

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	V. 12	N. 2	p.107-128	2006	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	------	-----------	------	----------------

O INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: VOZES DE PAIS E ALUNOS

Maria Helena Moreira Dias*
Ana Antônia de Assis-Peterson**

RESUMO: Neste artigo, pretendemos apresentar vozes de pais e alunos que raramente são ouvidas no contexto escolar. A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democraticamente contextualizada, precisamos viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora. Fazer o contraponto entre as vozes dos pais e alunos e a voz escolar oferece novos ângulos de análise e de compreensão acerca das ideologias a perpassar as crenças acerca de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Estrangeira. Crenças. Ideologias.

* Maria Helena Moreira Dias é professora de língua inglesa no Centro Universitário de Várzea-Grande (UNIVAG). Recentemente, concluiu a dissertação de mestrado *O Lugar do Inglês na Escola Pública: (Des)Crenças de Atores da Escola e da Comunidade* da qual foram selecionados dados que propiciaram a escrita deste artigo.

** Ana Antônia de Assis-Peterson é professora da Universidade Federal de Mato Grosso no Departamento de Letras e no Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem.

THE ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: PARENTS AND STUDENTS' VOICES

ABSTRACT: In this article we intend to present parents and students' voices that are hardly heard in the school context. In our opinion, hearing the voice of the other significant self is fundamental for the constitution of an alternative curriculum that previews the nature of knowledge as socially negotiated and personally relevant for teachers and students. If we want to collaborate in the process of an empowering education longing for an economically possible and socially democratic society, we need to put forward a kind of school that welcomes the active participation of its members and accept the abilities of critical thinking that go beyond what school has offered so far. To make the counterpart between the parents and students' voices and the school voice is to put forward new facets of analysis and comprehension of beliefs and ideologies that permeate beliefs about teaching and learning of the foreign language at public schools.

KEYWORDS: Foreign Language Teaching. Beliefs. Ideologies.

1. Práticas da língua inglesa na escola pública

Inúmeros relatos recentes de pesquisadores apresentados na literatura de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, embasados por pesquisas empíricas, continuam a apontar um retrato bastante negativo no uso e na aprendizagem da língua inglesa na sala de aula em especial da escola pública. Vejamos alguns desses relatos:

Perin (2005, p. 150) – Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula [...]. [...] o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando indisciplina e menosprezo pelo o que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os

alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo [...], não se sente à vontade para ‘cobrar’ dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos.

Gasparini (2005, p. 173) – Falhas no ensino de língua estrangeira na escola devem existir, mas a forma como o ensino de inglês no contexto escolar aparece nos dizeres aqui analisados contribui para a perpetuação das relações de poder existentes na sociedade brasileira. [...] Na análise aqui empreendida, foi possível identificar uma discursividade que configura o ensino de língua inglesa no contexto escolar como deficiente e precário, configurando também os cursos particulares de idiomas como os únicos lugares onde o inglês pode ser aprendido de forma eficaz. Nessa direção, pudemos também constatar que professores e alunos de língua inglesa na escola são, com frequência, construídos como incapazes e ineficientes. Por outro lado, foi possível identificar dizeres que constituem o ensino de inglês no contexto escolar como algo que pode ser efetivo graças aos “superpoderes” do professor, como se fosse possível ao mestre “fazer até mesmo o impossível” para solucionar os supostos problemas de ensino de língua inglesa na escola.

Santos (2005), ao obter depoimentos de professoras e supervisoras¹, acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais em escolas estaduais e municipais do interior de Mato Grosso, concluiu que a crença dominante relacionava as dificuldades dos alunos, em relação à aprendizagem da língua inglesa na 5ª série, à falta de familiarização com a língua. O cerne da questão para que o ensino da língua inglesa tenha sucesso é começar mais cedo, familiarizando as crianças com a nova língua via atividades lúdicas, apresentando sons e vocábulos, incentivando as crianças ao prazer e não ao desprazer de aprender. Obviamente, essa crença baseia-se em uma outra: a de que o modo de ensinar e o processo de aprender a língua inglesa,

¹ Referimo-nos a depoimentos de 03 professoras e de 03 supervisoras, participantes da pesquisa de natureza qualitativa de Santos (2005).

a partir da 5ª série, pautam-se por uma história de dificuldades e insucesso dos alunos.

Todavia, o resultado da pesquisa realizada por Santos também apreendeu uma voz pouco audível no universo escolar que se opõe à voz da escola: a voz dos pais. Eles demonstraram estar a par das vantagens em usar o inglês na sociedade brasileira na conquista de um bom emprego e reconheceram o seu valor simbólico para sinalizar o que é “chique” e “bonito”. Diferentemente do que pensam as professoras e supervisoras, atribuindo o “fracasso” à “falta de “familiarização” com a língua, para os pais, a inclusão de mais aulas de inglês desde cedo está em sintonia com a capacidade que o cérebro da criança tem para assimilar cognitivamente as informações. Os pais acreditam na capacidade de aprendizagem de seus filhos e desconfiam que o ensino de inglês, oferecido pelas escolas públicas, não é suficiente para o grau de proficiência que desejam para seus filhos, em contundente contraste com o que pensam as professoras e supervisoras das escolas investigadas. Para elas, a inclusão do inglês mais cedo serve para sanar deficiências de aprendizagem dos alunos geradas pelo que chamam do “baque” da 5ª série, quando os alunos são compelidos a lidar com graus de complexidade atribuídos ao ensino da escrita e da gramática. Dito de outro modo, se há, por parte das professoras, uma suspeita na capacidade intelectual das crianças sugerindo que elas não aprendem na 5ª série, em contrapartida, os pais confiam na habilidade de aprender de seus filhos atribuindo a causa do problema ao modo de ensinar das escolas.

