

DOSSIÊ TEMÁTICO

REPRESENTAÇÕES DAS IDENTIDADES (TRANS)NACIONAIS DE FALANTES E FALARES

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

STUDENTS FROM ELEMENTARY PUBLIC SCHOOLS AND THEIR SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE TEACHING OF ENGLISH

Ederson Heonrique de Souza Machado *

Didiê Ana Ceni Denardi **

RESUMO: À luz da Teoria das Representações Sociais, este artigo apresenta um estudo sobre os sentidos vinculados ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná. Seguindo os procedimentos de Spink (1995), os resultados da análise de 402 questionários, aplicados a estudantes de 9º Ano de oito escolas de diferentes cidades da referida região, mostram que os mesmos associam a ideia de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa a três temas principais: “contato com o exterior”, “proficiência linguística” e “mercado de trabalho”. Esses temas sugerem uma noção latente que vincula o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa à “ascensão social”, distanciando esse processo pedagógico das possibilidades contextuais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Ensino Público. Representações Sociais.

ABSTRACT: Based on the Social Representations Theory, this paper presents a study carried out about the meanings that the teaching and learning of English has to elementary public school students in the southwest of Paraná. The study involved the application of 402 questionnaires to 9th grade students in 8 schools from different

* Graduado do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco. Bolsista de Iniciação Científica 2009-2012. Bolsista Monitor de Análise de Discurso (2013). Membro do grupo: Representações, Ambiente e Sociedade. E-mail: edersonletrasutfpr@gmail.com

** Doutora em Letras-Inglês e Literatura correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem (GEPEL); Linguagem e Ensino (UEL/PR). E-mail: didiedenardi@gmail.com

cities in the region mentioned above. Following Spink's (1995) procedure, the results of the analysis show that students associate the idea of English language teaching and learning to three main themes: "personal contact with people abroad", "linguistic proficiency" and, "job market". These themes suggest an implicit notion that links English language teaching and learning to "Upward Social Mobility", which in turn makes the English language teaching distant from students' contextual possibilities.

KEYWORDS: English language. Public education. Social representations.

INTRODUÇÃO

Observações e experiências compartilhadas entre acadêmicos e professores no âmbito do Curso de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* de Pato Branco, no sudoeste paranaense, apontam para algumas limitações encontradas na prática do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa no contexto da Rede Pública de Ensino da referida região. Dentre tais limitações destacam-se um sofrível interesse dos estudantes em relação à disciplina de Língua Inglesa, bem como dificuldades tangentes à assimilação do conteúdo e, conseqüentemente, à continuidade do mesmo. Com efeito, começaram a surgir questionamentos sobre quais relações engendradas nesse contexto atravessam e influenciam a materialidade das práticas pedagógicas de Língua Inglesa.

Acerca de tais relações de influência, observa-se que sobre as práticas de ensino de Língua Inglesa no Brasil, enquanto ensino de Língua Estrangeira, – como verificável através da análise do seu percurso histórico (LEFFA, 1999) – incidem dois aspectos que merecem destaque: a) a sobreposição das estruturas institucionais de cunho sociopolítico, e b) a superação dos obstáculos epistemológicos aos quais se atrelam os pressu-

postos filosóficos das teorias da linguagem. O primeiro aspecto refere-se ao conjunto de motivações de caráter legislativo que orientam a prática pedagógica¹. Segundo Leffa (1999), tal sobreposição opera em um movimento de inúmeras reconstruções na tentativa de compensar os danos de algumas legislações. Já o segundo aspecto refere-se às instruções advindas do desenvolvimento de diferentes métodos de ensino, uma vez que esses nascem de um "conjunto de premissas (regras) que definem uma teoria, sejam elas linguísticas, de aprendizagem, ou do próprio paradigma científico em que essa teoria se define" (BOHN, 2009, p. 171).

Desse modo, se "um dos pilares da elaboração de qualquer proposta de ensino de Língua Inglesa em escolas está na compreensão dos objetivos de seu ensino" (JORGE, 2010, p.162), parece haver certa oscilação dessas propostas conforme os traços contextuais, sejam eles históricos, ideológicos ou sociais. Para tanto, ficam mais evidentes, nesses casos, as rupturas das orientações sobre a prática de ensino decorrente das construções de novos paradigmas na instância científica e política.

¹ A título de clara ilustração podemos mencionar a rechaça do governo militar (1964/1985) em relação às línguas estrangeiras no intuito de evitar a influência cultural advinda de países estrangeiros.

Uma vez que na esfera científica e política a formação de valores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa não ocorre de forma regular e homogênea, partimos do pressuposto que no senso comum isso também não o seja. Nesse sentido, o interesse do presente trabalho é apresentar e discutir, a partir do aporte da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), as formas de conhecimento construídas e compartilhadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, com fim de orientação da prática cotidiana, entre os sujeitos envolvidos na própria prática de ensino, no contexto da Escola Pública do sudoeste do Paraná.

PRESSUPOSTOS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES A ESTE ESTUDO

A Teoria das Representações Sociais, a partir da obra *La psychanalyse: son image et son publique*, introduziu relevantes argumentos sobre como os conceitos são entendidos pelo senso comum. Nessa obra, nos primeiros anos da década de 1960, Serge Moscovici começou a apresentar resultados de seus estudos no âmbito da psicologia social sobre a proximidade dos conceitos da psicanálise no pensamento popular francês. Desse modo, o autor introduziu o conceito de “representação social”, reagindo às ideias de Durkheim sobre “representações coletivas” (MOSCOVICI, 2003; DUVEEN, 2003; MARKOVÁ, 2006).

