencer aos nativos e agora se apropriam todos que fazem algum uso dela. A exposição à variedade de usos, desvinculados de uma cultura específica, mas inseridos em contextos múltiplos, possibilita uma melhor compreensão da língua mais como uma ferramenta de empoderamento, e menos como instrumento de opressão.

5.2. OS DESAFIOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Indiscutivelmente, o foco desse trabalho está na aprendizagem de LI. Entretanto, qualquer discussão sobre aprendizagem suscita alguma reflexão sobre ensino também.

¹¹ White Anglo Saxon Protestant

¹² O autor faz uma crítica ao entendimento de falantes nativos como falantes autênticos de uma certa língua.

Desse modo, passamos agora a uma breve reflexão sobre a realidade do ensino no Brasil.

A realidade do ensino de língua inglesa na escola no Brasil, de modo geral, é um grande paradoxo: Todo mundo estuda, mas ninguém aprende. Diante disso, vivemos afligidos pela constatação que inquieta e assombra professores, aprendizes, departamentos das universidades, enfim... todos os envolvidos no processo. Embora já esteja comprovado e aceito o fato que a língua inglesa seja inquestionavelmente o idioma da internet, da educação, da diplomacia, ou seja, da globalização, ainda cambaleamos no caminho para o cenário ideal.

Há algumas pistas que possibilitam entender certas falhas existentes no processo. Os documentos oficiais advogam seu ensino:

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

Porém, o que se observa é que o ensino ainda não está bem estruturado, como revela uma pesquisa realizada pelo British Council¹³ sobre o ensino de inglês na educação básica no Brasil, em 2013. Primeiro, a formação do professor é deficiente. Segundo os dados, apenas 39% têm formação específica. Uma outra questão é que o número de profissionais que se dedicam ao ensino da língua é muito pequeno. 65% deles têm que sobrepôr outras disciplinas, o que obviamente compromete a qualidade do trabalho.

O estudo foi realizado com professores e gestores, e fornece indícios que explicam algumas das dificuldades enfrentadas, na visão dos próprios envolvidos. Para eles, o ensino tem pouca ou nenhuma relevância para a formação de alunos socialmente vulneráveis, que é o caso da maioria. Além disso, a coordenação de ensino não consegue oferecer o suporte necessário, porque o coordenador de área não tem competência lingüística para fazê-lo, e os alunos apresentam dificuldades de leitura básica na língua materna, o que impede drasticamente qualquer tipo de avanço da aprendizagem.

¹³ Disponível em www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

Como resultado das investigações, os pesquisadores chegaram à seguinte conclusão: há ausência de um plano estratégico comum para a língua inglesa; as dificuldades dos professores em acessar formação continuada; e a ausência de critérios comuns de exigência e avaliação da disciplina.

5.2.1 Aprendizagem de Língua inglesa: um caminho para a alteridade

Segundo Jodelet (1998 *apud* ZANELLA 2005, pág. 100), “a questão da alteridade vem sendo tratada há muito tempo por uma diversidade de espaços intelectuais que vão desde a filosofia às ciências humanas”. E encontramos em Rolnik (1992 *apud* ZANELLA 2005, p. 100) a melhor definição desse conceito para o nosso trabalho:

...o plano das forças e das relações, onde se dá o inelutável encontro dos seres, encontro no qual cada um afeta e é afetado, o que tem por efeito uma instabilização da forma que constitui cada um destes seres, produzindo transformações irreversíveis. Em outras palavras, a existência inelutável do plano da alteridade define a natureza do ser como heterogenética. (ZANELLA 2005, p. 100).

A consciência da existência do outro, que é diferente, não menos importante, é o princípio do “reconhecimento da identidade terrena, que deve converter-se em um dos principais objetos da educação” (MORIN 2006, p. 15). O encontro que defende Jodelet é o princípio da alteridade. A partir dela, é mais fácil entender que não somos donos de nenhuma verdade, mas que a heterogeneidade da raça humana, sim, é uma verdade absoluta com a qual, infelizmente, ainda não lidamos de maneira positiva, já que separamos os indivíduos em categorias que os posicionam no grupo ou dominante, ou dominado .

Entender, também, que a construção de um mundo justo pressupõe o reconhecimento do valor individual, mas que essa valorização não implica, de maneira alguma, em menosprezar o outro. É na congregação de todos os homens que encontraremos a harmonia, eliminando as desigualdades, mas guardando o respeito às diferenças, assegurando a diversidade.

Entendida a questão da alteridade, cabe agora discutir como a aprendizagem de língua inglesa pode contribuir para fortalecer e/ou despertar, nos indivíduos, essa capacidade

para discernir entre aquilo que constitui a preservação de sua individualidade daquilo que se apresenta como imposição pretensa de sua vontade. Acredito que a aprendizagem de língua inglesa, ou qualquer língua estrangeira, promove o alargamento dessa consciência.

O reconhecimento do outro que fala essa língua estrangeira a qual nosso entendimento começa a se abrir, é a concepção de indivíduos apenas diferentes, não menos ou mais importantes. A língua não é um elemento dissociado do sujeito. É, sim, a extensão da sua existência. Segundo Brun (2003, pág. 106), “o processo de aprendizagem de uma língua pode, conseqüentemente, representar um contexto de descoberta e de abertura ao outro”. O estudo de uma língua é um meio pelo qual as consciências se encontram e se compreendem. São essas concepções que devem nortear a prática educativa.

Compreensão, aliás, é uma palavra de importância grandiosa nesse contexto, e seu significado está para além do entendimento das estruturas morfossintáticas que são operadas na mente do aprendiz. A compreensão mútua aqui entendida é aquela que defende Edgar Morin (2006) da qual o planeta necessita, em todos os sentidos. Uma compreensão que nos tornará capazes de aceitar e apreciar as peculiaridades de cada ser, e nos tornar mais unidos entre nós mesmos, e com o planeta terra.

A aprendizagem de uma língua seja ela materna ou estrangeira, implica na compreensão do binômio língua-cultura. Isso significa que um mundo inteiro de valores e concepções divergentes se descortina aos olhos do aprendiz. Esse encontro com o novo, representado pela cultura da língua alvo, poderá acontecer de forma harmônica, como defende Oliveira (2010, p.14) “a modificação de sua identidade por esta L2 pode se dar de forma natural e sem maiores crises existenciais”.¹⁴

Por outro lado, tal encontro poderá, também, ocasionar um choque de culturas. É, portanto, bastante compreensível que esse choque cultural seja fonte de conflitos e resistências, uma vez que “a aprendizagem de línguas implica, por sua vez, uma mudança obrigatória, não apenas de aprender outra coisa, mas de ser diferente e fazer e

¹⁴ É importante fazer uma distinção entre língua estrangeira e segunda língua. Para Spinassé (2006, p. 06) a segunda língua é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. [...]A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação.

viver diferentemente”. (BRUN, 2003, p. 108). À escola e nós, professores, cabe a tentativa de mediar esse encontro, promovendo a consciência da unidade na diversidade.

A importância da aprendizagem de LI é, portanto, que ela promove a aceitação do estrangeiro. Isso é parte do princípio da cidadania terrena, que significa reconhecer-se como parte de um todo representado pelo planeta. Nossa condição básica é uma só: somos filhos da mesma terra pátria. A diversidade de línguas, religiões e culturas é um fato de importância muito secundária no contexto da vida. Por isso “a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão” (MORIN 2002 p. 65)

A variedade de símbolos linguísticos representa a variedade natural da vida. Uma língua não corresponde à maneira de dizer, mas a uma das várias possibilidades que as fronteiras geográficas foram forjando ao longo da história. A aprendizagem de línguas pela ótica intercultural ajudará a concretizar essa relação de respeito às diferenças, que tanto se faz necessária na construção de um mundo menos injusto para todos.

5.2.2 Aprendizagem intercultural de língua estrangeira

Já que aprender a língua estrangeira é desestabilizador e desconfortável (conf. pág. 60), é imprescindível, então, que encontremos alternativas para tornar o encontro menos conflituoso e mais harmônico, e que considere as várias diferenças, por exemplo, entre a cultura dos aprendizes da língua estrangeira e a cultura dos falantes nativos dessa língua. Ou seja, uma perspectiva intercultural.

Paraquett argumenta, (2010, p. 146) a respeito da perspectiva intercultural na educação :

[...] os benefícios de uma perspectiva intercultural, sobretudo quando a entendemos como políticas públicas que interferem na educação, dentro ou fora da escola. E o prefixo *inter* representa um papel importante nesse aspecto, pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo [...] pois estou entendendo a aprendizagem de línguas estrangeiras como acesso a outra cultura. Um acesso que me/nos permita a compreensão do outro, esse prefixo também tão pertinente a sugerir ligação, simultaneidade, perfeição ou intensidade (PARAQUETT 2010, p. 146).

E para uma compreensão ainda mais acurada da perspectiva intercultural, trago também o conceito de Mendes que assim a define:

[...] a *Abordagem Intercultural* pode ser resumida como a *força potencial* que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (MENDES 2008, p. 60-61).

As discussões que têm sido travadas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva intercultural suscitam novas posturas e empreendimentos pedagógicos que fujam do conhecido modelo de se tratar a cultura como um conjunto de conteúdos informativos exóticos sobre determinado país, região, comunidade, ou grupo específico, mas promovem o desenvolvimento de uma postura reflexiva, que não se deixa trair pelo lugar comum das formas de conceber as identidades.

Utilizar recortes interculturais nas salas de aula de línguas estrangeiras contribui para a (re)construção de identidades e ajuda a desenvolver nos alunos uma consciência humanizadora, o que exige um trabalho orientado por princípios e concepções que sejam norteadores do verdadeiro sentido do termo intercultural, para uma compreensão global da *Abordagem Intercultural* aqui proposta. Mendes:

[...] atribui à qualificação *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (MENDES 2008, p. 61).

De maneira consciente, é possível conceber a sala de aula como um ambiente de encontro, e assim utilizar uma abordagem focada na complexidade do encontro de culturas, trazendo para o processo ensino/aprendizagem a consciência da responsabilidade global, com base no que dizem os PCN:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, o que inclui o

desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo[...] (BRASIL, 2000 p. 90):

Isso constitui uma possibilidade de levar os alunos a desenvolverem em si próprios a percepção de que são pertencentes de uma cultura local que está inserida num espaço muito maior e, assim, entenderem seu papel de indivíduos atuantes no cumprimento da cidadania.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como foi discutido no capítulo sobre representações, elas estão presentes no discurso dos indivíduos e são elas que oferecem a base que formam nossas identidades. Meu interesse principal nesse trabalho, ao explorar o conceito de representações sociais, é verificar se há relação entre as representações sobre ruralidades construídas por alunos de uma escola no campo e suas crenças sobre aprendizagem de língua inglesa na escola no espaço rural.

