



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**RELAÇÕES COM O SABER: UM ESTUDO SOBRE O SENTIDO
ATRIBUÍDO POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA À ESCOLA, À LÍNGUA
INGLESA E À SUA APRENDIZAGEM**

Andréia Dias Ianuskiewtz

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**RELAÇÕES COM O SABER: UM ESTUDO SOBRE O SENTIDO
ATRIBUÍDO POR ALUNOS DA REDE PÚBLICA À ESCOLA, À
LÍNGUA INGLESA E À SUA APRENDIZAGEM**

Andréia Dias Ianuskiewtz

**Relatório apresentado ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutora em
Linguística.**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

l11rc

Ianuszkiewtz, Andréia Dias.

Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem / Andréia Dias Ianuskiewtz -- São Carlos : UFSCar, 2015.

228 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Relação com o saber. 2. Teoria da atividade. 3. Língua inglesa. 4. Escolas públicas. I. Título.

CDD: 370.1523 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA TESE DE DOUTORADO DE
ANDRÉIA DIAS IANUSKIEWTZ**

Prof. Dr. Nelson Viana
Orientador e Presidente
UFSCar/São Carlos

Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
Membro titular
UNESP/Araraquara

Profa. Dra. Denise Maria Margonari
Membro titular
UNESP/Araraquara

Prof. Dr. Anselmo João Calzolari Neto
Membro titular
UFSCar/Araras

Profa. Dra. Eliane Hércules Augusto Navaro
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 31/outubro/2014.
Homologada na 67 reunião da CPGL, realizada em 19/12/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, professor Nelson Viana, pela segurança e sabedoria com que me direcionou na execução desta pesquisa; pela oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Agradeço às professoras Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes e Eliane Hércules Augusto-Navarro, pelas valiosas e consistentes contribuições no exame de qualificação.

Agradeço imensamente aos professores Anselmo João Calzolari Neto, Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, Denise Maria Margonari e Eliane Hércules Augusto Navarro, que prontamente aceitaram o convite para compor a banca de defesa desta tese. Suas observações e sugestões muito colaboraram para a finalização deste trabalho.

A todos os professores do PPGL, muito obrigada pelos saberes compartilhados e construídos.

Às professoras de inglês das escolas nas quais realizei a coleta de dados, por permitirem meu acesso às suas salas de aula, viabilizando o desenvolvimento da pesquisa.

Aos alunos participantes deste estudo, pela colaboração.

Às amigas Daniela, Raquel e Valéria, pelo carinho e pelas risadas. Compartilhar nossas dúvidas e inquietações deixou o caminho mais leve.

Aos colegas do IFSP, pelo incentivo e compreensão.

Agradeço muito à minha família: minha mãe, meu pai, meus irmãos, minha irmã querida, meus tios, tias, primos e primas – por me ensinarem, e constantemente reforçarem, o que é amar, aceitar, respeitar e lutar.

Ao meu querido Reinaldo, pelo companheirismo, atenção, carinho e paciência durante o desenvolvimento deste trabalho.

Finalmente, agradeço à FAPESP, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Neste estudo, de cunho qualitativo, buscamos investigar os sentidos de aprender a língua inglesa e as relações estabelecidas por alunos do Ensino Fundamental II no contexto de ensino da escola pública com o *mundo* (com os saberes transmitidos/adquiridos na escola, com a escola, a sala de aula e tudo que a envolve), com o *outro* (professores e colegas) e *consigo mesmo* (seus saberes, suas expectativas, seus objetivos e motivos). Assim, a pesquisa se concentra em compreender o significado que a escola tem para os alunos e as concepções que estes possuem sobre a língua inglesa e sua aprendizagem, considerando-se as dimensões epistêmica, identitária e social do saber. Busca também identificar os processos que estruturam a motivação para aprender inglês e a mobilização na aprendizagem do idioma. O trabalho está fundamentado nos estudos realizados por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005) sobre a relação com o saber, os quais procuram compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar. Também compõem o embasamento teórico desta pesquisa, fundamentos e conceitos que constituem a Teoria da Atividade, elaborada por Vigotski (1980, 2001, 2005, 2007) e desenvolvida por Leontiev (1978, 1984), bem como concepções acerca do tema motivação, voltado à área de ensino-aprendizagem de línguas (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI & USHIODA, 2013; GARDNER, 2002, 2010; DECI & RYAN, 2000; VIANA, 1990). A coleta de dados envolveu observação de aulas em duas classes de 6º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo durante o período de um ano, e contou com os seguintes instrumentos: questionários, desenhos produzidos pelos alunos, diários de campo da pesquisadora e entrevistas. Por meio da análise dos dados, verificamos que os alunos reconhecem o papel da escola como espaço de aprendizagem, porém a relação que estabelecem com a instituição é baseada na valorização das aprendizagens relacionais/afetivas. Observamos que os alunos iniciam o 6º ano com uma percepção positiva da língua inglesa e motivados para a sua aprendizagem, mas que, apesar disso, não há mobilização e estabelecimento de sentido pessoal, devido à não coincidência entre motivos e fins das atividades de aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria da Relação com o Saber; Teoria da Atividade; motivação; sentido pessoal; aprendizagem de inglês; escola pública.

ABSTRACT

In this qualitative study, we aim to investigate the senses of learning English and the relationships established by elementary school students in the context of public school education with the *world* (with the transmitted/acquired knowledge in school, with the school, the classroom and everything that surrounds it), with *the other* (teachers and peers) and with *themselves* (their knowledge, their expectations, their goals and motives). Thus, the research focuses on understanding the meaning that the school has for students and the conceptions they have about the English language and its learning, considering the *epistemic, personal* and *social* dimensions of knowledge. It also seeks to identify the processes that structure the motivation to learn English and the mobilization to learn the language. The work is based on studies conducted by Bernard Charlot (2000, 2001, 2005) about the relationship to knowledge, which seek to understand how the subject categorizes and organizes their world, how they attribute meaning to their experience, especially their school experience. The theoretical basis of this research is also composed by principles and concepts that constitute the Activity Theory, developed by Vigotski (1980, 2001, 2005, 2007) and Leontiev (1978, 1984), as well as conceptions about motivation, within the area of language teaching and learning (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI & USHIODA, 2013; GARDNER, 2002, 2010; DECI & RYAN, 2000; VIANA, 1990). Data collection involved classroom observations in two 6th grade classes of elementary school of two public schools in the state of São Paulo during the period of one year, and it included the following instruments: questionnaires, drawings produced by the students, researcher's field diaries and interviews. Through data analysis, we found that students recognize the role of the school as a learning space, but the relationship they establish with the institution is based on the valuing of relational/affective learnings. We observed that students begin the 6th grade with a positive perception of the English language and they are motivated to learn it, but in spite of this, there is neither mobilization nor establishment of personal sense, due to the mismatch between motives and purposes of the learning activities.

Keywords: Relationship to knowledge theory; Activity theory; motivation; personal sense; English learning; public school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Caminhos da pesquisa e justificativa.....	12
Objetivos e questão da pesquisa	16
Organização da tese	18
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1. A Teoria da Atividade	20
1.1.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos	20
1.1.2 A motivação na perspectiva histórico-cultural	25
1.1.3 Significado social, sentido pessoal e alienação	27
1.2 A Teoria da Relação com o Saber.....	30
1.2.1 O conceito de relação com o saber	31
1.2.2 O fracasso escolar.....	36
1.2.2.1 O fracasso escolar em termos de origem e deficiências	37
1.2.2.2 O fracasso escolar em termos de relação com o saber	42
1.2.3 A leitura positiva da realidade social	45
1.2.4 O sujeito e a relação com o saber	46
1.2.5 Atividade, mobilização e sentido.....	48
1.2.6 As dimensões da relação com o saber	52
1.2.6.1 A dimensão epistêmica.....	54
1.2.6.2 A dimensão identitária	57
1.2.6.3 A dimensão social.....	59
1.3 Motivação e ensino-aprendizagem de língua estrangeira	62
1.3.1 Orientação integrativa e orientação instrumental	64
1.3.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca.....	65
1.3.3 Variáveis motivacionais	67
2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	71
2.1 Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.....	71
2.2 Natureza da pesquisa	75
2.3 Contexto da pesquisa.....	78
2.3.1 Perfil das escolas.....	78
2.3.2 Perfil dos alunos	80
2.3.3 Perfil dos professores	82
2.4 Coleta de dados	88
2.4.1 Instrumentos de coleta de dados	88
2.4.1.1 Questionários	89
2.4.1.2 Desenhos	90
2.4.1.3 Observações de aulas e diários de campo	91
2.4.1.4 Entrevistas.....	93
2.4.2 Procedimentos de coleta	94
2.4.3 Procedimentos de análise.....	95

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	98
3.1 As relações estabelecidas com a escola	99
3.1.1 O significado da escola.....	99
3.1.2 O sentido da escola	109
3.1.3 A relação com os colegas.....	118
3.1.4 A relação com as professoras.....	122
3.2 As relações estabelecidas com a língua inglesa.....	125
3.2.1 A percepção sobre a língua inglesa	125
3.2.2 A escolha do idioma	128
3.3 As relações estabelecidas com a aprendizagem da língua inglesa	131
3.3.1 Expectativas para a aprendizagem.....	132
3.3.2 A importância atribuída ao aprender	138
3.3.3 O significado de aprender inglês.....	141
3.3.4 Os motivos geradores da atividade.....	146
3.3.5 As aulas idealizadas	149
3.3.6 As aulas descritas.....	150
3.3.7 As aulas repensadas	154
3.3.8 O que foi aprendido e o uso do que se aprendeu	170
3.3.9 Sobre a experiência de aprender.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
APÊNDICES.....	198
Apêndice 1: Questionário Inicial.....	198
Apêndice 2: Questionário Inicial – Escola A.....	200
Apêndice 3: Questionário Inicial – Escola B.....	204
Apêndice 4: Questionário Final	210
Apêndice 5: Questionário Final – Escola A.....	212
Apêndice 6: Questionário Final – Escola B.....	218
Apêndice 7: Roteiro para entrevista.....	226
ANEXOS	227
Anexo 1: Parecer do Comitê de Ética.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de mediação de Vigotski e sua reformulação	21
Figura 2: O que se aprende na escola	100
Figura 3: O que é aprender inglês.....	143
Figura 4: Desenho A1	157
Figura 5: Desenho A2.....	158
Figura 6: Desenho A3.....	159
Figura 7: Desenho A4.....	160
Figura 8: Desenho A5.....	161
Figura 9: Desenho A6.....	162
Figura 10: Desenho A7	163
Figura 11: Desenho A8.....	164
Figura 12: Desenho A9.....	165
Figura 13: Desenho A10.....	166
Figura 14: Desenho A11	167
Figura 15: Desenho A12.....	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percepção dos alunos sobre a escola	109
Gráfico 2: Opinião dos alunos a respeito da LI.....	125
Gráfico 3: Expectativas dos alunos em relação a aprender a LI.....	132
Gráfico 4: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI.....	133
Gráfico 5: Opinião inicial dos alunos em relação à aprendizagem da LI	134
Gráfico 6: Como seriam as aulas, se os alunos fossem professores	154
Gráfico 7: Impressões sobre aprender inglês.....	175
Gráfico 8: Percepção dos alunos quanto a autoimagem - são bons alunos ou não?	176
Gráfico 9: Percepção dos alunos sobre o desempenho dos colegas na disciplina LI	177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dimensões da noção da relação com o saber.....	61
Tabela 2: Idade dos alunos das escolas A e B.....	80
Tabela 3: Idade dos alunos participantes.....	81
Tabela 4: O que os alunos gostam de fazer na escola.....	113
Tabela 5: O que os alunos não gostam de fazer na escola.....	116
Tabela 6: O papel dos colegas na aprendizagem	119
Tabela 7: O(s) idioma(s) que os alunos escolheriam – Questionário inicial.....	129
Tabela 8: O(s) idioma(s) que os alunos escolheriam – Entrevista.....	130

INTRODUÇÃO

Caminhos da pesquisa e justificativa

A falta de interesse pelas atividades escolares entre alunos das escolas públicas brasileiras é fonte de preocupação de professores, gestores e pesquisadores. Vê-se o reflexo de tal desinteresse nos resultados insatisfatórios apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a partir de avaliações para diagnóstico, como a Prova Brasil e o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica)¹. Os dados dessas avaliações mostram que, de forma geral, alunos de escolas públicas não conseguem alcançar metas mínimas de aprendizagem. Com relação ao aprendizado de línguas estrangeiras, esse quadro não é diferente.

De acordo com Rajagopalan (2005), atualmente, aproximadamente um bilhão e meio de pessoas no mundo já possuem algum conhecimento da língua inglesa (LI) e/ou se encontram na situação de lidar com ela em seu dia-a-dia. Moita Lopes (2005) também esclarece que, nos dias atuais, mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o idioma como segunda língua. Assim, é indiscutível a importância da disciplina Língua Inglesa no currículo escolar do ensino público, para que jovens advindos das camadas populares da sociedade, que compõem a maioria dos alunos matriculados nas escolas públicas brasileiras, também tenham o direito de aprender o idioma.

Porém, diversas pesquisas na área de ensino-aprendizagem da língua inglesa apontam um retrato ainda bastante negativo quanto à efetividade da aprendizagem do idioma no contexto da escola pública. Conforme exposto por Paiva (2003: 56), no artigo “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa”, nas últimas décadas tem-se observado uma explosão de cursos particulares de inglês, devido à *intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares*. Tal crença, de acordo com Almeida Filho (2003), decorre dos resultados insatisfatórios que o ensino do idioma produz, no contexto da escola pública. Por outro lado, defende-se nos Parâmetros Curriculares

¹ Desde 2007, os resultados obtidos com as avaliações diagnósticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil – desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), e que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro –, passaram a compor, juntamente com o fluxo escolar (taxa de aprovação), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Com esse indicador, tem-se estabelecido metas por escola, município e estado. Com isso, o governo pretende mapear os locais com desempenhos abaixo do esperado e desencadear processos que ajudem a melhorar o quadro da educação brasileira.

Nacionais (PCNs-LE) que é preciso *encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que a língua estrangeira não pode ser aprendida na escola* (BRASIL, 1998: 65).

Em nosso estudo de Mestrado², verificamos que dentre vinte e seis professores participantes da pesquisa, 65% usaram descritores negativos, tais como *péssimo, insuficiente, fraco, ruim, sofrível, baixo*, entre outros, ao avaliarem o aproveitamento dos alunos na disciplina Inglês ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Segundo os docentes, a causa do baixo rendimento dos alunos se deve, principalmente, à falta de interesse dos mesmos pela disciplina. Por consequência, constatamos que 62% dos professores não se sentiam satisfeitos em relação à sua prática pedagógica, uma vez que a mesma produz resultados que estão muito aquém dos almejados. O insucesso da prática pedagógica estaria intimamente vinculado, na visão dos professores, ao desinteresse e à indisciplina dos alunos, aspectos que foram, portanto, apontados pelos docentes como as causas do baixo rendimento e aproveitamento dos alunos. Nos discursos dos professores observou-se a relação que estabelecem entre o nível de sucesso de suas aulas e o grau de interesse e bom comportamento dos alunos.

A observação desse processo desfavorável à aprendizagem da LI despertou-nos interesse e suscitou motivos para que nos sentíssemos incitados e empenhados em averiguar possíveis razões que levariam os alunos a não se interessarem pelo aprendizado do idioma, apesar de, a todo o momento, a importância de sua aquisição ser a eles enfatizada e reforçada, tanto nos discursos propagados pelos professores, quanto nos difundidos na/pela mídia, seja para que disponham de melhores possibilidades para a continuidade de seus estudos, ou para melhor preparação para o frequentemente mencionado *mercado de trabalho*. As seguintes indagações nos instigavam: o que faz com que um aluno tenha ou não vontade de aprender um determinado conteúdo? O que o motiva a estudar? O que torna uma aula “interessante” para esse aluno? Seria o pouco valor atribuído pelos alunos à aprendizagem do conteúdo curricular *inglês* resultante da dificuldade de encontrarem sentido para aquilo/naquilo que lhes é ensinado?

Considerando as indagações e reflexões acima expostas, julgamos significativa a realização de uma pesquisa que enfocasse os processos envolvidos na atribuição de sentido à atividade de aprendizagem de LI dos alunos da escola pública, a fim de adquirirmos melhores

² Pesquisa financiada pela CAPES (cf. IANUSKIEWTZ, 2009).

condições para compreender os motivos que podem levá-los ao *desinteresse* e *indisciplina* (mencionados, anteriormente, pelos docentes como as causas do insucesso no ensino-aprendizagem do idioma). Da mesma forma, tornou-se perceptível para nós, a pertinência de um estudo que auxiliasse no conhecimento das dinâmicas que ocorrem no ambiente escolar, de modo a colaborar na identificação e análise de fatores e circunstâncias que podem ocasionar o desinteresse dos alunos e/ou o processo progressivo de desmotivação³ pela disciplina LE, relatado por vários autores, entre eles Almeida Filho (2005), Campos-Gonella (2007), Cavenaghi (2009), Félix (1998), Jacob (2002) e Lima (2005).

Nessa perspectiva, reconhecemos ser relevante, significativa e oportuna como respaldo teórico para o estudo do contexto apresentado, a **Teoria da Relação com o Saber**, desenvolvida por Charlot (2000; 2001; 2005). Esse referencial teórico, fortemente embasado em conceitos e fundamentos que compõem a **Teoria da Atividade**⁴ (LEONTIEV: 1978; 1984) nos ajudou a compreender a atribuição de sentido⁵ que os alunos da escola pública estabelecem com a escola, com a língua inglesa e com sua aprendizagem.

No Brasil, há estudos de várias áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Educação, Física, Biologia e Matemática que abordam a relação com o saber. Dentre eles podemos citar os trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos por Bernardo (2010), Castilho (2009), Feitosa (2012), Kanbach (2005), Lopes (2013), Mamprin (2007), Mello (2007), Ribeiro (2012), Salvadego (2008), Santos (2007), Tonieto (2010), entre outros. No entanto, constatamos que há escassez de pesquisas que associem a temática da relação com o saber à área da Linguística, mais especificamente, ao ensino-aprendizagem da língua inglesa⁶.

Dessa forma, este estudo se faz relevante também pela possibilidade que oferece de analisarmos, sob a ótica do aluno, o processo de ensino-aprendizagem da LI em toda sua

³ O tema *motivação* e suas implicações no processo de aprendizagem de LE foram essenciais para reflexão sobre o objeto de estudo da pesquisa e sua análise. Dessa forma, ele será apresentado no capítulo *Fundamentação Teórica* e retomado na análise e discussão dos dados.

⁴ A Teoria da Atividade e os elementos que a compõem também serão apresentados no capítulo *Fundamentação Teórica* e retomados na análise e discussão dos dados.

⁵ Utilizamos, nesta pesquisa, a palavra *sentido* na concepção proposta por Leontiev (1978, 1984) e utilizada nos estudos elaborados por Charlot (2000, 2001, 2005). Tal conceito será retomado no capítulo *Fundamentação Teórica*.

⁶ Durante investigação bibliográfica, na qual procuramos por estudos que se fundamentaram na teoria da Relação com Saber, relacionando-a com o ensino-aprendizagem de línguas, encontramos somente a pesquisa realizada por Bernardo (2010). A autora desenvolveu um estudo transversal, o qual teve como objetivo analisar os sentidos atribuídos à aprendizagem da língua inglesa por 115 alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Aracaju-SE.

complexidade, permitindo-nos compreender, a partir de seu ponto de vista, as relações que são estabelecidas com a escola, com a LI e com sua aprendizagem.

Por fim, salientamos a relevância desta pesquisa pela oportunidade que ela oferece de vislumbrarmos possibilidades para que o ensino de inglês se insira em um contexto de apropriação que seja determinante na construção de sentidos para sua aprendizagem. Este estudo poderá também auxiliar docentes que lecionam a disciplina Língua Inglesa, uma vez que pretende identificar elementos, objetivos e subjetivos, que possibilitem melhor compreensão de como se constituem situações de fracasso e sucesso escolar.

Objetivos e questão da pesquisa

A abordagem em termos de Relação com o Saber implica uma perspectiva epistemológica para o estudo do tema da aprendizagem escolar, e da questão do êxito e do fracasso escolar. Charlot (2010: 151) esclarece:

Essa abordagem, essa forma de questionar, implica uma ruptura com muitos questionamentos anteriores e isso é o que importa, antes de tudo. Mas é preciso ter cuidado: relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar. Na França, já ouvi professores dizendo: ele fracassa porque não tem relação com o saber. É um erro: cada um tem uma relação com o saber, inclusive quando não gosta de estudar. É, ainda, uma catástrofe ideológica, uma vez que, ao dizer que alguém não tem uma relação com o saber, reintroduz-se a análise em termos de “carências”, justamente aquela que a noção de relação com o saber permite afastar. O problema não é dizer se a relação do aluno com o saber é “boa” ou não, mas, sim, entender as contradições que o aluno enfrenta na escola. Ele vive fora da escola formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer. Essas contradições é que se deve tentar entender. [...]

Assim, as pesquisas que investigam a relação com o saber visam, essencialmente, ao entendimento das diversas relações que os indivíduos estabelecem com o aprender e, de modo mais específico, à compreensão dos processos pelos quais o sujeito aprende e dá sentido ao(s) saber(es). Grande parte das pesquisas desenvolvidas e/ou orientadas por Charlot têm discutido o sentido (ou a falta de sentido) da escola e, sobretudo, dos conhecimentos escolares para crianças e jovens pertencentes às classes populares da sociedade. Os resultados de tais pesquisas têm colaborado de forma significativa para entendimento e reflexão sobre o fracasso ou o sucesso escolar dos alunos das escolas públicas.