Na sociologia clássica, segundo Xavier (2002), Durkheim considerou as representações coletivas como produtos estáticos,

responsáveis por controlar e regular as representações individuais, uma vez que o indivíduo seria entendido como produto da sociedade. Objetivando explicar como a unidade emerge na vida social e como essa proporciona estabilidade e ordem em relação às características particulares, o autor defendeu a ideia de que uma consciência coletiva se impunha sobre uma consciência individual (XAVIER, 2002, p. 21).

Desse modo, as representações coletivas, para Durkheim, eram uma classe geral de ideias com caráter hegemônico e institucional, que tinham função de integrar a complexidade cultural como unidade. Já na visão de Moscovici (1988, p. 209), “torna-se um grande erro tomar as representações como homogêneas e compartilhadas por toda sociedade.” Segundo o autor (1988), é necessário enfatizar, pelo abandono do termo “coletivo,” a pluralidade dessas representações e sua diversidade dentro de um grupo (*apud* ROSE et. al., 1995). Em outras palavras, o interesse deveria voltar-se para a pluralidade das ideias coletivas em suas várias formas de conhecimento desenvolvidas na sociedade moderna (DUVEEN, 2003). Assim, Moscovici (2003) reforça a ideia de que as representações sociais estão relacionadas a uma forma particular de compreender e comunicar, criando a realidade e o senso comum, sendo, portanto, de muita relevância a descrição e explicação de tais fenômenos.

Na perspectiva de Jodelet (1991), o fenômeno das representações sociais se refere às “imagens que condensam múltiplos sentidos permitindo às pessoas interpretar

o que está acontecendo; categorias que servem para classificar circunstâncias, fenômenos e indivíduos com que lidamos” (*apud* HOWARTH, 2006, p. 4). Portanto, consolidam-se como formas de conhecimento que nos habilitam a estabelecer explicações sobre os objetos (HOWARTH, 2006). Em outras palavras, essas modalidades de conhecimento têm orientação prática para a comunicação e compreensão do contexto social, material e ideativo, que envolve o sujeito (SPINK, 1993).

Conforme Spink (1993), as representações sociais localizam-se na interface dos fenômenos individuais e sociais. Partindo dessa perspectiva, uma série de discussões tratadas no âmbito da Teoria das Representações Sociais tangencia as relações do conhecimento construído através da interação entre o indivíduo e o ambiente social.

Nesse sentido, Moscovici (2003) aponta para a natureza convencional e prescritiva das representações sociais. Enquanto convencionais, as representações *convencionalizam* os objetos materiais e ideacionais. Conseqüentemente, através dessas mesmas representações, a realidade ganha forma acessível e definitiva, mantendo, simbolicamente, os objetos localizados em categorias específicas em um modelo comum a um grupo de sujeitos. Destarte, as relações entre a realidade e o conhecimento concreto em nossa atividade cognitiva estabilizam-se, mediante uma ordem simbólica, sendo a realidade categorizada e/ou adequada em nossos modelos conceptuais (MOSCOVICI, 2003).

Já, enquanto prescritivas, as representações sociais concretizam-se através do trabalho que o sujeito cognitivo desenvolve

frente a uma série de estruturas já construídas, organizadas e socialmente aceitas muito antes do mesmo sujeito iniciar sua atividade cognitiva. Dessa forma, começamos a desenvolver nosso pensamento a partir de uma estrutura de conhecimento que o precede. Essas representações, que nem mesmo são pensadas por nós, são, na verdade, “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 37), atuando em um processo dinâmico com sentido de organizar a realidade de forma a torná-la compreensiva, apresentável e funcional.

Tal processo dinâmico de estabilidade da vida social, em que “as representações são sistematicamente atualizadas” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449), torna-se viável pela operação de dois mecanismos, a saber: a *ancoragem* e a *objetivação*. Ambos os mecanismos compreendem a função de familiarizar os objetos, as palavras e as ideias não familiares por “um processo de pensamento baseado na memória e nas conclusões passadas” (MOSCOVICI, 2003, p. 60).

Especificamente, o mecanismo de ancoragem consiste na incorporação de noções ainda obscuras ao nosso conhecimento, por meio da comparação dessas noções com algo julgado como adequado. Desse modo, os juízos já consolidados em nossos paradigmas são convertidos sobre o que se mostra como novo. (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Nesse sentido, estabelece-se um equilíbrio entre o estranho e o conhecido, dissolvendo a estranheza na organicidade das nossas verdades, confinando-a a um conjunto de limites de uma categoria. Portanto, o funcionamento da ancoragem parece ser mais complexo

que o processo de categorização, pois não se trata apenas de uma redução do novo ao conhecimento preexistente, mas também de uma reelaboração do que já é conhecido (CABECINHAS, 2004, p. 128).

Já o mecanismo de objetivação, por sua vez, faz com que a ideia de não-familiaridade seja instrumentada e usual no senso de realidade. Assim, as formas atualizadas do que, em dado momento, mostrava-se como intangível, passam a integrar e exercer influência sobre nossa realidade de forma “física e acessível,” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Portanto, os mecanismos de ancoragem e objetivação operam no processo dinâmico de geração das representações sociais, atuando de forma interativa e heterogênea, não sendo possível distinguir o início ou término de cada um dos mecanismos, pois esses podem operar de forma sucessiva, justaposta e paralela (JESUÍNO *apud* VILLAS BÔAS, 2010).

Com efeito, segundo Moscovici (2003), os processos de ancoragem e objetivação relacionam-se intrinsecamente com as dinâmicas das experiências de vida e da memória coletiva. E, por meio de tais mecanismos, vai sendo estabelecida a concretude ao que é estranho, que passa a ser percebido, então, como parte da realidade objetiva (VILLAS BÔAS, 2010).

Destarte, por meio de seu poder de socialização, as representações sociais se constituem como formas de conhecimento e de reelaboração da realidade, ou seja, as representações são geradas no imaginário das sociedades, sendo que, “circulam e se chocam em constante atrito com a própria

dinâmica do dia a dia.” (CARVALHO; ARRUDA, 2008, p. 449).