Disse anteriormente que a minha experiência em sala de aula foi motivadora desse trabalho, por que ouvi muitas vezes a reprodução de crenças dos alunos que inglês não é uma disciplina útil, já que eles nunca farão uso dela em suas vidas naquele lugar. A análise feita a partir de agora se debruça sobre a relação entre essas crenças, as representações sobre ruralidade e a validação da aprendizagem desses alunos na tentativa de responder à pergunta sobre as representações que eles têm dessa aprendizagem.

A pesquisa a princípio seria realizada com 20 alunos de uma turma de sétimo ano. No início das observações, entreguei a eles o termo de assentimento (conf. apêndice), para que os responsáveis pudessem assinar, cumprindo assim as exigências do comitê de ética. Porém, dos 20 documentos que entreguei, apenas 09 foram trazidos de volta, de modo que o número de sujeitos foi reduzido a menos da metade. As justificativas foram variadas: alguns não obtiveram a autorização dos pais, outros esqueceram de entregar, houve também quem não soubesse o que tinha acontecido com o documento.

As perguntas do questionário intentaram traçar um perfil estatístico dos alunos, ao passo que a entrevista objetivou perceber, juntamente com as anotações das aulas, suas crenças sobre a ruralidade, e como esta é vivida e percebida por eles. De modo a observar tais representações, contei com a ajuda da professora, a quem pedi que em algumas aulas lançasse certas questões que preferi que os alunos respondessem sem saber que era meu objetivo perguntar. Assim, acredito que as respostas tenham sido mais naturais, livres da desconfiança de quando se sabe que está sendo analisado. As questões foram as seguintes:

1. O que é espaço rural?

2. Descreva atividades típicas do espaço urbano

Para preservar a identidade dos alunos, pedi que eles escolhessem nomes fictícios, que serão usados a partir de agora. Tratarei cada instrumento isoladamente, começando pelo questionário.

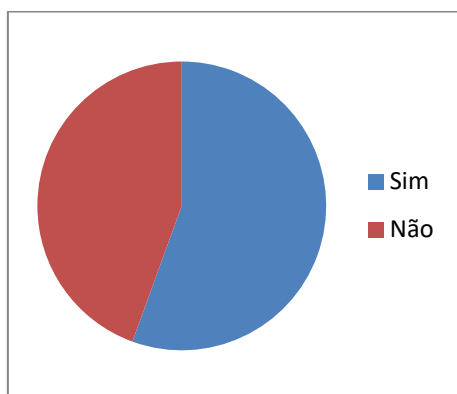
6.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Tentei fazer as perguntas mais pertinentes possível, de modo que as respostas que obtive servissem ao propósito de preencher certas lacunas. Uma observação que dever ser feita é sobre o fato de o questionário ter sido lido por mim para melhor compreensão da turma. Percebi durante as observações de aula, a dificuldade dos alunos em se concentrarem numa leitura silenciosa, e então preferi evitar o risco de respostas apressadas ou pouco refletidas. Os questionários apresentam a pergunta com duas alternativas de respostas: SIM () NÃO (). O modelo e os questionários respondidos pelos alunos se encontram no apêndice.

Pergunta 1: Você nasceu aqui?

Foi importante fazer essa pergunta porque a identidade territorial é muito relevante nesse estudo. O sentimento de pertença não está necessariamente ligado ao território, mas muitas vezes a influência é fortíssima, uma vez que essa é sempre a nossa primeira referência como afirma Paraquett (2010) sobre a identidade cultural (cf. p.61). A tal questionamento, 05 alunos responderam afirmativamente. Quatro se mudaram para o distrito, vindos de outras cidades ou do centro de Santo Amaro.

Gráfico pergunta 1:



Pergunta 2: Você gosta de morar aqui?

Com essa pergunta, quis buscar indícios de uma identificação com o mundo rural. Essa identificação tem a ver com o que Bauman (2005, p. 30) denomina “comunidades de vida e de destino”. Citando a fórmula de Siegfried Kraucer, o autor explica que “os membros da comunidade de vida vivem juntos numa ligação absoluta”, enquanto os membros da segunda se “fundem unicamente por uma variedade de ideias ou de princípios” (BAUMAN 2005, p. 30). O território representa esse primeiro tipo, pois é nossa primeira referência de comunidade.

Para essa pergunta a maioria das respostas foram positivas, com apenas 01 aluna afirmando não gostar do lugar onde mora. Ela é uma dos que vieram de outro lugar, e também declarou considerar seu estilo de vida urbano. Júlia costuma passar férias fora do distrito, e se imagina morando em outro lugar no futuro.

Suh: Sim

Luh: Sim

Sammy: Sim

Danilo: Sim

Adilson: Sim

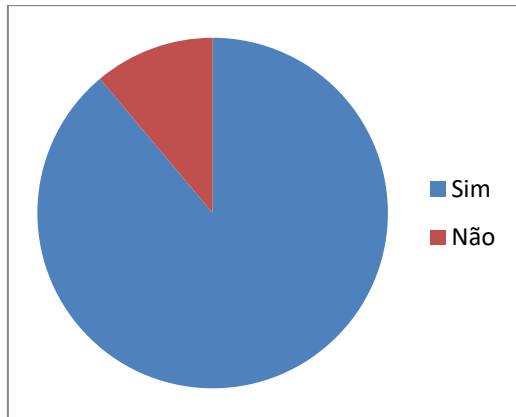
Bruna: Sim

Maria Clara: Sim

Júlia: Não

Biah: Sim

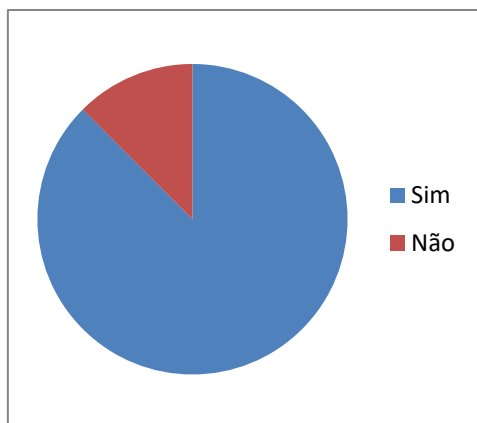
Gráfico pergunta 02:



Pergunta 03: Você costuma passar férias em outro lugar?

A relevância dessa pergunta foi verificar a exposição dos alunos a outros ambientes. Uma falha, entretanto, foi não pedir a especificação de qual seria o ambiente (outro distrito, na capital, fora do estado)... Para tal pergunta, também apenas uma resposta foi dissonante. A aluna *Biah* além de não sair do distrito no período de férias, também não se imagina morando em outro lugar no futuro, não tem acesso à internet nem a TV a cabo. Ela fala pouco durante as aulas, é bastante retraída..

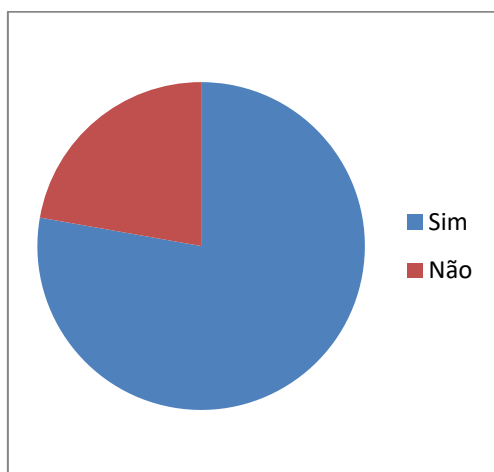
Gráfico pergunta 03:



Pergunta 04: Você se imagina morando em outro lugar?

O objetivo foi verificar a possibilidade de uma relação entre a expectativa de deixar o distrito com o interesse pela língua. E com base em Carneiro (2005, p. 11), é possível também verificar a “identidade territorial” do sujeito, ou seja, como ele expressa o seu vínculo com um determinado território.

Gráfico pergunta 04:

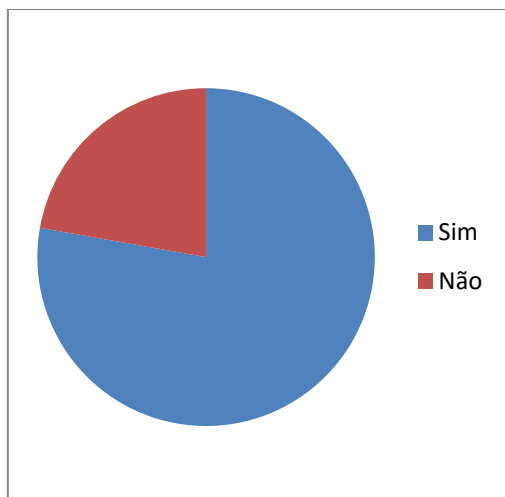


Pergunta 05: Você tem alguma atividade quando chega da escola?

Como os alunos são filhos de famílias com renda limitada, quis entender se eles se envolvem em atividades juntamente com os pais e/ou responsáveis, realizadas para o sustento da família. A maioria deles (07), sim. Sendo que dois fazem algumas coisas relacionadas à pescaria, uma toma conta da irmã mais nova, duas arrumam as coisas a

casa, e os outros dois estão em um programa de educação no turno oposto ao da escola. Os que não têm esse tipo de compromisso são apenas dois.

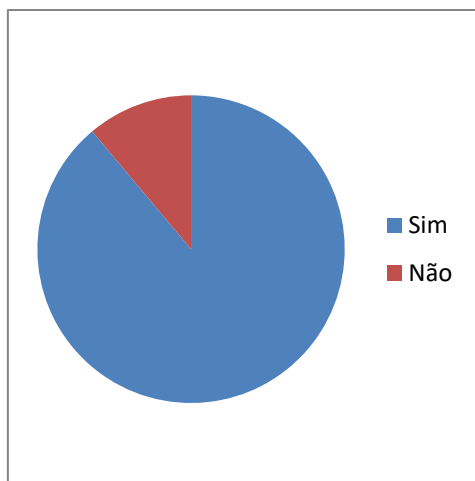
Gráfico pergunta 05:



Pergunta 06: Você tem acesso à internet em casa?