Johnston & Nicholls (1995, p. 94), em um artigo bastante crítico do “modus operandi” das aulas de línguas, retomaram o que Ira Schor (1986, p. 183) uma vez escrevera acerca da resistência de alunos aos tipos de atividades de aprendizagem a que são expostos na escola.

Alunos resistirão a qualquer processo que não os emancipa. [...] rotinas escolares por demais conhecidas produzem esta alienação: fala de professor, instrução passiva de materiais já prontos [...] repetições mecânicas [...] a recusa de assuntos relevantes a eles, a exclusão da participação dos alunos no desenho do currículo e

governança, e o banir do falar popular a favor do uso correto (SCHOR, 1986, p. 183, em JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94)².

Com base nessa fala de Ira Shor, Johnston and Nicholls argumentaram que “essa visão, bastante comum, se tomada literalmente, está a nos dizer que muitos alunos anseiam por ter uma voz na sua própria escolaridade, por ser livres e construir suas próprias vidas vibrantes na escola”³ (JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

Ouvir as vozes dos outros nos ajuda a achar as nossas próprias vozes. Ao reviver esses episódios e relatos apresentados até aqui, podemos perceber discrepâncias entre conhecimento pessoal (voz pessoal) e conhecimento escolarizado (voz da escola) referentes ao uso/aprendizagem de línguas. As vozes ouvidas nos episódios abrigados no cotidiano convivial das transações sociais fora da escola nos levam a crer que as vozes de alunos e pais vibram fora da escola, mas não podem ser escutadas dentro da escola. Aqui, vozes são entendidas ao modo de Bakhtin, conforme citado em Johnston & Nichols (1995, p. 94), de “personalidade falante, consciência falante”, não simplesmente a voz física ou audível, mas as visões de mundo que são conflitantes, refletindo o ato de que não são de livre escolha e se desenvolvem dentro de transformações sociais em andamento.

Assim, neste artigo, pretendemos dar voz aos pais e alunos. A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente

² No original: Students will resist any process that disempowers them . . . Familiar school routines produce this alienation: teacher-talk, passive instruction in pre-set materials . . . mechanical drills . . . the denial of subjects important to them, the exclusion of student co-participation in curriculum design and governance, and the outlawing of popular idioms in favor of correct usage. (SCHOR, 1986, p. 183 em JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

³ No original: Taken literally, this vision, which is common enough, implies that most students yearn to have a voice in their own schooling, to be free and to construct their own vibrant lives in school. (JOHNSTON & NICHOLLS, 1995, p. 94).

relevante para professores e alunos. Quer dizer, precisamos lançar mão da construção de um trabalho coletivo, envolvendo não só as vozes de diretores, supervisores, professores, livros didáticos e autoridades governamentais, mas também as de pais e alunos. Ademais, em linha com os princípios dos Novos Parâmetros Curriculares e parafraseando Lincoln (1995), há de se buscar uma perspectiva de ensino que viabilize um processo complexo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democrática, precisamos viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite habilidades de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora.

2. Na escuta das vozes de pais e alunos acerca da aprendizagem de inglês na escola pública

Dias (2006), uma das autoras deste artigo, se propôs a realizar uma pesquisa, via observação participante e entrevistas informais no contexto de uma escola pública de ensino fundamental, com o propósito de examinar o que os atores da escola (supervisoras e professoras) e da comunidade (pais e alunos) pensam acerca do inglês na sociedade e de seu ensino na escola pública.

Tentaremos, pois, explicitar as vozes de pais e alunos⁴ em contraponto às vozes da escola para mostrar como interpretações preconceituosas poderiam/poderão ser evitadas se houvesse/houver maior aproximação entre escola e comunidade. Tendo em vista a alteridade, Dias mostrou que é possível vislumbrar possíveis “nós de tensão” (ou fricções lingüísticas, culturais e sociais), quase sempre invisíveis, a permear a relação entre a escola e a comunidade. Nos dizeres de Dias (2006, p. 24), no

⁴ Referimo-nos a entrevistas realizadas por Dias (2006), em pesquisa de natureza qualitativa, com 09 pais, 08 filhos/alunos e 06 atores da escola (04 professores, 01 coordenadora e 01 diretora).

ensino de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira, é importante considerar os “anseios sociais dos participantes envolvidos no processo de ensinar e aprender a língua para melhor compreender o sucesso e as dificuldades de aprendizagem”. Conforme aponta Mafesolli (1988, *apud* DELLA JUSTINA, 2006, p. 19-20), “o discurso **sobre** o social deve saber escutar o discurso **do** social salvaguardando a representação de uma sociedade plural e dar atenção multiforme à vida cotidiana”.

