

## APRENDIZAGEM DO INGLÊS EM UMA ESCOLA BRASILEIRA: A OPINIÃO DE UM GRUPO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Vanderci Monteiro Sene Palla (UERJ)

**RESUMO:** Este estudo visa conhecer, através de questionários, os modelos cognitivos que emergem das crenças de um grupo de alunos do Ensino Médio sobre aprender inglês, como língua estrangeira, em uma escola brasileira. Partindo do pressuposto de que há relação entre crenças e aprendizagem de uma língua estrangeira, e que é através de nossos processos discursivos que se veicula a representação que um grupo social faz sobre algo ou alguém, estudamos as *opiniões* dos alunos, considerando-as como crenças avaliativas e como uma forma de representação mental, com função social. Temos como suporte teórico a abordagem *Sociocognitiva* da linguagem, para a qual a relação entre linguagem e representação envolve processos cognitivos que inter-relacionam as experiências vivenciadas pelos indivíduos nos meios social e cultural e como ela se manifestam na linguagem.

### 1) Introdução

Nas escolas brasileiras, a aprendizagem do inglês, como língua estrangeira, é um assunto que sempre gerou polêmicas. Por um lado, há certa resistência em aprender inglês por parte dos alunos e por outro, essa aprendizagem se faz necessária devido à globalização e à grande influência dos Estados Unidos no mundo atual.

Os professores de língua inglesa, principalmente os de escolas públicas, são questionados pelos alunos sobre o porquê de serem “obrigados” a aprender inglês já que, muitas vezes, não vêem utilidade para tal aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) justificam a adoção do ensino de uma língua estrangeira nas escolas brasileiras como uma “estratégia” que contribui para o processo educacional como um todo, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. É um processo que enriquece o *Letramento*; aumenta a autopercepção do aluno como humano e cidadão; melhora a compreensão e consciência sobre o funcionamento da língua materna e contribui para o desenvolvimento da própria cultura.

Devido a tais impasses, este trabalho destina-se a investigar a opinião do aluno a esse respeito, com base em dois pressupostos: que há relação entre as crenças dos alunos e a aprendizagem de uma língua estrangeira (Consolo, 1997; Mussini, 2000) e que as opiniões constituem-se em crenças avaliativas (Van Dijk, 1996) com base social e expressão geralmente discursiva.

Para dar suporte às nossas investigações, buscamos base na perspectiva *Sociocognitiva* da linguagem (Salomão, 1997; Chiavegatto e Ferrari, 1997; Chiavegatto, 2002), segundo a qual a experiência vivenciada pelo indivíduo no meio social é processada na mente (organização do conhecimento) e expressa na linguagem.

Entendendo que a opinião de um grupo social representa os modelos socialmente compartilhados, este estudo busca na *Categorização por Protótipos* (Taylor, 1989) um processo de investigação que nos possibilita conhecer os modelos cognitivos representativos da crença de um grupo de alunos sobre o aprendizado do inglês nas escolas. Partimos do pressuposto de que a dinamicidade e a flexibilidade do processo de Categorização por Protótipos nos permitirão perceber tais modelos cognitivos por propiciarem a inter-relação da tríade – cultura, cognição e linguagem – que compõe a opinião, inter-relação esta, que é, também, sustentada pela Lingüística Sociocognitiva.

Na organização e interpretação dos resultados; na busca da significação, contamos, também, com o arcabouço teórico dos *Modelos de Espaços Mentais* (Johnson-Laird, 1983; Van Dijk, 2000) e dos *Modalizadores e Metáforas* (Fauconnier, 1997; Miranda, 1999, 2000; Lakoff e Johnson, 1980).