Obviamente, o acesso à internet não necessariamente garante a inclusão, nem acesso ao conhecimento. “[...] não precisamos estudar e dominar o código de Goffman. Os celulares são suficientes” (BAUMAN 2005, p. 32). O autor também afirma que vivemos numa era de “oportunidades fugazes e seguranças frágeis”. Todavia, sendo a internet uma facilitadora do acesso ao conhecimento, a exposição aos meios cibernéticos é uma ferramenta importante para que o indivíduo se conecte ao mundo de qualquer lugar. Isso justifica a necessidade da pergunta acima. Os alunos em quase totalidade responderam sim, com apenas um afirmando não possuir tal acesso.

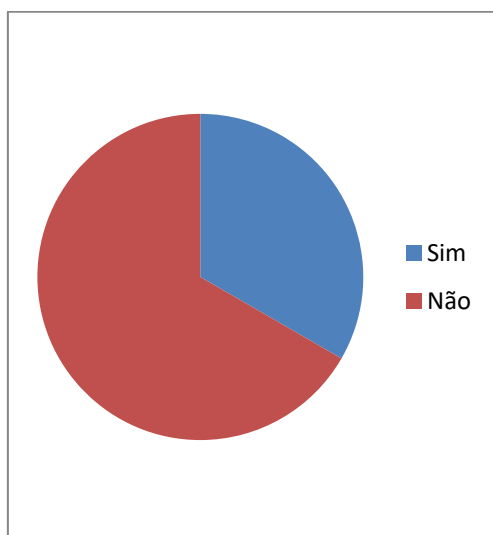
Gráfico pergunta 06:



Pergunta 07: Você tem acesso à televisão a cabo?

Pode parecer uma pergunta estranha, mas o fato é que o sistema de TV a cabo oferece programação com uma variedade de opções em língua estrangeira, especialmente em inglês. Por isso considerei importante obter essa informação para traçar o perfil dos alunos participantes. Nesse quesito, só uma pequena parte tem o serviço disponibilizado.

Gráfico pergunta 07:



Pergunta 08: Como você descreveria seu estilo de vida?

As tendências reveladas nas duas perguntas anteriores estavam até pouco tempo atrás, diretamente ligadas a um estilo de vida característico da cidade, que segundo Ianni (1996, p. 17) é marcado pela “tecnificação, maquinização e quimificação”. Hoje, elas podem facilmente ser encontradas nos espaços rurais. Isso traz um ar de modernização para tais espaços, e muitas vezes configuram para seus habitantes uma sensação de urbanidade. Quando perguntados sobre o estilo de vida (expliquei que eles deveriam considerar para aquela questão o espaço territorial que eles habitam) os alunos imediatamente responderam urbano.

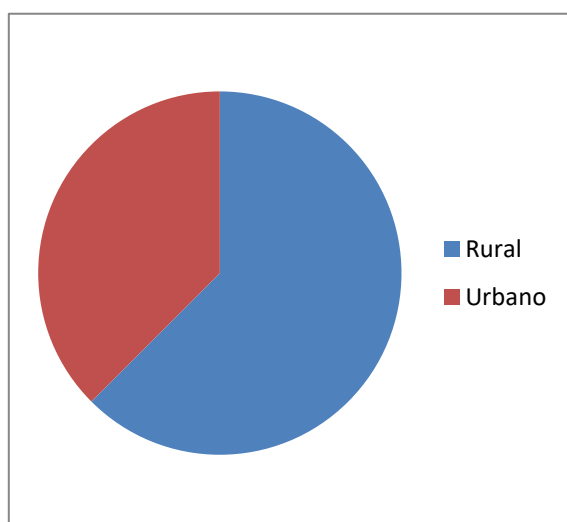
Aqui vale ressaltar a afirmação de Barcelos (2007, p. 30), quando afirma que “ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca”. Essa foi uma pergunta sobre a qual me senti impelida a fazer uma pequena problematização, porque senti que a resposta foi um impulso generalizado, então perguntei o que eles consideravam urbano, e muitos se referiram, por exemplo, ao fato de a rua ser calçada. Discutimos um pouco sobre suas crenças acerca do que compõe o espaço físico rural e urbano, e depois disso continuamos com a aplicação do questionário.

Entrevistadora: e o que é urbano pra vocês?

Luh: a rua aqui é calçada, a gente tem acesso fácil a transporte, internet, essas coisas.

Ficou evidenciado a partir da fala dos alunos aquele argumento de Carneiro (2005, p. 11) que “os indivíduos podem expressar seu vínculo com um determinado território (sua identidade territorial) mesmo estando fora de sua referência espacial”. Embora muitas práticas do seu dia a dia tenham sido por eles caracterizadas como rurais, além de aspectos físicos do território, houve alunos que parecem se sentir socialmente mais conectados às práticas ditas urbanas.

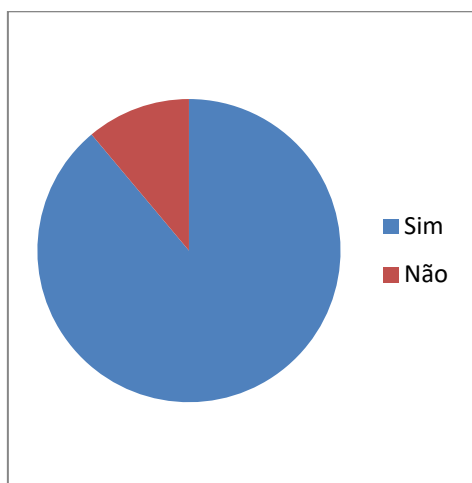
Gráfico pergunta 08:



Pergunta 09: As atividades relacionadas à vida rural são interessantes?

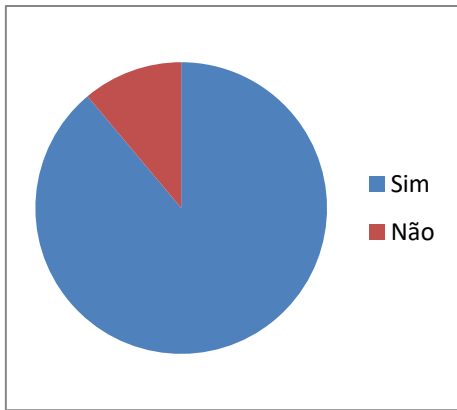
Essa pergunta segue na esteira da pergunta número dois, e serve para confirmar o que foi respondido anteriormente. Excetuando Julia, todos os outros alunos responderam sim, e confirmaram em outro momento, durante as entrevistas, gostar de fazer alguma atividade relacionada à vida rural. Paradoxalmente, Julia, que declarou não achar tais atividades interessantes, afirmou gostar de plantar mamão. Mas tal atitude apenas confirma o argumento de Carneiro (2005, p. 25) que o que poderemos verificar serão apenas índices, indicadores, traços, elementos e registros da própria existência de uma identidade sempre não absolutamente revelada. Ou seja, as contradições são inerentes à subjetividade da identidade.

Gráfico pergunta 09:

**Pergunta 10: A vida na cidade é interessante?**

Também com o objetivo de buscar indícios de uma identificação com um determinado espaço social, dessa vez urbano. Resultado igual ao anterior. Oito alunos afirmaram considerar a vida urbana interessante, enquanto apenas um, não. Esse foi o mesmo aluno que declarou não se imaginar morando em outro lugar no futuro. Podemos concluir que sua identidade cultural está fortemente ligada ao território que ele habita. Ou seja, ele se sente conectado.

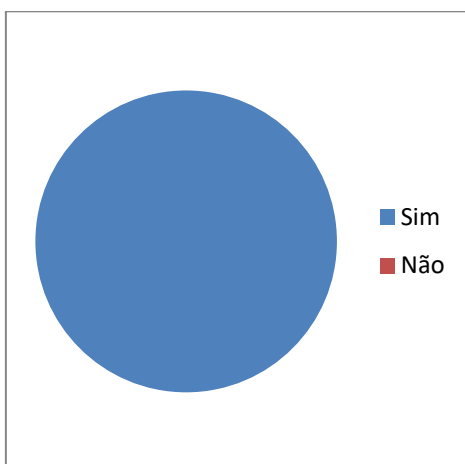
Gráfico da pergunta 10:



Pergunta 11: Você gosta de assistir TV?

Aqui o objetivo era verificar a possibilidade de exposição à TV, considerando a disponibilidade de a TV a cabo, onde é possível acessar conteúdo em inglês. Todos os alunos responderam sim. Mas lembramos que apenas três deles assistem a TV por assinatura. Nenhum deles assiste à programação em língua inglesa.

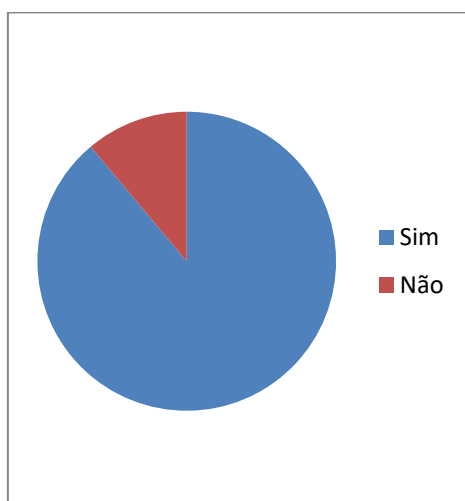
Gráfico da pergunta 11:



Pergunta 12: Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet?

As respostas para essa pergunta, quando contrastadas com as anotações feitas durante as aulas ¹⁵se revelam bastante contraditórias. Isso porque, embora oito dos nove alunos tenham afirmado gostar de fazer uso da internet para pesquisar sobre a língua inglesa, na realidade da sala de aula eles expressaram bastante objeção a esse tipo de tarefa. Jorge (2009, p. 166) explica que “o comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas”. Isso não quer dizer que seja o professor responsável pela falta de motivação dos seus alunos. Mas pode significar que as expectativas de alunos e professores estão desencontradas, o que naturalmente impede um entendimento mútuo.

Gráfico pergunta 12:



6.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E REGISTROS ETNOGRÁFICOS

Considerando que utilizei 04 das 20 aulas para aplicar o questionário e as entrevistas, os registros foram feitos em 16 observações de aulas previamente combinadas com alunos e a professora. Meu lugar de pesquisadora foi de observadora participante, considerando que em alguns momentos fiz alguma intervenção, às vezes a pedido da turma, outras da professora. Mas não interfeiri de maneira substancial nas atividades desenvolvidas pela professora, nem expressei opinião sobre nenhum dos aspectos por mim observados. As

¹⁵ Registros das observações encontram-se no anexo.

observações não foram realizadas em sequência, por uma série de motivos, às vezes meus, outros da professora ou da escola.