Entre as suas descobertas, feitas pelo trabalho de Dias, interessa-nos realçar um dos aspectos conflitantes entre vozes da escola e vozes da comunidade, presentificado na noção de “mundinho” a permear as falas dos atores da escola para designar a população do bairro em que a escola estava situada. A noção de mundinho se explicita mediante os seguintes tipos de enunciados: “Quem não sabe inglês, está fora do mundo”; “Tudo que alguém precisa fazer precisa de inglês sob o peso de ficar parado no tempo, de a gente ficar pra trás”; “Tudo hoje é por computador, tem até ônibus computadorizado e é melhor nos adaptarmos a esse novo mundo globalizado ou seremos atropelados”; “Aqueles que souberem “nadar” [leia-se falar inglês], poderão usufruir os bens culturais”⁵.

Por meio desses enunciados são notórios os efeitos do discurso da globalização e das transformações tecnológicas, que na visão dos participantes da pesquisa, compõe uma dicotomia entre mundo-moderno e mundinho. Para eles, a língua inglesa é o veículo que leva o indivíduo a se inserir na modernidade-mundo (ORTIZ, 2003), a estar apto a ter sucesso na competição por um bom emprego. É a ponte que liga o cidadão ao mercado de trabalho. Essa crença oferece o contraponto de que, sem conhecimento da língua inglesa, o indivíduo não se insere na modernidade-mundo, não participa de setores profissionais que se modificam continuamente, tendo em vista os movimentos econômicos decorrentes do processo de internacionalização de empresas, dos avanços tecnológicos que mundializam idéias, culturas e consumo. Assim sendo, para os atores da escola, o

⁵ Os termos e expressões contendo aspas referem-se à fala dos protagonistas da pesquisa de Dias (2006).

mundo parece estar dividido em dois, global x local. Esse último, na visão dos atores da escola, é o mundo dos pais e alunos, emblematicamente caracterizado na noção de “mundinho”.

É emblemático o retrato que a diretora faz do bairro onde está localizada a escola. Ela descreve que o bairro está muito distante do centro e a escola está cercada por “mato”. As condições das casas da comunidade são tão precárias que parecem “estar na idade da pedra”, “o pessoal ainda cozinha em fogão à lenha”, “falta água” e é comum ver mulheres com “lata na cabeça”. Na sua voz, a distância em quilômetros passa a adquirir o sentido de distância entre as classes sociais em relação aos bens vitais para a sobrevivência até aos bens de consumo, como a ausência de aparelhos eletrônicos (computador, vídeo, TV) nas casas, tidos como bens necessários para ter acesso a informações e conhecimento. O fato de os alunos viverem em um “mundinho”, retratado física e metaforicamente como distante, isolado dos avanços tecnológicos e do “mundo globalizado”, na visão da diretora, reforça a crença de que aqueles que não sabem inglês estão fora do mundo. Quer dizer, passa, também na voz da diretora, a idéia de atraso cultural. Os atores da escola, ao pensarem linearmente na história, pensam que os pais e alunos ainda não chegaram à modernidade, isto é, o espaço-tempo da comunidade não é o da modernidade-mundo, mas da arcaicidade.

A escola passa a ser para os atores da escola o único espaço capaz de libertá-los do seu “mundinho”, aquele sem o alcance a informações, ao computador e a bens de consumo.

[...] Ele talvez ainda não tenha acordado de que forma ele quer **chegar perto da tecnologia, do conhecimento**, mas eu acho que no fundinho todos eles têm essa ambição. Então, nós temos que estar trazendo essas informações aqui para a escola, pra perto deles, para que eles tenham interesse em estar saindo desse **mundinho**. **Mundinho** que eu digo é **em termos de informações**. (ENT. 23/03/05 – Diretora) (DIAS, 2006, p. 63)

E tem mais, tem aluno que nunca saiu do bairro, **nunca foi ao shopping**, por exemplo. **Cinema**, se temos 220 alunos, **se cinco foram é muito**. Alguns trabalham, pegam

o dinheirinho deles, *que é pouco, mas eles são, mas é uma minoria*. A maioria nunca foi. Você não foi ano passado, né? No passeio. Então, nós levamos os alunos ao shopping, levamos duas turmas, fizemos uma cota e compramos um lanche do MaCDonald's para cada um. **Você precisava ver o olhar deles**. Não sei nem te explicar. Mas alguns não queriam nem entrar, parece que se sentiam pequenos perto daquilo tudo. Nossa. A impressão que eu tive é que **eles se sentiam pequenos diante daquilo**. (ENT. 23/03/05 – Diretora) (DIAS, 2006, p. 63)

. . . O problema é que **eles não têm acesso a nada. Não tem computador**, não saem de casa. **Só ficam aqui no bairro**. Ficam limitados na TV e na danadeza. Hoje em dia o Inglês é muito importante. Basta olhar o mundo. **Tem a globalização. Se não sabe Inglês fica mais limitado ainda (...)**.(NC.09/11/04–Coordenadora). (DIAS, 2006, p. 63)

. . . Essa nossa clientela é um pouco **afastada**. Por exemplo: não tem contato com **um computador**, com **Internet**, porque, normalmente, o aluno que usa a Internet, usa o computador ele reconhece a necessidade de aprender uma língua, porque ali o obriga com vários termos, várias palavras. Eles vivem num **ambiente muito voltado para a comunidade local**. (ENT.28/03/05 – Professora de Inglês) (DIAS, 2006, p. 63)

O computador e o inglês adquirem nas falas dos atores da escola um sentido de inclusão no mundo desenvolvido, na era tecnológica e moderna, um mundo que tem “tudo” em contraposição a um “mundinho” que não tem “nada”. Em outras palavras, ressalta-se, na voz da escola, a visão própria do colonizador em que a “diferença” é lida como “carência”.