Por meio deste trabalho, ancorados nos estudos desenvolvidos por Charlot (2000, 2001, 2005), procuramos entender o universo que compreende a escola e o processo de aprendizagem da língua inglesa por alunos da rede pública de ensino e os motivos que podem estar envolvidos na indisciplina e desinteresse dos mesmos na aprendizagem do idioma. Baseados nas reflexões acerca da atividade humana elaboradas por Vigotski (1980, 2001, 2005, 2007) e Leontiev (1978, 1984), também buscamos compreender o significado que a escola tem para os alunos e as representações que estes têm sobre a língua inglesa, incluindo os processos que estruturam a motivação para aprender inglês.

A partir das reflexões geradas pela leitura das obras de Charlot, Vigotski e Leontiev, e pelas nossas inquietações a respeito do processo de aprendizagem da LI no contexto de escola pública, formulamos as seguintes **questões norteadoras** da pesquisa:

- Que relação o aluno estabelece com a escola, com a língua inglesa e com a aprendizagem do idioma?
- Qual é o sentido de (ter de) estudar inglês para o aluno?

Charlot (2000) sustenta que existem formas distintas de construção do saber, resultantes das diferentes relações que o sujeito trava com o conhecimento em situações específicas, e que tais relações podem ser divididas em três dimensões: *epistêmica* (relações estabelecidas com o mundo); *identitária* (relações consigo mesmo) e *social* (relações com as pessoas com as quais convive). Desse modo, interessa-nos, neste estudo, compreender de que forma as relações estabelecidas pelo aluno com o *mundo* (com os saberes transmitidos/adquiridos na escola, com a escola, a sala de aula e tudo que a envolve), com o *outro* (professores e colegas) e *consigo mesmo* (seus saberes, suas expectativas, seus objetivos e motivos) influenciam a aprendizagem da língua inglesa. Buscamos investigar de que forma se estabelece a relação com a aprendizagem do idioma, considerando esta como relação com um saber, que por sua vez, é uma forma de interação com o mundo, consigo mesmo e com o outro.

A partir desse objetivo, delimitamos a **questão central** da pesquisa:

- **Que relações são estabelecidas por alunos da escola pública com a escola, com a língua inglesa e sua aprendizagem, considerando-se as dimensões epistêmica, identitária e social do saber?**

Faz-se oportuno ressaltar que a fundamentação teórica que se apoia na Relação com o Saber é relevante para as reflexões que pretendemos desenvolver neste trabalho, devido à hipótese que ela propõe de que a mobilização ou não dos sujeitos para o *aprender* tem ligação direta com o sentido que eles atribuem ao *saber* e, portanto, está estreitamente vinculada à efetividade ou não da atividade de aprendizagem. Dessa forma, consideramos que as questões abordadas por este estudo possibilitarão melhor compreensão das especificidades que envolvem a aprendizagem da LI no contexto de ensino público.

Organização da tese

Esta tese está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na introdução são apresentados os caminhos, a justificativa, os objetivos e as questões da pesquisa.

No primeiro capítulo é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa. Reunimos nele teorias e conceitos que serviram de embasamento teórico para o estudo, e tecemos reflexões acerca de temas essenciais ao esclarecimento das questões propostas. Assim, nesse capítulo expomos os princípios fundamentais que compõem as duas teorias que embasam este trabalho, a saber a Teoria da Atividade e a Teoria da Relação com o Saber, e apresentamos conceitos acerca do tema *motivação*, voltado à área de ensino-aprendizagem de línguas, os quais se mostraram relevantes para compreensão e a análise do contexto investigado.

A metodologia e os procedimentos da pesquisa encontram-se no segundo capítulo do trabalho. Nele, discorremos sobre a metodologia adotada na pesquisa e sobre os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados, a partir das reflexões teóricas expostas no primeiro capítulo.

Por fim, a título de conclusão, tecemos as considerações finais sobre a investigação, buscando responder aos questionamentos iniciais do estudo sob a perspectiva proporcionada pelos dados coletados para a pesquisa, e apresentamos possíveis contribuições do estudo para ampliação da temática abordada.

Encerramos o trabalho com as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O pilar teórico desta pesquisa é a Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Bernard Charlot (2000, 2001, 2005). O autor, por sua vez, buscou aporte teórico na Psicologia Histórico-Cultural, principalmente em fundamentos e conceitos que constituem a Teoria da Atividade, elaborada por Vigotski⁷ (1980, 2001, 2005, 2007) e desenvolvida por Leontiev (1978, 1984), para compor a teoria. Dessa forma, embora o construto teórico que nos orientou na elaboração deste trabalho tenha sido principalmente a teoria de Charlot, o conhecimento e estudo dos elementos que compõem a teoria de Leontiev foram fundamentais para compreendermos as origens de alguns conceitos que provêm da Teoria da Atividade – como os de *atividade*, *mobilização* e *sentido* – os quais foram apropriados e desenvolvidos por Charlot para composição da Teoria da Relação com o Saber. Portanto, consideramos ser de extrema relevância apresentarmos a Teoria da Atividade – sua origem e evolução histórica, como também os principais pressupostos e conceitos que a constituem – para que fique preciso a que, especificamente, nos referimos quando utilizamos os conceitos de *atividade*, *mobilização* e *sentido* neste trabalho.

Da mesma forma, também se mostrou relevante para esta pesquisa o aprofundamento teórico do tema *motivação*, uma vez que o conceito é utilizado na Teoria da Relação com o Saber, porém sem análise das variáveis e implicações que ele possui na área de ensino-aprendizagem de línguas. Julgamos pertinente, portanto, apresentarmos o tema sob a perspectiva adotada por Charlot e sob a perspectiva de teóricos da área de ensino-aprendizagem de línguas (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI & USHIODA, 2013; GARDNER, 2002, 2010; DECI & RYAN, 2000; VIANA, 1990), pois consideramos que ambas as perspectivas dialogam entre si e se completam, fornecendo subsídios importantes para o entendimento da realidade que propomos analisar.

Desse modo, a fundamentação teórica desta pesquisa está dividida em três seções: na primeira, a Teoria da Atividade é apresentada, bem como os principais conceitos e fundamentos que a constituem; na segunda seção, discorreremos sobre a Teoria da Relação com o Saber, seus

⁷ O sobrenome Выготский tem sido grafado de diferentes formas: Vygotsky, Vygotski, Vigotski, Vigotsky, Vygotskii, Wygotski, entre outros. No Brasil, a grafia Vigotski tem sido adotada em publicações recentes das obras do autor. Optamos pela mesma grafia (Vigotski) neste trabalho; no entanto, nas citações e nas referências, respeitaremos a grafia original utilizada pelos autores.

pressupostos filosóficos e metodológicos; por fim, na terceira seção, o tema motivação é explorado nos diversos aspectos que assume na área de ensino-aprendizagem de línguas.

1.1. A Teoria da Atividade

Nesta seção, apresentamos os principais componentes que constituem a Teoria da Atividade, reconhecendo a centralidade do tema para esta pesquisa. Inicialmente, seus pressupostos filosóficos e epistemológicos são expostos e discutidos. Na sequência, o tema *motivação* é apresentado, de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Por fim, refletimos acerca dos conceitos *significado social*, *sentido pessoal* e *alienação*.

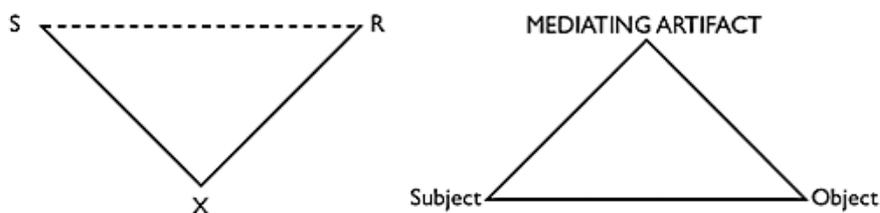
1.1.1 Pressupostos filosóficos e epistemológicos

Podemos definir a Teoria da Atividade como um referencial teórico-metodológico filosófico e multidisciplinar que pode ser usado para o estudo de diferentes formas de práticas humanas como processos em desenvolvimento, nos níveis individuais e sociais. Essa teoria considera a interação entre os participantes no contexto sócio-histórico em que atuam, e propõe como unidade básica de análise a *atividade*, sempre inserida num contexto (KUUTI, 1996; JONASSEN & ROHRER-MURPHY, 1999; KAPTELININ, 1996). Vigotski iniciou os estudos sobre a atividade humana durante as décadas de 20 e 30 e, posteriormente, a Teoria da Atividade foi desenvolvida por Leontiev, um de seus seguidores (ENGESTRÖM, 2001; LANTOLF, 2000).

Como afirmam Barab, Evans & Baek (2004), Vigotski reconhece o problema das investigações psicológicas de seu tempo, que limitavam a pesquisa experimental a estudos reducionistas em laboratórios, separados dos contextos em que as pessoas viviam. De acordo com sua perspectiva, essa tradição de pesquisa conduzia ao princípio errôneo de que para entender a cognição e o comportamento humano, o indivíduo e o ambiente tinham que ser tratados como entidades separadas. Para transcender essa dicotomia, Vigotski formula, baseado nas ideias de Marx, uma nova perspectiva sobre a humanidade e seu ambiente.

A noção central dessa perspectiva é a relação triádica proposta por Vigotski (1980), representada por seu famoso modelo triangular, no qual a conexão direta entre estímulo (S) e resposta (R) foi superada por um complexo ato de mediação. A ideia de mediação de Vigotski é comumente expressa como a tríade de sujeito, objeto e artefato de mediação:

Figura 1: Modelo de mediação de Vigotski e sua reformulação



Fonte: Engeström (2001: 134)

No esquema triangular da atividade mediada, proposto por Vigotski, o *sujeito* refere-se ao indivíduo que atua na atividade; o *objeto* refere-se ao motivo pelo qual a atividade é direcionada; e os *artefatos de mediação* incluem signos, linguagens, símbolos, entre outros. Assim, contrariamente às teorias que propunham uma ligação direta entre objeto (*stimulus*) e sujeito (*respondent*), Vigotski afirma que toda a atividade psicológica é mediada por um terceiro elemento, a ferramenta de mediação, a qual pode ser material, como por exemplo, um martelo ou um lápis, ou psicológica, tais como signos e símbolos.

Como apontam Barab, Evans & Baek (2004), apoiados em Cole (1996), um aspecto fundamental na análise dessa tríade, sustentado por Vigotski – e relacionado à indissociabilidade dos elementos da atividade mediada – é que os indivíduos, engajando-se em atividades mediadas por instrumentos, em um ambiente no qual se inserem outros indivíduos, empreenderam o desenvolvimento da humanidade. Os autores esclarecem que:

Ao longo da história, os seres humanos têm construído e transformado ferramentas, que por sua vez influenciam sua própria transformação. Do mesmo modo, as ferramentas, inseridas nas interações sociais, têm alavancado o desenvolvimento humano. Em essência, os indivíduos e seu ambiente transformam um ao outro, mutuamente, numa relação dialética. Culturalmente, as ferramentas e os conhecimentos pertinentes ao seu uso são passadas de geração para geração. (BARAB, EVANS & BAEK, 2004: 201)⁸

⁸ Neste trabalho, todas as citações originalmente em inglês foram por nós traduzidas e todos os excertos originais serão apresentados em notas de rodapé.

No original: *Throughout history, humans have constructed and transformed tools that influence their transformation and likewise tools embedded in social interactions have triggered human development. In essence,*

Desse modo, Barab, Evans & Baek (2004), apoiados em Stetsenko (1999) e Bannon & Bødker (1991), explicam que a aprendizagem não é apenas uma atividade individual, mas um processo compartilhado coletivamente com significativas dimensões culturais e históricas. Os autores também destacam que, embora as ferramentas estejam presentes sempre que estamos envolvidos em uma determinada atividade, elas também são construídas por meio de nossas atividades. Assim, a ação mediada envolve sujeito, objeto e ferramentas que são constantemente transformadas por meio da atividade.

De acordo com Engeström (2001), a inserção dos artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária, no sentido em que a unidade básica de análise superou a separação entre o indivíduo cartesiano e a estrutura social intocável. O indivíduo já não poderia ser entendido fora de seu meio cultural e a sociedade não poderia ser compreendida sem as ações dos indivíduos, que utilizam e produzem artefatos. Segundo o autor, isso significa *que objetos se tornaram entidades culturais e a orientação da ação para o objeto tornou-se a chave para a compreensão da psique humana* (ENGESTRÖM, 2001: 134).⁹

Embora Vigotski tenha discutido a importância da categoria atividade para o estudo dos fenômenos psíquicos em suas obras, foi Leontiev, um de seus colegas e seguidor, quem, posteriormente, formulou esquemas mais elaborados da atividade humana e da relação entre atividade interna e externa. Ele sistematizou o conceito de atividade, fundando a Teoria Psicológica da Atividade, a qual postula que a atividade humana é objeto da psicologia, não apenas como parte aditiva da constituição da subjetividade, mas como unidade central da vida do sujeito concreto. Nas palavras de Barab, Evans & Baek (2004: 202):

Na busca por uma resposta para o mistério da origem e do desenvolvimento da mente, Leontiev formulou o conceito de *atividade*, como unidade fundamental de análise para compreender os mundos objetivo e subjetivo da complexa vida orgânica (Leont'ev, 1974, 1978, 1981, 1989). Tal como seu mentor e colega Vigotski, sua intenção motriz foi romper com as teorias e metodologias da psicologia, para desenvolver uma conceituação que poderia unir o mundo objetivo e material ao mundo subjetivo e psíquico. Embora essa abordagem radical tivesse um começo semelhante às de Vigotski, Leontiev foi capaz de articular uma conceituação de atividade – que enfatizava mais claramente a inerente natureza coletiva da aprendizagem – e da inspiração para toda essa linha de pensamento, o trabalho. O progresso alcançado foi que, ao invés de focar o desenvolvimento psicológico individual dentro de um

humans and their environment mutually transform each other in a dialectical relationship. Culturally, these tools and the knowledge pertinent to their continued use are passed from generation to generation.

⁹ No original: *Objects became cultural entities and the object-orientedness of action became the key to understanding human psyche.*

milieu histórico-cultural, Leontiev enfatizou o lugar do objeto no conceito de atividade.¹⁰

Leontiev (1978) esclarece que, no decorrer da história, os homens construíram inúmeros objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, porém, produziram, além de objetos, novas necessidades. Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, e a isso, o autor chama de motivo, ou seja, o objeto da atividade é seu motivo real:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978: 107-108)

Dessa forma, entende-se que o motivo é o que impulsiona uma atividade, pois associa uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, isto é, a atividade só existe se há um motivo.

Uma contribuição fundamental de Leontiev na continuidade da teoria iniciada por Vigotski foi ressaltar a importância do objeto da atividade e fazer distinção entre a ação imediata e o sistema global da atividade. Na perspectiva proposta por Leontiev, o princípio fundamental de análise é, portanto, a estrutura hierarquizada da atividade (BARAB, EVANS & BAEK, 2004).

De acordo com Leontiev (1978; 1984), um sistema de atividade possui três níveis hierárquicos: o nível automático, o nível consciente e o nível cultural de comportamento. As *operações* correspondem ao nível automático, e são rotinas associadas a uma ação; elas são o nível mais básico da atividade. As *ações* localizam-se em um nível intermediário e estão, frequentemente, associadas aos conhecimentos e habilidades individuais. No nível mais alto, o

¹⁰ No original: *In his search for an answer to the riddle of the origin and development of the mind, A. N. Leont'ev formulated the concept of activity as the fundamental unit of analysis to understand the objective and subjective worlds of complex organic life (Leont'ev, 1974, 1978, 1981, 1989). Like his mentor and colleague Vygotsky, his driving intention was to break away from the conventional Cartesian-inspired theories and methodologies of psychology to develop a conceptualization that could wed both the objective, material world and subjective, psychic world. While his radical approach had similar beginnings to those of Vygotsky, Leont'ev was able to articulate a conceptualization of activity that more clearly emphasized the inherently collective nature of learning and, the inspiration for the entire lineage of this line of thought, work (or labor). The stride that was made was that instead of focusing on the psychologically developing individual within a cultural-historical milieu, Leont'ev emphasized the object's place in the concept of activity.*

nível cultural, está a *atividade*, que corresponde ao nível dos motivos e objetivos, sendo a motivação da atividade a transformação do objeto em resultado.

Ao comparar a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana, Leontiev (1978) esclarece que, diferentemente da estrutura da atividade animal, que se caracteriza por uma relação imediata entre *motivo* (o que leva o animal a agir) e *objeto* (para quem é direcionada a atividade do animal), há na atividade humana, uma estrutura de atividade e uma estrutura psicológica mais complexa, mediatizada por instrumentos, e composta de *ações individuais* diferenciadas:

O fato de a atividade humana ser mediatizada por instrumentos – que carregam consigo o significado social para o qual foram criados – faz com que se rompa a fusão, existente no caso do animal, entre sujeito e objeto. A partir do momento em que a atividade passa a ser composta por unidades menores, as *ações*, cada uma das ações individuais componentes da atividade coletiva deixa de ter uma relação direta com o objeto da atividade e passa a manter uma relação indireta com o mesmo. Assim, a atividade humana – diferentemente da atividade animal que se realiza de forma natural, instintiva, determinada por leis biológicas – é orientada por motivos que aparecem social e historicamente ao homem [...]. (IANUSKIEWTZ, 2009: 24-25 – grifo do autor)

Em famosa passagem do livro *O desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev (1978: 76-77) descreve uma atividade primitiva de caça, com o objetivo de ilustrar a relação entre os conceitos de *atividade* e *ação*, e o processo pelo qual a atividade humana passa a ser constituída por um conjunto de ações divididas entre os indivíduos de uma mesma sociedade. Retomemos a passagem, citada por Ianuskiewtz (2009):

Nessa atividade, um dos membros do grupo desempenha a função de batedor da caça, isto é, sua função é a de espantar a caça para uma direção previamente estabelecida pelo grupo, de maneira que o restante do grupo possa fazer uma emboscada em um local onde o animal será abatido. Sabemos que a *atividade* do batedor é estimulada pela necessidade de se alimentar, mas sua *ação* é a de espantar o animal para uma dada direção; os outros caçadores farão o resto. Assim, o que dá sentido à ação do batedor, ou seja, o que torna sua ação racional é a relação existente entre ela e as ações do restante do grupo, isto é, o conjunto da atividade social. Sem essa relação de coletividade, a ação do batedor, ao espantar a caça, seria irracional, pois ela não proporcionaria a satisfação de sua necessidade de alimento. Tanto a ação do batedor, como a ação dos outros homens que espreitam o animal, justificam-se e ganham o sentido de atividade de caça na medida em que eles captam, por meio da consciência, a relação entre essas ações e a provisão de alimento para todo o grupo. Portanto, a consciência da significação da ação no seio da atividade em que ela se insere é o que possibilita que um sujeito possa realizar uma ação,

mesmo que esta, imediatamente, contraponha-se às suas necessidades. (IANUSKIEWTZ, 2009: 25 – grifos do autor)

Dessa forma, a partir do início do desenvolvimento da sociedade humana, o processo da atividade começa a ser dividido entre os diversos participantes da produção. Esse processo de divisão técnica do trabalho causou profunda modificação na estrutura da atividade humana, que passou a se constituir em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade. Surge portanto, a relação entre o objetivo de cada ação individual e o motivo que justifica a atividade global, assim como passa a existir a relação entre o significado da ação e o sentido da mesma, isto é, surge a relação entre o significado da ação realizada pelo sujeito e o sentido que ele atribui a ela.

Passamos, a seguir, a abordar o conceito *motivo* na perspectiva histórico-cultural.

1.1.2 A motivação na perspectiva histórico-cultural

Considerando as reflexões expostas, verificamos que para encontrarmos o sentido pessoal de uma atividade, devemos descobrir o motivo que lhe corresponde, ou seja, na investigação acerca do sentido pessoal, é fundamental compreendermos o tipo de motivo que impulsiona a atividade do sujeito. Desse modo, é importante analisarmos a estrutura da atividade e o papel que a motivação exerce na mesma, na perspectiva histórico-cultural.

Segundo Leontiev (1988), para que possamos compreender o desenvolvimento do psiquismo, é necessário identificarmos qual é a atividade principal em cada etapa da vida do sujeito. A atividade principal (ou dominante) é, para o autor, aquela cujo desenvolvimento condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos do indivíduo e nas particularidades psicológicas da sua personalidade. Portanto, é a partir da atividade principal que as relações do indivíduo com a realidade social são estruturadas, ao mesmo tempo em que é a realidade social que determina a atividade principal em cada fase da vida do sujeito. Isso posto, Leontiev explica que para compreendermos a mudança de uma atividade principal para outra, ou seja, para entendermos o surgimento de novas atividades principais, é necessário conhecermos os motivos que as geram.

Leontiev (1978: 97) esclarece que o motivo *designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objectivo nas condições consideradas e para as quais a actividade se orienta, o que a estimula*. Para tanto, o autor (1984) diferencia dois tipos de motivos: aos motivos que estimulam a atividade conferindo-lhe um sentido pessoal, o autor denomina **motivos geradores de sentido** ou **motivos eficazes** e aqueles que funcionam como fatores impulsionadores (positivos ou negativos) da atividade, mas não lhe conferem sentido, são denominados **motivos apenas compreendidos** ou **motivos-estímulo**. Quando, por exemplo, um aluno estuda o conteúdo de uma matéria apenas pela necessidade de tirar uma boa nota na prova, o motivo que gera a atividade é externo à mesma, funciona apenas como um estímulo, ou seja, é apenas compreendido pelo aluno. Quando, por outro lado, o motivo do estudo é adquirir conhecimento, preparar o estudante para sua profissão futura, o motivo da atividade é eficaz e gerador de sentido, isto é, deixa de ser externo (a exigência de se ter boas notas para progredir na escola), e passa a ter lugar de destaque na vida do sujeito.