## 2) Fundamentação teórica

Segundo Chiavegatto (2002), o cognitivo de um falante é resultado das experiências sócio-culturais que vivencia. Tais experiências formam o nosso conhecimento, cujo processo de aquisição, representação mental e expressão estão associados à linguagem, pois as construções lingüísticas constituem formas de representação do mundo cognitivo. O sujeito cognitivo vivencia as experiências no mundo social e as processa na mente, organizando-as por categorização. É nesse processo de organização e interpretação do conhecimento que se formam os modelos mentais, os conceitos e as opiniões que são expressas na linguagem. A participação da linguagem não ocorre somente no momento da exteriorização do conhecimento (expressão), mas também, na sua aquisição, organização e interpretação, operando-se no processo de categorização e seleção. A perspectiva sociocognitiva busca, no processo de categorização, estabelecer uma relação contínua entre experiência social, organização mental do conhecimento e linguagem. As experiências que vivenciamos são organizadas (categorizadas) na mente por unidades organizadoras de sentido – os modelos mentais (esquemas, protótipos, *frames* e *scripts*). Os *modelos mentais* (Johnson-Laird, 1983; Van Dijk, 2000) são noções cognitivas – formadas a partir de experiências sociais e culturais – básicas na construção do conhecimento e na produção e compreensão do discurso, pois resgatam – através de formas lingüísticas – informações armazenadas na memória.

### 2.1) A categorização por protótipo

Uma das maneiras de se processar o conhecimento na mente é a *categorização por protótipo* (exemplo típico), isto é, uma organização (estrutura prototípica) onde se estruturam os conceitos (representações mentais) e se formam categorias

sem limites fixos, que possibilitam a associação de membros – pela similaridade de seus atributos – com diferentes graus de pertença. A organização do conhecimento e a formação de um conceito na mente são processos cognitivos que envolvem crenças e vivência social. Por isso, os conceitos são unidades de representação flexíveis, não claramente distintas e definidas que, portanto, não podem ser categorizadas por meio do estabelecimento de propriedades necessárias e suficientes, como defendia Aristóteles na categorização lingüística clássica.

Um protótipo não é um modelo rígido, específico, mas sim, o exemplo de uma classe de objetos ou de padrões relacionados, que integram as características mais tipicamente observadas da forma ou do modelo. A teoria dos protótipos sugere que a significação é derivada de aspectos que descrevem/caracterizam/tipificam o modelo da palavra. Usamos a palavra em função dos conceitos – informações recebidas do mundo e organizadas na mente – e os compreendemos quando os inter-relacionamos ou derivamos a sua significação de outro conceito. Segundo a teoria dos protótipos (Taylor, 1989: 41), os conceitos estruturam-se na mente por comparação do grau de correspondência dos atributos (características) de situações reais com um modelo ótimo (prototípico), através da percepção e do conhecimento de mundo dos falantes. Esses conceitos (Koch, 2002) são unidades de conhecimento flexíveis, em que as construções psicológicas e individuais são estabilizadas pelo léxico no processo discursivo. Quando os falantes compartilham os mesmos conceitos, constrói-se uma visão consensual da realidade, a qual é reativada por termos ou expressões lingüísticas.

Categorizar por protótipos é organizar em classes, elementos do mundo real, nomeando-os e assimilando-os a modelos/protótipos que temos na mente. Se pensarmos em organizar uma categoria de carros, vamos listar: modelos mais representativos

(ou prototípicos), como carros de passeio (mas não tratores ou carretas); modelos do nosso cotidiano (mas não carros dos anos 50) e, a esses modelos vamos associar nomes (por exemplo Gol, Pálio). É como se rotulássemos e classificássemos as nossas experiências. Os termos (palavras, expressões) mais ativados, linguística e cognitivamente, na memória de um grupo social referem-se a modelos culturais mais salientes na realidade desse grupo (Taylor, 1989: 45).

Em uma pesquisa experimental, Kempton (1981 apud Taylor, 1989) reuniu cinquenta tipos de calçados e pediu a pessoas que os classificassem em três categorias denominadas *botas*, *sapatos* e *chinelos*. Ele observou que tanto os seus informantes americanos, como os ingleses concordavam a respeito de quais calçados eram *botas*; no entanto, o modelo de bota mais prototípico (ou seja, com maior similaridade de atributos) para os americanos provenientes do Texas foi o modelo *cowboy* – de cano mais longo. Para os ingleses, foi a bota de exército – cano curto, tipo botina.

Portanto, os efeitos prototípicos são espécies de conceitos relacionados a *Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)* que, ao serem partilhados linguisticamente por um grupo social formam os *Modelos Cognitivos Generalizados*, ou seja, um conhecimento estereotipado (socializado) que o grupo tem desses conceitos.