A distância física do bairro onde se localiza a escola e, em consequência, a distância social que isola os membros da comunidade dos bens de consumo, como o computador e a própria língua inglesa, nos remetem ao conceito de “distância” como um “produto social”, discutido por Moita Lopes (2003, p.18). Segundo o autor, nesse caso, a extensão dessa distância depende da velocidade, da mobilidade que se tem para vencê-la. Se não se

tem como pagar pelo acesso aos veículos capazes de vencer tal distância, de acordo com o discurso da modernidade-mundo, o resultado é a “exclusão” do mundo. Os atores da escola, portanto, ao atribuírem alto crédito à língua inglesa, que funciona como moeda de troca no mercado lingüístico e simbólico, acabam por localizar os alunos da escola em um mundinho local, fora do mundo global.

Curiosamente, Dias observou durante sua permanência na escola, que a diretora, como ela mesma declarou em seus depoimentos, não tem prática em operar computadores. O mesmo ocorre com a coordenadora e outras professoras. Em geral, os textos, como por exemplo, bilhetes para os pais e planejamentos de aulas, eram manuscritos. Os ofícios e relatórios que precisavam ser digitados eram rascunhados e entregues a um funcionário para digitação. Observou também que elas não tinham o hábito de acessar a rede mundial de computadores. Ao perguntar-lhes se costumavam ir ao cinema, obteve como respostas “de vez em quando”, “às vezes”. Contudo, nem por isso elas se proclamaram fora do mundo globalizado.

Ademais, com exceção da professora de inglês, as outras entrevistadas não sabem inglês. E isso, é claro, parece não as ter impedido de estar e permanecer no mercado de trabalho. Pode-se inferir, também, que, se para conseguir um emprego, seria necessário saber inglês, a docência é uma exceção. O mesmo ocorre com relação a operar ou não computadores e acessar a *Internet*. Paradoxalmente, os atores da escola, embora não falem inglês, não usem computadores ou busquem acessar a *Internet*, vêm-se dentro do mundo globalizado. Para eles, o “mundinho” se restringe, portanto, à comunidade local. Talvez, tal visão decorra da compreensão de que possuem um nível maior de escolaridade, por residirem em outros bairros, por disporem de recursos financeiros que lhes possibilitem acesso às informações. O fato é que esses atores não se incluem no mundo da comunidade, contribuindo com a crença de que existe uma ruptura entre o “mundo” da escola e o “mundinho” da comunidade. Os atores da escola se vêem inseridos num mundo mais amplo, como o daqueles que falam inglês, apesar de não o fazerem.

Passemos, então, a ouvir o que contaram os pais e filhos/alunos entrevistados à pesquisadora. Ao contrário do que possam pensar as supervisoras e professoras, de que o “mundinho” os mantém isolados dos valores do “mundo globalizado”, seus enunciados abaixo evidenciam que os atores da família compreendem o prestígio atribuído ao inglês pela sociedade brasileira e sua função instrumental para obtenção de profissionalismo e conhecimento formal e para a empregabilidade e o sucesso profissional.

Pesquisadora: Você falou em aprender a falar, aprender inglês, na sua opinião o que seria ou aprender uma outra língua, seria só falar?

Celina: Não... Não seria só falar, mas assim... além de falar e saber comunicar, saber usar mesmo a língua, né? E poder também, através dessa língua, poder servir pra alguma coisa... **pra um trabalho**, pra escola, **pra uma profissão. É preciso saber inglês pra arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida.** Não aprender por aprender, mas aprender também pra poder servir no futuro, né? Não ficar aqui aprender por aprender e deixar de lado. (ENT.18/12/04, Celina, Mãe) (DIAS, 2006, p. 67)

Pesquisadora: E você acha que quem sabe inglês tem mais oportunidade de trabalho?

Nica: **Tem. Tem. Tem sim. Tem muitas empresas** que já exigem o inglês. Ai, se você não souber... né? (ENT.18/12/04 – Nica, Mãe) (DIAS, 2006, p. 68)

Pesquisadora: Nesse caso, você acha as oportunidades são melhores para quem falar inglês?

Celina: Eu acho que **quem fala inglês** pode escolher entre os **melhores empregos**. Eu não duvido disso não. Entre um que fala... vão duas pessoas disputar a mesma vaga... um fala... um fala inglês, o outro não. Eu acho... eu acredito que vão escolher quem fala. **Emprego bom sempre exige, né? Exige inglês, exige informática...** Eu acho, né? (ENT.18/12/04 – Celina, mãe) (DIAS, 2006, p. 68)

Os pais acreditam que “Querer estudar inglês é sonhar alto”, isto é, pensam que, mediante a aprendizagem efetiva da língua inglesa, seus filhos possam ter uma vida melhor, possam viajar ao exterior, possam ter uma profissão de sucesso.