Segundo Leontiev (1984), os **motivos apenas compreendidos** podem se transformar, em determinadas condições, em **motivos eficazes**. A fim de ilustrar essa proposição, o autor narra o exemplo no qual uma criança que rejeita fazer suas lições de casa, passa a fazê-las, num primeiro momento, porque os pais impõem a obtenção de boas notas escolares como condição para lhe permitir sair para brincar. Decorrido algum tempo, percebe-se que a criança passa a se dedicar aos deveres de casa por iniciativa própria, não apenas para poder ir brincar, mas na expectativa de obter boas notas na escola. Assim, quando a criança passa a se dedicar às tarefas escolares por vontade própria, tem-se que o **motivo-estímulo** criado pelos pais perde seu poder mobilizador: o que a mobiliza agora é a boa performance que pode ter na escola. Deste modo, o **motivo apenas compreendido** (tirar boas notas) torna-se um **motivo eficaz**. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. É importante salientar, também, que muitas vezes, a mudança de motivos ocorre na consciência da criança porque o resultado da ação é mais significativo do que o motivo que realmente a desencadeou.

Com base em Leontiev (1993), Cedro (2008: 42) explica que o primeiro motivo real de uma criança em idade pré-escolar para a aprendizagem é tomar parte em uma atividade exigida e valorizada pela sociedade, e o sentido pessoal dessa atividade é, primeiro, e antes de tudo, ocupar a posição de estudante. Isso se dá pelo fato de que na escola, ela adquire uma *nova posição no mundo, tem um trabalho sério e deveres a serem cumpridos*. Portanto, para a

criança, nesse período inicial de escolarização, a aprendizagem na escola é muito importante. Porém, com o passar do tempo, a atividade de aprendizagem torna-se corriqueira, e novos motivos relacionados ao cotidiano da vida escolar surgem. Assim, o desenvolvimento dos motivos para a atividade de aprendizagem pode ser assim resumido:

No decorrer da vida escolar, nós podemos detectar três níveis principais no desenvolvimento da motivação para aprendizagem: (a) o nível dos motivos que se encontram na própria aprendizagem; (b) o nível dos motivos que se encontram na vida escolar e nas relações com a classe e com o coletivo da escola; e (c) o nível de motivos que se encontram no mundo, na futura ocupação e nas perspectivas da vida do sujeito. (LEONTIEV, 1993: 28 *apud* CEDRO, 2008: 42 – tradução do autor)

Para cada um desses níveis, há tipos particulares de interesses para a atividade de aprendizagem: no nível inicial, os estudantes não têm interesse claro no conteúdo das disciplinas e nas tarefas de estudo; por consequência, há a necessidade de atrair sua atenção para a escrita, a matemática e outras matérias.

No nível seguinte, o conteúdo concreto do material instrucional ganha significado; os primeiros interesses são formados, ao mesmo tempo em que certas ações se tornam enfadonhas e são realizadas por obrigação. Nessa fase, *um desejo subordina as ações de aprendizagem a um motivo que pode ter pouco em comum com seus conteúdos, e evoca um interesse não imediato que é exigido para a aprendizagem* (CEDRO, 2008: 42).

No último nível, os estudantes adquirem, aos poucos, um constante e seletivo ponto de vista acerca das disciplinas e, aproximadamente na metade de sua vida escolar, já compreenderam o significado do conhecimento científico.

Ao investigar a relação entre atividade e consciência, Leontiev (1978, 1984) destaca a necessidade de compreensão dos conceitos *significado social* e *sentido pessoal*. Desta forma, na sequência, analisaremos a questão dos sentidos e significados atribuídos à atividade e o modo como a não coincidência entre eles pode conduzir à alienação da vida do sujeito.

1.1.3 Significado social, sentido pessoal e alienação

Conforme vimos, Leontiev (1978) esclarece que o significado de uma ação está relacionado ao seu conteúdo e o sentido, aos motivos pelos quais o sujeito age. Isso posto, temos

que a relação entre *significado social* (ou *significação*) e *sentido pessoal* é o principal componente da estrutura interna da consciência humana e um dos fundamentos principais da Teoria da Atividade.

Para o autor, a significação constitui o conteúdo da consciência social, é a entrada na consciência do homem, *o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (“modo de acção” generalizado, norma de comportamento, etc.)* (LEONTIEV, 1978: 96). No entanto, ao apropriar-se das significações sociais, o homem confere-lhes um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos. Assim, apesar das significações constituírem-se de fenômenos da consciência social, ao serem apropriadas pelos indivíduos, passam a fazer parte da consciência individual, ou seja, adquirem um sentido pessoal:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O facto propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 1978: 96)

O sentido é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o que a sua acção se orienta. Em outras palavras, o sentido consciente traduz a relação entre o motivo da atividade ao seu fim (objetivo). A fim de esclarecer a relação entre sentido e motivo, Leontiev (1978: 97) fornece o seguinte exemplo:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente.

Embora, nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação, cujo fim é a assimilação do conteúdo do livro, sua atividade é completamente distinta, dependendo do motivo que a engendra.

Embasado nos preceitos da teoria social marxista, Leontiev (1978) esclarece que na consciência primitiva, ou seja, nos primórdios da vida em sociedade, quando não havia a divisão social do trabalho e as relações de propriedade privada, havia coincidência entre o sentido atribuído pelo indivíduo a um fenômeno com o sentido que ele tinha para a coletividade, ou seja, o sentido e o significado das ações coincidiam. Esta coincidência era possível porque o domínio do consciente permaneceu durante muito tempo limitado às relações humanas que eram igualmente as relações diretas de todo o grupo.

Porém, o desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho acarretaram uma mudança radical na estrutura interna da consciência, fazendo com que o conteúdo das ações dos sujeitos e o motivo pelo qual agem passassem a ser contraditórios, tornando a consciência humana desintegrada. Nesse contexto, significados e sentidos deixam de ser coincidentes e se tornam contraditórios. Para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é apenas obter um salário para sobreviver. Para viver, para satisfazer suas necessidades vitais, o homem vê-se coagido a vender sua força de trabalho, a alienar o seu trabalho. Assim, a atividade humana deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente, e apesar de ser o conteúdo mais essencial da vida, passa a alienar o conteúdo de sua própria vida. (LEONTIEV, 1978)

Dessa forma, expõe Leontiev (1978), no trabalho alienado, o sujeito participa da atividade, mas não se reconhece no produto do seu trabalho, devido às situações impostas pelas próprias condições em que ele é exercido; nele, a ação do sujeito passa a ser mecânica, sem propiciar oportunidades de transformação em sua consciência. Na sociedade capitalista, há, pois, ruptura entre o significado e o sentido da ação, uma vez que o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado social, ou seja, ao sentido dado pela sociedade.

A fim de reforçarmos o entendimento dessa reflexão, retomemos o exemplo da atividade de caça primitiva: nela, explica Leontiev (1978), a atividade do batedor primitivo é subjetivamente motivada pela parte da presa que lhe caberá e que corresponde às suas necessidades; por outro lado, a presa é também o resultado objetivo de sua atividade, no contexto da atividade coletiva. Na produção capitalista, o operário assalariado também procura,

subjetivamente, a satisfação das suas necessidades de alimento, vestuário, habitação, entre outros, por meio de sua atividade. No entanto, seu produto objetivo é outro: pode ser o minério de ouro que extrai, o palácio que constrói; e o que ele produz para si próprio é o salário. Assim, a atividade de trabalho transforma-se, para ele, em qualquer coisa diferente daquilo que ela verdadeiramente é: devido às condições sob as quais é exercido, para o operário, o sentido subjetivo de seu trabalho não coincide com a sua significação objetiva:

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objectiva de tecelagem, a fição a de fição. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas acções de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fição para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu. (LEONTIEV, 1978: 123)

Em síntese, temos que, com a divisão social do trabalho, as relações entre significado social e sentido pessoal deixam de ser coincidentes e essa ruptura determina uma mudança na estrutura interna da consciência. Na sociedade de classes, o trabalhador distancia-se de seu próprio trabalho, e sua atividade vai deixando de ser para ele o que ela de fato é. Por este processo, estabelece-se discordância entre o resultado objetivo da atividade e seu motivo gerador, acompanhada, conseqüentemente, da divergência entre seu conteúdo objetivo e seu conteúdo subjetivo. Esta ruptura se traduz psicologicamente na desintegração da consciência, anteriormente garantida pela compatibilidade entre significado social e sentido pessoal, dando origem, assim, à alienação da vida do homem.

Tecidas as explanações acerca da Teoria da Atividade e dos principais conceitos e pressupostos que a constituem, passamos, em seguida, a apresentar a Teoria da Relação com o Saber.

1.2 A Teoria da Relação com o Saber

Iniciamos esta seção esclarecendo o conceito de relação com o saber, de acordo com a teoria elaborada por Bernard Charlot. Em seguida, abordamos o tema “fracasso escolar” e expomos como ele é analisado em termos de relação com o saber. Na sequência, apresentamos

o modo como as teorias da deficiência sociocultural elaboram uma *leitura negativa* da realidade social, interpretando-a em termos de faltas, e em que sentido a Teoria da Relação com o Saber implica uma *leitura positiva* da realidade. Os conceitos “atividade”, “mobilização” e “sentido” são apresentados e discutidos no próximo item. Por fim, as dimensões epistêmica, identitária e social do saber são analisadas.

1.2.1 O conceito de relação com o saber

Os estudos elaborados por Bernard Charlot e pela equipe ESCOL acerca da relação com o saber têm trazido valiosas contribuições para reflexões acerca das questões que envolvem a sala de aula e a escola, e por isso as ideias veiculadas pelo autor têm encontrado grande ressonância no meio educacional brasileiro (LOMONACO, 2008).

Nascido em 1944 em Paris, Bernard Charlot é graduado em Filosofia e doutor pela Universidade Paris 10. Sua experiência como docente é muito significativa: foi professor da Universidade de Túnis, na Tunísia, e de volta à França, da École Normale (Instituto de Formação de Professores), em Le Mans, e da Universidade Paris 8. Nessa instituição, onde atuou como professor em Ciências da Educação por 16 anos, idealizou e fundou ESCOL (Educação, Socialização e Comunidades Locais), equipe de pesquisa de projeção internacional, voltada à investigação das relações com os saberes e de outros temas relevantes da educação, como violência na escola, territorialização das políticas educacionais e globalização. Desde 2006, é professor visitante na Universidade Federal de Sergipe, na qual atua como membro dos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Matemática, é líder do Grupo de pesquisa CNPq “Arte, Diversidade e Contemporaneidade” (ARDICO) e membro do Grupo de pesquisa CNPq “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON). É também professor titular emérito da Universidade de Paris 8 e professor afiliado da Universidade de Porto, em Portugal. No Brasil, é autor de uma série de livros, entre os quais: *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. (Zahar Editores, 1979); *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. (Artmed, 2000); *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. (Artmed, 2001); *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. (Artmed, 2005); *Jovens de Sergipe: como são eles, como vivem, o que pensam*. (Governo de Sergipe, 2006); e *Da relação com o saber às práticas educativas* (Cortez, 2013). Publicou também numerosos artigos traduzidos em diversos países.

De acordo com o autor, a *questão* da “relação com o saber” não é nova:

[...] Poder-se-ia mesmo sustentar que ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hegel. Foi apresentada por Sócrates quando este disse “Conhece-te a ti mesmo”; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da “dúvida metódica” de Descartes e do *cogito* que vem em seguida; está muito presente na Fenomenologia do Espírito, de Hegel [...]. (CHARLOT, 2005: 35 – grifo do autor)

Charlot (2010) aponta que foi Lacan quem primeiro utilizou a expressão “relação com o saber”. Da mesma forma, o autor (2005: 36) esclarece que a mesma pode ser encontrada em textos da psicanálise dos anos sessenta e setenta; em seguida, nos anos setenta, foi utilizada em pesquisas da sociologia da educação e a partir de 1977 em textos da área da didática. Porém, foi Bernard Charlot que, na década de 1980, introduziu a expressão e o conceito na área da Educação, desenvolvendo a noção como organizadora de uma *problemática*. Nos anos noventa, os elementos que compõem a teoria foram definidos.

Charlot esclarece que as definições de *relação com o saber* foram formuladas – e algumas ainda estão sendo – ao longo dos últimos anos. Em 1982, o autor definia o conceito da seguinte maneira:

Chamo relação com o saber o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos. (CHARLOT, 2000: 80)

Porém, Charlot atenta para o fato de que tal definição oculta a ideia essencial de *relação* e falta-lhe também o esclarecimento de que a relação com o saber vai além dos saberes escolares. De acordo com definições atuais propostas pelo autor, pode-se dizer que a *relação com o saber* se configura como:

- a relação – com o mundo, consigo mesmo e com o outro – de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender;
- o conjunto das relações que um sujeito mantém com tudo o que estiver relacionado com o *aprender* e o *saber*;
- o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o

aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000: 81)

A proposição fundamental da relação com o saber é a de que ela consiste de um conjunto simultâneo de relações de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Analisemos, pois, essas três dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber.

De acordo com Charlot (2000), toda relação com o saber é relação com o mundo como *conjunto de significados*, como *espaço de atividades* e se inscreve *no tempo*. O mundo se apresenta ao homem apenas por meio do que ele percebe, imagina, pensa, deseja, sente, isto é, o mundo se mostra a ele como *conjunto de significados*, que são também partilhados com outros homens. O homem, no entanto, só tem acesso a esse mundo por ter acesso ao universo dos significados, ao “simbólico”; e é nesse universo simbólico que as relações entre o sujeito e os outros, e entre o sujeito e ele mesmo são estabelecidas. Portanto, a relação com o saber, que é uma forma de relação com o mundo, é também uma relação com sistemas simbólicos, especialmente com a linguagem.

Quando se apropria do mundo, o sujeito o molda, o transforma, por meio de sua atividade. Desse modo, o mundo não lhe aparece apenas como um conjunto de significados, mas também como um *horizonte de atividades*; por isso afirma-se que a relação com o saber implica uma *atividade* do sujeito.

A relação com o saber é também *relação com o tempo*, na medida em que a apropriação do mundo, a autoconstrução do sujeito e o estabelecimento de relações com os outros são processos ininterruptos e que demandam tempo. Esse tempo – que é o tempo da história do sujeito e da espécie humana – é ritmado por momentos significativos, por rupturas, e se desenvolve em três dimensões (presente, passado e futuro) que se interpenetram e se sobrepõem.

Em resumo, analisar a relação com o saber é:

[...] estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é a *relação com o mundo*, *relação consigo mesmo*, *relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação *simbólica*, *ativa* e *temporal*. Essa análise

concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social*. (CHARLOT, 2000: 79 – grifos do autor)

A definição de *relação com o saber* implica também o conceito de *desejo*. De acordo com Charlot (2000: 81), todo sujeito é *desejante* e o objeto do desejo é o outro, o mundo, o próprio indivíduo, sendo o desejo de saber (ou de aprender) uma de suas formas, que se manifesta quando o sujeito experimenta o prazer de aprender e saber.

Charlot (2001) analisa o fato de que certos alunos têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam tal desejo, parecendo pouco motivados para a tarefa. Normalmente recorre-se a características que são atribuídas ao próprio indivíduo: “ele é preguiçoso”, “ele não está interessado/motivado”, entre outros. Tal diferença de comportamento diante do saber tratar-se-ia, na verdade, da relação entre o indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe. Desta forma, “não estar motivado” é estar em certa relação com a aprendizagem proposta, ou seja, com o saber. Para o autor,

[...] só há saber em uma certa relação com o saber, só há aprender em uma certa relação com o aprender. Isso significa que não se pode definir o saber, o aprender, sem definir, ao mesmo tempo, uma certa relação com o saber, com o aprender (e também com um tipo de saber ou de aprender). Significa ainda que não se pode ter acesso a um saber ou, mais genericamente, aprender, se, ao mesmo tempo, não entrar nas relações que supõem (e desenvolvem) este saber, este aprender. (CHARLOT, 2001: 17)

Dessa forma, uma questão aparentemente banal, como “o que torna uma aula interessante?”, evidenciaria uma questão teórica essencial e complicada: a do encontro do desejo com o saber. De acordo com o autor, só faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam no *nó de desejos* que é o sujeito:

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido [...] é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo. (CHARLOT, 2000: 82)

Assim, Charlot (2005: 37) aborda o tema do saber como objeto de desejo e questiona *como o desejo que visa o gozo pode um dia se tornar desejo de aprender este ou aquele saber*,

esta ou aquela disciplina, por meio de uma atividade intelectual. O autor esclarece que o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado. Porém, apesar do fato de que o desejo não leva ao gozo senão por meio de um objeto, é o gozo que é visado, e não o objeto que permite que ele se realize. A questão é *compreender, portanto, como se passa do desejo de saber (como busca de gozo) à vontade de saber, ao desejo de aprender, e, além disso, ao desejo de aprender e saber isso ou aquilo* (CHARLOT, 2005: 37). O autor levanta, então, questionamentos que podemos compor da seguinte forma: O que, no ato de aprender, no saber visado por esse ato, provoca desejo, produz desejo, faz sentido? Por que, às vezes, o desejo de saber não se manifesta? Por que o sujeito não encontra nesse saber nenhum prazer, nenhum sentido? E mesmo: por que, às vezes, o sujeito manifesta o desejo de não aprender, de não saber?

A fim de compreendermos a experiência escolar e analisarmos a relação com o saber, é importante entendermos que a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros e relação com o mundo. Tal entendimento é essencial para podermos investigar o que ocorre em uma sala de aula, e pode nos ajudar a responder questionamentos tais como: *o que é uma aula interessante?* Na ótica de Charlot, o descritor “interessante” poderia se referir à aula na qual há o estabelecimento de uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro; uma aula “interessante” seria aquela em que ocorre o encontro do desejo com o saber.

Charlot (2001) afirma que o ensino público brasileiro ainda não garante aos seus alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação pessoal significativa com o(s) saber(es), tão relevante para o êxito da aprendizagem, quer seja pela baixa qualidade do ensino ofertado, pela inadequação da escola aos alunos das camadas populares, pelo desconhecimento desse público, ou pelas condições de trabalho incompatíveis com a formação continuada e com o aprimoramento profissional dos docentes. Diante desse cenário, a socialização do jovem no contexto escolar e as relações entre professor e aluno têm sido muito difíceis, com sérios problemas de indisciplina e com grande falta de interesse por parte dos alunos. O autor sugere que tal situação ocorre como se o jovem, *ao rejeitar a escola e o professor, não conseguisse estabelecer uma relação pessoal e significativa com o saber, sobretudo com o saber escolar e/ou intelectual* (CHARLOT, 2001: 33-34).

A fim de obtermos uma compreensão ampla e contextualizada da Teoria da Relação com o Saber, faz-se necessário o entendimento do percurso traçado por Charlot no desenvolvimento desse fundamento. Segundo o próprio autor (2000: 81), é essencial a *inserção*

do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos. Dessa forma, apresentaremos e discutiremos alguns temas e noções primordiais que compõem a teoria, a começar pela questão do *fracasso escolar*.

1.2.2 O fracasso escolar

A educação é uma das áreas mais discutidas dentre as apontadas como importantes para o desenvolvimento do Brasil e, no amplo repertório de questões que a compõem, o fracasso escolar aparece com grande destaque. No cotidiano escolar, é recorrente a queixa de professores de que os alunos não conseguem aprender o que se desejaria que aprendessem. Assim, a luta contra o fracasso escolar, principalmente nas camadas populares da sociedade, tem sido um dos principais desafios das políticas educacionais e, em vista disso, constitui uma temática sempre presente em discussões sobre os fenômenos educativos. Por se tratar de um assunto complexo, remete a muitos debates – sobre questões do aprendizado, da eficácia da prática docente, da qualidade do ensino público, da igualdade de oportunidades oferecidas aos alunos, dos recursos que devem ser investidos na educação, entre outros – e pode ser entendido a partir de diferentes perspectivas¹¹.

Charlot (2000: 17) aponta dois modos como o fracasso escolar tem sido compreendido: no primeiro ele é concebido como diferença entre estudantes, currículos, instituições de ensino; como diferença de posições entre alunos. O aluno em situação de fracasso ocuparia, no espaço escolar, uma posição diferente daquela ocupada por um aluno em situação de êxito, sendo tais posições mensuradas em *termos de notas, indicadores de sucesso, anos de atraso*, ou seja, em termos de estatísticas. De acordo com o autor, os resultados desse modo de entender o fenômeno, são utilizados para afirmar que a *origem social* é a causa do fracasso escolar e que os alunos que se encontram em situação de fracasso possuem deficiências socioculturais.

No segundo modo de se tentar compreender o fracasso escolar, ele não é visto apenas como diferença, mas analisado como *experiência que o aluno vive e interpreta* (CHARLOT, 2000: 17); volta-se aos fenômenos empíricos que o termo designa: as situações nas quais os

¹¹ Destacamos, a respeito das diferentes perspectivas sob as quais o tema “fracasso escolar” é abordado e discutido, o trabalho desenvolvido por Faria (2008) e intitulado “Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições”, no qual a pesquisadora elabora ampla investigação das concepções de fracasso escolar – adotando como campo de investigação o periódico *Cadernos de Pesquisa* – no período compreendido entre julho de 1971 e 2006.

alunos se encontram em um momento de sua história escolar, suas atividades e condutas, seus discursos.