Depreende-se das considerações apresentadas, em linhas gerais, sobre a Teoria das Representações Sociais, que essa teoria expressa relevante interesse sobre os fenômenos psicossociais que apontam para uma importante ruptura, com a fragmentação das disciplinas como Linguística, Psicologia, Sociologia e Antropologia. Segundo Arruda (2009), de maneira geral, o pensamento moscoviciano atenta para a íntima e incontornável relação entre disciplinas engajadas na compreensão da produção de conhecimento cotidiano, nos seus múltiplos aspectos e autores, nas dinâmicas de pensamento e em práticas sociais.

Esse caráter multidisciplinar da Teoria das Representações Sociais pode trazer importantes contribuições nas pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Para Franco e Novaes (2001) e Franco (2004), reconhecer o valor do estudo das representações sociais como critério analítico para as “áreas da educação e da psicologia da educação baseia-se na crença de que essa valorização representa um avanço, significa efetuar um corte epistemológico”, para uma contribuição que aprofunda e esclarece “velhos e desgastados paradigmas das ciências psicossociais” (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 172; FRANCO, 2004, p. 170).

Tal perspectiva é importante uma vez que as questões relativas à educação exigem uma ótica psicossocial, em que sejam vislumbrados “os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20) que preenchem

as relações dos sujeitos e do mundo social, sendo o estudo das representações sociais um meio “para procurar compreender como e porque essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas, recorrendo aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que as orientam e justificam” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20).

Nesse viés se inscreve a escolha de tomar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como objeto de estudo à luz da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, na medida em que tomamos a Teoria das Representações Sociais como subsídio do estudo da noção dos jovens da escola pública sobre o ensino de Língua Inglesa, não significa considerar essa noção propriamente uma representação social, mas, sim, considerar as representações sociais que emergem das práticas e discursos relacionados ao ensino de Língua Inglesa. Assim, como recomenda Marková (2006), é necessário distinguir a existência das representações sociais que atravessam as práticas, discursos e o conhecimento do senso comum, ainda que essa observação fique apenas a título de ressalva, uma vez que a delimitação do que é prática, discurso e representação perfaz um desafio às ciências da linguagem (MARKOVÁ, 2006, p. 204).

Tratar o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa no estudo das representações sociais compreende, pois, a busca por identificar as relações que atravessam a prática de ensino de Inglês, sob uma perspectiva psicossocial, atentando para o conteúdo dos discursos que circundam suas respec-

tivas noções, bem como, buscando o entendimento dos aspectos processuais que vislumbram a forma com que esses discursos se inserem nas relações contextuais investigadas. Diante disso, são apresentados, no presente trabalho, os sentidos construídos pelas representações sociais que permeiam o discurso sobre o ensino de Língua Inglesa² e, com efeito, atuam no cotidiano da prática de ensino-aprendizagem de jovens da Rede Pública do Ensino Fundamental do sudoeste do Paraná.

METODOLOGIA

A coleta das representações ocorreu mediante aplicação de um questionário a 402 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de oito escolas de diferentes cidades do sudoeste do Paraná. As visitas tiveram encaminhamento usual de chegada à instituição, esclarecimento e pedido da pesquisa à direção e a aplicação do questionário.

O questionário possuía, na parte superior, um termo de consentimento livre esclarecido sobre as características da pesquisa, sendo que abaixo havia campos para o preenchimento de dados de identificação do aluno, como: nome, idade, série e cidade. O intuito de compor o instrumento de aplicação com poucos dados pessoais se deveu à preocupação de não exceder o tempo de preenchimento do questionário pelos alunos, uma vez que esses se encontravam em

² É relevante mencionar que o uso da expressão “ensino de Língua Inglesa” em várias partes do presente texto é utilizada de forma genérica, referindo-se à percepção tanto das relações de ensino quanto de aprendizagem envolvendo a Língua Inglesa.

horário de aula. Outras informações relativas à caracterização do contexto da pesquisa foram buscadas no Projeto Político Pedagógico de cada escola visitada. Duas questões completavam o questionário, sendo elas relacionadas à percepção do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa e sua finalidade.

A aplicação ocorria após a prestação de esclarecimentos sobre os fins da pesquisa, contida no termo de consentimento livre esclarecido assinado por cada participante. Todos os sujeitos convidados a responder o questionário participaram espontaneamente, sendo que a aplicação dos questionários e preenchimento dos mesmos pelos estudantes levava em torno de 15 minutos.

Uma vez coletados, cada questionário foi mantido no grupo da escola correspondente. Cada questionário recebeu um número de identificação em relação ao total de questionários da escola a que pertencia, sendo acompanhado de um segundo algarismo correspondente ao número da escola, atribuído segundo a ordem de visita, o que permitia, então, a identificação do questionário em relação a toda a amostra coletada. Em seguida os dados foram transcritos por meio de um editor de textos, mantendo a marcação de identificação de cada questionário, bem como sendo digitados documentos em separado para cada escola de cada cidade visitada.

Tendo em vista a perspectiva de Jodellet de que “as escolhas metodológicas devem estar identificadas com as condições sob as quais as representações sociais emergem e funcionam” (apud SCHULZE; CAMARGO, 2000, p. 288), buscamos articular nosso procedimento metodológico em consonância

com as instruções descritas em Spink (1995). O argumento desenvolvido nessa metodologia se refere a uma análise centrada na totalidade do discurso, no intuito de desvendar as ideias subjacentes na estrutura de determinadas representações sociais.