Pesquisadora: Você acha que é importante para o Carlos estudar inglês?

Celina: Eu tenho assim esse pensamento, eu não sei ele, né? Pra mim seria assim, no futuro não sei que profissão ele gostaria, mas eu pensaria que ele poderia estar viajando pra se especializar fora do país. A língua estrangeira seria fundamental, né? De fundamental importância pra ele e até profissionalmente mesmo, né? Pra ele, eu acho, já penso muito longe não sei de repente eu **posso estar sonhando muito alto**, né? (ENT. 18/12/04 – Celina, mãe)

Pesquisadora: Que importância pode ter o inglês para seus filhos?

Marlon: Olha, Dona, o que a gente quer é dar estudo, coisa boa pros filhos e no futuro, hoje já, tá todo mundo falando inglês. Eu acho que eles vão precisar. Pra viver melhor. **É o sonho, o gosto da gente**. (ENT. 20/12/04 – Marlon, pai)

Pesquisadora: Você disse que tem um sonho, você poderia me contar, ou é segredo?

Nica: **Meu sonho**, assim... minha vida é dedicada a essas crianças. Eu **quero ver esse menino**, assim... formado, **falando inglês**, viajando, ganhando bem [...] (ENT.18/12/04 – Nica, mãe)

Pesquisadora: Estudar inglês, a senhora acha que vai fazer alguma diferença na vida da Angélica?

Marlene: Eu acho que vai. Vai sim.

MH: Por quê?

Marlene: Ela sonha desde menina ser advogada. De um tempo pra cá ela tá com muita vontade de estudar Inglês. Eu acho que é bom. Bom, né? Ela tá fazendo informática já. Eu assim... **sonho pra ela um futuro melhor** que o nosso. Ah! **Uma advogada que fala inglês**, eu o João

vamos ficar muito orgulhosos. (ENT. 05/12/04 – Marlene, mãe)

Pesquisadora: E o senhor, Sr. João, o que o senhor acha? O Senhor concorda?

João: Vai ser um orgulho. Orgulho mesmo. **Eu sonho com essa menina falando inglês até pelo cotovelo.** (ENT.05/12/05 – João, pai)

Os alunos também acham que se conseguissem ou pudessem aprender inglês, seus sonhos poderiam se realizar.

Pesquisadora: Você já teve contato com alguma pessoa que fala inglês?

Angélica: [...] Tinha um intérprete lá com eles. Fiquei imaginando eu, intérprete deles. **Imaginando como seria bom eu saber falar inglês** e ta lá, lá no mirante falando com um monte de americanos. (ENT. 05/12/04 – Angélica, aluna)

Pesquisadora: O que você pretende estudar na faculdade?

Angélica: Meu sonho mesmo é ser **advogada**, mas poderia ser **intérprete** até eu me formar em advocacia. **Seriam dois sonhos.** E eu posso ir pros Estados Unidos defender o povo lá. É meu sonho também. (NC 08/12/04 – Angélica, aluna)

Pesquisadora: Você já terminou a 8ª série, já está no ensino médio e depois, quais são seus planos para o futuro? Você pretende continuar estudando? O que você pretende fazer quando terminar?

Léia: Eu quero **falar inglês. Meu sonho** é ser como a professora Cida. Quero ser professora de Inglês. Quero **estudar inglês.** Eu sei que **é sonhar alto**, mas eu quero. **Eu sonho alto.** (NC. 22/02/05 – Léia, aluna)

Os pais e seus filhos compreendem que estudar inglês (ou apenas o estudo *per se*) pode oferecer-lhes um meio para superar dificuldades financeiras e conseguir ter um padrão de vida mais condizente com seus desejos. Mas, ao qualificarem que aprender inglês é “sonhar alto”, demonstram estar cientes de que

muitos obstáculos deverão ser superados ou poderão até mesmo não ser. Nesse caso, o sonho ou a esperança não se tornará realidade em virtude de uma outra crença que adquire um tom contundente a rebater o sonho e a esperança: a de que “Não se aprende inglês na escola, é meio assim pra tapear.”

... O Marcelino quer fazer um curso desse negócio... de inglês. Ai... aí eu... assim... por mim... por minha pessoa... eu acho que **no curso é que ele vai aprender mesmo. Na escola, não aprende na escola não, na escola é meio assim pra tapear, pra dizer, né?** (ENT.20/12/04 – Marlon, pai)

Nós temos vontade de colocar ela... e os meninos também... **para fazer um curso.** Desses que a gente escuta falar. **Na escola... não vamos dizer que não aprende, só acho que não é o mesmo tanto.** (ENT04/12/04 – Marlene, mãe)

Eu acho que não. ... teria que fazer um curso mesmo, numa escola particular para ter um inglês fluente. Eu acho que **a escola pública deixa muito a desejar.** (ENT. 18/12/04 – Celina, mãe)