O que procurei observar na rotina da aula foram dois elementos: (1) as representações dos alunos sobre rural e ruralidades; (2) as crenças sobre a importância da língua inglesa, que pudesse confirmar o que foi dito por eles no questionário e na entrevista. Sigo agora com esses registros:

Aulas 01 e 02:

A professora me apresenta aos alunos e me pede para explicar o motivo da minha presença na sala. Assim que termino, logo me pedem pra traduzir o que supostamente seria o trecho de uma música, porém não compreendo o que eles dizem. A aula segue tranquila, com a correção de uma atividade gramatical no quadro. A professora também dá vistos nos cadernos de quem fez a tarefa.

Uma vez ou outra, ela precisa parar a aula para chamar a atenção de alguns alunos que conversam alto e atrapalham o andamento. Eles fazem piadas sobre apelidos uns dos outros, de redes sociais...Nesse primeiro momento, pude ver um nível razoável de participação. Os alunos tentam responder às perguntas da professora sobre a atividade.

Aulas 03 e 04:

A professora está preparando a turma para um concurso de soletrar. Ela mostra uma pilha de flashcards e começa a revisar vocabulário que eles supostamente já conhecem. Alguns fazem comentários que revelam uma certa objeção:

Biah: Oxi, tem que enrolar bem a língua (risos).

Sammy: Quem vai saber fazer isso, professora?

Luh: Vale ponto, professora?

Aulas 05 e 06:

Nessa aula a professora voltou a ensaiar para o concurso, mas gastou a maior parte do tempo com o conteúdo novo (present continuous). Sua explicação tenta sempre fazer referência ao português, de modo que os alunos consigam relacionar a gramática da língua inglesa à língua materna e entender melhor. Os alunos parecem um pouco perdidos. Eles têm dificuldade para reconhecer as partes gramaticais que a professora cita.

Aulas 07 e 08:

Apliquei o questionário, em seguida a turma foi liberada pela professora porque ela teria uma reunião com a direção.

Aulas 09 e 10:

Combinei com a professora que ela faria uma atividade sobre a diferença entre o campo e a cidade, para que eu pudesse observar representações dos alunos sobre rural/ruralidades. As duas perguntas que seguem foram feitas com a justificativa de que seria feito um mural com vocabulário pertinente a esses dois cenários, e por isso ela discutiria com eles tais diferenças. Fui acompanhando todas as falas, e coletando, através do meu diário, as definições que cada um apresentou, enquanto anotava as informações que eles davam. Não interferei nas falas. No fim, obtive os seguintes resultados:

O que é um espaço rural?

Professora: gente, lembra que eu falei com vocês do mural com diferenças entre rural e urbano? Então, eu queria começar com a opinião de vocês sobre isso? O que é um espaço rural? Maria, quer começar?

Maria: Manda Biah, professora (risos)[...] Eu acho que rural é um lugar que tem plantação, bicho, tem pouca violência.

Sammy: é isso aí mesmo. E também rural é diferente da cidade, é lugar calmo.

Bruna: No rural tem roça, plantação, as pessoas vivem de criação de bicho. Você vai ali no quintal e tira uma verdura, uma fruta

Biah: mas só que não é toda roça que tem plantação. Tem lugar que é seco. E também não tem asfalto, é um lugar pequeno...

Júlia: na roça, no lugar rural as pessoas têm mais contato com a natureza. É mais seguro, mas não é tão seguro hoje em dia. Mas também é ruim certas coisas.

Adilson: é um lugar que faz plantio de milho, feijão, horta. Tudo que você quer plantar você tem um pedaço de terra.

Suh: é roça, todo mundo se conhece. A gente tem liberdade de sair pra casa de uma pessoa, assim, qualquer hora.

Luh: um lugar que tem sossego, contato com a natureza...Mas é ruim também às vezes.

Danilo: faz plantação, cria animal...

É interessante notar que a conceitualização faz uso de dois aspectos: A descrição do espaço territorial, como em “é roça”, “lugar que faz plantio”, ou a descrição do espaço social, como em “todo mundo se conhece”, “calmo”. A partir disso, podemos perceber as representações, com base no que afirma Abric (2000, p. 30) “Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes a propósito de um dado objeto social”.

Mais uma vez, é possível estabelecer a relação entre crenças e representações. Diante daquilo que é uma incerteza, nos agarramos ao que acreditamos ser verdadeiro.

Descreva características do espaço urbano

Sammy: Na cidade tem agitação, muitos lugares pra ir, opção de trabalho.

Maria Clara: barulho, muita gente, muitas coisas pra fazer. Tem opção de se divertir.

Luh: o espaço urbano tem asfalto, muitos carros, prédios, violência. Tudo é mais longe. Se a pessoa não tiver um transporte, é ruim.

Suh: é cidade. Tem cinema, shopping.

Júlia: na cidade tem shopping, essas coisas.

Adilson: é cidade. Tudo longe, tem que pegar transporte. Tem um bocado de coisa pra fazer também, mas se a pessoa tiver dinheiro.

Biah: é cheio de carros, tem ruas asfaltadas. Tem prédios altos.

Bruna: no espaço urbano tem boate, um monte de lugares. É massa.

Danilo: tem um monte de lojas, shopping.

Os dados mostram uma prevalência da representação do espaço urbano como lugar contrastante com o espaço rural, confirmando aquela descrição tradicional da Sociologia Rural: “a cidade e o campo representam dois tipos de relações entre a sociedade e seu espaço, duas maneiras de dominá-lo tecnicamente e de organizá-lo economicamente” (RAMBAUD 1969 *apud* LIMA 2005, p. 47). Há uma tendência de pensar o rural como lugar de produção agrícola, enquanto o urbano como lugar de entretenimento e diversidade econômica. Avaliando as respostas dos alunos para as atividades sobre rural, é possível perceber que suas representações estão povoadas pelas marcas do rural com “centralidade na vida agrícola, isolamento geográfico e cultural, fraca mobilidade” (CARNEIRO 2005, p. 07).

Apesar de nos últimos anos o espaço rural vir sofrendo transformações e incorporando elementos antes vistos apenas como “da cidade”, essa nova categoria de um rural “urbanizado” ainda não aparece nos discursos observados. Essa urbanização do rural é discutida por Paula:

Levando em conta o poder dos meios de comunicação-notadamente da televisão- nessa difusão de valores e padrões de sociabilidade para além das bordas do urbano, a tônica desta discussão tem sido considerar que a flexibilização da fronteira entre o campo e a cidade consubstancia um processo de urbanização do campo (PAULA 2005, p. 238).

Além da diversidade de atividades, há também uma diversidade de ruralidades habitando o espaço rural (ARAÚJO , 2012) que não aparece nas falas dos alunos. A maioria das famílias vive da pesca, o que naturalmente não se constitui uma atividade urbana, sendo classificada pelo Ministério da Fazenda como integrante do conjunto das atividades rurais¹⁶. No entanto, em momento algum essa noção da pesca como atividade rural foi trazida nos discursos dos alunos.

Aulas 11 e 12:

A professora continuou com atividades sobre o conteúdo que tinha sido apresentado anteriormente. Os alunos trabalham numa atividade em dupla. É difícil mantê-los concentrados por que há muita conversa, alguns reclamam do colega com quem a professora os colocou. Ela segue se movimentando pela sala e orientando o trabalho. No fim, cada dupla deve apresentar as sentenças que escreveram para o resto da turma. Eles ficam meio constrangidos (talvez mais pela minha presença), riem um pouco, mas a maioria se empenha.

Aulas 13 e 14:

Nesse dia a aula foi reduzida por conta de alguma atividade na qual os alunos estão envolvidos. Apenas copiaram uma atividade para casa.

Aulas 15 e 16:

Realizei a entrevista semiestruturada com os alunos. Fazia as perguntas e pedia para ouvi-los antes que escrevessem suas respostas. As transcrições estão nos anexos. As

¹⁶ Disponível em: https://idg.receita.fazenda.gov.br/orientacao/tributaria/declaracoes-e-demonstrativos/dipi-declaracao-de-informacoes-economico-fiscais-da-pj/respostas-2014/capitulo_xii_atividaderural2014.pdf. Consulta em 28 dez. 2016.

entrevistas forma realizadas individualmente, seguindo um roteiro por escrito que entreguei a cada aluno. Ao fazer as perguntas, primeiro ouvia as respostas atentamente, e só depois pedia que eles escrevessem resumidamente o que tinham me dito no roteiro, enquanto eu também fazia minhas próprias anotações no meu diário. Foram feitas 13 perguntas, das quais 06 foram especificamente elaboradas para checagem das crenças dos alunos. A seguir, analisarei as repostas de cada um.

Ao serem perguntados sobre como se sentiam na aula de inglês, os alunos todos revelaram uma atitude positiva.

Pergunta 01: Como você se sente na aula de inglês?

Quase todos disseram se sentir à vontade: *Sammy, Júlia, Biah, Bruna e Danilo*; e ainda muito à vontade: *Adilson*. Outros se disseram interessados: *Biah e Suh*. Maria Clara afirmou se sentir bem, e *Luh* afirmou que sente ótima.

Suh: Interessada

Luh: Ótima

Sammy: À vontade

Danilo: Me sinto à vontade

Adilson: Muito à vontade

Bruna: À vontade

Maria Clara: Bem

Júlia: À vontade

Biah: À vontade, interessada

É importante notar que a opinião dos alunos aqui considera muito a relação que eles mantêm com a professora. Eles relatam que gostam dessa porque ela é legal, enquanto a anterior era muito chata. E essa referência tem um peso bastante significativo na aprendizagem. Afirmam Assis-Peterson e Silva (2009, p. 103) que quando o professor “fornece condições de e oportunidades de participação efetiva”, o ensino assume uma via mais inclusiva.

Pergunta 02: Você considera inglês uma disciplina fácil?

Retomando o conceito de crenças como posicionamentos, discutido por André (1999, p. 233), temos os seguintes resultados: a maioria dos alunos acredita que sim: *Luh, júlia, Adilon, Biah, Danilo*. Apenas uma considera que não: *Maria Clara*. E três acreditam que por causa da pronúncia, a língua apresenta um pouco de dificuldade, por isso responderam mais ou menos: *Sammy, Suh, Bruna*.

Suh: Mais ou menos- pronúncia

Luh: Sim

Sammy: Mais ou menos-pronúncia difícil

Danilo: Sim

Adilson: Sim

Bruna: Mais ou menos- pronúncia

Maria Clara: Não

Júlia: Sim

Biah: Sim

Pergunta 03: Porque as pessoas estudam inglês?

Nota-se nas respostas transcritas abaixo um foco na competência comunicativa. Por competência estou adotando o conceito de Perrenoud (2000, p. 15 apud ROCHA 2007, p. 81), que a define como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes) para enfrentar um tipo de situação”. Então a crença dos alunos é que a língua é para falar, especialmente em situações fora do país

Suh: Para aprender a se comunicar com outras línguas.