Segundo a autora (1995), uma forma de obter as representações pode ocorrer através de entrevistas com sujeitos genéricos, uma vez que o trabalho de análise de uma grande amostra de sujeitos se torna inviável. Já uma segunda forma – que é a adotada na presente pesquisa – trabalha, especialmente, com questionários de questões abertas, buscando a apreensão da estrutura da representação social mediante a análise da associação de ideias que emergiram das questões respondidas (SPINK, 1995). Como diz a autora, ainda que menos onerosa, essa metodologia permite “preservar a lógica intrínseca da construção de cada sujeito, aspecto que serve também de validação da abstração resultante da junção do conjunto de respostas” (SPINK, 1995, p. 138).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram obtidos em oito escolas públicas do sudoeste paranaense, localizadas em municípios de três diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná: cinco escolas do NRE de Pato Branco, situadas nas cidades de Pato Branco, Itapejara d'Oeste, São João, Chopinzinho e Coronel Vivida; uma escola do NRE de Francisco Beltrão, situada na cidade de Verê; e duas escolas do NRE de Dois Vizinhos, situadas nas cidades de Dois Vizinhos e São Jorge d'Oeste.

Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas apontam para um perfil do alunato que retoma um lugar comum em relação à situação socioeconômica dos estudantes atendidos pela Rede Pública de Ensino. Sendo assim, a caracterização dessas escolas sobre os alunos é dada como de público heterogêneo, com predominância de alunos do meio rural e urbano de classe média baixa e classe baixa, bem como são registrados alunos filhos de pais desempregados ou mal remunerados.

Nesse contexto foram aplicados 402 questionários em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Com participantes de ambos os sexos, a amostra foi composta de um total de 193 meninos (48 %) e 209 meninas (52%), de idade variável de 13 a 18 anos, cuja média de idade é de 14,15 anos.

Com base na análise das respostas dadas pelos estudantes às questões sobre ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública, foram levantados os sentidos associados pelos alunos, sendo suas respostas vinculadas a cinco temas principais: “contato com o exterior”; “proficiência linguística”; “mercado de trabalho”; “aprendizado cultural” e “conhecimento instrumental”.

A quantificação dos temas demonstra o percentual de ocorrência de cada categoria semântica no total das oito escolas investigadas. A tabela 1, a seguir, possibilita a visualização do índice de ocorrência – e sua respectiva porcentagem – de sujeitos que mencionaram os temas associados ao ensino de Língua Inglesa:

Tabela 1 - Ocorrência e percentual dos temas associados ao ensino de Língua Inglesa por alunos de oito escolas do sudoeste do Paraná

Tema	Frequência	%
Contatos com o exterior	204	50,74
Proficiência linguística	179	44,52
Mercado de trabalho	167	41,54
Aprendizado cultural	48	11,94
Conhecimento instrumental	25	6,21

Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

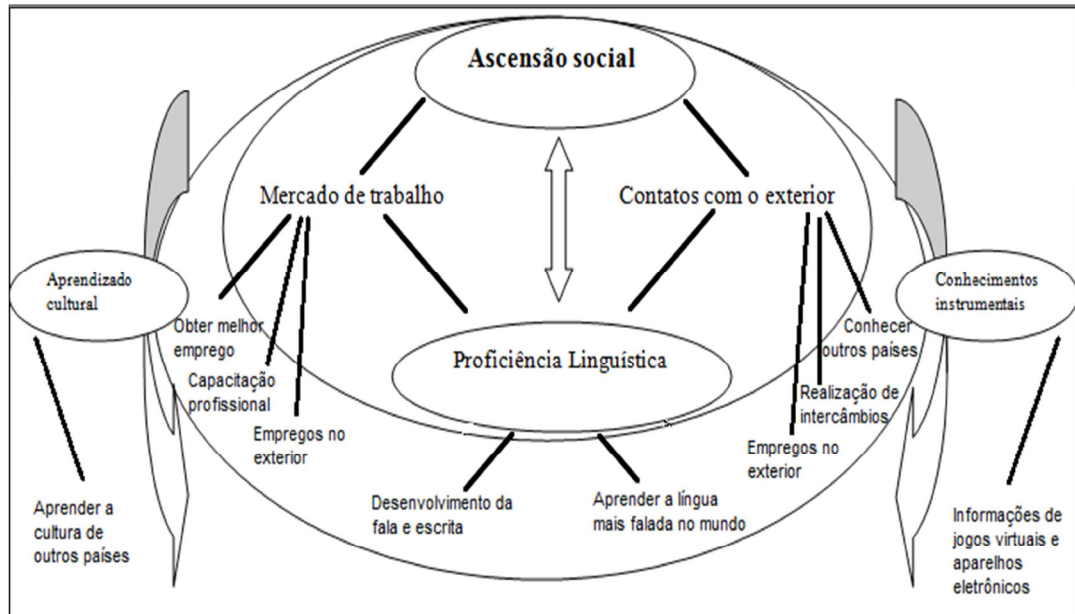
O tema mais apontado nas respostas dos jovens pesquisados foi “contatos com exterior”. Esse tema foi mencionado por 204 sujeitos, perfazendo um percentual de 50,74%. O segundo tema mais indicado foi a “proficiência linguística”, referido por 179 sujeitos, sendo que o percentual de ocorrência atingiu 44,52%. O terceiro tema “mer-

cado de trabalho” foi escolhido por 41,54% dos sujeitos (167 jovens). Já o quarto tema presente nas respostas foi o “aprendizado cultural”, mencionado por 11,94% dos sujeitos (48 jovens). Por fim, o tema “conhecimento instrumental” foi assinalado por 25 estudantes, que perfazem um percentual de 6,21% dos jovens pesquisados.