### 3) Metodologia

Este estudo procura formar categorias prototípicas representativas da opinião dos alunos sobre aprender inglês em escolas brasileiras, através de análises quantitativa e qualitativa (interpretativa) das respostas dadas a dois tipos de questionário (aberto e fechado) e a uma entrevista. O *primeiro questionário* tem como propósito verificar a composição (homogênea ou heterogênea) do grupo social. É composto de perguntas

fechadas, que visam conhecer os aspectos psicossociais dos alunos – seus hábitos, interesses e dados sobre a família. O *segundo questionário* é composto de quatro perguntas abertas, cujas respostas apontarão para os modelos cognitivos representativos, existentes nas crenças sobre aprender inglês. A *entrevista*, por sua vez, visa a verificar, numa interação face a face, se os modelos cognitivos apontados nas respostas do questionário se confirmam.

Para a elaboração do *segundo questionário*, usamos a Tabela 1 sugerida por Daher (1998), na qual levantamos os *problemas* geradores da investigação, os quais consistem em comentários e questionamentos vindos dos alunos em salas de aula. Traçamos *objetivos* a partir desses problemas; formulamos *hipóteses* a serem testadas e produzimos *questões* (perguntas), cujas respostas propiciam testar as hipóteses e alcançar os objetivos almejados.

Nossos dados foram colhidos de trinta e sete alunos da primeira e segunda séries do Ensino Médio de uma escola pública federal, situada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O processo de análise consistiu em formar categorias linguísticas prototípicas a partir da reincidência de termos e expressões (membros) que desempenharam funções sintáticas e semânticas (atributos) similares no contexto das respostas dadas pelos alunos. No processo de categorização linguística por protótipos, a frequência com que os membros são nomeados é uma pista que indica o grau de pertença desses membros a uma categoria, pois os nomes cognitivamente e linguisticamente mais ativados são os mais presentes na memória do grupo social e correspondem aos elementos (membros) mais prototípicos. Portanto, neste estudo, a reincidência de formas linguísticas iguais (ou com atributos similares) demonstra que os alunos entrevistados ativaram modelos cognitivos semelhantes na memória, resultante dos mesmos modelos culturais vivenciados.

Problema	Objetivo	Hipóteses	Perguntas
Para que estudar inglês? Não gosto de inglês. Inglês não me serve para nada.	Construir categorias prototípicas que representem as crenças dos alunos sobre os objetivos de se aprender uma língua estrangeira.	A aceitação ou rejeição à aprendizagem de uma língua estrangeira é dependente das crenças que os alunos trazem dos modelos culturais vivenciados.	O que representa para você aprender uma língua estrangeira?
O inglês não deveria ser obrigatório. Gostaria de aprender outro idioma.	Construir categorias prototípicas que representem a opinião sobre o fato de o inglês ser obrigatório na maioria das escolas públicas do Brasil.	Na opinião dos alunos, o inglês não deve ser uma língua obrigatória na escola.	O que você acha da obrigatoriedade do ensino do inglês no currículo da maioria das escolas brasileiras?
Ninguém aprende inglês nas escolas. As provas não são eficientes.	Construir categorias prototípicas em que se evidenciem as crenças sobre os métodos de ensino e de verificação da aprendizagem de inglês usados nas escolas e as sugestões de procedimentos metodológicos que eles julgam adequados às suas necessidades.	Os métodos de ensino de inglês, usados na maioria das escolas públicas não estão despertando o interesse dos alunos pelo idioma.	Fale sobre os métodos de ensino e de verificação da aprendizagem do inglês usados nas escolas; se for o caso, dê sugestões para a melhoria desses métodos.
O brasileiro não é nacionalista; não valoriza a própria língua.	Construir categorias prototípicas, representativas da opinião sobre os valores dados pelos brasileiros à língua inglesa e à língua mãe.	Os alunos se preocupam em se distanciar do eu da língua materna e em ter a própria identidade modificada ao aprender inglês como segunda língua.	Dê a sua opinião sobre a substituição de termos em português por termos estrangeiros, especialmente em inglês, no nosso dia-a-dia.