Luh: Para aprender outras línguas.

Sammy: Para quando for pra outro país poder se comunicar.

Danilo: Para aprender outra língua.

Adilson: Para aprender outras línguas.

Bruna: Porque quando forem para outro país (podem) se informar.

Maria Clara: Para viajar.

Júlia: Para aprender melhor.

Biah: Para conhecer melhor e falar outra língua

Esses resultados corroboram Moscovici: “Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas” (MOSCOVICI 2006, p. 08). A influência das mídias com certeza tem um papel significante na disseminação de tais crenças.

Pergunta 04: Por que algumas pessoas criticam inglês?

Não nos é desconhecido o fato de que nos embates diários da sala de aula, a falta de estabelecimento de uma relação compreensiva entre docentes e aprendizes, faz propagarem-se crenças que passam a ser repetidas em seus discursos, e impedem professores de exercer bem seu papel, e aprendizes de se envolverem no processo de aprendizagem. “O resultado desses desencontros, muitas vezes, é interpretado como simples (ou complicada) oposição dos alunos. ‘Eles não querem aprender’, ‘Eles não têm interesse’, dizem os professores” (JORGE, 2013, p. 165).

Revisitando os conceitos de crenças e representações, percebe-se que as crenças nos dão “confiança para agir” (Dewey 2000 apud BARCELOS 2004), enquanto o conjunto delas se mistura a outros elementos para darem forma às nossas representações (MOSCVICI 2015, p. 344). Desse modo, de tanto serem repetidas, tais crenças começam a cristalizar-se, e a fazer parte do discurso que esses atores sociais constroem uns sobre os outros. A crença que os alunos apresentaram para a crítica que se faz à língua inglesa foi de que isso se deve ao desinteresse que os aprendizes apresentam, à dificuldade de aprender a língua, e à falta de conhecimento sobre a importância da sua aprendizagem:

Suh: Por causa da dificuldade.

Luh: Porque não se interessam.

Sammy: Porque são desinteressados.

Danilo: Porque acham que é difícil

Adilson: Porque não sabem o que significa.

Bruna: Por causa do desinteresse.

Maria: É difícil.

Júlia: Porque eles não sabem como inglês é bom.

Biah: Porque às vezes são eles que não se dedicam.

As respostas podem ser categorizadas como mostra a tabela abaixo:

Tabela 01: Crença dos alunos sobre porque algumas pessoas criticam inglês

Crenças dos alunos sobre porque se critica a língua inglesa			
Aluno	Desinteresse	Dificuldade	Não entendem a importância
Suh		X	
Luh	X		
Sammy	X		
Danilo		X	
Adilson			X
Bruna	X		
Maria		X	
Biah	X		
Júlia			X

Fonte: autoria da pesquisadora

Pergunta 06: Falar inglês é importante? Por quê?

Suh: Pra mim, é, porque posso me comunicar.

Luh: Sim. Descobrir outras línguas.

Sammy: Sim. Porque facilita a comunicação.

Danilo. Sim. Porque aprende a falar inglês.

Adilson: Sim. Quando você for pra outro país.

Bruna: Porque é importante se comunicar

Maria Clara: Sim. Para aprender.

Júlia: Sim. Porque aprende melhor.

Biah: Sim. Eu acho muito interessante.

Barcelos (2004, p. 143) afirma que as crenças podem ser entendidas como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”. O sentido atribuído à importância da língua revelado pelas crenças não evidencia um objetivo concreto em situações do dia a dia. Eles fazem alguma referência apenas à comunicação em uma possível situação de viagem. No geral, justificam que é importante para aprender. Tal resultado explicita a necessidade de revisão das expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de LI, já que, segundo Lima, (2005, p. 64 apud BARCELOS 2007, p. 55) “as crenças determinam as expectativas, e julgamentos de valor que podem conduzir à motivação ou desmotivação”.

Pergunta 09: Você se dedica a aprender inglês?

Quando confrontados com essa pergunta, oito dos nove alunos afirmaram se dedicar à aprendizagem, e apenas uma, Sammy, respondeu “*um pouco*”.

Suh: Sim

Luh: Presto atenção na aula

Sammy: Um pouco

Danilo: Sim

Adilson: Sim

Bruna: Sim

Maria Clara: Sim

Júlia: Sim

Biah: Sim

A crença sobre aprender línguas está fundamentada na atenção que se deve prestar na aula. Isso é um consenso entre os aprendizes. Todos concordam que para aprender é preciso prestar atenção¹⁷, fazer as atividades. Sobre isso, Barcelos (1995, p. 37) afirma que “as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade”. Considerando que a cultura de aprender disseminada na escola preza por uma atitude receptiva do aluno em relação ao que é ensinado pelo professor, o que trará a ele algum tipo de recompensa, muitas vezes traduzida em boas notas, esses alunos tendem a alcançar bons resultados, como pode observar nas atividades avaliativas. É possível que esteja aí a explicação para sua auto avaliação.

Pergunta 10: Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês:

Essa pergunta gerou poucas respostas objetivas com relação ao uso da língua fora do contexto do país estrangeiro, e mais inserida na vida social do aprendiz. Foi o caso dos alunos que apresentaram o contato com a internet e com a televisão para justificar o conhecimento da língua inglesa:

Suh: Nas redes sociais.

Luh: Na internet.

Sammy: Quando eu assisto televisão.

¹⁷ Registros das observações no apêndice.

Por outro lado, a maioria deles ainda não tem claramente definido o papel que a língua inglesa pode desempenhar em suas vidas:

Maria Clara: no futuro.

Júlia: Para ensinar a minha irmã.

Biah: Para ensinar pra minha irmã.

Danilo: Para aprender mais.

Adilson: Para aprender mais.

Bruna: Porque posso utilizar muitas coisas em inglês.

Mais uma vez, as crenças reveladas demonstram a ausência de objetivos definidos sobre a aprendizagem da língua. Parece não haver uma ligação direta entre a crença na sua importância e a motivação pela qual estudá-la. Sobre isso, Victori (1999 apud BARCELOS 2004, p. 145) teoriza que “crenças e ações nem sempre irão coincidir”. E explica que as razões para isso podem vir de diversos fatores, como “personalidade, estilo de aprendizagem, falta de motivação, vontade ou esforço, falta de acesso ou recursos e falta de tempo”.

Aulas 17 e 18:

A professora produziu uma tirinha e pediu para os alunos, em dupla, imaginarem e escreverem as falas, praticando o simple present e o present continuous, com a ajuda do dicionário.

Aulas 19 e 20:

Fui pega de surpresa por uma festinha de encerramento. Praticamente não houve atividades para observar. A professora deu alguns avisos sobre uma avaliação.

6.3. RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO RURAL E CRENÇAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.

Procurei através da pesquisa verificar se havia alguma relação entre as representações que alunos de uma escola pública situada em área rural e suas crenças sobre a aprendizagem de LI. Entender se as crenças estavam ligadas de alguma maneira às Representações Sociais sobre o rural. Os dados obtidos serão melhor visualizados na tabela que segue:

Tabela 2: relação entre representações e crenças

ALUNO	REPRESENTAÇÃO SOBRE O RURAL	CRENÇA APRENDIZAGEM/ USO DA LÍNGUA
Suh	Sociabilidade ¹⁸	Para se comunicar/ redes sociais
Luh	Sociabilidade, Caracterização do espaço territorial	Para aprender outras línguas/ na internet
Sammy	Sociabilidade	Para se comunicar em outro país/ quando assisto televisão
Danilo	Caracterização do espaço territorial	Para aprender outra língua/ para aprender mais
Adilson	Caracterização do espaço territorial	Para aprender outras línguas/ para aprender mais
Bruna	Caracterização do espaço territorial	Se informar em outro país/ utilizar muitas coisas em inglês
Maria	Caracterização do espaço territorial, sociabilidade	Para aprender/ no futuro
Júlia	Caracterização do espaço territorial	Porque aprende melhor/ para ensinar à minha irmã
Biah	Caracterização do espaço territorial	Para conhecer melhor e falar outra língua/ para

¹⁸ Wanderley (1997) caracteriza a sociabilidade como o interconhecimento do homem do campo com seus pares e com a natureza, uma relação marcada pelo sentimento de pertencimento a uma localidade.

		ensinar à minha irmã
--	--	----------------------

Fonte: autoria da pesquisadora

6.3.1 Respondendo às perguntas de pesquisa

A triangulação dos instrumentos permitiu um diálogo com os sujeitos, através das suas crenças e representações. A tarefa como pesquisadora é procurar o sentido que se esconde atrás de cada palavra, de cada afirmação ou mesmo daquilo que deixou de ser dito. A partir daqui, tento responder às perguntas que nortearam o trabalho, de modo a perceber se os objetivos foram alcançados.

- a) Quais representações de ruralidade são construídas por alunos de uma escola no campo?
- b) Quais crenças sobre a aprendizagem de LI estão presentes nos discursos de alunos numa escola situada em área rural?
- c) As crenças sobre aprendizagem de língua inglesa e as representações sobre ruralidades interferem na validação da aprendizagem de LI no espaço rural?

As representações sobre ruralidades estão entrecortadas por crenças nas relações sociais harmoniosas, sociabilidade, e na concepção do rural como espaço de produção agrícola. Ao observar as afirmações de *Suh*, *Luh* e *Sammy* sobre o que é rural, elas apresentam um conjunto de informação que foge da descrição do espaço territorial, e focam na sociabilidade. Quanto às crenças que são evidenciadas por *Luh* e *Sammy* sobre a validação da aprendizagem de LI, tais crenças perpassam a glamourização do inglês, focando na habilidade oral, ou seja, a língua para falar, especialmente em outro país (conf. p. 83).

Quanto ao uso da LI, esse tem a ver com o que pode ser aproveitado por essas alunas no dia a dia, e não apenas da possibilidade do uso em uma situação hipotética de viagem, por exemplo, o que pode evocar mais uma vez a falta de articulação entre crença e ação, que argumenta Victori (1999, apud BARCELOS 2004, p. 45), já que elas validam a aprendizagem e o uso com justificativas bem diferentes.