A primeira maneira de analisar o fracasso escolar – na qual raciocina-se em termos de diferenças e posições – foi amplamente utilizada nas chamadas “sociologias da reprodução”, nos anos 60 e 70; a segunda, centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos dos sujeitos que vivem e experienciam o fracasso escolar, é adotada nas pesquisas sobre a relação com o saber. Assim, quando Charlot utiliza em seus textos o termo “fracasso escolar”, na verdade, refere-se a um *conjunto de fenômenos designados por fracasso escolar* (CHARLOT, 2000: 18). O autor esclarece que quando utiliza a expressão, esta não remete a algo, mas a alunos, situações, histórias.

A seguir, apresentamos os aportes da sociologia da reprodução e o modo como o fracasso escolar é visto em termos de origem e faltas e na sequência, como o tema é abordado em termos da relação com o saber.

1.2.2.1 O fracasso escolar em termos de origem e deficiências

Charlot (2009a) nos lembra que nas décadas de 60, 70 e até 80 do século XX, a forma como se pensou a escola foi muito influenciada pela Sociologia da Reprodução, em particular a de Bourdieu. Essa sociologia “das posições e disposições” se propagou pelo mundo todo, inclusive no Brasil, tornando-se explicação dominante acerca do sucesso e do fracasso escolares. Ireland (2007) e Silva (2008) apontam que Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet na França, Bowles e Gintis nos Estados Unidos e Willis, na Inglaterra, teorizaram acerca dessa questão, sendo que, para esses autores, a ideia fundamental é de que a escola, longe de ser um instrumento de democratização da sociedade, contribui e legitima a reprodução da desigualdade social.

A teoria mais elaborada, nessa linha de pensamento, é atribuída a Bourdieu, em particular no livro “A reprodução” (em coautoria com J. C. Passeron). O ponto de partida dessa obra é a ideia de que a escola transmite e avalia uma cultura que não é socialmente neutra, ou seja, de que toda ação pedagógica é a imposição de uma cultura ou, dito de outra forma, de um recorte cultural, aos destinatários da ação. Como nos apontam Nogueira & Nogueira (2009), a

escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido, só podem ser compreendidos, na perspectiva de Bourdieu,

[...] quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009: 71)

Para melhor apreensão das ideias veiculadas por Bourdieu, faz-se necessária a compreensão de três conceitos essenciais por ele elaborados: o de *habitus*, de *arbitrário cultural* e de *capital cultural*¹².

Bourdieu define *habitus* da seguinte maneira:

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1994: 60-61 – grifos do autor)

O *habitus* é, então, um conjunto de disposições psíquicas construídas num determinado meio social, refletindo as estruturas do mesmo. Desse modo, nas crianças se constroem disposições psíquicas condizentes com as condições sociais em que vivem, sendo que as posições sociais são reproduzidas de geração para geração, pelo menos em termos de probabilidades, ou seja, as condições em que se forma a criança moldam socialmente o seu psiquismo e este a leva a representações e práticas que reproduzem a estrutura social de origem. Dando continuidade ao raciocínio, Ireland (2007) explica que:

[...] os indivíduos têm práticas e representações aparentemente livres, isto é, de acordo com o que lhes agrada. Porém, o que lhes agrada decorre das suas disposições psíquicas e estas acatam as normas sociais do seu meio. O

¹² Além dos três conceitos mencionados, há outros igualmente importantes formulados por Bourdieu; porém, como nosso foco é refletir sobre a questão do fracasso escolar, nos limitaremos à exposição dos conceitos relevantes a esse propósito.

conceito de *habitus* explica por que as pessoas obedecem a regras sem querer e sem saber. Explica, ao mesmo tempo, o determinismo social e a aparência de liberdade do sujeito. Cada um faz o que quer e, ao fazê-lo, contribui para a reprodução das estruturas e das desigualdades sociais. Na escola, cada um, quer seja docente, quer filho de ricos ou filho de pobres, faz o que gosta e não faz o que não gosta e, sendo assim, todos participam da reprodução das desigualdades sociais. (IRELAND, 2007: 32 – grifo do autor)

Bourdieu & Passeron (2008) defendem que as crianças que têm acesso, em sua família e por meio de sua classe social, a uma educação voltada para a cultura que a escola privilegia têm mais chances de ser alunos bem-sucedidos na escola. Para os autores, os jovens das classes populares são vítimas de uma *violência simbólica*, isto é, de uma violência que não é produzida por agressão física, mas por meios simbólicos; ela é praticada pela imposição da cultura (*arbitrário cultural*) de um grupo social como a verdadeira ou a única forma cultural existente. Em outras palavras, Bourdieu & Passeron (2008) denominam *arbitrário cultural* o fato de a escola valorizar e avaliar formas de cultura e de relação com a cultura que condizem com as das classes dominantes, e, ao impor, dissimuladamente, a cultura de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente, pratica uma *violência simbólica*.

Outro conceito-chave na teoria de Bourdieu é o de *capital cultural*. Tal conceito propõe explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas. O autor sustenta que as desigualdades no desempenho escolar são frutos da distribuição, também desigual, do *capital cultural* entre as classes e as frações de classes: *O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família* (BOURDIEU, 1998: 74). Em outras palavras, a família transmite às crianças *um capital econômico (bens e serviços), um capital social (relações mantidas pela família) e um capital cultural (domínio da língua, conhecimentos cultos, relação com a cultura etc.)* (IRELAND, 2007: 32-33). Esse capital transmitido possibilita que crianças oriundas dos meios mais favorecidos atendam às exigências da escola de forma mais satisfatória, enquanto as crianças originárias dos meios desfavorecidos sejam menos capazes de entender tais exigências. Em suma, de acordo com esse modelo sociológico, o que acontece na escola depende fundamentalmente do *capital cultural* e do *habitus* dos alunos: quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela escola tem mais chance de se tornar um aluno bem-sucedido; quem não os tem possui grande probabilidade de fracassar.

Assim, Bourdieu (1994; 2007; 2008) analisa as posições escolares dos alunos (e, portanto, suas futuras posições sociais) comparando-as com as posições sociais dos pais, ou

seja, às diferenças de posições sociais dos pais correspondem diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta (CHARLOT, 2000: 20). Com isso, perpetua-se a reprodução das diferenças:

[...] às diferenças de posições dos pais correspondem nos filhos diferenças de “capital cultural” e de *habitus* (disposições psíquicas), de maneira que os filhos ocuparão eles próprios posições diferentes na escola (CHARLOT, 2000: 20 – grifos do autor)

Mostra-se, assim, que existe uma correlação entre a posição social dos pais e a dos filhos no espaço escolar. Porém, Charlot (2000) defende que a abordagem do fracasso escolar em termos de posições se depara com limites que não consegue transpor. Embora reconheça a importância e relevância das pesquisas realizadas pelas *sociologias ditas da reprodução* (CHARLOT, 2000: 19), o autor considera que estas não conseguem explicar, por exemplo, por que certos alunos não se empenham para estudar na escola, não conseguem aprender, refugiam-se na indiferença, ou praticam a violência, ou então por que duas crianças pertencentes à mesma família – cujos pais têm, portanto, a mesma posição social – podem obter resultados escolares diferentes.

Nessa perspectiva, é muito pertinente também a reflexão que o autor desenvolve sobre os conceitos de posição social *objetiva* e posição social *subjetiva* e a maneira como estas influenciam a produção de sentido:

[...] é preciso distinguir a posição social *objetiva* e a posição social *subjetiva*. A posição objetiva é aquela que o sociólogo identifica do exterior, classificando os pais por uma escala de categorias sociais. A posição subjetiva é aquela que a criança ocupa em sua cabeça, em seu pensamento. A criança, de fato, interpreta sua posição social. Assim, há modos de ser filho de um operário, de migrante, ou criança negra: pode-se ter vergonha, orgulho, resolver mostrar aos outros que se tem o mesmo valor que eles, querer vingar-se da sociedade etc. Como são sujeitos, as crianças produzem uma interpretação de sua posição social, do que lhes acontece na escola, gerando um sentido do mundo. A sociedade não é somente um conjunto de posições, é também o lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um sujeito. (CHARLOT, 2003: 24 – grifos do autor)

Charlot (2000) questiona as correntes que supõem que alunos em situação de fracasso escolar sejam *deficientes socioculturais*, ou seja, ele contesta a interpretação do fracasso escolar, na qual a *diferença* é pensada como *deficiência sociocultural*.

John Ogbu, citado por Charlot (2000: 26) distingue três formas da *teoria da deficiência*: a primeira supõe que a deficiência é o que impede as crianças de terem sucesso na escola (*teoria da privação*); a segunda enfatiza a questão de essas crianças crescerem em culturas diferentes da cultura escolar, provocando um conflito cultural – seus valores, atitudes e processos cognitivos são diferentes daqueles que permitem o sucesso social e escolar (*teoria do conflito cultural*); finalmente, uma terceira forma da teoria da deficiência sustenta o fato de que a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição, pelo seu modo de lidar com as crianças das classes menos favorecidas, no que diz respeito à organização dos currículos, programas, expectativas dos docentes, entre outros (*teoria da deficiência institucional*).

Charlot (2000: 26) concorda que tanto a *teoria do conflito cultural* quanto a *teoria da deficiência institucional* apropriam-se da noção de *deficiência* de forma pertinente, pois a pensam em termos de relações – entre cultura familiar e cultura escolar; entre aluno e instituição – e a veem como uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação. No entanto, a *teoria da privação* não compreende a deficiência como decorrência de uma relação, mas como *uma falta imputável ao próprio aluno*, isto é, ele **tem** deficiências, lacunas, carências.

Para Charlot (2000), é correto pensar que quando o aluno está em situação de fracasso constatam-se faltas, ou seja, diferenças entre esse estudante e os outros, entre o resultado esperado e o efetivo. Porém, quando se analisa a questão em termos de *deficiências*, não há interesse pela *atividade* do aluno e do professor; não se questiona o que ocorreu, onde a atividade falhou; ao contrário, uma vez constatada uma “falta” no fim da atividade, tal falta é retroprojetada para o início dessa atividade, concluindo-se que ao aluno em situação de fracasso faltam recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido uma aprendizagem eficaz, isto é, a deficiência é vista como falta constitutiva do aluno: ele é deficiente. Posto isto, o autor conclui que:

Assim se constrói uma verdadeira teoria do fracasso escolar, formulada em termos de origem e deficiências. Longe de ser a expressão imediata da prática docente, põe em cena um conjunto de processos articulados: reificação, aniquilamento, retroprojeção das faltas, introdução de um princípio de causalidade da falta. Essa teorização se apoia nas sociologias da reprodução e, mais amplamente, nas teorias que raciocinam em termos de diferenças de posições, reinterpretando as noções de posição e diferença. O deslocamento da falta ao longo de uma cadeia causal é o equivalente, nessa teoria, da homologia de estrutura entre sistemas de diferenças posicionais que constitui o princípio explicativo de Bourdieu. (CHARLOT, 2000: 28)

Deste modo, para que possamos compreender o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno, sua singularidade deve ser levada em consideração; não basta saber a posição social que pais e filhos ocupam: deve-se também interrogar-se sobre o sentido que eles atribuem a essa posição (como também à sua história, às suas experiências, à sua própria singularidade):

Por que é necessário levar em conta o sujeito? Porque a posição que uma criança ocupa na sociedade, ou, mais exatamente, a posição que seus pais ocupam, *não determina diretamente* seu sucesso ou fracasso escolar. Ela produz efeitos *indiretos e não determinantes* através da história do sujeito.

[...]

A criança do meio popular, portanto, ao mesmo tempo, ocupa uma posição social dominada e é também um sujeito, um ser de desejo, que fala, que interpreta o que lhe acontece, que age de modo mais ou menos eficaz, que tem uma história pessoal incluída nas histórias mais amplas (da família, comunidade, sociedade, espécie humana). Se se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito. (CHARLOT, 2003: 24 – grifos do autor)

Assim, o autor afirma que para explicar o fracasso escolar necessita-se também da análise das condições de apropriação de um saber. Passamos a verificar, portanto, como o fracasso escolar é abordado em termos da relação com o saber.

1.2.2.2 O fracasso escolar em termos de relação com o saber

A noção de “fracasso escolar” é comumente utilizada para denominar tanto a situação de reprovação em determinado(a) ano/série escolar, quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências; está associada a fenômenos designados por uma ausência (de resultados, de saberes, de competência), uma recusa (de estudar), uma transgressão (das regras). Tais maneiras de se pensar o fracasso escolar conduzem à ideia de que ele significa o “não ter”, o “não ser”. Porém, Charlot (2000) argumenta que não é possível analisar “aquilo que não é”, uma vez que não existe, nessa perspectiva, um “objeto fracasso escolar”, analisável como tal. Na compreensão do autor, para estudar o que se convencionou chamar de “fracasso escolar”, deve-se definir um objeto que possa, então, ser analisado.

Charlot sugere uma nova maneira de explicar o fracasso escolar, que vai além da teoria da reprodução, das correlações sociais, das homologias, da transposição de sistemas, sem por isso, negar a desigualdade social perante a escola. O autor afirma que *o fracasso escolar não é*

apenas diferença; é também uma experiência que o aluno vive e interpreta (CHARLOT, 2000: 17) e que pode, assim, constituir-se em objeto de pesquisa a ser construído, apreendido em suas relações.

Uma vez que a percepção do fracasso escolar se dá em virtude dos fatores condicionantes do sucesso ou insucesso escolar, este deve ser analisado tendo em vista as inúmeras implicações que pode assumir. Para o autor (CHARLOT, 2000: 16), *o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal* e são esses alunos, essas situações e essas histórias que devem ser analisados, e não um “objeto misterioso” chamado “fracasso escolar”.

Charlot (2005) questiona por que a ideia de que a escola pode modificar o *habitus*, contribuindo, assim, para mudar os destinos sociais não é considerada pelas sociologias da reprodução. O autor sustenta também que a transmissão cultural e o êxito escolar não são processos automáticos; são produzidos por um conjunto de práticas familiares, isto é, são efeitos de uma atividade dos pais e dos filhos:

[...] uma criança não é apenas “filho de” (ou “filha de”). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso o fracasso escolar dessa criança, essa singularidade deve ser tomada em consideração. (CHARLOT, 2000: 21-22)

Desse modo, para ser bem-sucedido na escola, não basta ser “filho de”; é preciso estudar e trabalhar continuamente, ter uma *atividade intelectual*. Charlot julga que a questão da atividade intelectual – em particular a questão do acesso intelectual ao saber – não foi abordada pelas sociologias da reprodução, que focaram somente o acesso social ao saber. Nas palavras do autor:

[...] essas teorias [das sociologias da reprodução] reduzem a instituição escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela também é um espaço onde os jovens se formam, onde o saber se transmite. A escola não é pura e simplesmente uma máquina de selecionar, que se pode analisar sem dar importância às atividades que ali se desenvolvem. Ela é uma instituição que preenche funções específicas de formação e que seleciona jovens através dessas atividades específicas. Dessa forma, a análise sociológica da escola deve integrar a questão do saber e de sua transmissão [...]. (CHARLOT, 1996: 49)

Portanto, defende Charlot (2005: 54) que o que produz o sucesso ou fracasso escolar é o fato de o aluno ter ou não uma *atividade intelectual*, isto é, *uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas*. O autor questiona, portanto, a maneira como os fatos observáveis em sala de aula são teorizados em termos de *posições, faltas e deficiências*, sem que seja abordada a questão do **sentido** da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a questão da importância da análise das **atividades** que se desenvolvem nas instituições escolares, incluindo a atividade docente:

[...] É verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos. É verdade que amiúde elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles. É verdade que elas provêm frequentemente de famílias populares. Não são esses fatos que eu questiono, mas a maneira como eles são teorizados em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantadas **a questão do sentido da escola** para as famílias populares e seus filhos, nem da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças. (CHARLOT, 2000: 28 – grifos nossos)

Nessa perspectiva, a atenção é dirigida aos fenômenos empíricos que a noção de fracasso escolar designa, ou seja, as situações nas quais o aluno se encontra num momento de sua história singular, suas atividades e condutas, seus discursos. Admite-se que o aluno em situação de fracasso traz consigo a marca da *diferença* e da *falta*, uma vez que, nessa condição, encontra dificuldades em certas situações, em orientações que lhes são dadas, mas

[...] não é por ser pobre que se reprova, mas por não ter adquirido os saberes e construído as competências atinentes a um determinado nível de escolarização. Portanto, a questão é compreender por que alunos, proporcionalmente mais numerosos nos meios populares, não conseguem atingir o nível esperado. (IRELAND, 2007: 39)

Logo, a fim de que o fracasso escolar possa constituir-se em objeto de pesquisa, Charlot (2000; 2001; 2005) propõe analisá-lo em termos de **relação com o saber**, de uma sociologia do sujeito, como uma *experiência* que o aluno vive e interpreta. Visto por essa ótica, tal fenômeno implica uma *leitura positiva* da realidade e requer a análise das condições de apropriação dos saberes; deve-se levar em consideração a singularidade e a história dos indivíduos, sua posição social, sua atividade, suas práticas e a especificidade dessa atividade – que se desenvolve (ou não) no campo do saber.

Passamos a examinar a seguir, o que Charlot compreende por *leitura positiva* da realidade social.

1.2.3 A leitura positiva da realidade social

De acordo com Charlot (2000), a teoria da deficiência sociocultural faz uma *leitura negativa* da realidade social, interpretando-a em termos de faltas. A análise da relação com o saber, por sua vez, implica uma *leitura positiva* da realidade, vinculada à experiência dos alunos, à sua interpretação de mundo, à sua atividade. Assim, enquanto a *leitura negativa* postula uma causalidade da falta, pautada nas deficiências, carências e lacunas, a *leitura em positivo* da realidade, busca interpretar de outra maneira o que é interpretado como falta; procura compreender *como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado, e não “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido* (CHARLOT, 2000: 30).

Tal leitura, portanto, procura interpretar a realidade a partir dos processos que a constroem:

Praticar uma “leitura positiva” da realidade social e escolar é [...] tentar identificar os *processos* que estruturam essa realidade. Um processo é “o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*. [...] Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto. (CHARLOT, 1996: 51 – grifos do autor)

Da mesma forma, na leitura positiva da realidade social há recusa em se pensar o aluno como objeto passivo. Ele é considerado um *sujeito* confrontado com a necessidade de aprender. Para Charlot (2000), praticar essa leitura,

[...] é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. [...] uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros [...]. (CHARLOT, 2000: 30)

Posto isso, Charlot (2000) avalia que ao compreender-se o fracasso escolar como uma experiência que faz parte da história do aluno, entende-se que o indivíduo é *um sujeito*. Essa visão vai de encontro à da teoria da deficiência sociocultural, que, ao pensar em termos de faltas

e carências, considera o indivíduo como *um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto* (CHARLOT, 2000: 31). Praticar uma leitura positiva é, pois, recusar-se a pensar o sujeito como objeto passivo, manipulado (inclusive em suas disposições psíquicas); é pensar nele como um *sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses* (CHARLOT, 2000: 31).

Tendo apresentado reflexões a respeito da temática do fracasso escolar e o conceito de *leitura positiva* da realidade social, passamos a tecer algumas considerações acerca da noção de *sujeito*, respaldados no pensamento de Charlot.

1.2.4 O sujeito e a relação com o saber

O sujeito cuja relação com o saber Charlot (2000; 2001; 2005) propõe analisar é um *ser humano*, aberto ao mundo; possui desejos e é impulsionado por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, também sujeitos. Ao mesmo tempo, é um *ser social*, de uma determinada origem familiar, que ocupa certa posição em um espaço social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, esse sujeito é um *ser singular*, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, pois age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido por meio da educação.

Para Charlot (2000), qualquer tentativa de definição de um "sujeito de saber"¹³, exige que outras dimensões do sujeito – sua dimensão antropológica, psicológica e sociológica – sejam consideradas. Similarmente, qualquer tentativa para definir o "saber" deve levar em consideração um sujeito que estabelece com o mundo múltiplas relações de aprendizagem, dentre as quais se encontra a "relação com o saber"; um sujeito que desenvolve uma atividade que lhe é própria, que também é ação dele sobre si mesmo e implica uma forma de relação com os outros. Para entendermos o "sujeito de saber", precisamos apreendê-lo sob a forma específica na qual se relaciona com o mundo; necessitamos apreender sua relação com o saber, pois não

¹³ Por "sujeito de saber", Charlot (2000: 59) entende *o sujeito que se dedica (ou pretende dedicar-se) à busca do saber*.

há “sujeito de saber” senão em uma certa relação com o mundo, a qual é, ao mesmo tempo, uma relação com o saber, consigo mesmo e com os outros.

Diante dessa reflexão, Charlot (2000: 61) sustenta que

[...] não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Ampliando essa reflexão, o autor lembra que o saber é construído em uma história coletiva – que é a da mente humana e das atividades do homem – e está submetido a processos coletivos de validação e transmissão. Tal saber, construído coletivamente, é apropriado pelo sujeito, somente se este se imbricar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe, ou seja, não há saber se não houver uma relação do sujeito com esse saber; e, considerando-se que *o saber é relação*, a função primordial de todo processo pedagógico deve ser a produção de possibilidades que levem o sujeito a estabelecer uma relação de saber com o mundo e não a *acumulação de conteúdos intelectuais*. Por isso, é fundamental tentar compreender *qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana*. (CHARLOT, 2000: 65).