Tabela 1: Objetivos, Hipóteses e Questões

Como previmos, as similaridades lexicais, semânticas e sintáticas não dariam conta de atender ao nosso propósito de análise, já que o estudo exigia noções de interação social, representação mental e linguagem, tendo em vista o nosso *corpus* de análise – a *opinião*; a teoria de base – a *lingüística sóciocognitiva* e, o processo de análise – a *categorização por protótipos*. Portanto, para a formação das categorias prototípicas e para a percepção e interpretação dos modelos representativos da opinião, foi imprescindível recorrer aos pressupostos teóricos dos *Modelos dos Espaços Mentais*, seus construtores – os *Modalizadores*, e suas projeções – as *Metá-*

foras. Os *Modalizadores* (Koch, 2001: 47-51; Koch, 1996: 74-88; Miranda, 2000: 135-155) são de grande importância na construção do sentido do discurso – como construtores de espaços mentais – e na sinalização de como aquilo que se diz é dito. Neste estudo, os modalizadores funcionaram como “pistas” lingüísticas (trazidas por palavras ou expressões), que ativaram e construíram domínios cognitivos (espaços mentais); facilitaram a organização das categorias prototípicas e proporcionaram a interpretação dos valores e das intenções dos alunos sobre aprender inglês. As *Metáforas* (Lakoff e Johnson, 1980), por sua vez, tiveram grande contribuição, pois a teoria das projeções de domínios – projeções metafóricas – (Fauconnier, 1997: 9-13) nos deu sustentação para percebermos as similaridades de sentido das respostas. As metáforas possibilitaram a identificação das referências para a construção do significado e a formação das categorias prototípicas, de onde emergiram os modelos cognitivos representantes da opinião.

O processo de *categorização por protótipos*, segundo Taylor (1989), pareceu-nos o caminho adequado a ser seguido na investigação a que se destina este trabalho, pois trata-se de um processo que se enquadra no arcabouço teórico da lingüística cognitiva e que permite a inter-relação entre os componentes da tríplice que constitui a opinião. Ao organizarmos em categorias prototípicas as informações disponíveis no *corpus* de análise, conhecemos os modelos cognitivos que constituem a *representação social* (Jodelet, 2001) que um grupo de alunos do Ensino Médio tem sobre aprender inglês em uma escola brasileira.

A metodologia usada neste estudo justifica-se pelo fato de as *Representações Sociais* constituírem-se em um fenômeno complexo de informações que envolve elementos ideológicos e cognitivos; crenças; valores; opiniões e atitudes. Elas se inscrevem nos quadros de pensamento sobre algo, e circulam nos dis-

cursos por meio de palavras e mensagens cristalizadas como uma forma de conhecimento partilhado pelos membros de um mesmo grupo social. É com a estabilidade desses enquadres que há consenso social. A interpretação das *representações sociais* estrutura-se em campos de representações por meio de organizadores sócio-culturais, modelos e esquemas cognitivos. Temos acesso a esses campos nos questionários, entrevistas e material verbal, registrados em documentos.

#### 4) Análise do corpus

Os dados colhidos no *primeiro questionário* – que investigou dados pessoais e familiares, situação escolar e hábitos e interesses relacionados ao inglês – foram bastante similares. Os resultados demonstraram que o grupo social que constitui o sujeito da pesquisa é bastante *homogêneo* – tanto nos hábitos e costumes, como nos aspectos sociais e econômicos dos alunos.

As respostas do *segundo questionário* foram distribuídas em tabelas, considerando-se as semelhanças lexicais, gramaticais, semânticas e sintáticas. A partir das reincidências das respostas, montamos as categorias prototípicas, contanto, necessariamente, com a contribuição dos *modalizadores* e das *metáforas*.

##### 4.1) 1ª Questão: O que representa para você aprender uma língua estrangeira?

Em várias respostas, os alunos avaliaram a aprendizagem de uma língua estrangeira com adjetivos que funcionam como modalizadores de positividade: *necessária, importante, interessante, útil, fundamental*. Noutras, a opinião foi modalizada por substantivos – *oportunidade, possibilidade, necessidade, garantia, chances, abertura*, demonstrando, assim, maior ênfase na avaliação positiva.

Os verbos mais reincidentes nas respostas formavam duas categorias principais: uma que apontava para o *conhecimento* e a *cultura* e outra que destacava o *campo profissional*, como podemos observar na Tabela 2.