A partir do relato dos jovens sobre o ensino de Língua Inglesa foi possível elaborar um mapa com a relação de sentidos mencio-

nados pelos estudantes pesquisados, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Mapeamento dos sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa pelos estudantes



Fonte: dados coletados e organizados pelos pesquisadores

Os sentidos associados ao ensino de Língua Inglesa pelos jovens investigados apontam para a pouca valorização das relações que envolvem o aprendizado de Língua Inglesa e o contexto imediato. Logo, o sentido do ensino de Língua Inglesa vinculado ao cotidiano foi relacionado aos conhecimentos instrumentais como informações de jogos virtuais e aparelhos eletrônicos e, como se pode verificar, esteve presente em apenas 6,21% dos sujeitos.

Da mesma forma, não apareceu enfatizadamente o tema “aprendizado cultural”. Isso pode ser justificado pelo fato de que nas representações de ensino e aprendizagem de

Língua Inglesa seja predominante a noção do aprendizado dos elementos intrínsecos da língua, isto é, dos elementos linguístico-formais e de suas respectivas habilidades necessárias (fala, escuta, leitura e escrita); isso significa que as representações dos estudantes assumem o aprendizado da língua muito mais como apropriação dos elementos linguísticos e do conjunto de habilidades requeridas para isso, do que do aprendizado dos fatores extrínsecos da linguagem, como é o caso dos fatores culturais.

A ênfase dada à noção do aprendizado dos elementos intrínsecos comprova-se no tema “proficiência linguística,” escolhido

por 44,52% dos participantes. É importante lembrar que embora esse tema tenha sido o segundo mais lembrado pelos sujeitos, o sentido da “proficiência linguística” fica implícito também no primeiro e terceiro tema: “contatos com o exterior” e “mercado de trabalho,” onde falar a Língua Inglesa se mostra de extrema relevância.

Como já mencionado, dentro do sentido da “proficiência linguística” valorizada pelos jovens foi predominantemente salientado o aprendizado e obtenção de fluência da Língua Inglesa; das capacidades linguísticas “ler, escrever, falar em inglês”; bem como, a importância de aprendê-la por sua credibilidade comunicativa internacional, ou seja, “aprender a língua mais falada no mundo”, como podemos observar nos trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 20.4 e 34.1:

Sujeito 20.4: A língua inglesa é importante, pois ela **nos ensina falar em outras línguas** quando nós formos para outros países **ela nos ensina a fazer exercícios em inglês, ler, escrever, saber e aprende várias coisas em inglês.**

Sujeito 34.1: É muito importante, **pois é uma língua universal é usada em quase todo mundo** e talvez futuramente eu use.

A identificação do tema “proficiência linguística” coaduna, de certa maneira, com os resultados obtidos por Leffa (1991). Nesse estudo, o autor mostra a tendência proeminente de estudantes interpretarem a disciplina de Língua Estrangeira como espaço para a aprendizagem dos elementos lexicais do sistema linguístico da língua em estudo.

Isso pode indicar o isolamento da disciplina de Língua Inglesa no tratamento dos fatores intrínsecos do sistema linguístico para obtenção das habilidades linguísticas. Isto é, no contexto em que as práticas pedagógicas interdisciplinares não se apresentam muito claras, é passível a objetivação de elementos que representem o tratamento da linguagem nos paradigmas formais da língua. Essa relação estabelece vínculo com a pouca atenção para os elementos culturais, que aparecem nas representações dos alunos investigados com pouca incidência em relação ao papel do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa.

Para tanto, ainda na imagem construída sobre a importância da “proficiência linguística” dentro do ensino de Língua Inglesa, não podemos deixar de mencionar a percepção das possibilidades de obtenção dessa proficiência nas aulas de Língua Inglesa da escola pública e fora delas, como exemplificam as explicações dadas pelos sujeitos 2.1 e 7.1:

Sujeito 2.1: **Na escola para mim é um pré-ensino vamos dizer o básico**, mas é muito bom porque **se futuramente formos aprofundar o ensino da Língua Inglesa** nós já teremos noção de algumas coisas.

Sujeito 7.1: Para mim é uma matéria muito importante no Ensino Fundamental, **saber pelo menos o básico do inglês**, pois é a língua universal, e saber se comunicar em Inglês **é muito importante para o futuro.**

É perceptível a recorrência da categoria “proficiência linguística” nas respostas

acima, por pressuporem a aquisição da Língua Inglesa. Para tanto, é possível perceber, nos excertos em negrito, que tal noção de “proficiência linguística” aparece na relação dos limites e possibilidades do ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa na esfera da rede pública de ensino. Nesse sentido, apesar do fato de a “proficiência linguística” ser importante, tratando-se do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, não indica que esses sujeitos percebam na escola pública uma estrutura suficiente para subsidiar tal processo de forma bem sucedida. Logo, o papel da escola pública, quanto ao ensino de Língua Inglesa, seria viabilizar condições básicas de conhecimento da Língua Inglesa para aperfeiçoamentos posteriores.

O tema “contatos com o exterior,” mais associado ao ensino e à aprendizagem de Inglês pelos estudantes, foi expresso em casos como “conhecer outros países”, “realizar intercâmbios” e “empregos no exterior”, como exemplificam, respectivamente, os trechos em negrito dos enunciados dos sujeitos 44.4, 49.4 e 37.2:

Sujeito 44.4: Para que as pessoas possam se comunicar e aprender a falar outras línguas. **Pode ir para outros países que falam inglês** e se comunicar sem dificuldade. (sic)

Sujeito 49.4: Como para pedir informações em outros países como EUA, ou dar informação, **fazer um intercâmbio**, para isso precisa saber sobre a língua do país.

Sujeito 37.2: Melhorar a vida e **achar emprego em outros países ingleses**.

Para tanto, viajar para outros países – ainda que o mais lembrado em relação ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa – aparece representado como algo não tão próximo do contexto dos estudantes. No interior das representações isso pode ser justificado, por um lado, pelo reconhecimento das possibilidades de obter fluência na Língua Inglesa através do ensino da rede pública e, por outro, por limitações econômicas, as quais impedem, de imediato, justificar esse tema de maneira próxima aos estudantes.