Maria também apresenta a característica da sociabilidade como sendo distintiva do espaço rural quando contrastado com a cidade, mas sua crença é que se estuda inglês “para aprender” (falas de *Adilson, Biah, Maria, Bruna, Júlia e Danilo*). Claro que pensar na aprendizagem por ela mesma é uma motivação boa o suficiente para se estudar, mas a validação que ela faz do uso da língua no seu dia a dia também não é bem definida, já que tem a ver com o futuro. Não dá para perceber, por exemplo, se está se referindo ao futuro enquanto ingressante num curso superior ou no mercado de trabalho, já que essas são algumas justificativas comumente apresentadas por nós, professores de LI, quando convocamos o aluno a encontrar uma motivação para aprender a língua.

Nas avaliações de *Danilo, Julia, Biah, Adilson e Bruna* o rural é entendido como um espaço territorial separado da cidade por suas características de produção agrícola.

Quando as representações levam em conta esses aspectos, nas crenças parece haver uma tendência a estabelecer uma motivação abstrata, já que eles afirmam que se estuda a língua “para se informar em outro país” ou “para aprender melhor”. Também tendem a validar a aprendizagem com a mesma justificativa de aprender mais e aprender melhor. Brown (2001, *apud* ROCHA 2007, p. 87) define a motivação como sendo de dois tipos: intrínseca- que é despertada por sentimentos de competência e determinação pessoais, e a extrínseca, que espera recompensas externas. No caso dos alunos supracitados, não é possível determinar o tipo de motivação que eles estabelecem para aprender LI, mas todos eles validam tal aprendizagem.

No caso de *Júlia e Biah*, observa-se que elas validam a aprendizagem com a perspectiva de ensinarem às irmãs, o que pode configurar uma motivação extrínseca, já que a recompensa seria a capacitação para ajudar outras pessoas, mas isso não fica evidenciado em suas falas.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS¹⁹

Depois de meses entre perguntas e reflexões, leituras prazerosas e outras sofridas, chego enfim à última parte desse trabalho. Muito foi discutido, porém as conclusões aqui tiradas não se colocam como definitivas e absolutas. Isso porque o trabalho qualitativo tem como característica principal a problematização das ideias, mais do que a acurácia de uma pesquisa das ciências exatas, onde um fato exclui outro. Aqui não. O que fica concluída é a certeza de que há outras perguntas a serem feitas, outras leituras a serem realizadas, outras perspectivas a partir das quais olhar... porque respostas absolutas não são possíveis quando nosso objeto de estudo é tão multifacetado, complexo e subjetivo quanto o ser humano.

Para começar a problematização, me propus a explorar o conceito da TRS, Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (2015), mas hoje também representada por outros teóricos como Jodelet (1992; 2001) e Abric (2000). Essa teoria argumenta que nossas atitudes, ideias, sentimentos, enfim, o modo como fazemos sentido do mundo, está inserido nos discursos que são construídos na comunicação com o nosso grupo social, e somos por elas influenciados ao mesmo tempo em que influenciamos.

Explorar essa teoria foi necessário pra que eu pudesse discutir como alunos de uma escola situada numa área rural definem a noção de rural, o que reconhecem como ruralidade.

Infelizmente ou felizmente (quem irá dizer?), na nossa caminhada, muitas vezes somos ensinados pelos erros que cometemos. Comigo não foi diferente. Percebi durante a análise que outras perguntas poderiam ter sido feitas de modo a alcançar resultados mais claros, mais acurados. Me equivoquei na elaboração do questionário quando, ao restringir as opções de respostas a “sim” e “não”, limitei a possibilidade de reflexão acerca dos questionamentos. Foi uma abordagem que não repetirei num próximo trabalho.

¹⁹ (In)conclusivas- termo que pego de empréstimo do Professor Sávio Siqueira no fechamento do seu artigo *Se o inglês está no mundo(p. 339), onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?*, publicado no livro *Materiais Didáticos de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*, organizado por ele próprio, em parceria com a Professora Denise Scheyerl pela EDUFBA, em 2012.

Assumindo isso, me coloco na posição de indivíduo incompleto, sempre à procura de respostas para as inquietações do existir. As perguntas que fiz preencheram algumas lacunas, mas inegavelmente provocaram outras dúvidas, e me trouxeram a certeza de que outros caminhos devem ser percorridos e outros ângulos de análise devem ser procurados.

De qualquer forma um passo foi dado, e sinto que os questionamentos levantados serviram para problematizar a discussão sobre o ensino e aprendizagem da LI em escolas situadas em áreas rurais, o que é de extrema relevância, tendo em vista a pouca atenção que normalmente é dispensada a esses espaços, e como isso impacta em suas crenças sobre a língua que estão estudando.

Quando estudamos as representações, o que levamos em consideração para depreender seus sentidos são as palavras, as crenças, as atitudes... enfim, um conjunto de subjetividades que formam outras subjetividades. Então o que fiz nessa pesquisa foi, considerando que “nós organizamos nosso pensamento de acordo com um sistema que está condicionado tanto por nossas representações como por nossa cultura” (MOSCOVICI 2006, p. 35), tentar entender as representações que alunos vivendo e estudando no espaço rural constroem desse lugar, e como essas representações se relacionam com suas crenças sobre aprendizagem de língua inglesa.

Aliado a esse estudo, foi de extrema relevância estudar o conceito de identidades, as quais são formadas a partir das RS. Hall (2014, p. 41) “a moldagem e remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre como as identidades são formadas e localizadas”.

Abordei, em seguida, o estabelecimento da língua inglesa no mundo como a língua do nosso tempo, e os desafios que marcam seu ensino e aprendizagem nas escolas do Brasil. Apesar dos documentos oficiais estabelecerem sua oferta, enquanto nação, ainda não temos uma boa política de ensino. Falei também de inglês como língua franca, que preconiza a desterritorialização da língua como forma de diminuir o poderio das nações “donas” do inglês, e ao mesmo tempo estender o direito de agentes sobre ela a todos os cidadãos que a usam. A noção de LI como uma língua mundial é muito mais tangível e menos ameaçadora das identidades, do que uma língua que impõe um padrão embranquecido e embelezado que nem todos podem acessar.

Feitas todas essas considerações, passei a tratar os dados, cujo resultados mostram que, entre os alunos entrevistados, há dois tipos de representações sociais: De um lado, uma que considera as ruralidades a partir do espaço físico, isto é considerando a territorialidade para essa definição, o que confirma as palavras de Lima (2005, p. 47): “de forma quase espontânea, o espaço físico ainda é o termo mais ordinariamente pensado para referir-se seja à cidade, seja ao campo”. Uma visão que encontra ancoragem na Sociologia Rural de vertente conservadora, que assim concebe os espaços.

Do outro lado está a representação a partir das interações construídas nesse espaço, aquilo a que Wanderley (1997) se refere como sociabilidade. Sob essa perspectiva, “a cidade e a aldeia representam dois tipos relações entre uma sociedade e seus habitantes” (LIMA 2005, p. 49). Ou seja, o foco deixa de estar no físico e recai sobre o subjetivo.

Como argumenta o próprio Moscovici (2015, p. 45), “as pessoas analisam, comentam, formulam ‘filosofias’ espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas”. Com base nesse entendimento, foi possível concluir que quando as representações sobre o rural são construídas com base na perspectiva da sociabilidade, há uma prevalência de crenças sobre aprendizagem com objetivos claros, e orientação mais utilitária, ou seja, da possibilidade de aplicar a língua à realidade imediata, concreta. Quando essas representações são orientadas pela descrição do espaço territorial, a validação não estabelece esse tipo de objetivos. Ela se orienta pela crença de que aprender é a justificativa que valida a própria aprendizagem.

Vimos, também, que a língua inglesa se constitui hoje uma ferramenta indispensável para o completo exercício da cidadania global, porque “o mundo está em inglês” (PENYCOOK 2001, p. 78 *apud* SIQUEIRA 2012, p. 314) e, portanto, toda discussão que possa contribuir para a melhora do ensino já está naturalmente justificada. No caso desse trabalho em particular, acrescenta-se o fato do objeto de pesquisa sofrer um histórico de ausência nos centros das discussões, e por isso a pequena contribuição que trouxe se soma às demais iniciativas na tentativa de vislumbrar a construção de um arcabouço teórico que possa impulsionar um projeto de mudança.

Com isso encerro o início de minha jornada, sabendo que a partir daqui muito mais precisa ser caminhado, por mim mesma e por outros, mas com a grata sensação de que a iniciativa valeu a pena.

REFERÊNCIAS:

ABRIC, J. C., A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia-GO: AB, 2000, p.27-38.

ALMEIDA FILHO, A. C. P. de. Tornar-se professor de línguas na estrangeiridade domada. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). **Saberes me português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 97-108.

_____. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 3. ed., 2002.

ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA**, 16, 1999, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 1999, p. 233-239.

ARAÚJO, S. R. M. de. Contemporaneidade, pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável na educação do campo: tecendo diálogos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 157-177.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de Alunos Formandos de Letras**. Campinas, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, jan./jul. 2004.

_____. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; da SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB/Finatec; Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 27-70.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BHON, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**- conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 169-178.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília:1996

BRUN, M. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. *Sitienbus*, Feira de Santana, n. 29, p. 105-117, jul./dez. 2003.

CARNEIRO, M. J. (coord.) **Ruralidades Contemporâneas**: modos de viver e pensar o rural na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública**: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, v. 5, 2002, pg. 1-26.

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços linguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006)

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

Demo, P. **Educação Científica**. *Revista Brasileira de Iniciação Científica* – ISSN 2359-232x vol. 1, nº 01, maio/2014.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FAMILY HEALTH INTERNATIONAL. **Qualitative Research Methods: a Data's Collector's Field Guide**. Disponível em <http://www.ccs.neu.edu/course/is4800sp12/resources/qualmethods.pdf> Acesso em 13 de março de 2017.

FARIAS, G. F.; ANTUNES, H. S. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e histórias de vida. In: In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 157-177.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALFACREE, K. H. **Locality and Social Representation: Space, Discourse and Alternative Definition**. Journal of Rural Studies, vol,9, nº1, p.23-37, 1993

HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

IVIC, I. **Lev Semenovich Vygotsky**. Tradução: José Eustáquio Romão. Org: Edgar Pereira Coelho. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Nabuco, Editora Massangana, 2010.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2007.

JODELET, D. (Org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: S. Moscovici (ed.). **La psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992. p. 357-389.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa- conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 151-160.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004. Cap. 10. p. 221-247.

LIMA, D. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa- conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 179-190.

LIMA. E. N. de. Novas ruralidades, novas identidades. Onde? In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 41-64.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações (Campo Grande)**. 2011, vol.12, n.1, pp.41-52.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MOREIRA, R. J. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15 a 40.

MOREIRA, R. J; GAVIRIA, M. R. Tensões entre diferentes ruralidades na comunidade de Taquari. In: MOREIRA, R. J. MOREIRA, R. J. (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 89 a 108.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita** : repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução de Eloá Jacobina. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 128 pg.