Verbos Conhecimento e cultura	n	Verbos Campo profissional	n
Aprender	8	Arrumar (emprego)	3
Conhecer (culturas)	4	Abrir (oportunidades)	3
Ampliar, expandir (conhecimentos)	3	Arranjar (trabalho)	1
Entender (outras culturas e línguas)	3	Entrar (para o mercado de trabalho)	1
Aperfeiçoar, realizar, possibilitar (comunicação e contatos)	3	Abrir (oportunidades)	1
		Aumentar (chances)	1

n = número de ocorrências

Tabela 2: Verbos mais freqüentes

Observamos a reincidência de verbos que demonstram *amplitudes*, proporcionadas pela aprendizagem de uma língua estrangeira – *abrir, ampliar, aumentar, expandir*. Os substantivos e expressões mais reincidentes que completaram sintaticamente os verbos nas respostas estão destacados em duas categorias na Tabela 3.

Apareceram também substantivos e expressões como *viagens, conforto, realização pessoal, visão de mundo, conversa na Internet, possibilidade de ouvir músicas e entender filmes em outro idioma*. Essas expressões, no entanto, fazem parte das categorias anteriores.

Expressões avaliativas e cristalizadas	n	Justificativas que complementam as expressões avaliativas	n
Língua necessária e importante.	12	Mercado de trabalho, carreira, currículo.	12
Idioma exigido.	6	Melhora e valoriza o ensino; complementa os estudos; dá base e é importante na formação dos alunos.	5
Língua universal, mundial, global.	5		

Tabela 3: Substantivos/expressões mais freqüentes

A partir das respostas dos alunos, formamos duas categorias prototípicas de onde emergiram *modelos cognitivos* representativos sobre aprender uma língua estrangeira. Para os alunos (seguem exemplos de suas falas), aprender uma língua estrangeira contribui para o *processo de letramento* e equivale a ter *sucesso profissional*:

“... é importante para o sucesso profissional...”

“...é interessante para conhecer novas culturas e expandir conhecimento...”

“...abre portas para o mercado de trabalho e amplia a comunicação...”

Chegamos ao conceito de *letramento*, partindo do pressuposto que o mesmo corresponde a habilidades de comunicação e interação e, equivale a um conjunto de processos lingüísticos sociais e cognitivos que são culturalmente motivados (Freire, 2002).

#### 4.2) 2ª questão: O que você acha da obrigatoriedade do ensino do inglês na maioria das escolas brasileiras?

Esta pergunta foi formulada tendo em vista diversos questionamentos dos alunos sobre o inglês (como língua estrangeira) ser inserido na maioria dos currículos escolares brasileiros. A maioria dos alunos (cerca de 90%) apresentou justificativas que defendem o ensino do inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras.

As expressões mais recorrentes nas justificativas foram expressões avaliativas e cristalizadas – “língua universal, mundial, global”, “idioma importante, exigido” – sempre seguidas de complementos que apontaram para o mercado de trabalho e para o letramento – como mostra a Tabela 4.

Expressões avaliativas e cristalizadas	Justificativas que complementam as expressões avaliativas		
	n	n	
Língua necessária e importante.	12	Mercado de trabalho, carreira, currículo.	12
Idioma exigido.	6	Melhora e valoriza o ensino; complementa os estudos; dá base e é importante na formação dos alunos.	5
Língua universal, mundial, global.	5		

n = número de ocorrências

**Tabela 4: Expressões e suas justificativas**

A maioria dos alunos defende a inserção do idioma inglês no currículo da maioria das escolas, principalmente públicas, como uma oportunidade para os alunos de baixa renda, que não podem pagar um curso de idioma, terem contato com um “idioma universal, importante e exigido” e, terem *sucesso profissional* e acesso ao *letramento* propiciados pela aprendizagem desse idioma. A maioria das respostas está sintetizada nos exemplos abaixo.

“... o inglês é cada vez mais necessário para progredir na vida, pois é o idioma exigido em vestibular, trabalho e vida social e, vem ganhando espaço em todo o mundo...”

“... o ensino do inglês nas escolas é uma oportunidade para os de baixa renda, que não podem pagar curso, ter chances de arrumar emprego.”

Tanto a reincidência das palavras e expressões que desempenham funções de sentidos similares, no contexto das respostas analisadas, como a similaridade sintática nas estruturas destas respostas, demonstraram que os alunos compartilham a mesma opinião, tendo como conceito central a *oportunidade* que lhes é dada, no que se refere à inserção do inglês no currículo escolar.