Essas condições, materiais e ideativas, fazem com que “conhecer outros países” se materialize nos discursos dos alunos como algo condicional, que ainda não se perfaz de forma concreta dentro das possibilidades materiais dos sujeitos. Pode-se visualizar essa situação nas repostas dos sujeitos 6.5 e 31.1:

Sujeito 6.5: Para **algum dia quem sabe** você ir, para algum país e falar com as demais pessoas de lá.

Sujeito 31.1: É muito importante pois é uma língua universal e talvez iremos usá-la em uma futura profissão **ou talvez fazer um intercâmbio fora, em um país que fala inglês**.

Pode-se observar, nos excertos acima, que o reconhecimento da validade do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa não é concretamente viável em relação ao fim que se vincula. Logo, ir para outros países não se mostra tão provável dentro das perspectivas da maioria dos jovens. É possível observar tal relação de incerteza, principalmente, nas expressões “algum dia, quem sabe” e “talvez fazer um intercâmbio”.

É possível notar que, devido à sua disponibilidade econômica, os sujeitos investigados tornam-se discursivamente distantes de temas como “contatos com o exterior”, que se associa ao ensino de Língua Inglesa. Assim, de seu lugar social alguns jovens não se representam incluídos dentro das possibilidades de viajar ao exterior, como exemplificam as respostas dos sujeitos 21.7 e 30.3:

Sujeito 21.7: É **bastante importante para pessoas que querem sair do país**, para saber bem outra língua, e a Língua Inglesa é bastante usada em outros países.

Sujeito 30.3: Para mim, é poder saber aprender falar, é **muito importante para as pessoas que querem estudar no exterior**, pois pode se comunicar. É muito bom para quem quer aprender, ou talvez ruim para quem não tem vontade alguma.

O uso de “importante para as pessoas” (terceira pessoa do plural), nos excertos em negrito, mostra que os jovens não representam o tema dentro de suas possibilidades. A diferença entre o uso dos pronomes na primeira pessoa ou na terceira pessoa pode distinguir a inclusão ou exclusão de um sujeito ou grupo de uma determinada representação (MOSCOVICI, 2003; VAN LEEUWEEN, 1993, 1997; 2008). Nessa perspectiva pode-se verificar que o ensino de Língua Inglesa, ainda que reconhecido em sua importância, parece sugerir fins excludentes dentro da percepção dos estudantes.

Lembrada por 41,54% dos estudantes, a temática “mercado de trabalho” ganha relevância nas representações sociais vincu-

ladas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. O tema apareceu desdobrado em diferentes sentidos: “obter melhores empregos”, “capacitação profissional” – essa entendida como contribuinte para a qualificação profissional e relevante na formação superior – e “obter empregos no exterior”, como demonstram, respectivamente, os excertos em destaque dos discursos dos sujeitos 15.2, 1.8 e 13.5:

Sujeito 15.2: Vai ajudar muito no futuro as pessoas que tiveram esse aprendizado, **teram mais chances em algumas de serviço** que as vezes requerem mais de um tipo de língua. (sic)

Sujeito 1.8: É preciso, pois **no currículo inglês é ótimo**, mas que os professores estão pouco bons, falta mais capacidade de ensino.

Sujeito 13.5: Para que no futuro se formos fazer um curso, morar nessas cidades, **trabalhar em cidades estrangeiras**, para que saibamos se comunicar com pessoas de outros países.

A relação entre o ensino de Língua Inglesa e o mercado de trabalho segue predominantemente o sentido da “obtenção de melhores empregos” por dois caminhos. O primeiro se refere ao ensino de Língua Inglesa como contribuinte no momento de conquistar uma vaga na esfera profissional, como nas respostas dos sujeitos 21.4 e 25.7:

Sujeito 21.4: A Língua Inglesa será muito importante no futuro, **para se colocar melhor no mercado de trabalho**, se comunicar com estrangeiros etc.

Sujeito 25.7: A finalidade é de **você ter um emprego garantido**, você saindo do Brasil, sabendo o inglês já é um começo. **Você pode ter várias oportunidades de emprego.**

Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa é visto com vínculo próximo para a obtenção de uma boa profissão, ou ainda como forma de melhor garantir uma oportunidade de trabalho.

Já o segundo caminho mencionado na relação ensino de Língua Inglesa/mercado de trabalho expressa um sentido que considera a variável de exigências do mundo profissional, como mostra as respostas dos sujeitos 44.1 e 8.7:

Sujeito 44.1: Inglês é importante para nós, pois nos dias de hoje para um emprego, **alguns empregos precisa de línguas diferentes.** (sic)

Sujeito 8.7: Mais o ensino da Língua Inglesa é muito importante para o nosso futuro. E **dependendo do emprego é necessário.**

Levando-se em conta, nessas respostas, que o conhecimento da Língua Inglesa é importante para determinadas profissões, sugere-se que a relação entre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa e mercado de trabalho depende também das oportunidades e escolhas profissionais que poderão surgir futuramente para esses jovens.

Pode-se verificar, a partir do que foi exposto, que o conjunto dos três temas mais salientes – “contatos com exterior,” “proficiência linguística” e “mercado de trabalho” – sugere uma categoria latente no discurs-

so dos jovens do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa. Logo, sobre esses três temas transita o sentido da “ascensão social”, como é mostrado no topo da figura 1. Isto é, cada um dos três temas, relacionado ao contexto de seus emissores, pressupõe a existência de certo vínculo com a ascensão social em relação ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa.

No que se refere ao ensino de maneira geral, a “ascensão social” parece ser uma noção corrente. Em sua pesquisa sobre as representações de escola em jovens da 2ª série do Ensino Médio da cidade de São Paulo, Franco e Novaes (2001) identificam que a escola é diretamente representada como meio de obter a ascensão social. Segundo as autoras, o perfil socioeconômico daqueles jovens, desprovidos de clientelismo ou algum outro meio para constituição de um trabalho autônomo sustentável, faz com que os jovens depositem sobre o ensino a representação de um suporte intermediário para a ascensão social e melhoria das condições de vida (FRANCO; NOVAES, 2001).