Charlot (2000) nos lembra que a essência originária do ser humano não está dentro dele mesmo, mas fora, em uma *posição excêntrica*, no mundo das relações sociais. Trata-se da natureza social do homem, a qual se constitui na relação com o outro:

[...] A *humanidade* (no sentido de ‘ser homem’) em oposição à *animalidade* (o ‘ser animal’) não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o *mundo social humano*; e cada indivíduo *natural* torna-se *humano* ao ‘hominizar-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais. (SÈVE *apud* CHARLOT, 2000: 52 – grifos do autor)

Portanto, o autor sustenta que nascer significa entrar em uma história – que é a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana –, entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens e também entrar em um mundo onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade. Charlot defende que uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito – sujeito que se apropria do mundo por

meio de sua atividade, considerando-se sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos (ou impostos) e no qual é constantemente confrontado com a questão do saber. Esse processo se desenvolve no tempo e implica atividades, que requerem mobilização do sujeito em situações que façam sentido para ele.

Tendo apresentado a noção de sujeito na perspectiva de Charlot, passamos a analisar os conceitos de *atividade*, *mobilização* e *sentido*, que são fundamentais para o entendimento da Teoria da Relação com o Saber.

1.2.5 Atividade, mobilização e sentido

Charlot (2000: 55) apoia-se em Leontiev ao definir *atividade* como um conjunto de *ações* propulsionadas por um *móbil*¹⁴, que visam uma meta. As *ações* são as operações executadas durante a atividade e a *meta*, o resultado que essas ações permitem alcançar. O *móbil* é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeia a atividade. Nas palavras do autor:

[...] faz-se necessário explicitar o que é uma atividade. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, explica que uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984¹⁵). Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. (CHARLOT, 2009a: 92)

Estendendo essas reflexões à criança e ao contexto escolar, o autor considera que:

A criança tem uma atividade no mundo e sobre o mundo, na escola e fora da escola. Não se pode compreender a história escolar, se não se levar em conta o que ela faz na escola. Ora, colocar a questão da atividade é, como mostraram Vigotski e Leontiev, colocar a questão dos motivos dessa atividade e, portanto, também a questão do desejo e a da eficácia dessa atividade. (CHARLOT, 2005: 50)

¹⁴ Charlot prefere utilizar o termo *móbil* (do francês *mobile*), quando se refere ao conceito de *motivo*, apresentado por Leontiev, por considerar que tal termo enfatiza a ideia de movimento do sujeito, do interior para o exterior, para o alcance de uma meta.

¹⁵ LEONTIEV, A. N. *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Ed. Du progres, 1984.

Para que o aluno se aproprie de um saber, para que desenvolva competências cognitivas, é necessário, de acordo com Charlot, que ele se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente. O autor explica que a noção de *mobilização* remete aos conceitos de *recursos* e de *móbil*: mobilizar significa pôr recursos em movimento e mobilizar-se significa reunir as próprias forças para fazer uso de si mesmo como recurso.

O autor prefere usar o termo *mobilizar/mobilização* em vez de *motivar/motivação*, pois, para ele, a mobilização implica mobilizar-se (“de dentro”), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (“de fora”). Em outras palavras, ele considera que se motiva alguém de fora, ao passo que se mobiliza a si mesmo a partir de dentro; o que importa é o motor interno da ação que leva a pessoa a adentrar a atividade intelectual¹⁶. Assim, o conceito de *mobilização* sugere a ideia de movimento: mobilizar-se é pôr-se em movimento para alcançar um objetivo; é engajar-se em uma atividade originada por *móviles*. Nas palavras de Charlot (2009a: 92):

Evito falar de motivação, prefiro usar a palavra mobilização. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro.

Embora o autor admita que os dois conceitos convirjam, pois entende que o sujeito se mobiliza para alcançar um objetivo que o motiva e que é motivado por algo que pode mobilizá-lo, ele reforça a preferência pelo termo *mobilização*, por este enfatizar a dinâmica do *movimento*.

E quais seriam os *móviles* que levam à mobilização? O que desencadearia a movimentação, a entrada em atividade? De acordo com Charlot:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma. (CHARLOT, 2000: 55)

¹⁶ Embora compreendamos a explicação e o posicionamento do autor em relação ao conceito de *motivação*, entendemos que o tema requer mais aprofundamento, tendo em vista que na área de ensino-aprendizagem de línguas ele abrange outras questões e reflexões. Por conseguinte, voltaremos a esse tópico na seção 1.3 deste trabalho.

Portanto, para haver mobilização do aluno, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido para ele. Em sua teoria, Charlot (2000; 2001; 2005) utiliza a palavra “sentido” na concepção proposta por Leontiev, isto é, para o autor, o sentido de uma atividade é a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que o incita a agir e o que orienta a ação. Dessa maneira,

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000: 56)

No entanto, o autor reflete sobre qual sentido a escola deve ter para conduzir à apropriação do saber, uma vez que o aluno pode atribuir sentidos diferentes à escola, sem que haja mobilização intelectual que conduza ao saber. Quando o aluno diz não gostar da escola, por exemplo, ela tem, de certa forma, um sentido para ele. Conclui-se, portanto, que é preciso que a situação faça sentido, de forma que induza o aluno a querer ir à escola. Mas isso também não é suficiente, pois há alunos que dizem gostar muito de ir à escola, porém, para encontrar colegas. Portanto, conclui Charlot (2005: 55) que *é preciso que o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Que o desejo da escola seja (também) desejo de estudar, de aprender, de saber.*

O autor adverte, porém, que o desejo de *saber* não induz automaticamente ao desejo de *aprender*, ou seja, muitos alunos têm o desejo de *saber*, mas não têm vontade de *aprender*, pois para isso precisam se esforçar para se engajar em uma atividade intelectual. Isso considerado, conclui-se que para o aluno apropriar-se do saber, é preciso, então, que ele tenha *ao mesmo tempo*, desejo de *saber* (matemática, geografia) e desejo de *aprender* (entrar em uma atividade intelectual).

No entanto, de onde vem e como se constrói o desejo de aprender? De acordo com Charlot (2005: 55), o desejo vem de uma *aula interessante*, que, do ponto de vista teórico, seria aquela em que ocorre *o encontro do desejo e do saber*. Em adição, o autor explica: *para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente* (CHARLOT,

2005: 54). Entretanto, conforme continua o autor, para haver mobilização, *é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo.*

Considerando-se essas reflexões, entende-se que a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre *sentido* e *eficácia* da aprendizagem, na medida em que propõe que o sujeito só se apropria de um conhecimento que fizer sentido para ele. Porém, ele só consegue aprender se entrar em *atividades normatizadas*, isto é, atividades que lhe possibilitem apropriar-se de um saber específico, e tais atividades são distintas quando se pretende aprender matemática, inglês, um ofício, a solidariedade, entre outros. Trata-se, portanto, de uma dialética: o sentido atribuído a um saber leva o sujeito a se envolver em determinadas atividades, sendo que a atividade colocada em prática para a apropriação de um saber contribui para a produção de sentido do mesmo. Assim, a problemática da relação com o saber recusa a teorização acerca da eficácia da aprendizagem que não considera a questão do sentido, isto é, recusa *tomar o saber e a atividade em sua coerência e sua especificidade sem se indagar sobre aquele que é chamado a apropriar-se deste saber por meio desta atividade* (CHARLOT, 2001: 21).

Com base nas ponderações apresentadas, Charlot (2001) conclui que só há aprendizagem se o sujeito nela envolvido quiser e se dispuser a aprender, se ele considerar o momento importante, estabelecer trocas, se relacionar com o mundo e com os outros, ou seja, a aprendizagem se torna impossível se o sujeito a ser educado não investir pessoalmente no processo que o educa. Desse modo, pode-se afirmar que a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, compreendido como *conjunto de significados* e como *espaço de atividades*. A atividade de aprender, por sua vez, é composta da relação entre as seguintes atividades: a atividade humana – que produziu o que se deve aprender – e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja, sendo a mediação entre ambas possibilitada pela atividade daquele que ensina. Assim:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída de desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. [...] É o mestre que tem o saber

e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico. (CHARLOT, 2005: 76- 77)

O autor observa, no entanto, que o sentido atribuído à aprendizagem não é estanque, ou seja, um acontecimento pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, considerando-se *que o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo* (CHARLOT, 2000: 57).

Tendo refletido sobre os conceitos de *atividade, mobilização e sentido* e visto como esses três elementos se interpenetram no processo de escolarização, passamos a verificar as dimensões que compõem a relação com o saber.

1.2.6 As dimensões da relação com o saber

De acordo com Charlot (2000: 59), *nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender* e todo sujeito só pode “tornar-se”, apropriando-se do mundo. Nessa perspectiva, ao nascer, o sujeito é *obrigado a aprender para ser* (CHARLOT, 2000: 51); ele aprende para construir-se, *em um triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela* (CHARLOT, 2000: 53). Portanto, para que se torne o que “deve ser”, o homem deve ser educado – pelos outros – e educar-se – por si mesmo. Nas palavras do autor:

[...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação. (CHARLOT, 2000: 53)

Posto isto, Charlot (2005: 145) afirma que a educação é a apropriação do humano pelo indivíduo; ela é hominização. No entanto, o ser humano não é capaz de se apropriar de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos, e em todos os lugares; ele só é capaz de apropriar-se do que está disponível em um determinado lugar e um dado momento histórico. Assim, pode-se dizer que a educação é indissociavelmente humanização e socialização: o ser humano é sempre produzido de uma maneira sociocultural determinada, porém ele é sempre

singular e original. Portanto, a educação compreende um triplo processo pelo qual, de modo indissociável, o *“filhote” de homem* se torna – em um dado momento e lugar – um sujeito com sua história pessoal, membro de uma sociedade e de uma cultura; ela é então, movimento de *humanização, de socialização e de subjetivação*:

O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. Em outras palavras, o que caracteriza o ser humano não fica dentro de cada indivíduo. Como escreveu Marx na sexta Tese sobre Feuerbach, a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais. Ampliando a ideia, pode-se considerar que a essência do ser humano é tudo o que a espécie humana criou no decorrer de sua história. Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação. Na psicologia, isso leva a uma perspectiva histórico-cultural. Na sociologia, isso leva a reavaliar a questão do sujeito, que a sociologia deixou de lado para se constituir. Na pesquisa em educação, devemos considerar o aluno como ser humano indissociavelmente social e singular – e talvez essa seja a especificidade da disciplina Educação. (CHARLOT, 2010: 151-152)

Charlot (2000) defende que embora a educação seja autoprodução, ela só se torna possível pela mediação e ajuda do outro e pela disponibilidade do sujeito de investir pessoalmente no processo que o educa: ninguém pode ser educado se assim não o quiser, uma vez que educar parte do educar-se. Entretanto, da mesma forma, o educar-se só é possível na troca com os outros e com o mundo; só é possível se o sujeito encontrar no mundo o que lhe permita construir-se. A aprendizagem é, portanto, constituída de um duplo processo: a mobilização de um sujeito e a mediação do outro: de um lado está o sujeito inacabado que precisa construir-se, educar-se; de outro, uma humanidade que lhe é exterior e a partir da qual o sujeito precisa se produzir, necessitando, para tanto, da mediação do outro:

Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito. [...] Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação de outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção. (CHARLOT, 2001: 26-27)

Charlot (2000) aponta que *aprender* pode significar muitas coisas¹⁷: *adquirir um saber* no sentido estrito da palavra, isto é, um *conteúdo intelectual* (aprender gramática, matemática, a data de uma batalha), *dominar um objeto* ou *uma atividade* (aprender a amarrar os cordões dos sapatos, dançar) ou *entrar em formas relacionais* (cumprimentar as pessoas ao chegar a um lugar, mentir). Dando continuidade à reflexão, o autor elucida que as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender, ao encontrarem no mundo, “figuras do aprender”, que podem se apresentar das seguintes maneiras: na forma de *objetos-saberes*¹⁸ (objetos que possuem um saber incorporado – livros, monumentos, obras de arte); na forma de *objetos cujo uso deve ser aprendido* (escova de dente, computador, câmera fotográfica); na forma de *atividades a serem dominadas* (nadar, jogar bola, montar um quebra-cabeças) ou na forma de *dispositivos relacionais* (formas relacionais que devem ser apropriadas: agradecer, desculpar-se, respeitar).

Quando abordamos a questão do sentido do saber em termos da natureza das atividades envolvidas no *aprender*, estamos falando da *dimensão epistêmica* do saber, da qual trataremos a seguir.

1.2.6.1 A dimensão epistêmica

A relação epistêmica com o saber parte do princípio de que *aprender* não significa a mesma coisa para todos os indivíduos; ante as *figuras do aprender*, os sujeitos não aprendem da mesma maneira, ou seja, o aprendizado não passa pelos mesmos processos. Analisar a relação epistêmica que um aluno estabelece com o saber, significa compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito (Aprender é exercer que tipo de atividade? É fazer o quê? É construir que tipo de competências?). Não questionamos aqui o aspecto cognitivo (Como aprendemos?) e sim *o que é aprender* e *o que é saber*; interessa-nos a natureza do ato de aprender e do saber.

¹⁷ Charlot (2000: 59) esclarece que a noção de *aprender* é mais ampla do que a de *saber*, pois existem muitas maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo intelectual (este seria apenas *uma das formas* do aprender). A “relação com o saber” é, portanto, uma forma específica da “relação com o aprender”, ou seja, é um tipo de relação que se estabelece com o mundo, ao lado de muitas outras possíveis. Apesar da distinção entre os termos, ressaltamos que, assim como Charlot faz em seus textos, neste trabalho utilizaremos a expressão “relação com o saber” em um sentido amplo, quando não houver risco de ambiguidade, pelo fato desse termo já se encontrar consolidado no vocabulário das ciências humanas.

¹⁸ Por “objeto-saber”, Charlot (2000: 75) compreende *um objeto no qual um saber está incorporado* (por exemplo, um livro). Por “saber-objeto”, o autor entende *o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual*.

Charlot (2000: 68-71) apresenta três formas de relação epistêmica com o saber:

- i. **Objetivação-denominação:** processo que constitui um saber-objeto e um sujeito consciente de ter se apropriado desse saber. Nele, aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, passando-se, assim, da não-possesão à posse de saberes que se encontram incorporados em objetos empíricos (os livros, por exemplo), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas (professores). Aprender, portanto, “*é colocar coisas na cabeça*”, tomar posse de saberes-objeto, de conteúdos intelectuais que podem ser designados (pelos alunos) de maneira precisa (“*eu aprendi o teorema de Pitágoras*”), ou imprecisa (“*na escola, se aprende um montão de coisas*”).
- ii. **Imbricação do Eu na situação:** aprender é dominar uma atividade (nadar, cozinhar) ou capacitar-se a utilizar um objeto corretamente (máquinas, instrumentos). O processo de aprender é passar do não-domínio ao domínio de uma atividade:

Esse processo não engendra um produto que poderia tornar-se autônomo sob a forma de um saber-objeto que pudesse ser nomeado sem referência a uma atividade. Aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso, não pode ser separado da atividade. (CHARLOT, 2000: 69)

Nessa relação epistêmica, o Eu é imerso numa dada situação, não é um Eu reflexivo.

- iii. **Distanciação-regulação:** aprender é apropriar-se de um dispositivo relacional, ou seja, aprender, de forma intersubjetiva, determinadas atitudes e relações (ser responsável, mentir, ajudar os outros). Trata-se aqui do domínio de uma relação com o outro (aprender a ser solidário, por exemplo) e consigo mesmo (aprender a persistir). Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo. Aqui, o sujeito epistêmico é sujeito afetivo e relacional.

Em cada um desses processos epistêmicos, em cada uma das *figuras do aprender*, há, segundo Charlot (2000), uma atividade, mesmo que de natureza diferente, e em cada uma delas existe um sujeito. O que mais importa observar, no entanto, não é apenas o modo como os sujeitos aprendem esta ou aquela *figura* – pois sabemos que os indivíduos aprendem de modos diferentes – mas as relações de saber que estabelecem com o mundo a partir delas, que são

passíveis de construção e de mediação. Charlot (2000: 18) estende essa reflexão ao contexto escolar:

[...] A questão da relação com o saber é também aquela das formas de existência do saber nas instituições e dos efeitos que essas formas implicam. Isso quer dizer, sobretudo, que a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é, também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es).

Como vimos, ao nascer, o sujeito ingressa em um mundo formado por pessoas, objetos, relações, dentre inúmeros outros elementos, que exigem que ele adquira conhecimento, para que possa dele se apropriar. Para tal apropriação, é preciso que o sujeito aprenda sobre o mundo. Isso ocorre por meio de livros, objetos, instituições, pessoas, que são representações do saber ou detentores do saber. Estes “lugares do saber” compõem o mundo, pois tudo que há para ser aprendido pelo sujeito está nele inserido. Portanto, de acordo com Charlot, toda relação com o saber é também relação com o mundo, e a fim de esclarecer essa proposição, ele desenvolve a seguinte reflexão:

O sujeito [...] não pode apropriar-se de tudo o que a espécie humana produziu ao longo da história. Ele nasce em um momento da história humana, em uma sociedade e em uma cultura, em um certo lugar nesta sociedade. O que lhe é potencialmente oferecido é uma forma do mundo, que evidentemente pode ser ampliada, mas não corresponderá jamais ao Mundo em sua totalidade. Além disso, o mundo em que o sujeito vive e aprende é aquele no qual ele tem uma atividade, no qual se produzem acontecimentos ligados à sua história pessoal. Por outro lado, o sujeito não interioriza passivamente o mundo que lhe é oferecido, ele o constrói (ele o organiza, categoriza, põe em ordem, interpreta). A relação com o mundo constitui-se nessa co-construção (seletiva) do sujeito e de seu mundo. (CHARLOT, 2001: 27-28)

Dessa forma, existem, para o sujeito, objetos, situações, pessoas, formas de atividade, formas relacionais, que, para ele, são mais importantes e/ou interessantes do que outras, isto é, *correspondem melhor àquilo que ele é, àquilo que ele é e pode ser – e que, portanto, valem mais a pena ser aprendidos* (CHARLOT, 2001: 28). É essa relação (seletiva e hierarquizada) de sentido e de valor atribuída pelo sujeito aos objetos, situações, pessoas, entre outros, que constitui a relação do sujeito com o mundo. Assim, o sentido e o valor de um saber (de um aprender), e também a mobilização do sujeito neste aprender são indissociáveis de sua relação com o mundo.

Charlot (2000: 67) acrescenta que a relação com o saber é, além da relação com o mundo, em um sentido geral, relação com os *mundos particulares* (*meios, espaços...*) nos quais a criança vive e aprende. Do ponto de vista do aprendizado, esses *mundos particulares* possuem estatutos diferentes: alguns são somente locais onde se vive (um condomínio, por exemplo); outros, são locais onde se pratica determinada atividade que não a de educar (um local de trabalho); outros, por sua vez, são locais que têm como finalidade educar, instruir, formar (uma escola). Apesar de diferentes locais poderem assumir várias funções (a função da escola, por exemplo, é instruir, mas ela também participa da educação geral do sujeito), há locais que são mais adequados para efetivar uma ou outra *figura do aprender*. Nesses locais diversos, crianças aprendem ao estabelecerem relações com diferentes pessoas. Porém, por mais que a relação de aprendizagem tenha por foco uma *figura do aprender* específica, ela não é reduzida a uma única tarefa, pois outras relações são estabelecidas. Deste modo, embora a tarefa do professor seja educar e instruir, ele é também representante de uma instituição, de uma disciplina, é um indivíduo singular; por isso, são estabelecidas diferentes relações – pelo aluno e/ou pelo professor – apesar de ser, em princípio, uma relação definida como “relação de saber”.

O autor também sustenta que uma situação de aprendizagem não é marcada somente pelo local e pelas pessoas, mas também por determinado momento da história pessoal, a qual, por sua vez, está inserida em um momento da história da humanidade e da sociedade e do espaço onde se vive e se aprende com outras pessoas. Nesse sentido, a relação pedagógica também pode ser caracterizada como um *momento*, constituído por percepções, representações, projetos, entre outros. Portanto, qualquer que seja a *figura do aprender*, o que está em jogo nesse *espaço-tempo* partilhado com outros não são apenas *relações epistêmicas*, mas relações com os outros e relações consigo mesmo: *quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo?* (CHARLOT, 2000: 68). Analisar esse aspecto da relação com o saber é entendê-la como *relação identitária*, o que faremos a seguir.

1.2.6.2 A dimensão identitária

Charlot (2000) afirma que toda relação com o saber é relação do sujeito com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo, ou seja, toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e, em todos os casos, apresenta também uma relação identitária, pois *aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas*

referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000: 72). Deve-se, assim, analisar a relação com o saber na dupla dimensão do epistêmico e do identitário. Pesquisadores da equipe ESCOL também destacam a presença das duas dimensões no ato de aprender:

A relação identitária corresponde à maneira pela qual o saber ganha sentido quanto a modelos, expectativas, referências identificatórias, à vida que se quer levar, à profissão que se quer ter. A relação de sentido entre o indivíduo e o saber se enraíza na história futura do sujeito e, em grande parte, à sua revelia. A relação epistêmica se define em referência à natureza da atividade que o sujeito define sob os termos aprender e saber: aprender é fazer o quê? Que tipo de atividade está aqui implicada? A relação epistêmica é esta relação do indivíduo com a própria natureza do ato de aprender e ao fato de saber. (BAUTIER & ROCHEX, 1998: 34 *apud* LOMONACO, 2008: 46)

De acordo com Charlot (2000, 2001), toda relação com o saber é relação consigo mesmo, pois *aprender* envolve uma relação indissociável do sujeito com o que ele aprende e consigo mesmo. Compreende-se, dessa maneira, que a relação com o saber é também uma relação de identidade, pois todo processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, isto é, uma construção de identidade do sujeito, enquanto este se apropria de algo do mundo humano. O sentido e o valor do que é aprendido, segundo Charlot (2001: 27), *está indissociavelmente ligado ao sentido e ao valor que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)*.