Eu quero que eles sejam alguém na vida, na sociedade, assim.... Então o inglês vai ajudar. **Mas na escola, eu acho que não aprende muito não.** Eu sempre pergunto, não se ele não quer falar, mais ela fala que não sabe nada. (NC. 20/12/05 – Marina, mãe)

Aprender, aprender, **acho que não aprende não. Um pouquinho só,** eu acho, né? **Seria bom fazer um curso... desses cursos de inglês... desses caros.** Eu vejo assim... na escola **ele estuda, estuda e não vejo que aprendeu, né? talvez fosse bom estudar assim... fora da escola,** noutro lugar. Eu penso assim, né? Não sei se estou certa. (ENT.18/12/04 – Nica, mãe)

A “descrença” no ensino de inglês na escola pública, por parte dos pais, é um eco do discurso dos atores da escola também. Contudo, as professoras e supervisores ampararam-se

em asserções atenuadoras tais quais “os alunos aprendem inglês na medida do possível”, talvez na tentativa de preservarem a própria face.

Os enunciados acima também revelam que para os atores da família, a efetiva aprendizagem de inglês está localizada em outro local: nos cursos livres de idiomas, isto é, fora da escola regular. Se eles pudessem pagar, seus filhos estudariam nessas escolas. Os pais acreditam que esse também seria o lugar ideal para os seus filhos perseguirem o sonho de aprender inglês e supostamente ter uma vida melhor.

Além do mais, no seu estudo, Dias observou que em contraponto à voz da escola que retratou os pais como ausentes ou incapacitados (pela baixa escolaridade) de acompanhar ou incentivar seus filhos, a voz da família está sintonizada, atenta com o estudo e futuro de seus membros, como podemos verificar nos enunciados abaixo em que os pais dizem verificar se seus filhos estão estudando.

Acho, a escola não exige...não tá exigindo que o aluno fale inglês... que ele fale mesmo. **Antigamente quem estudava... tinha latim... e tinha que saber...** Tem um primo meu que estudou no colégio dos padres e ele... ele contava... teve que decorar um negócio... uma tal de... de... (Declinação? Perguntei). Isso esse negócio de declinação. Hoje em dia não vejo as crianças estudando. Não vejo decorando nada. Nem tão preocupado. (NC.04/12/04 – João, pai).

Eu não sei se é o professor, eu tiro por mim quando eu estudei inglês, assim **os professores tem assim**, ah os **alunos da escola pública, se eu for ensinar da maneira correta eles não vão conseguir aprender**, então, ensinam assim, números, é... dias da semana, frutas, assim animais, assim mais eu não sei se **a professora**, eu acredito que eles devam saber, mas acho **que por ter aquela visão assim...** Ahmm... **o aluno da escola pública não vai conseguir aprender se eu for ensinar como se deve ser.** Aí pesa por esse lado, né? De achar e não tentar, né? (ENT. 18/12/05 - Celina, mãe)

A mãe Celina, no último trecho acima, vislumbra que talvez o problema da não-aprendizagem de inglês esteja no fato de os professores não acreditarem que os seus alunos possam aprender. De fato, essa crença de senso comum nas vozes dos participantes da escola encontra ressonância em resultados de pesquisa realizada por psicólogos sociais. Rosenthal & Jacobson (1968a, 1968b) mostraram que o conceito da “profecia da auto-realização” (*self-fulfilling prophecy*), isto é, a expectativa inicial que uma pessoa tem sobre o comportamento de outra, de alguma forma, sutilmente influencia a sua concretização.

Esses autores realizaram uma pesquisa experimental com professores de 18 turmas de uma escola primária. Aleatoriamente, escolheram algumas das crianças (20%) de cada sala e disseram aos professores que elas eram “alunos auspiciosos” (*intellectual bloomers*) e que teriam desenvolvimento notável durante o ano. Os resultados mostraram que esses alunos alcançaram dois pontos a mais no QI de habilidade verbal e quatro pontos no QI em geral. Aparentemente, os alunos auspiciosos fizeram o que os professores esperavam deles. Dessa forma, a conclusão do estudo de Rosenthal & Jacobson apontou que altas expectativas levam a “alto desempenho”; baixas expectativas a “baixo desempenho”.

A voz saliente da família é a de que o essencial para eles é que seus filhos estudem, pois é o estudo em si que lhes possibilitará a realização pessoal e profissional. Os pais, como não estudaram, não puderam ter “emprego fixo”, “trabalhar em firmas” ou ter “uma vida melhor”, fazem todo o sacrifício para que os seus filhos possam estudar. Escola/estudo é sinônimo de “vida melhor” (em comparação com a que eles têm), por isso, não cansam de dizer aos filhos: “Estuda, meu filho estuda”.