Já os aspectos levantados nesta pesquisa apontam para uma relação um tanto diferente. Apesar da ideia prolixa do papel da escola na ruptura do ciclo da pobreza (ALVES-MAZZOTTI, 2008), no caso do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa, a “ascensão social” é entendida não só como fator a ser obtido através da apreensão dos conhecimentos de Língua Inglesa, mas também é entendida como traço determinante na utilização dos saberes sobre a Língua Inglesa.

A relação acima descrita fica evidente no tema “contatos com exterior,” em que os estudantes encaram as possibilidades de visita a países estrangeiros de uma forma muito hipotética e distante de seu contexto imediato. Isso pressupõe a necessidade de haver uma mobilidade social para que, de fato, esses jovens entendam o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa com tal finalidade e com menor distanciamento. Ainda, essa relação aparece no tema “mercado de trabalho”, no qual a aprendizagem de Língua Inglesa é vista não só como uma forma de obter uma posição melhor no mundo do trabalho, mas também como dependente das determinadas profissões a que se terá oportunidade.

Desse ponto de vista, o ensino de Língua Inglesa é interpretado como necessário, mas não suficiente, pois, divide noções que o entendem como forma de oportunizar melhorias nas condições sociais, junto a noções que o fazem suscetível às oportunidades advindas de uma possível ascensão social.

O fato de que, entre os jovens pesquisados na cidade de São Paulo, a “ascensão social” seja entendida como situação a ser obtida mediante a formação escolar, enquanto os jovens do sudoeste paranaense a entendem não só como algo a ser conquistado através do ensino de Língua Inglesa, mas também como meio de oportunizar o desenvolvimento da aplicação dos conhecimentos linguísticos da Língua Inglesa, pode residir na diferença do tempo de formação escolar vivido por cada um dos grupos de jovens pesquisados. Assim, os jovens do Ensino Fundamental, mais distantes do

ingresso das possibilidades reais do mercado de trabalho e da afirmação econômica, poderiam construir expectativas ainda abstrusas e mais suscetíveis de variáveis em relação aos aspectos tangentes à ascensão social. Contudo, essa questão fica à guisa de ilustração para um estudo posterior em jovens do Ensino Médio sobre o ensino de Língua Inglesa.

O que fica claro a esta altura é que o valor da ascensão social, construída no seio da luta de classes, permeia predominantemente as noções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse sentido, as representações dos jovens sugerem que a ascensão social seria tanto oportunizada pelo conhecimento de Língua Inglesa quanto uma oportunidade necessária para que os conhecimentos desenvolvidos através desse ensino pudessem ser usufruídos.

Como nos parece, a categoria da ascensão social é uma das associações fundamentais relacionadas ao ensino de Língua Inglesa. Nesse sentido que a ascensão social é entendida – em seus desdobramentos semânticos identificados nos relatos dos jovens investigados – como forma de conhecimento sobre uma realidade a ser obtida e não concreta frente ao contexto imediato desses jovens³.

Em resumo, tais aspectos semânticos associados à ascensão social e, conseqüentemente,

³ Essa situação aparece, por exemplo, nos temas: “proficiência linguística” (por ser dificilmente obtida através da escola pública); “contatos com o exterior” (economicamente inviável aos jovens); e “mercado de trabalho” (distante do contexto etário e suscetível às oportunidades futuras).

ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa estão muitas vezes distantes do contexto social dos jovens, bem como distantes das possibilidades materiais oferecidas pelo ensino e aprendizagem de Inglês na escola pública. Tal distanciamento poderia explicar o grande desacordo entre os estudantes e essa disciplina na escola pública.

As relações entre as possibilidades contextuais e ensino de Língua Inglesa aparecem discutidas em um estudo realizado por Lustosa (2007). A pesquisadora, analisando as representações de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em jovens da rede pública e particular do 8º ano do Ensino Fundamental da cidade de Teresina, no Piauí, aponta que a falta de motivação dos estudantes da rede pública poderia estar ligada à disponibilidade econômica dos alunos, uma vez que o ensino de Língua Inglesa apareceria distante dos jovens decorrente das condições socioeconômicas em que se encontravam, não estabelecendo afinidade concreta com a disciplina.

Entretanto, há de se levar em conta que, se as representações sociais vinculadas ao ensino de Língua Inglesa dos estudantes apontam para algo distante do seu contexto e que isso leva a uma conseqüente desmotivação pela disciplina, não nos parece que isso se deva a uma relação que se restrinja à dissonância entre ensino de Língua Inglesa e o perfil socioeconômico dos jovens; e, sim, porque os caminhos traçados pelas representações agenciadas ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa são fortemente interpelados por valores utilitaristas, ainda característicos de nossa sociedade e, esses,

sim, podem aparecer em um segmento de autoexclusão.

Não obstante, não se pode naturalizar ou individualizar o sentido das representações dos estudantes investigados. As representações sociais desses jovens em relação ao ensino de Língua Inglesa, em sua associação respectiva com a ascensão social, tendem a ser a reprodução, e também reformulação, do discurso que se pretende hegemônico na racionalidade capitalista. Tal relação ilustra claramente a natureza convencional e prescritiva das representações sociais (MOSCOVICI, 2003), na qual essas representações seriam convencionadas pelos estudantes do Ensino Fundamental público da região sudoeste do Paraná sem escapar às formas de conhecimento prescritas, isto é, já socialmente estruturadas, que tendem a se manter hegemônicas, como as noções relativas à ascensão social.