Ainda abordando esse conceito, o autor afirma que toda relação com o saber é relação consigo mesmo, pois por meio do aprender – seja qual for a “figura” sob a qual se apresente – sempre está em jogo, no processo da aprendizagem, a construção de si mesmo e seu *eco reflexivo* (a imagem de si). O sujeito (principalmente crianças e adolescentes) aprende com a finalidade de conquistar sua independência e de “se tornar alguém”. Embora existam muitas maneiras – por meio das diferentes *figuras do aprender* – de se conseguir esse objetivo, *a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória para se ter o direito de ser “alguém”* (CHARLOT, 2000: 72). Assim, construir a si mesmo, “ser alguém”, requer necessariamente uma experiência bem-sucedida na escola.

O autor ainda ressalta que toda relação com o saber é indissociavelmente *singular e social*, pois, embora *aprender* seja um processo singular, desenvolvido por um sujeito, esse sujeito é, por sua constituição, um sujeito social; tudo aquilo do que o sujeito se apropria foi,

por sua vez, produzido por uma atividade estruturada por relações sociais. Portanto, a relação com o saber é, além de epistêmica e de identidade, também uma relação social. Passamos, assim, a estudar a dimensão social do saber.

1.2.6.3 A dimensão social

Respaldados em Charlot, Trópia & Caldeira (2011: 372) afirmam que a relação com o saber é também social, *pois exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido*. Assim, a dimensão social da relação com o saber contribui para dar uma forma particular às outras (epistêmica e identitária); sua análise não deve ser empreendida, porém, desvinculada da análise das relações epistêmica e identitária, mas por meio delas.

Charlot (2000) aponta que jovens com as mesmas condições de existência e atuantes nas mesmas relações sociais não estabelecem a mesma relação com o saber. Segundo o autor, as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam, ou seja, o fato de um indivíduo estabelecer uma relação com o saber que corresponda a sua identidade social não significa que exista uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é relação singular do sujeito com o saber. Porém, a preferência do sujeito por uma ou outra *figura do aprender* pode ter correlação com sua identidade social¹⁹. Crianças oriundas de famílias populares, por exemplo, podem valorizar o *aprender* que lhes permite “*se virar*” em situações cotidianas. Da mesma maneira que a identidade social pode induzir o sujeito a preferir determinada *figura do aprender*, seu interesse por esta ou aquela *figura* contribui para a construção de sua identidade.

Charlot (2000: 72) esclarece que toda relação com o saber é também relação com o outro, que é aquele que ajuda o sujeito a aprender um conteúdo disciplinar (inglês, matemática), a dominar uma atividade (criar um *blog* na internet, desmontar um motor), a se relacionar com outras pessoas (cumprimentar, agradecer). Porém, esse “outro” não é apenas aquele que está presente fisicamente. Ele é também o *fantasma do outro que cada um leva em si*. Desse modo, compreender um ponto gramatical da língua inglesa, por exemplo, é apropriar-se de um saber

¹⁹ Porém, enfatizamos que essa correspondência é baseada em probabilidades e não no determinismo, ou seja, em seus estudos, Charlot busca compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social, mas que não seja determinada pela mesma.

(relação com o mundo), sentir-se inteligente (relação consigo), mas também compreender algo que nem todos compreendem, é ter acesso a um mundo que é partilhado com somente alguns indivíduos, é *participar de uma comunidade das inteligências* (relação com o outro). Da mesma maneira, ser capaz de operar uma determinada máquina é *ingressar na comunidade (virtual) daqueles que têm essa mesma capacidade*. Conclui-se, com isso, que:

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária²⁰. (CHARLOT, 2000: 72)

O *outro* pode estar presente no processo de aprender sob três formas: como *mediador do processo* (pais, professores, autores dos livros didáticos quando se dirigem ao aluno, e outros), como o *fantasma do outro* (que cada um traz em si), ou como *humanidade* (presente nas obras produzidas pelo homem ao longo da história). Tais formas de manifestação do *outro* coexistem e apoiam-se, pois uma não existiria sem as outras. (CHARLOT, 2001: 27)

Outro aspecto importante considerado pelo autor a respeito da relação social com o saber é que ela não deve ser colocada em correspondência com uma *posição* social. Reconhece-se que a posição social é importante na análise da relação com o saber, mas há de se lembrar que a sociedade não se reduz a um conjunto de posições sociais, pois é, antes de tudo, histórica e está em constante evolução. Assim, para compreendermos a relação de um sujeito com o saber, devemos considerar sua posição social e também o contexto sócio-histórico no qual está inserido.

A fim de melhor apreendermos as características essenciais associadas a cada uma das dimensões da relação com o saber, reproduzimos a seguinte tabela, proposta por Pouliot, Bader & Therriault (2010):

²⁰ O autor observa, nesse ponto, que podemos dizer também o inverso: que a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional, uma vez que não existe relação consigo mesmo senão como relação com o outro e não há relação com o outro senão como relação consigo mesmo: *aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção* (CHARLOT, 2001: 26-27).

Tabela 1: Dimensões da noção da relação com o saber

Dimensão	Definição
<p style="text-align: center;">Epistêmica <i>(relação com o mundo e com a aprendizagem)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se à apropriação do sujeito de representações do mundo e de saberes transmitidos na escola, geralmente incorporados em objetos empíricos (livros didáticos, currículos, entre outros)
<p style="text-align: center;">Identitária <i>(relação consigo mesmo)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se à história do sujeito, suas expectativas, representações, práticas, seus objetivos, valores, seu modo de ver a vida, sua relação com outros, sua autoimagem e à imagem que ele gostaria de projetar. • Diz respeito à relação de sentido que é estabelecida entre o indivíduo e o conhecimento.
<p style="text-align: center;">Social <i>(relação com os outros)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intimamente relacionada à dimensão identitária, supõe que a aprendizagem ocorre por meio da interação com os outros.

Fonte: POULIOT, BADER & THERRIAULT, 2010: 244 (tradução nossa)

Considerando a discussão apresentada sobre as dimensões da relação com o saber, Charlot (2000: 72-73) propõe refletir sobre as seguintes questões: [...] *o que é uma aula “interessante”?* Será uma aula que é interessante “em si” (relação com o mundo)? Uma aula que é interessante para mim? [relação identitária] Uma aula dada por um professor interessante (relação com o outro)? A partir da análise teórica da relação com o saber, o próprio autor responde à questão: [...] *uma aula “interessante” é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro.* O autor explica, por exemplo, porque certos alunos afirmam gostar muito de certa matéria escolar por simpatizarem com o professor, ou justificam o mau desempenho na disciplina por não gostarem do docente. Conclui-se, que a relação com a matéria escolar, nesses casos, depende da relação com o professor e da relação do aluno consigo mesmo²¹. É possível compreender, desse modo, que a relação com o mundo agrega a ela a relação com o outro e a relação consigo mesmo. Charlot (2000: 73) esclarece como o "mundo", o "eu" e o "outro" configuram-se em sua teoria e como se relacionam:

²¹ Nas respostas fornecidas por alunos e analisadas pelo autor, aparecem nas falas “**eu** gosto do professor” e “**eu** não gosto do professor” (CHARLOT, 2000: 73), o que evidencia a presença da relação do aluno consigo mesmo.

“O mundo” é aquele em que a criança vive, um mundo desigual, estruturado por relações sociais. “Eu”, “o sujeito”, é um aluno que ocupa uma posição, social e escolar, que tem uma história, marcada por encontros, eventos, rupturas, esperanças, a aspiração a “ter uma boa profissão”, a “tornar-se alguém”, etc. “O outro” são pais que atribuem missões ao filho, professores que “explicam” de maneira mais ou menos correta, que estimulam ou, às vezes proferem insuportáveis “palavras de fatalidade”²².

Assim, para Charlot (2000), não existe relação com o saber senão a de um sujeito, da mesma forma que não há sujeito, senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas também não há mundo e outro, senão já presentes, sob formas que preexistem. Portanto, a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito.

Tendo apresentado a Teoria da Relação com o Saber, bem como os principais elementos e pressupostos que a compõem, discutiremos a seguir o tema *motivação*, de acordo com suas concepções na área de ensino-aprendizagem de línguas, por entendermos que na teoria elaborada por Charlot algumas de suas variáveis não são exploradas, e estas são importantes para a análise do contexto investigado nesta pesquisa.

1.3 Motivação e ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Muitas pesquisas buscam investigar as influências dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, e dentre os aspectos mais comumente estudados, estão a ansiedade, a inibição, a autoestima, a extroversão, a introversão, e a motivação. Desses aspectos, a *motivação* tem sido foco de inúmeros estudos, advindos de diversos campos de pesquisa, que têm ampliado enfoques e definições dessa variável.

Dörnyei (2001), professor de psicolinguística e grande pesquisador do tema, chama a atenção para a vaguidade do termo *motivação* e diz que o mesmo é uma espécie de guarda-chuva que cobre uma variedade de significados. Para o autor, *motivação* é um conceito abstrato e hipotético, utilizado para explicar porque as pessoas pensam e agem como fazem. Nesse sentido, o termo engloba uma gama de motivos – de incentivos financeiros, tais como um

²² Em relação à expressão “palavras de fatalidade” (em francês “paroles de destin”), Charlot (2000: 76) esclarece que ela designa todas as *palavras que atribuem ao aluno um destino*: “nunca farás algo de bom”, “sempre serás nulo em matemática”, “não passarás no BEP”, etc.

aumento no salário, até para crenças idealistas, como o desejo de liberdade – que têm muito pouco em comum, exceto pelo fato de que todos influenciam o comportamento.

Viana (1990: 71) reafirma o papel significativo da motivação para a aprendizagem de LE, mas reconhece que um conceito ou definição do termo é *uma questão delicada e trabalhosa*. Realmente, ao empreendermos pesquisa a respeito da definição do termo, averiguamos que há diversas definições para o mesmo, advindas de diferentes áreas do conhecimento – Psicologia, Psicanálise, Psicologia Educacional, Educação, e Linguística Aplicada.

Na Linguística Aplicada (LA), uma definição geral para o vocábulo pode ser encontrada no *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (RICHARDS, PLATT & PLATT, 1992: 238), no qual *motivação* é definida como os fatores que determinam o desejo de uma pessoa para fazer algo²³. Concordamos com Sugimoto, Rahimpour & Yaghoubi-Notash (2006) quando declaram que tal definição é por si só interessante, uma vez que *motivação*, verbete singular, é definida pela palavra *fatores*, no plural, sugerindo que o termo abrange uma combinação complexa de vários subcomponentes. Oxford (1999: 1) também define *motivação* como *um importante construto multifacetado e extraordinariamente complexo*²⁴.

Uma área que tem se destacado no estudo dessa variável é a de ensino-aprendizagem de LE. Como afirma Campos-Gonella (2007: 44), as teorias sobre motivação na área de ensino-aprendizagem de LE *têm-na entendido, cada vez mais, em função de inúmeras influências – cognitivas, emocionais, sociais, culturais – focando como estas se manifestam no trabalho em sala de aula*, por ser esse um contexto de aprendizagem com características próprias e problemas específicos.

Apresentamos, em seguida, os conceitos de **orientação integrativa e instrumental**, **motivação intrínseca e extrínseca** e as **variáveis motivacionais**, essenciais para compreensão ampla a respeito do tema motivação.

²³ No original: [...] *the factors that determine a person's desire to do something*.

²⁴ No original: [...] *motivation is an extraordinarily, complex, multifaceted, and important construct*.

1.3.1 Orientação integrativa e orientação instrumental

Na área de ensino-aprendizagem de línguas, o termo *motivação* começou a ser examinado durante os anos 50 (VIANA, 1990). Oxford & Shearin (1994) esclarecem que as teorias atuais sobre motivação têm dado ênfase aos aspectos integrativos e instrumentais envolvidos na aprendizagem de línguas, contribuindo, dessa forma, para o entendimento de como e por que os alunos aprendem línguas estrangeiras.

O canadense Robert Gardner é um dos precursores no estudo da motivação para aprendizagem de línguas. A relação entre *motivação* e *orientação* é um elemento chave da teoria do autor (GARDNER, 2002; 2010), sendo *orientação* o termo utilizado por ele para *objetivo*. As orientações podem ser de dois tipos:

- **integrativa:** caracterizada por uma postura positiva dos aprendizes quanto aos falantes da LE e sua cultura, e por um desejo de interagir com membros daquela comunidade; nela prevalece o fator interpessoal;
- **instrumental:** caracterizada pelo desejo de aprender a língua em função do potencial pragmático que ela pode oferecer, como obtenção de um bom emprego, de um salário melhor, de um diferencial acadêmico ou de reconhecimento social; nela prevalece o fator prático.

Viana (1990: 72) explica que:

[...] a motivação integrativa está relacionada ao desejo de fazer parte da comunidade que fala a língua-alvo, a identificação com o seu povo, sua cultura, costumes e tradições, enquanto que a motivação instrumental está relacionada a um caráter prático de uso da língua, ou seja, alguma vantagem específica trazida pelo conhecimento/domínio da língua-alvo.

O autor (VIANA, 1990: 73) salienta, no entanto, que os dois tipos de motivação não são, necessariamente, excludentes, podendo, em determinadas circunstâncias, haver motivação tanto instrumental quanto integrativa, ou até mesmo instrumental, integrativa e também integrativa-instrumental.

Passaremos, em seguida, a apresentar e discutir a **motivação intrínseca** e a **motivação extrínseca**.

1.3.2 Motivação intrínseca e motivação extrínseca

Apoiadas em Deci & Ryan (2000), Guimarães & Boruchovitch (2004) afirmam que nos anos 1970, principalmente nos Estados Unidos da América, ainda era grande a influência das abordagens comportamentais na psicologia empírica. Porém, por influência das ideias de White (1975) sobre o envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca de eficácia ou de competência, como também pelas proposições de deCharms (1984) a respeito da propensão natural do homem para ser agente causal das próprias ações, pesquisadores iniciaram a exploração do conceito de *motivação intrínseca*. Assim, em 1975, no livro *Intrinsic Motivation*, Deci apresenta a organização dessas concepções teóricas, sustentando que, para ser intrinsecamente motivado, o indivíduo necessita se sentir competente e autodeterminado. Segundo Deci & Ryan (2000), inúmeros estudos foram desenvolvidos a partir de então, sendo que, em sua maioria, buscam comparar a *motivação intrínseca* com a *motivação extrínseca*.

Esses dois conceitos têm sido usados, com muita frequência, no campo de ensino-aprendizagem de línguas. A **motivação intrínseca** é geralmente relacionada a um comportamento motivado pela atividade, ou seja, pela satisfação em realizá-la e a **motivação extrínseca**, é relacionada a um comportamento que busca fins instrumentais, tais como obter uma recompensa ou evitar punições. Nas palavras de Dörnyei (2001: 10-11), citando Deci & Ryan (1985):

A motivação intrínseca diz respeito ao comportamento executado em seu próprio interesse, a fim de proporcionar prazer e satisfação, como a alegria de fazer determinada atividade ou satisfazer a própria curiosidade. A motivação extrínseca envolve comportamento destinado a um fim determinado, ou seja, para receber alguma recompensa exterior (por exemplo, boas notas) ou para evitar a punição.²⁵

Como esclarece Figueiredo (2011), referimo-nos à **motivação intrínseca**, quando a motivação para a aprendizagem tem como origem o interesse, o gosto e a curiosidade natural do aprendiz pela LE, ou seja, quando há interesse por parte do aluno em se comunicar com os falantes da língua-alvo devido à empatia com relação à língua e cultura do país onde ela é

²⁵ No original: *Intrinsic motivation concerns behaviour performed for its own sake in order to experience pleasure and satisfaction such as the joy of doing a particular activity or satisfying one's curiosity. Extrinsic motivation involves performing a behaviour as a means to an end, that is, to receive some extrinsic reward (e.g. good grades) or to avoid punishment.*

falada, quando expressa desejo de aprender a língua-alvo pelo desafio em si mesmo, sem se importar com recompensas externas.

Para exemplificar os dois tipos de motivação, Labrador (2006) expõe que quando os alunos executam uma tarefa porque gostam dela – e muitas vezes não conseguem externar a razão porque a fizeram, a não ser com respostas vagas como “fiz porque adoro” ou “fiz porque é divertido” – o impulso é **intrínseco**. Quando dão explicações para seu comportamento como “Meus pais comprarão uma bicicleta para mim se eu passar de ano”, “Falar inglês será útil para minha carreira”, “Inglês é uma matéria obrigatória” ou “Eu gostaria de viajar para o exterior e vou precisar do inglês”, a motivação é **extrínseca**.

Contrariamente à motivação intrínseca, a **motivação extrínseca** é caracterizada como *um tipo de motivação que se rege por razões de foro exterior* (FIGUEIREDO, 2011: 6). Nesse caso, a ação é guiada não pelo interesse genuíno do aprendiz, mas por motivos que estão relacionados à obtenção de resultados que a aprendizagem da LE propicia. Ela é considerada como *um meio para se atingir um fim*. Os motivos que guiam o aluno na aprendizagem podem estar ligados à possibilidade de alcançar melhores notas, à vontade de agradar aos pais e professores ou à intenção de investir no seu futuro, numa carreira profissional.

A autora expõe que:

Estes dois tipos de motivação, embora considerados frequentemente como antagónicos, contribuem para a aprendizagem da língua estrangeira, na medida em que se constituem como um par complementar. No entanto, a motivação intrínseca é a mais valorizada e igualmente a mais difícil de alcançar, por se revestir como uma forma pura de motivação. As razões que condicionam a acção do aprendente podem ter simultaneamente características da motivação intrínseca e extrínseca, sendo que a aprendizagem, desta forma, é movida quer por factores de ordem integrativa quer de ordem instrumental. Os primeiros constituem a motivação integrativa (intrínseca) e os segundos a motivação instrumental (extrínseca). (FIGUEIREDO, 2011: 6)

Figueiredo (2011) ainda esclarece que se o aprendiz sente forte identificação com o país da língua-alvo e se o mesmo quer se comunicar com os seus falantes, o tipo de motivação é **intrínseco** e a orientação, **integrativa**. Por outro lado, se as razões que guiam o aluno estão relacionadas a recompensas, aprovação dos pais e professores, sucesso escolar e profissional, a motivação é **extrínseca** e a orientação é **instrumental**.

Assim, de acordo com a autora (FIGUEIREDO: 2011), ambas as orientações – *integrativa* e *instrumental* – e tipos de motivação – *intrínseca* e *extrínseca* – podem estar presentes no aprendiz, conferindo sucesso à sua aprendizagem. Porém, quando a motivação extrínseca e instrumental se sobrepõe à intrínseca e integrativa, o aluno encontra razões para aprender a LE que não emanam do seu interesse, gosto e afinidade pela língua alvo, mas que se regem pela utilidade que o idioma confere para a realização de objetivos exteriores. Ainda a esse respeito, Campos-Gonella (2007: 59) relata que a dicotomia motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca é objeto de estudo de inúmeros autores, e estes em geral defendem a ideia de que a motivação intrínseca seja superior à extrínseca, uma vez que a primeira viabiliza melhores resultados no aprendizado do que a segunda.

Apresentaremos, a seguir, as **variáveis motivacionais**, propostas por Viana (1990).

1.3.3 Variáveis motivacionais

Viana (1990) estudou a motivação durante o processo de aprendizagem LE, considerando o aspecto dinâmico dessa variável. O autor analisou as influências – positivas e/ou negativas – que diversos fatores exercem sobre a motivação durante o processo de aprendizado e como tais influências refletem na atuação/participação do aluno em sala de aula.

Por meio da análise dos dados de sua pesquisa, Viana (1990: 92) determinou a presença de três manifestações de motivação:

- **motivação com relação ao aprendizado da língua** (atitudes do sujeito com relação à língua-alvo e ao seu aprendizado);
- **motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo** (opiniões e atitudes do sujeito sobre o povo, a cultura, e ao país da língua-alvo);
- **motivação para a aula** (atitudes do sujeito frente ao insumo e à metodologia utilizada em sala de aula).

Todas essas manifestações da motivação, segundo o autor (VIANA, 1990: 93-94), sofrem influências de fatores, que foram assim categorizados:

- **linguísticos:** fatores relacionados ao conteúdo apresentado em aula e como o aluno interage com ele;
- **metodológicos:** fatores referentes aos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula;
- **físico-humanos:** fatores associados ao estado ou à disposição física do aluno;
- **físico-ambientais:** fatores relacionados aos aspectos físicos da sala de aula;
- **socioambientais:** fatores concernentes ao relacionamento entre professor e aluno e entre alunos na sala de aula;
- **externos:** fatores relacionados ao ambiente externo à sala de aula, tais como informações e notícias sobre o povo, o país, a cultura e a própria língua-alvo, veiculados por pessoas fora da sala de aula, e/ou pela mídia, músicas, filmes, entre outros.

O autor salienta que esses fatores são interdependentes e inter-relacionados, e que se comportam de maneira distinta em cada aluno, ou seja, suas influências podem ser positivas ou negativas, dependendo do impacto que causam em cada indivíduo.

Quanto à *motivação com relação ao aprendizado da língua* e à *motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo*, os fatores externos – tais como notícias via carta ou outros meios, contato com falante nativo, músicas e filmes – são os influenciadores mais expressivos.