_____. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**: tradução de Catarina F Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgar de Assis de Carvalho. 11 ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1993

OLIVEIRA, A. de. **Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica**. *Debates do NER*, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, A. Cultura e identidade do falante de L2. In: Rios, Marcia. (Org.). **Lingua e Literatura**: nas tramas da formação. Salvador: Eduneb, 2010, v., p. 11-40.

PAIVA, V. L. M. O. **Conversas com Linguistas Aplicados**. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/conversa.doc>> Acesso em: 27 set. 2016.

PAIVA, V. L. M. de O. e. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B; VIEIRAABRAHÃO, M. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I.

(Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: Insular, 2005. p. 345-363.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa. (Org.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16, p. 137-156.

PAULINO, S. M. (IM MEMORIAM). As cidades e as serras. Espaço e identidade sociais na construção da ruralidade. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). **Identidades Sociais: Ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 255-274.

PEIRCE, C. S. **A fixação das crenças**. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975, p. 71-92.

PINTO, I. As Representações Sociais no Campo das Polifonias entre Afetividade e a Educação. In: ORNELAS, M. L. S.; SOARES, S. R. **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEEBA, v.18 nº 32 jul/dez 2009. p. 27-33.

PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S. de. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 9-28.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45- 57.

_____. O conceito de Identidade em lingüística: é chegada a hora de uma consideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; da SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB/Finatec; Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 71-108

RODRIGUES, L. C. B. **A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 201

SANTELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 37-56.

SEILDHOFER, B. **English as a Lingua Franca**. ELT Journal, Vol. 59, No. 4, 2005, p. 339- 341.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

SOUZA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L. P. S. **A Teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede**. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago. 2011.

SOUZA, E. C. de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9-28.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, n. 1, nov. 2006, p. 01-10.

SPINK, M. J. P. **O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. *Cad. Saúde Públ.* Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set 93. Acesso em 07 jan. 2017.

SPINK, M. J. O estudo empírico das Representações Sociais. In.: SPINK, M. J. P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TITONE, R. **Psicolinguística aplicada**: Introdução psicológica às didáticas das línguas; tradução de Aurora Fornoni Bernadidni. São Paulo: Summus, 1983 -215 pg.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** Ladermos Libertad-1. 7. ed. São Paulo, 2000.

XAVIER, L. N. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História e Educação**. Nº 5 jan/jun, 2003.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, [Porto Alegre](#), v. 17, n. 2, p. 99-104, maio/ago. 2005.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Sammy Santos

1. Como você se sente na aula de inglês? Avançando
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Muito menos (pronúncia difícil)
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Para quando for pra outros países poder se comunicar.
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Por que são desinteressados
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não
6. Falar inglês é importante? Por quê? Sim. Por que facilita a comunicação
7. Você usa livro de inglês? Sim
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? _____
9. Você se dedica a aprender inglês? Um pouco
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? Quando eu vejo televisão
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? Nada
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? Tratar peixe
13. E quais atividades da cidade são legais? E ir shopping



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Suh Santos

1. Como você se sente na aula de inglês? interessada
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Mas ou menos - pronuncia
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Para aprender a se comunicar com outras línguas
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? porque é dificuldade
5. Você conhece um falante nativo de inglês? sim e acho muito legal.
6. Falar inglês é importante? Por quê? para mim é, porque posso me comunicar
7. Você usa livro de inglês? sim
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? aviões voando em um campo
9. Você se dedica a aprender inglês? sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? S. nas redes sociais
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? arrumo minha cama.
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? gosto de plantar e colher.
13. E quais atividades da cidade são legais? Cinema e shopping.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Luh Santos

1. Como você se sente na aula de inglês? ótimo
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? sim
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? para aprender outras línguas
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? por que não se interessa.
5. Você conhece um falante nativo de inglês? não
6. Falar inglês é importante? Por quê? sim. descobrir outras línguas
7. Você usa livro de inglês? sim na aula
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? parte do corpo
9. Você se dedica a aprender inglês? parte atendo na aula
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? na internet
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? arrumo minhas coisas para ir a escola
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? com meus pais e plantação
13. E quais atividades da cidade são legais? shopping



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Danielo

1. Como você se sente na aula de inglês? me sinto vontade
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? sim
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Para aprender outra língua
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Por que acham que é difícil
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não
6. Falar inglês é importante? Por quê? sim, por que aprende a falar inglês
7. Você usa livro de inglês? sim
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? pessoas, frutas, plantas e animais
9. Você se dedica a aprender inglês? sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? aprender mais
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? tomo café
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? plantar
13. E quais atividades da cidade são legais? shopping



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Adilson Santos

1. Como você se sente na aula de inglês? Muito arrebatada
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Sim
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? para aprender outras linguas
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Por que não sabe oque nig.
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não
6. Falar inglês é importante? Por quê? Sim quando vc e para o trabalho
7. Você usa livro de inglês? Sim nas aulas
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? animas, pessoas e cidades
9. Você se dedica a aprender inglês? Sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? aprender mais
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? arruma a cama
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? planta e comer frutas
13. E quais atividades da cidade são legais? Shopping



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Biah Ramos

1. Como você se sente na aula de inglês? Avançada, interessada.
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Sim
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Para conhecer melhor e falar em outra língua
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Porque os vezes são eles
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não que não se dedica
6. Falar inglês é importante? Por quê? Sim, eu acho muito interessante
7. Você usa livro de inglês? Sim, mas muito pouco
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? Divertida, por que eu acho que assim as pessoas ficam mais interessadas
9. Você se dedica a aprender inglês? Sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? Para ensinar para minha irmã
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? Arrumo minha irmã para ela ir para a escola
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? Plantar hortaliça
13. E quais atividades da cidade são legais? Pular corda



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Bruna N. D. L.

1. Como você se sente na aula de inglês? apontado
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Não, menos pronúncia
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Por que quando for pra outro país se informar
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Por que de desinteresse
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não
6. Falar inglês é importante? Por quê? Por que é importante se comunicar
7. Você usa livro de inglês? Sim
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? leu botânica (selas) as crianças brincando de carabola
9. Você se dedica a aprender inglês? Sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? Sim por que posso utilizar muitas coisas em inglês
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? Arruma minha cama
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? Gosto de trabalhar com plantações
13. E quais atividades da cidade são legais? Luco mas a cidade como beate etc.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) Marcio Cloro dos Santos

1. Como você se sente na aula de inglês? bem
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Não
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? para viajar
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? é difícil
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Não
6. Falar inglês é importante? Por quê? sim para aprender
7. Você usa livro de inglês? sim
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? Nomes de país e de Animais
9. Você se dedica a aprender inglês? sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? me ajudar
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? me lavar minha roupa
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? plantar de milho
13. E quais atividades da cidade são legais? Shopping



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício)

Julia

1. Como você se sente na aula de inglês? a vontade
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? Sim
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? Para aprender melhor
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? Porque é muito difícil
5. Você conhece um falante nativo de inglês? Sim
6. Falar inglês é importante? Por que? Sim porque aprende melhor
7. Você usa livro de inglês? Muito pouco
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? animado legal
9. Você se dedica a aprender inglês? Sim
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? Para ensinar o minha irmã
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? Eu acordo com ela
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? plantar mamão
13. E quais atividades da cidade são legais? pular corda



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício)

Julia

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? () Sim ☒ Não
2. Você gosta de morar aqui () Sim ☒ Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? ☒ Sim () Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? () Rural ☒ Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? () Sim ☒ Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Maria Clara dos Santos

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? ☒ Sim () Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? () Rural ☒ Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Luh Santos

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? (☒)Sim ()Não
2. Você gosta de morar aqui (☒)Sim ()Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? (☒)Sim ()Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? (☒)Sim ()Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? (☒)Sim ()Não
6. Você tem acesso à internet em casa? (☒)Sim ()Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? (☒)Sim ()Não ✓
8. Como você descreveria seu estilo de vida? (☒)Rural (☒)Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? (☒)Sim ()Não
10. A vida na cidade é interessante? (☒)Sim ()Não
11. Você gosta de assistir TV? (☒)Sim ()Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? (☒)Sim ()Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Danielo

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? () Sim ☒ Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? () Sim ☒ Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Bruma N.D.2.

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? ☒ Sim () Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? () Sim ☒ Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Biah Ramos

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? () Sim ☒ Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? () Sim ☒ Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? () Sim ☒ Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício)

Adilson

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? ☒ Sim () Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? () Sim ☒ Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? () Sim ☒ Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? () Sim ☒ Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Guh Santos

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? ☒ Sim () Não
2. Você gosta de morar aqui? ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? () Sim ☒ Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) Sammy Santos

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? () Sim ☒ Não
2. Você gosta de morar aqui ☒ Sim () Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ☒ Sim () Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? ☒ Sim () Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ☒ Sim () Não
6. Você tem acesso à internet em casa? ☒ Sim () Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? ☒ Sim () Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ☒ Rural () Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ☒ Sim () Não
10. A vida na cidade é interessante? ☒ Sim () Não
11. Você gosta de assistir TV? ☒ Sim () Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internet? ☒ Sim () Não

* All the
leaves are
brown...

Aula 1 (1 e 2 - juntas)

Prof. Gertie, em quem se apresenta
pl. vocês o prof. Célia. Ela é uma
amiga, e está fazendo um trabalho
na universidade sobre educação. Aí, ela
vai ficar com o grupo por uns
dias observando a nossa aula...

Alunos:

"Oh professora, e a senhora só fala
inglês, é?"

Aluno: "que é (palavra ininteligível)
que eu sou uma música?"

EU:

"Não conheço essa palavra. Depois
você vê direitinho como é e me fala".

Professora chama atenção por causa
da conversa.

Alguns alunos parecem distantes.

Ela faz conexões e dá vistas nos
cadernos. Nesse meio tempo, eles fazem
piadas, falam do Facebook, Instagram...

Aulas 3 e 4

A professora está preparando a turma para um concurso de soletração. Ela mostra flashcards pra revisão de vocabulário. Alguns alunos parecem não gostar.

A1 Oxi, tem que enrolar a língua (kkk)

A2 Quem vai saber fazer isso, professora?
Canivete paralelo.

A3 Vale ponto professora?

Esse concurso leva uma boa parte da aula.

Alguns alunos pronunciam diretamente.

Alguns mostram objetos feios q ~~st~~ estão meio envergonhados tb p causa da minha presença.

Atividade p1 copiar do quadro.

Aulas 05 e 06:

Hai ensaio de soletrando.

Conteúdo novo. Alunos mostram muita dificuldade p/ entender o conteúdo. NAs entendem o q é verbo.