**4.3) 3ª Questão: Fale sobre os métodos de ensino e verificação da aprendizagem de inglês usados nas escolas e, se for o caso, dê sugestões que os melhorariam.**

Nesta questão, buscamos conhecer as opiniões sobre os métodos de ensino e verificação da aprendizagem que os alunos

consideram mais adequados aos seus interesses e às suas realidades, bem como os modelos culturais geradores dessas crenças.

A maioria dos alunos avalia, com expressões negativas, os métodos de ensino do inglês usados nas escolas regulares. A Tabela 5 mostra, na primeira coluna, as avaliações mais recorrentes sobre a metodologia usada e, na segunda coluna, as sugestões apresentadas.

Palavras e expressões que avaliam a metodologia atual	n	Metodologia sugerida	n
<i>Ensino:</i>		<i>Desenvolver habilidades:</i>	
Básico, ruim, ineficiente, corrido, inadequado, monótono, ultrapassado.	8	Mais conversação, mais diálogo, aulas mais interativas.	11
Falta conversação e situação do cotidiano.	2	Mais leitura, mais vocabulário.	2
		Método que visa as quatro habilidades; método que verifica gramática, pronúncia, conteúdo e entendimento.	2
		<i>Adequar à prática:</i>	
		Inglês para entender filmes e músicas, para ler revistas e livros.	2
		Métodos mais objetivos de aprendizagem e uso da língua e debate (em inglês com assuntos de seus interesses).	4
<i>Avaliação da aprendizagem:</i>		<i>Avaliação da aprendizagem:</i>	
Avaliações ineficientes que não provam nada, que demandam questões de gramática e conceitos mastigados.	3	Avaliação oral; avaliação paralela à aprendizagem; provas mais dinâmicas e interpretativas.	

**Tabela 5: Correlação entre avaliações e metodologia**

As respostas mais recorrentes referem-se ao desenvolvimento das habilidades (ler, entender, falar e escrever), sendo a habilidade oral (*diálogo, conversação, interação*) a mais citada. Sugerem, também, uma metodologia aplicada mais à prática diária e mais adequada às realidades dos alunos, como demonstra os próximos exemplos:

“...o método é corrido e superficial ...as provas não provam nada...”

“... é necessário que haja aulas mais interativas... aulas com situação do cotidiano...”

Com base nas respostas, entendemos que a crença tida pelos alunos de método ideal de ensino/aprendizagem coincide com as propostas apresentadas pelos estudos atuais, isto é, *uma metodologia que propicie o letramento*, o qual não se consegue somente com o desenvolvimento de habilidades, mas com um método que facilite a interação e que esteja adequado à realidade dos aprendizes. Segundo a percepção dos alunos, que responderam à essa pesquisa, esse letramento, de um modo geral, não tem sido proporcionado, principalmente, nas escolas públicas.

#### 4.4) 4ª questão: Dê sua opinião sobre a substituição de termos em português por termos estrangeiros, especialmente em inglês, no nosso dia-a-dia?

Segundo estudos (Revuz, 1998; Serrani-Infante, 1998), existe relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a *identidade* do aprendiz (afirmação do eu), pois o “eu” da língua estrangeira não é o mesmo da língua materna e, o aprendiz, temendo distanciar da língua materna, rejeita aprender uma língua estrangeira. Com base nestes estudos, procuramos, através da quarta questão, conhecer os valores e as crenças atribuídos à língua materna e à língua estrangeira. Nas respostas à *quarta questão*, encontramos modalizadores avaliativos – tanto de negatividade como de positividade – em relação ao uso de termos em inglês no nosso dia-a-dia.

Observamos que um número menor de alunos (16%) apresentou opinião favorável ao uso de palavras em inglês, argumentando que “é inevitável... resultado da globalização e da influência econômica e cultural dos EUA...” que “...facilita e simplifica a comunicação com o mundo globalizado...” , como podemos verificar no exemplo abaixo:

“...isso faz parte da globalização... se não nos adaptarmos a essas mudanças, iremos parar no tempo.”