Viana (1990: 4) pondera que a **motivação para a aula** pode ser considerada uma subcategoria da motivação geral para o aprendizado da língua, pois entende que ela depende da motivação geral para o aprendizado da língua, a qual levou o aprendiz até a sala de aula:

[...] existe uma subcategoria da variável motivação para a aprendizagem de língua estrangeira, que seria a **motivação para atuação na sala de aula**, atuação essa entendida como a **interação entre o estudante e o conteúdo**. Essa motivação seria responsável pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem em ambiente formal, uma vez que vai gerar o esforço necessário para que o aprendiz direcione sua atenção e energia para as atividades da sala de aula [...]. (VIANA, 1990: 72 – grifos nossos)

O autor salienta que a **motivação para a aula** pode influenciar o comportamento da *motivação com relação ao aprendizado da língua*, pois se o aluno passar constantemente por manifestações negativas em sua motivação para a aula, poderá, eventualmente, desistir de

estudar a língua. Assim, o autor considera que a **motivação para a aula** seja a manifestação mais influenciável e passível de alterações, pois todos os fatores categorizados podem nela se manifestar de alguma maneira. Além disso, ela foi apontada como a principal manifestação motivacional, considerando-se que para a maioria dos alunos, a sala de aula é o único local de contato com a LE.

Vinculada à *motivação para a aula* encontra-se outra, que Viana nomeia **motivação para realização das tarefas de casa**. Tal manifestação de motivação depende, para acontecer, do que é realizado em sala de aula, isto é, é necessário que o aluno considere as tarefas propostas como significativas e relevantes para o aprendizado, para que o mesmo tenha estímulo para realizá-las posteriormente.

Viana (1990) aponta que dentre os **fatores linguísticos** que influenciam negativamente a motivação estão: conteúdo descontextualizado, com demasiada explicitação gramatical; apresentação de conteúdo acima do nível de compreensão e proficiência do aluno; conteúdo em excesso em uma única apresentação; pouca produção/interação na língua-alvo; listas de palavras apresentadas de maneira descontextualizada. Para que os fatores linguísticos atuem positivamente na motivação, eles devem ser interessantes, contextualizados, verossímeis, relevantes, vinculados à realidade, transmissores de informações culturais e apropriados ao nível de conhecimento/desempenho do aprendiz.

Quanto aos **fatores metodológicos**, Viana propõe que os conteúdos devam ser viabilizados por meio de atividades dinâmicas, diversificadas, apropriadas ao nível de proficiência do aluno, que requeiram sua participação, que trabalhem a compreensão e produção oral e priorizem a compreensão do significado e não da forma.

O autor afirma que os **fatores físico-humanos, físico-ambientais e socioambientais**, seriam necessidades básicas para a otimização dos **fatores linguístico e metodológico**, sendo as seguintes condições ideais para desenvolvê-los: aprendiz com boa disposição física (sem sono ou cansaço), sala de tamanho adequado ao número de alunos, confortável, arejada e com bons equipamentos, clima descontraído, agradável, com certa informalidade, e de camaradagem entre todos os envolvidos.

Nosso objetivo neste capítulo foi apresentar os três aportes teóricos que nos direcionaram na análise e discussão dos dados da pesquisa. No próximo capítulo, abordaremos

a metodologia de pesquisa deste estudo, discutindo a natureza do trabalho, apresentando seu contexto, os instrumentos utilizados, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Neste capítulo apresentamos e justificamos a escolha da abordagem metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, descrevemos o contexto investigado, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Primeiramente, porém, refletiremos sobre o caráter transdisciplinar desta investigação.

2.1 Linguística Aplicada e transdisciplinaridade

O arcabouço teórico central deste trabalho é estruturado com base na Teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000; 2001; 2005), a qual se insere na área da Sociologia da Educação. Por sua vez, para composição dessa teoria, Charlot se baseou em fundamentos e conceitos da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978; 1984), proveniente da área da Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, a presente pesquisa, que se enquadra na área da Linguística Aplicada (LA) ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), uma vez que analisa o processo de atribuição de sentido à língua inglesa e sua aprendizagem, possui caráter transdisciplinar, por buscar respaldo teórico em outras áreas do conhecimento, além da LA. Portanto, consideramos relevante tecer algumas reflexões sobre LA e transdisciplinaridade.

A linguística aplicada, como apontam Menezes, Silva & Gomes (2009: 26), nasceu como disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e, atualmente, *se configura como área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar e de novas formas de pesquisa.*

No livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, Moita Lopes (2008a) reúne artigos de renomados linguistas – Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Signorini, Cavalcanti, Rojo, entre outros – que discutem a construção de uma linguística aplicada (intitulada por Moita Lopes de *LA mestiça*) que dialogue com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades. Esses autores compartilham

[...] a necessidade de atentar para teorizações extremamente relevantes nas ciências sociais e nas humanidades que precisam ser incorporadas à LA. Tais teorizações [...] se prendem principalmente a compreensões referentes à natureza do sujeito social, advindas de uma problematização dos ideais modernistas, que têm implicações de natureza epistemológica. (MOITA LOPES, 2008c: 15)

Moita Lopes (2008c) ressalta a importância de construirmos novos direcionamentos e paradigmas para teorizar e fazer LA. De acordo com o autor, por ser uma área de pesquisa aplicada cujos estudos são centrados no contexto no qual as pessoas vivem e agem, a LA deve *considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam* (MOITA LOPES, 2008c: 21). Desse modo,

[...] a LA precisa dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias. Isso parece ser imperioso em uma área aplicada, que, em última análise, quer intervir na ou falar à prática social. [...] (MOITA LOPES, 2008c: 23)

Para o autor, a transdisciplinaridade oferece alternativas para pesquisas no campo da LA que refletem visões de mundo, ideologias e valores de seus proponentes, e por isso, *politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA* (MOITA LOPES, 2008c: 22). O autor propõe uma agenda para a LA que tenha como prioridade a *renarração* da vida social tal qual ela se apresenta, o que estaria diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso, de acordo com o autor, é fundamental para que *o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser trágico por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador* (MOITA LOPES, 2008b: 90).

Dessa forma, Moita Lopes (2008b) sustenta que os limites da LA estão se expandindo e defende *uma LA que precisa ter algo a dizer sobre o mundo como se apresenta e que o faz com base nas discussões que estão atravessando outros campos das ciências sociais e das humanidades* (MOITA LOPES, 2008b: 96). Citando Klein (1990), o autor aponta que, atualmente, o conhecimento tem sido reestruturado, com *a criação de 'campos híbridos', 'com cada vez mais empréstimos entre as disciplinas' e 'com uma permeabilidade crescente entre as fronteiras'* (MOITA LOPES, 2008b: 98). Ao compreender que a LA está localizada nas ciências sociais, o autor declara que ela precisa participar das discussões em tais campos, sendo fundamental sua proximidade de áreas que focalizam o social, o político e a história. Assim, para que seja possível *construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos*, ou seja, que

entendamos a LA como *área híbrida/mestiça* ou *área da INdisciplina* (MOITA LOPES, 2008b: 97).

Em artigo apresentado no livro supracitado de Moita Lopes, Rojo (2008) também apresenta reflexões acerca do tema LA e transdisciplinaridade, focando no fazer LA em perspectiva sócio-histórica, e sustenta que *a LA mais recente – em especial em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica – procura enfrentar e modificar a precariedade da existência em sociedade ou a privação sofrida por sujeitos, comunidades, instituições* (ROJO, 2008: 254). Em meados da década de 1980, declara a autora, *a LA passa a querer-se interdisciplinar*, ao buscar bases na psicologia (em geral, cognitiva) e na psicolinguística (do processamento; da aquisição), antes advindas exclusivamente da linguística. Por conseguinte, campos diversos como a sociologia, a antropologia, a etnografia, e a sociolinguística, entre outros, passaram a fornecer bases para a compreensão dos processos investigados. De acordo com Rojo (2008: 255),

[...] esse movimento interdisciplinar de empréstimos é fundamental para a emergência de muitos dos enfoques atuais em LA, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos. No caso da perspectiva sócio-histórica ou sociocultural, é na psicologia de Vygotsky e de seus seguidores que pesquisadores em LA, voltados, sobretudo para as políticas linguísticas e o ensino de línguas, vão buscar seus instrumentos iniciais de reflexão.

Nessa perspectiva, o sujeito atemporal e a-histórico cede lugar para o sujeito sócio-histórico e, *nesse processo, novos objetos de pesquisa passam ao campo de abrangência da LA e, logo, novas relações com novas disciplinas e teorias emergem* (ROJO, 2008: 256). Desse modo, se no passado discutia-se a identidade da área de LA em relação às suas fronteiras com a linguística, hoje se discute e se reconhece seu caráter transdisciplinar em suas relações com a educação, a psicologia, a sociologia, entre outros.

Rojo (2008) afirma que, de acordo com discussões mais recentes na área, o fazer do linguista aplicado abrange: entender, explicar ou solucionar problemas contextualizados, socialmente relevantes; aprimorar soluções existentes; e produzir resultados pertinentes e significativos, de conhecimento útil a sujeitos sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não-escolar).

Na mesma linha de pensamento, Damianovic (2005) considera que, desde o início do novo milênio, o linguista aplicado está mais crítico e sensível às preocupações sociais, culturais

e políticas. Tal percepção vai ao encontro da visão que Rajagopalan (2003) possui, ao afirmar que o linguista aplicado pode ser considerado um pedagogo crítico, pois é

[...] um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência. (RAJAGOPALAN, 2003: 106 *apud* DAMIANOVIC, 2005: 191)

Isso significa dizer, de acordo com Damianovic (2005: 191), que os linguistas aplicados passaram *a assumir posturas morais, políticas e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade*; seu interesse, hoje, é pesquisar fenômenos sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade.

A mesma perspectiva é defendida por Rajagopalan (1997) em “A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal”, quando o autor propõe a ideia de “indisciplinaridade” na LA, que significa, para ele, o desejo de trabalhar novas questões ou até mesmo *velhas questões sob novas perspectivas* (RAJAGOPALAN, 1997: 5). Já Pennycook (2008), propõe uma LA *transgressiva*, que vá além do conceito de uma disciplina fixa, para se tornar uma disciplina que gera teoria por si mesma. O autor argumenta que *as disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos* (PENNYCOOK, 2008: 72); ao contrário, defende que as disciplinas são domínios dinâmicos de conhecimento, e que

[...] o trabalho multidisciplinar deve ser entendido não como se estivéssemos sentados à mesa da LA com um menu fixo e escolhendo o que comer (devemos começar com uma tigela de linguística e, a seguir, tentar psicologia como prato principal?), mas, ao contrário, como se estivéssemos naquele momento em um restaurante quando se está examinando o menu e um prato quente e aromático voa em nossa frente nas mãos de um garçom e me pergunto: o que estão comendo? Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez e mudança.” (PENNYCOOK, 2008: 73)

Para concluir a reflexão proposta nesta seção, justificamos a escolha do arcabouço teórico e ressaltamos a relevância de termos adotado uma abordagem transdisciplinar neste estudo, uma vez que os saberes advindos das outras áreas nas quais buscamos respaldo teórico, a saber, da Sociologia da Educação e da Psicologia, se relacionam com os da LA e os completam, tornando tal metodologia pertinente para atingirmos os objetivos de pesquisa, que consistem em analisar a maneira como as relações com o saber delineiam-se no âmbito escolar,

e mais especificamente, desvelar sentidos que se instituem nesse contexto, quando sujeitos se engajam em processos de aprendizagem da língua inglesa.

Passamos em seguida, a discorrer sobre a natureza deste trabalho.

2.2 Natureza da pesquisa

Esta investigação foi desenvolvida em dois âmbitos distintos: leitura e análise do referencial teórico e pesquisa de campo. O estudo teórico foi fundamental para a condução da pesquisa empírica, uma vez que o levantamento bibliográfico, a leitura e análise de temas pertinentes aos propósitos do estudo nos guiaram durante a coleta de dados e foram fundamentais para a análise dos mesmos.

Para que pudéssemos entender as relações que os alunos estabelecem com a escola, com o professor, com os colegas de classe, com a língua inglesa e sua aprendizagem, precisávamos investigar as intenções e os motivos que os moviam em relação ao aprendizado desse idioma, e também o modo como eles se mobilizavam em relação às atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Assim, para o desenvolvimento do estudo, em função dos objetivos propostos, tornou-se imprescindível uma orientação metodológica qualitativa, de base etnográfica e interpretativista.

A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Bogdan & Biklen (1994: 47-51), possui as seguintes características:

- i. **Tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento**, ou seja, os dados são coletados pelo pesquisador em trabalho de campo, e complementados por informações obtidas por meio de contato direto com a realidade investigada. O pesquisador qualitativo entende que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente natural de ocorrência, daí a grande importância que atribui ao contexto da investigação;
- ii. **A investigação qualitativa é descritiva**: os dados coletados são predominantemente em forma de palavras ou imagens, e os textos produzidos na investigação possuem citações retiradas dos dados, que servem para ilustrar e substanciar a apresentação. Há

um cuidado especial na observação minuciosa do meio em que a pesquisa se desenvolve, e na análise dos dados, em toda a riqueza que oferecem:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994: 49)

- iii. **Há um interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos:** o objetivo principal da pesquisa qualitativa interpretativista é a descrição das características de determinada população ou fenômeno num contexto, e a preocupação central desse estudo é o processo dos fenômenos e não simplesmente os resultados e o produto final da análise dos dados;
- iv. **A análise dos dados tende a ser feita de forma indutiva:** os dados não são coletados com o objetivo de confirmar ou revogar hipóteses construídas previamente; as abstrações são construídas a partir da coleta de dados e de sua interpretação, e não antes.
- v. **O significado é de vital importância:** a pesquisa qualitativa se interessa pelo modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, ao lançar luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível aos olhos do observador exterior.

A etnografia tem como premissas a observação das ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que as praticam. Segundo Telles (2002), ela é frequentemente utilizada quando buscamos compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos, pais) em um contexto social específico (escola, comunidade, família).

De acordo com Erickson (2001), o trabalho etnográfico envolve a observação e a participação de longo prazo no contexto que está sendo estudado, para que o pesquisador possa familiarizar-se com os padrões rotineiros da ação e interpretação que correspondem ao universo cotidiano dos participantes. Conseqüentemente, o pesquisador aproxima-se do sistema de representação, classificação e organização do universo estudado, e tem como meios principais de coleta de dados, a observação e os questionamentos (realizados por meio de entrevistas ou questionários). Nesse método de pesquisa, afirma André (2000: 29), a preocupação do

pesquisador é *com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.*

Triviños (1987) esclarece que o objetivo principal da pesquisa qualitativa de base interpretativista é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, inseridos em um contexto, sendo que os significados e a interpretação surgem da percepção do fenômeno analisado. O pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses pré-estabelecidas; ele apoia-se em uma fundamentação teórica acerca do tópico a ser investigado. Desse modo, as hipóteses e generalizações surgem a partir da coleta de dados e de sua interpretação, e não antes.

Fundamentando-nos nos referenciais acima apresentados e considerando-se que as particularidades a respeito das pesquisas qualitativa, etnográfica e interpretativista foram consideradas neste estudo, podemos afirmar que ele é qualitativo, de cunho interpretativista, e de base etnográfica, uma vez que seu objetivo foi investigar os sentidos que alunos de duas escolas públicas atribuem à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem, por meio de dados coletados por um período contínuo – e não transversal.

Destacamos também, que uma abordagem sócio-histórica foi adotada, pois valorizamos os aspectos descritivos e as percepções individuais dos sujeitos estudados, ao mesmo tempo em que tomamos o particular como instância da totalidade social para compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, o contexto em que estão inseridos. Assim, buscamos, a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

Feitas as considerações acerca da natureza desta investigação, passamos a apresentar o contexto da pesquisa, que abrange os perfis das escolas nas quais os dados foram coletados, dos professores que lecionavam a disciplina LI para as classes investigadas, e dos alunos participantes do estudo.

2.3 Contexto da pesquisa

A pesquisa envolveu coleta de dados em duas classes de 6º ano do Ensino Fundamental II, pertencentes a duas escolas públicas²⁶ de uma cidade do interior de São Paulo. A justificativa para a definição do 6º ano como cenário para a realização da pesquisa centra-se no fato de que alunos dessa série encontram-se ainda em fase inicial da relação com a aprendizagem de inglês, possibilitando a obtenção de dados significativos, na medida em que tentamos compreender como se constrói a relação de alunos com a aprendizagem do idioma.

Passemos ao perfil das escolas nas quais os dados foram coletados.

2.3.1 Perfil das escolas

Coletamos dados em duas escolas públicas para verificarmos se existiam semelhanças e/ou divergências nas informações obtidas nos dois contextos. As duas escolas, frequentadas por alunos provenientes das camadas populares da sociedade, estão localizadas na região central de uma cidade do interior de São Paulo, com população de aproximadamente 110.000 habitantes. Como na maioria dos municípios médios e grandes brasileiros, a criminalidade é um problema na cidade; em 2008, ela ficou em 5ª posição no estado de São Paulo no que se refere à taxa de homicídios. Na cidade há 34 unidades de ensino na rede municipal: 14 escolas de ensino fundamental, 20 escolas de educação infantil, sendo 9 creches. Na rede estadual, existem 11 escolas. No ensino particular, há 19 escolas e duas faculdades. Existem também 2 escolas públicas profissionalizantes.

De acordo com dados disponibilizados no QEd²⁷, o indicador de aprendizagem da escola A, em 2011, foi de 5.24 (numa escala de 1 a 10), e o Ideb, 4.9, significando que a instituição não atingiu a meta de desenvolvimento estabelecida para o período. De acordo com os resultados da Prova Brasil 2011, 27% dos alunos dessa escola aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos (Português), o que significa que há recomendação de atividades de aprofundamento para esses alunos. Sessenta e cinco por cento dos alunos apresentaram aprendizado básico da matéria e 8% apresentaram quase nenhum

²⁶ Referir-nos-emos a essas escolas, como “escola A” e “escola B”.

²⁷ Portal aberto e gratuito, no qual podemos encontrar informações sobre dados da Prova Brasil, do Saeb e do Censo Escolar: <http://www.qedu.org.br>.

aprendizado. Na competência de resolução de problemas (Matemática), 17% dos alunos aprenderam o adequado, 69% aprenderam pouco e 14% tiveram aprendizagem insuficiente.

O Ideb da escola B em 2011 foi 4.7 e o indicador de aprendizagem 5.11. O Ideb da instituição não atingiu a meta e teve queda em relação ao de 2009. Na Prova Brasil 2011, 36% dos alunos dessa instituição aprenderam o adequado em Português, 45% demonstraram pouco aprendido e 19% apresentaram quase nenhum aprendizado. No que diz respeito à Matemática, 25% dos alunos tiveram seu aprendizado classificado como adequado, 44% demonstraram pouco aprendizado e 31%, pouquíssimo aprendizado.

A escola A possui uma pequena biblioteca, laboratório de informática equipado com oito computadores, sala de vídeo (com uma televisão e aparelho de DVD) e uma boa quadra de esportes coberta. Está localizada em um prédio grande. Porém, as salas de aula e demais salas (coordenadoria, sala dos professores, sala da diretora) são pequenas e não apresentam bom estado de conservação.

Nessa escola, chamou-nos à atenção a má conservação das salas de aulas: lousas velhas e corroídas pelo tempo, ventiladores quebrados, cortinas rasgadas e muitas carteiras quebradas. Às terças-feiras observávamos a primeira aula da tarde, e toda semana a mesma cena se repetia: alunos e professora encontravam a sala desarrumada, com diversas carteiras amontoadas no fundo da classe; assim, os dez primeiros minutos da aula eram usados para organização das carteiras (os alunos sempre buscavam “suas” carteiras, isto é, procuravam reconhecer as carteiras nas quais costumavam sentar, o que às vezes era motivo de discussões e agressões verbais).

A escola B possui uma boa biblioteca, sala de informática equipada com dez computadores, laboratório de ciências, anfiteatro com palco e ampla quadra de esportes, porém não coberta. No momento do intervalo os alunos responsáveis pelo grêmio colocam músicas de estilos variados para integração dos alunos. Há murais nos quais são exibidos cartazes confeccionados pelos próprios alunos sobre diferentes temas trabalhados nas aulas, como por exemplo, *bullying*, importância da leitura, dicas para a escolha da profissão, datas comemorativas, entre outros.

O edifício da escola é bastante antigo, e no geral, apresenta bom estado de conservação. A sala dos professores é grande e possui um computador e impressora para uso comunitário.

As salas de aula são amplas, e as lousas razoavelmente conservadas. Porém, da mesma forma que observamos na escola A, as carteiras da escola B não se encontravam em bom estado, sendo que algumas delas eram extremamente baixas para a altura dos alunos.

Tendo apresentado o perfil das escolas, delinearemos, em seguida, o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

2.3.2 Perfil dos alunos

Na classe de 6º ano da escola A, durante o ano em que se deu a coleta, havia aproximadamente, 29 alunos frequentes; na classe da escola B, o número de alunos frequentes era, aproximadamente, 35. A idade dos alunos variava entre 10 e 14 anos, como podemos verificar na seguinte tabela:

Tabela 2: Idade dos alunos das escolas A e B

Idade dos alunos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	Total de alunos
ESCOLA A	8	13	6	-	2	29
ESCOLA B	7	18	8	2	-	35
ESCOLA A + B	15	31	14	2	2	64

De acordo com a atual organização do Ensino Fundamental em nove anos, a idade do aluno ingressante no 6º ano deve ser 11 anos. Assim, observamos que nas escolas A e B, quatorze alunos apresentam pequena distorção idade-ano e quatro alunos apresentam defasagem idade-ano, pois tinham entre 13 e 14 anos no início do ano letivo²⁸.