Barulho de conversa. Alguns mexem no celular. Professora chama atencas. Ela se chateia. Eles ficam quietos. Ela pergunta se eles estão achando certo seu comportamento. Eles dizem q não. Sabem q devem prestar atencas na aula.

Ela volta a explicar. Tenta pedir exemplos. Quase ninguém apresenta.

Aulas 07 e 08

Aplicações do questionário.

Aula 09 e 10

A professora prepara a atividade
que eu pedi (O que é um espaço rural
e o que é um espaço urbano).

P- Certo, lembra q falei q você
sobre o mural com diferenças entre
rural e urbano? Então, em seguida
começa a opinar de você sobre
isso. Você anota aqui no quadro p/
gente discutir depois [...] Maria, que
começa?

Maria: Mandou bicho, professora (riso)
[...] Eu acho q lugar que tem plantações,
bicho, parece molécula.

~~Sandra~~ Bruna: No mural tem roça,
plantações, as pessoas vivem de coisas
de bicho. Você vai ali no quintal e
tem uma vedova, uma fruta. Essas
coisas...

Júlia: Na roça, no l mural, as pe.
tem cartão cl a natureza. E + água,

2

mas n' é tão quente hoje em dia.

Sammy: É isso aí mesmo. E também animal é ~~da~~ da cidade, é lugar calmo.

Biali: Mas n' é q' n' é toda a área q' tem plantações. Tem lugar q' é seco. E tb n' tem refloresta.

Adilson: É um lugar q' faz plantas de milho, feijão, hortá. Tudo q' se quer planta vc tem um pedaço de terra.

Suki: É roça, todo mundo se cultiva. A gente tem liberdade de sair p' casa de uma pessoa assim, qualquer hora.

Buel: um lugar q' tem sol, com todo o a natureza... Mas é assim tb as vezes.

Daniela: Faz plantações, cria animal.

Outros alunos tb respondem.
Professora:

o tra

3 É urbano?

Luiz: O espaço urbano tem asfalto, muitas carros, muitos prédios, violões, tudo é mais longe. Se a pessoa não tiver transporte é ruim.

Adilson: É cidade. Tudo longe, tem que pagar transporte. Tem um bocado de coisa pra fazer tb, mas se a pessoa tiver dinheiro.

Sammy: Na cid. tem agitação, muito lugar pra ir, oportunidades de trabalho.

Harish: barulho, muita gente, muitas coisas pra fazer. Tem opções de se divertir.

Filipe: na cidade tem shopping, essas coisas...

Suh: É cidade. Tem cinema, shopping.

Bruna: no espaço urbano tem bastante, um monte de lugares. É mais.

Bich: É cheio de carros, tem ruas asfaltadas. Tem prédios altos.

Daniels: Tem um monte de lugar, shopping.

08

Professora: Certo. Agora vamos tentar encontrar os elementos $\bar{g}$ podem ser mostrados em imagens. Rapazinho, grupos de 3.

Alunos se agrupam p/ a atividade. Um deles me pergunta se ~~eu~~ nós queremos participar do grupo dele. (kkk)

Atas 11 e 12.

A professora volta ao P.C. com uma atividade digitada. Dupla. Junta conversas. Eles querem escolher as próprias duplas, mas ela não deixa. Eles reclamam muito. Alguns não querem fazer. No fim (demora bastante) eles apresentam as frases. Um pouco constrangidos. Dos olhares dos outros, mas fazem.

Aulas 13 e 14

Atividade no pado p/ casa. Aula
revisão. Conversa normal. Lábios.

Aulas 15 e 16

Entrevista

Aulas 17 e 18

Os alunos estão agitados no começo.
A professora reclama com eles. Apresenta
uma atividade ~~de~~ com tirinhas p/
eles escreverem as falas. Eles gostam,
mas sentem muita dificuldade. Usam
o dicionário. Em o fim um pouco.
Nas conseguiram terminar até o fim
da aula.

Aulas 19 e 20

Haue uma festinha

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Entrevistado (nome fictício) _____

1. Como você se sente na aula de inglês? _____
2. Você considera inglês uma disciplina fácil? _____
3. Na sua opinião, por que as pessoas estudam inglês? _____
4. Por que algumas pessoas criticam inglês? _____
5. Você conhece um falante nativo de inglês? _____
6. Falar inglês é importante? Por quê? _____
7. Você usa livro de inglês? _____
8. Se você fosse ilustrar o livro de inglês, que tipos de gravuras você faria? _____
9. Você se dedica a aprender inglês? _____
10. Como você pode aproveitar seu conhecimento de inglês? _____
11. O que você normalmente faz antes de vir para a escola? _____
12. Quais atividades relacionadas à vida rural você gosta de fazer? _____
13. E quais atividades da cidade são legais? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

Entrevistadora: Célia Ferreira Bispo

Respondente (nome fictício) _____

QUESTIONÁRIO

1. Você nasceu aqui? ()Sim ()Não
2. Você gosta de morar aqui ()Sim ()Não
3. Você costuma passar férias em outro lugar? ()Sim ()Não
4. Você se imagina morando em outro lugar no futuro? () Sim ()Não
5. Você tem alguma atividade quando chega da escola? ()Sim ()Não
6. Você tem acesso à internete em casa? ()Sim ()Não
7. Você tem acesso à televisão a cabo? ()Sim ()Não
8. Como você descreveria seu estilo de vida? ()Rural ()Urbano
9. As atividades relacionadas à vida rural são interessantes? ()Sim ()Não
10. A vida na cidade é interessante? ()Sim ()Não
11. Você gosta de assistir TV? ()Sim ()Não
12. Você gosta de pesquisar sobre inglês na internete? ()Sim ()Não



Universidade Federal da Bahia
Instituto de Letras
Pós-Graduação em Letras
Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290
Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA
Fone/Fax.: (71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: *RURALIDADES E LÍNGUA INGLESA: dilemas identitários?*

Prezado (a) Aluno (a):

Eu, Célia Ferreira Bispo, estudante do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, em nível de Mestrado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, matrícula n.º 215115139 e e-mail para contato ferreirafreeway@hotmail.com, venho convidá-lo (a) para participar da pesquisa nomeada RURALIDADES E LÍNGUA INGLESA: DILEMAS IDENTITÁRIOS? sob orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Maria Oliveira Zoghbi.

A presente pesquisa é sobre o ensino de língua inglesa no campo. O objetivo principal é Explorar o conceito de representações sociais e verificar se as representações sobre ruralidades construídas por alunos de uma escola no campo interferem na validação do ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola no espaço rural.

Uma das justificativas desta pesquisa é entendermos como estar no campo interfere na validação dessa língua pelos aprendizes, e como eles se posicionam diante do ensino nesse espaço. Tal esforço está assentado no princípio de “direito social” da Constituição de 1998 (art. 6º)

Sua participação será de forma totalmente **voluntária** e antes de concordar em participar desta pesquisa é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento, solucionando com a pesquisadora, todas as dúvidas que possam surgir. Sua colaboração se dará através do preenchimento de um questionário e ao permitir que algumas aulas sejam assistidas e registradas num diário de campo.

Essas informações coletadas serão guardadas em arquivo pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora durante o período de elaboração da pesquisa e, por 5 anos após a conclusão e, caso queira, poderá ter acesso aos resultados.

Essas informações coletadas serão guardadas em arquivo pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora durante o período de elaboração da pesquisa e, por 5 anos após a conclusão e, caso queira, poderá ter acesso aos resultados.

Não haverá despesas pessoais para o participante da pesquisa em qualquer fase do estudo e também não terá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira relacionada à sua participação. A presença da pesquisadora nas aulas ou alguma pergunta do questionário pode lhe deixar tímido (a) ou ansioso (a) e, se isso ocorrer, as observações e respostas ao questionário serão imediatamente interrompidas. Não haverá riscos físicos ou psicológicos por causa da sua participação na pesquisa, mas havendo-os é possível requerer indenização aos responsáveis pela pesquisa. Lembre-se que ao sinal de qualquer desconforto ou razão pessoal **poderá desistir** de participar da pesquisa em qualquer etapa sem que haja nenhuma penalidade.

A pesquisadora se compromete com o máximo de benefícios com a sua participação nesta pesquisa, o que trará maior conhecimento sobre o tema e contribuirá para que as relações professor/aluno e aluno/aluno se tornem cada vez mais ricas, produtivas e que o conhecimento seja ainda melhor construído. A partir deste estudo, tanto o ensino quanto a aprendizagem da língua inglesa poderá ser mais significativo e, com a sua contribuição, outros ambientes em que o inglês é ensinado poderá ter acesso aos métodos de ensino que facilitam e enriquecem o estudo dessa língua.

As informações fornecidas por você serão **sigilosas**, você terá sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os participantes da pesquisa não terão seus dados pessoais, como nome, escola em que trabalha, mostrados ao público e, também, em nenhum momento quando os resultados forem divulgados em quaisquer meios, que serão a defesa da Dissertação e apresentações em eventos na área, como seminários, congressos, na produção de artigos científicos e publicações em revistas eletrônicas e/ou impressas especializadas.

A presente pesquisa, através de projeto inicial, foi submetida, avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP IPS) da UFBA, localizado à Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, e email cepips@ufba.br

Com este documento fornecemos informações sobre a pesquisa, para a sua compreensão e possível participação. Você receberá o termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias, para as quais solicito sua assinatura e rubrica em todas as páginas, caso concorde em participar.

Ciência e acordo do participante da pesquisa:

Ciente e de acordo com o que foi exposto eu, _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este termo de consentimento em duas vias, rubricadas em

todas as páginas (não será oferecido cópia), sendo uma do participante e uma da pesquisadora, ficando com a posse de uma delas. Acrescento que solucionei possíveis dúvidas com a pesquisadora responsável, Célia Ferreira Bispo, em relação aos objetivos desse estudo, aos procedimentos metodológicos a serem aplicados, à ausência de benefício financeiro, à divulgação dos resultados em meio científico-acadêmico e à garantia quanto ao anonimato dos participantes, além de poder desistir em qualquer momento sem ter nenhum prejuízo. Reforço que não fui submetido(a) a coação, indução ou intimidação para colaborar com a pesquisa.

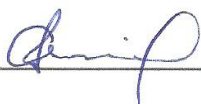
Santo Amaro – BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito de pesquisa/ representante legal

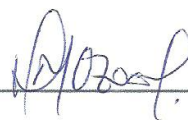
Ciência dos pesquisadores envolvidos no projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santo Amaro – BA, _____ de _____ de _____.



Assinatura da pesquisadora responsável



Assinatura da orientadora