No entanto, a maior reincidência de respostas semelhantes (60%) formou uma categoria de opiniões desfavoráveis ao uso de termos em inglês na nossa língua, defendendo, dessa forma, a preservação da língua portuguesa no Brasil, como podemos observar nos exemplos abaixo:

- “...isso desvaloriza, enfraquece e destrói a nossa língua...”
- “... é perda da identidade nacional e da nossa identidade...”
- “... a língua inglesa ameaça nosso idioma...”
- “... temos que valorizar nossa língua e cultura...”

Alguns alunos mostraram aspectos positivos e negativos em suas respostas, como sugere o seguinte exemplo:

“...simplifica, facilita, acelera e auxilia a comunicação, o uso da internet, mas desvaloriza, perde a autenticidade, individualidade e identidade da nossa língua.”

Com base nos resultados, observamos que os alunos trazem em suas crenças dois modelos culturais prototípicos: querem *adequar-se às exigências do mercado de trabalho e da globalização*, porém sem deixar de *preservar a língua portuguesa (para preservar a própria identidade)*.

Os resultados das *entrevistas*, apesar de não elencado aqui por motivo de espaço, sugerem que os modelos culturais evidenciados nas respostas ao segundo questionário se confirmaram.

## 5) Considerações finais

A presente pesquisa procurou conhecer os modelos culturais que emergem a partir das opiniões dos alunos sobre aprender inglês em escolas brasileiras e o fez através de dois questionários analisados qualitativa e quantitativamente. As respostas do *primeiro questionário* evidenciaram que o grupo social pesquisado era bastante homogêneo, fato que contribuiu muito em uma pesquisa de *representação social*.

Em relação às respostas do segundo questionário, elas nos permitiram conhecer um pouco sobre a percepção dos alunos e sobre as crenças em relação ao aprendizado de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras. Observamos que, apesar dos tantos questionamentos feitos sobre essa aprendizagem, os alunos investigados percebem o aprendizado de uma língua estrangeira como algo positivo, que proporciona o *letramento* e dá oportunidade para que alunos de todas as camadas sociais tenham contato com uma língua universal – o inglês – além de maiores chances de *sucesso profissional*. As opiniões mostraram também a existência de mitos como, por exemplo, a preocupação em romper com a língua materna e corromper a própria *identidade* ao se aprender uma língua estrangeira. Ter acesso a esses modelos cognitivos foi possível com base nos pressupostos teóricos da *Linguística Sociocognitiva* e da *Categorização por Protótipos* nos estudos da linguagem.

## 6) Referências

CHIAVEGATTO, V. Gramática: uma perspectiva sociocognitiva. In. \_\_\_\_\_ (org). *Pistas e Travessias II*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 131-212

\_\_\_\_\_. Introdução à linguística cognitiva: categorização por protótipos e categorias radiais. Minicurso oferecido no CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, III, 2003, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. Disponível em <<http://www.da.linguagem.nom.br>>. Acesso em ago. 2003.

CHIAVEGATTO, V.; FERRARI, L. A motivação conceptual da gramática. *Matraga*, v. 8, p. 63-78. 1997.

CONSOLO, D. Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, 29, p. 21-36, jan./jun., 1997.

DAHER, D. C. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESP*, v. 19, n. especial, 287-303. 1998.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FREIRE, M. *Dando voz ao aprendiz sobre a validade da língua estrangeira na escola pública: aplicações e implicações pedagógicas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_ (org). *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOHNSON-LAIRD, P. *Mental model*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

KOCH, I. As modalidades do discurso. In: *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 74-78.

\_\_\_\_\_. *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

MIRANDA, N. S. Domínios Conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 3, 1999.

\_\_\_\_\_. *A configuração das arenas comunicativas no discurso*

*institucional: professores versus professores*. 2000. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MUSSINI, E. P. S. M. Crenças sobre estratégias metacognitivas na aprendizagem de uma segunda língua. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA: A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL, VI, 2000. ALAB, 2000. CD-ROM.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SALOMÃO, M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos*, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, jul./dez. 1997.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

TAYLOR, J. R. *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press, 1989.

VAN DIJK, T. Opinions and ideologies in editorials. In: *4<sup>th</sup> International Conference of Critical Discourse Analysis: Language, Social Life and Critical Thought*. Atenas, de 14 a 16 de Dezembro, 1995. Segunda versão: Março, 1996.

\_\_\_\_\_. Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: VAN DIJK, TEUN *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 158-182.