Com efeito, uma marcação a ser feita, ainda que a título de ressalva, é que a relação entre perfil socioeconômico e ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, embora acentuada, não nos parece permitir uma generalização. Isso quer dizer que há de se relativizar os índices de determinantes econômicos a indícios de desenvolvimento que possam ponderar mais cuidadosamente a variedade dos fenômenos sociais. Prova de tal relativização, ainda no contexto da Educação Pública, são os resultados obtidos por Antunes (2011) nas observações presenciais das aulas de Língua Inglesa no perímetro rural do município de Verê, PR. A pesquisadora concluiu positivamente em relação aos aspectos tangentes ao

ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na instituição observada, em relação à interação professor-aluno, bem como sobre o interesse manifestado pelos alunos acerca da aprendizagem dessa disciplina. O caso da escola rural, observada por Antunes (2011), sugere-nos que, embora o perfil socioeconômico dos alunos seja baixo, a disponibilidade econômica não atua de maneira determinante sobre a construção de relações sociais dos sujeitos envolvidos na prática da disciplina de Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, do que foi visto, que a noção sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa nos estudantes do Ensino Fundamental está ancorada e objetivada na ideia de ascensão social. Essa, por sua vez, é identificada implicitamente nos temas mais salientes: “contatos com o exterior”, “proficiência linguística” e “mercado de trabalho”. Assim, a ocorrência desses três temas sugere que os mesmos prescindam, nas representações dos jovens, da importância dos outros dois temas menos presentes: “aprendizado cultural” e “conhecimentos instrumentais”.

Com efeito, a associação com a ascensão social se mostra como uma noção fundamental em se tratando do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa nas representações sociais dos jovens investigados. Consequentemente, de certa forma, tal noção distancia a representação do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa das condições contextuais que circundam os jovens investigados.

Nesse sentido, parece viável concluir que a prática de ensino de Língua Inglesa na Escola Pública sofre com as dissonâncias existentes entre a disponibilidade material para sua realização e as representações que ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa se associam, com traços utilitaristas, característicos de nossa sociedade. Estariam aí encontrados indícios para a desmotivação dos estudantes em relação à aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública, uma vez que essa prática de ensino e seu contexto socioeconômico entrariam em divergência com as representações sociais construídas sobre a noção do ensino de Língua Inglesa.

Cabe reconhecer, a esta altura, algumas limitações do presente trabalho, principalmente no que se refere a admitir que o texto apresentou e discutiu apenas alguns dos aspectos passíveis de análise nas representações da amostra coletada. Isto é, deixamos por discutir, por exemplo, em que medida o contexto específico de cada instituição escolar pesquisada influencia, em níveis de diferença ou similitude, as representações dos sujeitos de cada uma dessas instituições. Também, o texto fica em aberto a respeito se as variáveis etárias ou de gênero incidem sobre as representações.

Ainda, percebemos que em relação a algumas categorias temáticas houve uma forte presença de relações de impessoalidade e improbabilidade; falta, para tanto, levantar de maneira mais precisa a forma com que, e em que medida, essas relações se manifestam nas representações sobre ensino de Língua Inglesa, o que

se torna possível apenas por meio da identificação dos elementos linguísticos que legitimam tais relações e, por conseguinte, quantificação das ocorrências.

Por ora, parece-nos importante sugerir que as propostas de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa na Rede Pública de Ensino dialoguem com as representações sobre esse ensino. Para tanto, é válido apontar para a necessidade de construir novos paradigmas, objetivando a sobreposição de representações utilitaristas para que a prática de ensino de Língua Inglesa não caia em um esvaziamento de sentido. Tal empresa é complexa e extrapola uma mudança apenas na circunscrição das paredes da sala de aula, problematizando conjunto de valores socialmente estruturados e, por conseguinte, mais resistentes à mudança.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, L. C. Relatório de estágio de observação do contexto escolar e das aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental. **Relatório de estágio**, Pato Branco – PR: UTFPR, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jun. 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 739-766, dez. 2009.
- BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.169 – 178.
- CABECINHAS, R. Representações Sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.14 n.28, p. 125-137, ago. 2004.
- CARVALHO, J. G. S.; ARRUDA, A. Teoria das representações sociais de história: um diálogo necessário. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v.18 n.41, p. 445-456, dez. 2008.
- DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.7-28.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 112, São Paulo, p.167-183, mar. 2001.
- FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 121, São Paulo, p. 169-186, abr. 2004
- HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. **British journal of social psychology**, v.45, n. 1, p. 65-86, 2006.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira em escolas públicas. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.161-168.
- LEFFA, V. J. A look at students’ concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 57-65, 1991.
- _____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, APLIESP**. São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LUSTOSA, F. L. C. G. **A aprendizagem de Língua Inglesa: um olhar psicossocial**.

Dissertação (Mestrado em Educação).
Teresina: UFPI, 2003.

MARKOVÁ, I. **Dialógicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSE, D. et. al. Questioning consensus in social representations theory. **Papers on social representations**, v. 4, n. 2, p.150-176, 1995.

SCHULZE, C. M. N.; CAMARGO, B. V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**. Ribeirão Preto, v. 8 n. 3, 2000, p. 281-299.

SPINK, M. J. P. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 3, p. 300-308, set. 1993.

_____. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

VAN LEEUWEN, T. **Language and representation**: the recontextualisation of participants, activities and reactions. Thesis (Doctor of Philosophy). [Department of Linguistics, University of Sydney, 1993.

_____. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p.169-222.

_____. **Discourse and practice**: new tools for critical analysis. Nova York: Oxford Press, 2008.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v.40, n.140, ago. 2010.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? **Psicologia & Sociedade**. Belo Horizonte, v. 14 n. 2 p. 18-47, dez. 2002.

Recebido para publicação em 14 jun. 2012.

Aceito para publicação em 30 dez. 2012.