Eu limpo chão. Às vezes ele pede alguma coisa para mim e eu não posso dar. Se **eu tivesse tido a oportunidade**, quando eu era mais, jovem, antes mesmo de me casar e de eles nascerem, **hoje a gente teria uma vida melhor**. Não passaria tanta dificuldade. Se eu **tivesse estudado** daria **uma vida melhor para meus filhos**. Sempre digo isso pra eles. (ENT.18/12/04 – Merelim, mãe)

Para nós que somos pobres, **a escola é a única esperança.** (ENT.20/12/04 – Marina, mãe)

Eu sempre falo para ele: **estuda meu filho, estuda.** (ENT. 07/12/04 –Adelina, mãe)

Eu não estudei. Fui burra. Fui casar, arrumar filho... Agora não tenho como voltar porque tenho que trabalhar para terminar de criar os meninos. Mas eu **quero que eles estudem. Não quero que fique como eu.** [...] Eu falo pra eles estudar, pra me ajudar mais tarde. [...] **Eu ganho muito pouco e tivesse** estudado, eu acho... Ah... acho que **poderia ter um emprego decente**, dar mais coisas pra eles [...]. (ENT.18/12/05, Nica, mãe)

O estudo faz falta, dona. A gente trabalha aí de sol a sol e não vence. Se nós tivesse estudado, a senhora vê, a gente, **quem sabe, praticamente, a gente tivesse mais condição.** (ENT. 20/12/04 – Marlon, pai)

Se, por um lado, os pais depositam fé no estudo como única saída para um futuro melhor, por outro, revelam também o quanto a escola pública que seus filhos freqüentam pode fazer por eles: quase nada, apontando para o drama vivenciado pelas classes menos favorecidas. Na fala dos atores da família, podemos perceber o jogo conflitivo entre as crenças. Se por um lado, existe “a fé no estudo vista como saída para ter êxito profissional”, também espelhada na crença de que “saber inglês ajuda a arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida”, por outro lado, essas crenças são atravessadas por duas outras não-empoderadoras: “a ausência de fé na escola como espaço de êxito escolar” – na escola não se aprende – também espelhada na crença “querer estudar inglês é sonhar alto”.

3. As ideologias a permear as vozes

Os atores da escola acreditam que é papel da escola retirar os pais e seus filhos do seu “mundinho local” e introduzi-los no mundo global mediante conhecimentos e informações que

só a escola possui. Todavia, os pais não se vêem excluídos da modernidade-mundo. Eles observam vantagens em usar essa língua mundial, confiam em seus filhos e depositam esperança nos estudos em função de suas experiências. Além disso, os pais observam o uso de expressões em inglês ou em outra língua estrangeira no seu cotidiano, nos nomes de lojas no centro da cidade, em eletrodomésticos, em programas de televisão, em rótulos de produtos e em raros contatos com pessoas que falam inglês. A título de ilustração, segue o depoimento abaixo:

Uma vez eu tava **no ônibus** e tinha **duas mocinhas falando inglês**. Elas falavam e riam. Deviam estar vindo da universidade, sei lá, fazendo um trabalho. Eu fiquei assim... muito empolgada, empolgada mesmo. Achei lindo! Nossa! Fiquei querendo saber... entender o que elas estavam falando. Mas eu não sabia nem que era inglês. Tinha um homem, um senhor, assim do meu lado e ele olhou e riu também. Então, porque ele riu, eu tive coragem de perguntar pra ele que língua elas estavam falando. E foi ele que me disse que era inglês. (ENT. 18/12/04 – Nica, mãe)

A ideologia a perpassar a noção de mundinho assentada na voz da escola não é compartilhada integralmente pela voz da família. Os integrantes da família não se vêem fora do mundo-modernidade, pois são tocados pelo contexto da globalização econômica e da mundialização do inglês ao associarem a ele a mesma força que associam ao estudo para os seus filhos alcançarem uma vida melhor. Também para eles a aprendizagem de inglês é imperativa no mundo atual. Compreendem realisticamente que, como num jogo, para realizarem seus sonhos (realização pessoal, profissional e posição social) precisam lutar e superar obstáculos. E, embora os membros da comunidade tenham dito não conhecer o significado de expressões em inglês, em outros depoimentos, eles mostraram saber para que servem e isso lhes tem bastado. Mesmo não tendo muito acesso a meios de comunicação mais caros, como Internet e TV a cabo, saindo pouco do bairro e com pouco acesso aos chamados “bens culturais”, o inglês está no caminho que percorrem para ir ao trabalho, à

escola e chega até suas casas. Assim sendo, podemos concordar com (ORTIZ, 2003, p. 8) que somos “cidadãos mundiais” e mesmo quando não nos deslocamos “o mundo hoje se desloca, chega até nós, penetra no nosso cotidiano”.

Os pais, como não estudaram, não puderam ter “emprego fixo”, “trabalhar em firmas” ou ter “uma vida melhor”, hoje fazem todo o sacrifício para que os seus filhos possam estudar. Se tivessem condições financeiras, os seus filhos fariam o mesmo caminho das crianças de classe média, pois “não se aprende inglês na escola [pública], é meio assim . . . pra tapear”.

A “visão institucional” (escola) perpassando as vozes das professoras e das supervisoras contempla a realidade social por uma ótica negativa, pela exclusão, pela falta. O bairro está cheio de mato, os pais que não têm condições financeiras, não têm também escolaridade, nem auto-estima positiva. Eles “estão fora do mundo” e, em conseqüência, não podem ajudar os seus filhos que acabam por não ter interesse nos estudos e em inglês. Essa voz da escola fomenta a ideologia da desigualdade social por atribuir precisamente à classe social dos alunos o fracasso da escola. Em tempos de globalização, ainda está em plena força a teoria do *déficit* social e cultural e de culpabilização da vítima.

Resta à escola a “pedagogia a pequenos passos”, evidenciada na crença das professoras e das supervisoras da escola que dizem: “Aprende-se inglês na medida do possível”. Santos (2005) também notou essa mesma crença entre as professoras protagonistas da sua pesquisa. Essa crença encontra também sustentação nas pesquisas realizadas por Bernard Charlot (1995, p. 22) em escolas francesas, buscando compreender as relações das crianças de classes populares com a escola e o saber. Conforme esse autor, “para essas crianças, tudo é tão difícil que temos que fazer uma coisinha, depois outra ou dar um passinho e depois mais outro”. Charlot argumenta que tal concepção ideológica de pedagogia demonstra ao mesmo tempo “uma enorme boa vontade e um profundo desprezo pelas crianças”, pois ao transformar “o saber em algo simples, sem nenhuma complexidade, não resta nenhum saber, só a tarefa que as crianças fazem para passar e ter uma profissão mais tarde”.

Não é sem razão que os pais da escola brasileira, investigada por Dias, acreditam que: *Não se aprende inglês na escola, é meio assim... pra tapear*, refletindo descrença e um certo grau de desprezo pela escola pública. Como ensina, refletidamente, uma das mães, Celina, em depoimento anterior, “então, ensinam assim, números, é... dias da semana, frutas, assim animais, assim mais eu não sei se **a professora**, eu acredito que eles devam saber, mas acho **que por ter aquela visão assim... Ahmm... o aluno da escola pública não vai conseguir aprender**”. Quer dizer, a escola ensina só o léxico e não a estrutura.

Charlot (1995, p. 11-12) propôs, há mais de uma década, que devemos reverter a ótica da negatividade pela ótica da positividade. A ótica da negatividade em nada ajuda a relação das crianças das classes populares com o saber e a escola. Para ele, “o fato de haver um elo entre o êxito escolar e a condição social não nos permite absolutamente emitir uma opinião como a de que os pais são a causa do êxito ou do fracasso”. Tal visão é determinista, é como se a questão já estivesse resolvida. Para o autor, devemos investir na ótica da positividade, pois o fracasso escolar não é simplesmente uma falta de êxito, é também uma experiência plena de significados que atravessa a vida do aluno. Para Charlot (1995, p. 13-14), podemos/devemos ler a realidade social não pelo negativo, mas pelo que se passa nos processos que contribuem para construí-la. Assim diz: “Falar em negativo, no *handicap* das crianças dos bairros populares, ou falar apenas dessa maneira, é reproduzir no campo da teoria e da palavra, os efeitos de dominação dos quais elas já são vítimas no campo social”.

Havemos de concordar que há certas práticas sociais e culturais que, ao invés de conduzirem ao empoderamento de grupos sócio-economicamente desfavorecidos, contribuem para deixá-los à margem. A ótica da negatividade proeminente em escolas públicas é uma dessas. Ela se materializa em um dos conceitos mais importantes para explicar o baixo rendimento dos alunos das classes populares: a “profecia da auto-realização” (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968), presente na metáfora “modernidade-mundo” *versus* “mundinho”.

Vale ressaltar que a escuta das vozes de pais e alunos pode nos oferecer outros ângulos para refletir sobre o ensino de inglês na escola pública e sua função social na vida dos alunos que a freqüentam, bem como sobre a responsabilidade política atribuída aos atores da escola, já que nas vozes dos pais ressoa o mote: *Para nós, que somos pobres, a escola é a única esperança* (Marina, mãe, 20/12/04), e, particularmente, ao nosso trabalho na universidade como formadores de professores de inglês.

Referências Bibliográficas

- CHARLOT, Bernard. Relações das crianças de classe populares com a escola e o saber. *Cadernos de Graduação*, Série Reflexões, UFRJ, Sub-Reitoria de Graduação, 1995, p. 1-38.
- DELLA JUSTINA, Olandina. Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro: a visão de pessoas comuns. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2006.
- DIAS, Maria Helena M. O lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2006.
- GASPARINI, Edmundo N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. *Polifonia*, nº 10, 2005, p. 173.
- JOHNSTON, Peter H. & NICHOLS, John G. Voices we want to hear and voices we don't. *THEORY INTO PRACTICE*, Vol. 34, Number 2, Spring 1995, p. 94-100.
- LINCOLN, Yvonna S. In Search of Students' Voices. *THEORY INTO PRACTICE*, Vol. 34, Number 2, Spring 1995, p. 88-93.
- MAFESOLLI, M. *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.) *Discurso de Identidades. Introdução – Socioconstrucionismo: Discurso e Identidades Sociais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-35.
- ORTIZ, Renato (1994). *Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PERIN, Jussara O. R. Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 143-157.

ROSENTHAL, Robert and JACOBSON, Lenore. Teacher Expectations for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218, 1968.

SANTOS, Leandra I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor? Dissertação de Mestrado, UFMT, 2005.

SCHOR, Ira. *Culture wars: School and society in the conservative restoration 1969-1984*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986.