Para a análise de dados desta pesquisa, selecionamos apenas os alunos que participaram de todos os instrumentos de coleta aplicados, para que a triangulação dos dados coletados por meio dos diferentes instrumentos fosse possível, garantindo ao estudo confiabilidade e validade. Desse modo, tivemos 12 participantes efetivos da escola A e 17 da escola B,

²⁸ O aluno é considerado em situação de defasagem idade-ano quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para o ano escolar é de dois anos ou mais.

perfazendo um total de 29 sujeitos de pesquisa. Esses participantes tinham entre 10 e 12 anos, assim distribuídos:

Tabela 3: Idade dos alunos participantes

Idade dos alunos	10 anos	11 anos	12 anos	Total de alunos
ESCOLA A	4	7	1	12
ESCOLA B	3	11	3	17
ESCOLA A + B	7	18	4	29

Como podemos observar, dezoito alunos (62%) tinham, na ocasião da coleta de dados, 11 anos; sete (24%) tinham 10 anos e quatro (14%), 12 anos.

Em 2008, A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou a nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e a partir de 2009, os alunos da rede pública passaram a receber o *Caderno do Aluno*²⁹, material didático organizado por bimestre para todas as áreas do conhecimento, inclusive para a disciplina LI. Em 2011, a disciplina LI passou a integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e foi oferecida ao professor oportunidade de escolha de um livro didático para uso em sala de aula. Devido a esse fato, em relação a material didático, além do *Caderno* distribuído pelo Estado, os alunos da disciplina LI das escolas A e B dispunham de outro livro didático: o *Keep in Mind* (CHIN & ZAOROB, 2009), distribuído pelo PNLD. A seguir, temos uma breve apresentação dos pressupostos metodológicos que subjazem os dois livros didáticos:

- *Caderno do Aluno*: material organizado por bimestre; a cada bimestre, um tema diferente é trabalhado ao longo de quatro situações de aprendizagem. A partir dos temas propostos, visa-se à construção e reconstrução do conhecimento do aluno sobre si e sobre os outros, bem como a aquisição de vocabulário e o reconhecimento de estruturas linguísticas a partir do uso contextualizado. As situações de aprendizagem têm o objetivo de desenvolver o potencial para o

²⁹ Além do *Caderno do Aluno*, outro material que compõe a nova Proposta Curricular de LEM, é o *Caderno do Professor*. Nele são apresentadas as situações de aprendizagem que guiam o trabalho do professor em relação aos conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos em cada ano escolar. Para cada situação de aprendizagem são descritos o tempo previsto para cada atividade, sugestões de métodos e estratégias de ensino, recursos necessários, procedimentos para aplicação das atividades, e sugestões de lição de casa. Há também orientações para as avaliações, além de atividades extraclasse, estudos interdisciplinares, projetos coletivos, indicações de sites da *internet*, filmes e músicas para complementação das aulas e enriquecimento cultural.

aprimoramento das competências de leitura e escrita, bem como promover o uso da LI de forma contextualizada e significativa, estimulando a reflexão crítica sobre seus usos e significados. Por meio das atividades propostas no material, espera-se que os alunos planejem, organizem e monitorem sua própria aprendizagem, e que desenvolvam a capacidade de aprender a aprender uma LE.

- *Keep in mind*: o livro propõe contribuir para a apropriação dos fundamentos básicos da LI, por meio do desenvolvimento da capacidade de utilizá-la na leitura e interpretação de textos variados e em situações simples de comunicação oral e escrita. Da mesma forma, objetiva proporcionar ao aluno oportunidades de leitura, reflexão e discussão, que visam sua formação e o aperfeiçoamento de suas práticas sociais: a cidadania, a criticidade, o entendimento das diferenças sociais, o desenvolvimento da sua autoestima e de suas competências. O material abrange conteúdos relacionados às áreas de conhecimento temático, sistêmico e textual, além de trabalhar as quatro habilidades comunicativas e estratégias de aprendizagem. O livro é acompanhado de um CD, que contém áudio referente a diálogos, vocabulário, atividades de compreensão auditiva (*listening*) e músicas.

2.3.3 Perfil dos professores

A professora da escola A se formou em Letras em uma faculdade particular no ano de 2000; leciona inglês em escolas públicas desde 2003 e há dez anos trabalha na instituição contexto de pesquisa. No ano da coleta de dados tinha carga horária semanal de vinte aulas semanais na escola em questão e também lecionava inglês por oito horas em uma escola de idiomas.

A professora deixou claro aos alunos, desde o primeiro dia de aula, que os mesmos deveriam seguir certas regras em sua disciplina. De fato, essas regras existiam e a professora sempre fez questão de cobrá-las no decorrer do ano letivo.

Uma das regras dizia respeito ao cálculo das notas bimestrais: a média final de cada bimestre era composta pela nota da prova, vistos aplicados nos cadernos e nos livros didáticos pelo cumprimento de tarefas, e nota de participação. A nota de participação, conforme explicou

a professora, chegava a valer três pontos na média final e era concedida aos alunos que participavam das/nas aulas (respondendo a questionamentos, fazendo as atividades propostas, entre outros); se o aluno conversasse durante a aula, não “ganhava” nota de participação. A professora possuía um carimbo e quase todas as aulas passava de carteira em carteira ou pedia aos alunos que fossem até sua mesa, um a um, para que ela pudesse carimbar/”vistar” os cadernos e livros; os vistos eram concedidos mediante cumprimento de exercícios feitos em aula ou tarefas de casa. Já no primeiro dia de aula, a professora informou aos alunos que se esses respeitassem as regras, obteriam nota boa na disciplina: “Em inglês é muito difícil aluno que não fica com média; só não fica com média se não quiser.”

Outra regra comunicada no primeiro dia de aula foi a de que haveria um mapa de classe e que os alunos seriam acomodados de maneira conveniente, não podendo mais mudar de lugar durante o ano. No início de cada aula, a professora sempre conferia se todos estavam sentados nos devidos lugares, de acordo com o mapa da sala. Se não estivessem, a professora chamava-lhes a atenção e ordenava que fossem para o lugar estabelecido.

A professora sempre foi muito rigorosa em relação à manutenção do silêncio durante as aulas, principalmente durante a explicação de conteúdo ou correção de exercícios. No primeiro dia de aula disse: “Aula de inglês é silêncio, mais que as outras. Tem que ouvir, prestar atenção pra memorizar. Não quer aprender, deita a cabeça na carteira e dorme.” Lembrava-os sempre da nota de participação, da qual seriam descontados pontos por motivo de conversa. Pedia constantemente para os alunos fazerem silêncio e se não obedeciam, gritava, chamava a atenção, ameaçava “colocar pra fora”, até que todos ficassem quietos. Apresentamos um excerto do diário de campo que ilustra o exposto:

26/03/2012: A professora entra na classe; está bem séria hoje. Coloca um “exercício de fixação” na lousa: “Mariana Cristina de Lima, 17 anos, Ribeirão Preto, rua Júlio Prestes, 25, São Paulo”. Alunos devem preencher um formulário (como os que fizeram no *Identity Card*) usando esses dados. A8 pergunta “Mas é só pra fazer isso, professora?”; ela responde que sim, e que “quem acabar é para ficar quieto, no seu lugar”. A professora avisa que passará nas carteiras dando “visto” nos cadernos enquanto os alunos fazem o exercício. A atividade é muito simples, e os alunos a terminam rapidamente e começam a conversar, esperando sua vez do “visto”. De repente a professora grita muito alto: “Eu disse para vocês ficarem quietos!! Eu quero silêncio!!!”. Eu me assusto com o grito. Ela continua a falar aos gritos que essa matéria cai na prova e que eles não vão saber fazer. Os gritos são tão altos que meus ouvidos doem; fico imaginando como está sendo suportá-los para os alunos que estão mais próximos dela. A aula toda se resumiu nisso: a professora passando de carteira em carteira, dando vistos. Quando a aula termina e me despeço da professora, ela pede desculpas “pelos gritos de hoje” e diz que hoje

não está bem, está estressada.

Percebíamos, durante as observações, que os alunos dessa classe não interagiam com a professora, e dificilmente faziam-lhe perguntas (quer seja para tirar dúvidas a respeito do conteúdo ou por curiosidade sobre/interesse por algum tópico); eles respondiam as perguntas que lhes eram feitas, de forma direta, sem prolongamentos, ou seja, a meu ver, sem demonstrarem interesse e/ou motivação. Considerando os dados apresentados em diálogo que mantivemos com um aluno da classe, talvez os gritos os intimidassem, os desmotivassem a participar da aula:

A: Eu não gosto dessa professora, ela é muito chata.

P: Por quê?

A: Pergunta pra todo mundo, todo mundo acha ela muito chata. Porque ela fala as coisas gritando.

P: Mas a classe fica comportada na aula dela.

A: Fica porque todo mundo sabe que ela grita demais. Você olha pro lado e ela grita com você.

P: Qual é a aula em que os alunos ficam mais quietos?

A: A dela. E nas aulas de Ciências. Quer dizer, a professora de Ciências às vezes deixa a gente conversar. Aí ela fala “agora chega, vamos prestar atenção” e a gente para. Ela enche uma lousa inteira de matéria...

Infelizmente, percebíamos que a falta de motivação era compartilhada pela professora. Apesar de sempre nos cumprimentar gentilmente quando chegava para as aulas, ao entrar na classe apresentava semblante sério, sentava-se, e levantava-se apenas para escrever na lousa ou “vistar” os materiais dos alunos. Seu cansaço e falta de paciência eram evidentes; quando lia diálogos para a turma, sua entonação era de fastio. Os alunos certamente percebiam a “melancolia” da professora e alguns comentaram, nos questionários, que “ela tinha que ser mais alegre” (A9) ou que se fosse professora, em suas aulas, “iria ser mais alegre” (A5).

Diversas vezes a professora nos confessou que estava cansada de lecionar naquele contexto, que não tinha mais ânimo de “trazer atividades diferentes” para os alunos. Contou-nos que estava fazendo um curso de capacitação oferecido pelo governo e nele havia propostas interessantes de atividades para as aulas de inglês, mas que ela não se sentia encorajada em trazê-las para as aulas: “Ah, sabe? A gente vai desanimando...”. No quarto bimestre, na aula que se seguiu a uma que não havíamos observado, a professora desabafou: “Ainda bem que você não veio ontem. Foi muito chato. Não estou mais aguentando”.

Observamos que suas aulas eram bastante estruturais, pautadas no ensino de gramática (explicação de ponto gramatical e execução de exercícios estruturais) e tradução (leitura e tradução de diálogo ou de listas de vocabulário). A maioria das atividades era orientada por uma concepção de língua como objeto a ser decodificado. Não havia exploração dos temas e/ou tópicos contidos nos livros didáticos. As aulas eram “fragmentadas”, não havia contextualização; as mudanças de um “tópico” a outro eram abruptas, dando a impressão de descontinuidade (como por exemplo, em determinada aula, a professora “passou” aos alunos uma lista contendo os membros da família em inglês com suas respectivas traduções e em seguida, uma lista contendo os números). Os *Cadernos do Aluno* e o livro *Keep in mind* eram utilizados concomitantemente, mas era feita uma seleção nos dois materiais que priorizava a execução de exercícios gramaticais e de fixação de vocabulário – a exploração dos textos, as discussões e reflexões eram descartadas.

Era bastante evidente que a preocupação central da docente era ensinar conteúdos: explicar sobre a língua, sobre seu funcionamento, mostrar a pronúncia das palavras, e passar exercícios para a prática das estruturas ensinadas e memorização de vocabulário, para que no dia da prova o aluno fosse bem sucedido. Quando algum aluno faltava, a regra era “perguntar para o colega o que foi dado, copiar e colocar o caderno em dia” porque poderia “cair na prova”. A razão para se prestar atenção ao conteúdo sendo ensinado era a de que aquilo “tem que saber, porque vai cair na prova”; e na correção de exercícios também era preciso concentração porque poderia ser “matéria de prova”.

Uma única vez a professora leu um diálogo com a classe e após a leitura perguntou quais alunos gostariam de dramatizá-lo. Vários alunos se ofereceram, e o diálogo foi lido diversas vezes por eles, que se mostraram bastante motivados pela atividade. Após o término da aula, a professora nos disse: “Você acredita que é a primeira vez que faço isso? Na próxima aula vou ver se trago o rádio para tocar o diálogo para eles”. Em uma única ocasião, a professora trouxe um som portátil e reproduziu um diálogo; novamente, os alunos demonstraram interesse pela tarefa e pareceram motivados. A lição de casa, naquele dia foi traduzir o diálogo no caderno, “valendo muitos vistos”.

Licenciada (em uma instituição de ensino particular) em Letras em 1992, a professora da escola B cursou, em 2004, pós-graduação (*Lato Sensu*) em Linguística em uma universidade estadual e em 2007, em Psicopedagogia em uma unidade de ensino particular. Em 2002, cursou, como aluna especial em programa de pós-graduação de uma universidade estadual, as

disciplinas “Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas” e “Modelo de Aquisição de Aprendizagem de Línguas”. É professora efetiva na Escola B desde 2000; anteriormente, lecionou em outra escola da rede estadual de ensino por apenas seis meses. No ano da coleta de dados, sua carga horária era de trinta horas semanais, sendo vinte e quatro dedicadas à disciplina Inglês e seis à disciplina Português. Ministrava também seis horas-aula de Redação em uma escola privada.

Embora o uso dos *Cadernos do Aluno* tivesse prioridade nas aulas dessa professora, e houvesse esforço, por parte dela, para exploração e discussão dos temas presentes no material, suas aulas – assim como aquelas da professora da escola A – focavam, na maioria das vezes, aspectos estruturais da língua. O livro *Keep in mind* foi utilizado poucas vezes e de maneira aleatória, ou seja, a professora requisitava, às vezes, que os alunos fizessem um ou outro exercício para prática de conteúdo gramatical visto anteriormente no *Caderno*, ou lessem e traduzissem alguns diálogos. Nenhum áudio foi utilizado em sala de aula.

Logo no início do período de observação, a professora comentou sobre a dificuldade que encontrava em conciliar o uso dos *Cadernos* e do *Keep in mind*, pois achava complicado fazer “a matéria bater”, uma vez que “os conteúdos não casavam”. Disse que era “obrigada” a usar os *Cadernos* e que “não dava tempo de usar o livro direito”.

No primeiro dia de aula a professora se apresentou aos alunos em inglês, e passou de carteira em carteira perguntando os nomes dos alunos, praticando a estrutura “What’s your name?”. A classe se mostrou entusiasmada e participativa. Também foi ensinado aos alunos como pedir permissão para ir ao banheiro e para beber água. De acordo com a professora, daquele dia em diante, ao requisitarem saída da aula para esses fins, os alunos deveriam “pedir em inglês”. Porém, durante o tempo de coleta de dados, nunca presenciamos o uso dessas estruturas em inglês quando os alunos pediram para se retirar da classe.

A relação que a professora da escola B mantinha com os alunos era bem distinta daquela mantida pela professora da escola A. Apesar de sempre aparentar cansaço no período da observação – e nos confidenciar que realmente estava sempre cansada devido a sua carga horária e afazeres domésticos –, ela sorria mais, era mais paciente, dava mais atenção aos alunos, elogiava-os quando acertavam um exercício. Frequentemente circulava pela sala de aula, verificando a execução das atividades propostas, corrigindo-as e esclarecendo dúvidas.

Percebíamos que havia, por parte da professora, desejo em manter um relacionamento amigável com os alunos. Ela não exigia que eles se sentassem sempre no mesmo lugar: permitia que se sentassem juntos, um ao lado do outro, e que também respondessem os exercícios juntos (em pares ou em pequenos grupos). Ela também permitia que os alunos se levantassem e andassem pela sala; assim, eles se levantavam constantemente para emprestar objetos escolares dos colegas, para perguntar coisas a eles, ou simplesmente para conversar. No entanto, em muitas ocasiões a situação “saía do controle”: os alunos se amontoavam em grupos, circulavam demais pela classe e falavam muito alto – às vezes um aluno falava aos gritos com o colega que estava sentado no extremo oposto da sala.

Geralmente o barulho na classe era intenso; os alunos conversavam alto, a professora tinha que falar num tom alto de voz para ser ouvida. Durante a correção de exercícios ou explicação de um ponto, os alunos não faziam silêncio e frequentemente a professora tinha que parar para pedir silêncio: “Pelo amor de Deus, não estou conseguindo corrigir!”.

O seguinte excerto do diário de campo retrata bem o “clima” que por vezes presenciávamos na sala de aula:

20/03/2012: O barulho deve estar além do limite suportável! Estou com dor de cabeça! A professora está na lousa, passando a correção de exercício dado. Os alunos falam ao mesmo tempo, gritam as respostas, chamam o colega que está do outro lado da sala. Para que seja ouvida, a professora tem que gritar, falar num tom de voz muito alto. Há um aluno fazendo reflexo na lousa com um espelho, enquanto a professora explica. Três alunos estão usando boné; um usa óculos de sol; outro usa boné e óculos sem lentes. Há um aluno que permanece sentado de costas para a professora (com a carteira virada ao contrário), desde o início da aula. Alunos continuam conversando muito durante a correção. De onde estou sentada não consigo ouvir as respostas que alguns alunos dão. Toca o sinal do recreio, a professora está no meio da correção; os alunos, como sempre, levantam bruscamente, saem pela porta, correndo e gritando. A professora olha para mim com expressão de desânimo.

Notávamos que havia alunos que participavam das atividades propostas pela professora – aqueles que se sentavam mais à frente da sala de aula –, outros que apenas observavam o que estava sendo feito, mas que pareciam ter dificuldade em acompanhar a aula – estes, às vezes davam início a uma atividade, mas a abandonavam –, e aqueles que nunca participavam de nenhuma atividade – às vezes fingiam que estavam fazendo alguma tarefa proposta, mas na verdade não faziam nada. A participante B4 faz uma boa síntese de como eram as aulas de inglês na escola B:

Uma aula de inglês é assim: A minha classe faz bagunças, a professora passa as lições na lousa, ela faz ocorrências para os alunos, os alunos copieram [cooperam] de vez em quando. (B4)

Tendo apresentado características das escolas contexto de pesquisa, o perfil dos alunos participantes e das professoras, passamos à apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados desta pesquisa.

2.4 Coleta de dados

Para alcançar os objetivos estabelecidos neste estudo, propusemo-nos a observar e entrar em contato com a cotidianidade da escola, nos orientando para uma análise sobre os modos como as relações com o saber delineiam-se no âmbito dessa instituição, e mais especificamente, buscando desvelar sentidos que se instituem nesse cotidiano, quando sujeitos se engajam em processos de aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, foi preciso definir os instrumentos de coleta de dados, os quais serão apresentados a seguir.

2.4.1 Instrumentos de coleta de dados

O objetivo central da coleta foi obter dados que nos ajudassem a inferir o sentido que os alunos atribuem à língua inglesa e à atividade de aprendê-la, e a relação que mantêm com o mundo que os cerca (a escola), com os outros (colegas e professores) e consigo mesmos. Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- questionário inicial;
- desenhos;
- entrevistas individuais semiestruturadas;
- observações de aulas e diários de campo;
- questionário final.

Os diversos instrumentos e procedimentos empregados para a coleta de dados tiveram como objetivo compor um quadro abrangente da situação investigada, contribuindo para melhor descrição e análise do processo que propusemos pesquisar. Deste modo, utilizamos dados de

distinta natureza, por entendermos ser de grande importância em pesquisa qualitativa a triangulação de dados, para conferirmos à investigação fidedignidade e validade.

Em seguida, apresentamos cada um dos instrumentos utilizados.

2.4.1.1 Questionários

Utilizamos, nesta pesquisa, dois tipos de questionários: um questionário inicial, composto de questões fechadas e questões abertas, aplicado no primeiro dia letivo das duas escolas (quando os alunos estavam iniciando o 6º ano do Ensino Fundamental II) e um questionário final³⁰, composto de questões abertas, aplicado aos mesmos alunos das escolas A e B, quando estes já estavam no final do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Para compor o questionário inicial e o questionário final, inspiramo-nos no instrumento de pesquisa denominado “balanço do saber”³¹, utilizado por Charlot (2000; 2001; 2005) e por outros pesquisadores que estudam o tema da relação com o saber (LOMACO, 2008; DIEB, 2008; STECH, 2001). Nos questionários utilizados nesta pesquisa, adaptamos a ideia proposta no “balanço do saber” aos nossos objetivos e público-alvo. Assim, neles constam questões que visavam obter depoimentos/narrativas sobre as relações que os alunos estabelecem com a LI e sua aprendizagem, bem como questões mais específicas sobre o sentido da escola, sobre a relação que estabelecem com os colegas e professores, entre outras³².

Os questionários foram aplicados em sala de aula, durante o horário escolar, ocupando um período de tempo correspondente a uma aula (50 minutos), tempo esse cedido pelo professor responsável e definido anteriormente junto ao coordenador da escola. Foram aplicados sem aviso prévio aos alunos, propositalmente, mas também não havia a obrigatoriedade de sua participação – apesar disso, todos os alunos presentes quiseram participar, em ambas as escolas.

³⁰ Uma cópia do questionário final e do questionário inicial encontra-se nos apêndices.

³¹ O “balanço do saber” consiste na produção de um texto pelo aluno, no qual o mesmo avalia os processos e os produtos de sua aprendizagem. Seu enunciado diz: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que eu espero?”. (CHARLOT, 2005: 61)

³² Algumas questões dos questionários e do roteiro da entrevista foram inspiradas naquelas utilizadas em pesquisa realizada por Bernardo (2010).

O questionário inicial foi aplicado no primeiro dia letivo das duas classes participantes. Antes de seu preenchimento, apresentamo-nos como aluna de doutorado e pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos, esclarecemos os objetivos do questionário e sobre como ele deveria ser preenchido pelos alunos. Em ambas as turmas, apresentamos como objetivo principal do instrumento obter a opinião sincera dos alunos sobre algumas questões que envolvem o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas em que estudavam. Esclarecemos que o conteúdo de suas respostas não seria lido pela professora da classe, e que suas identidades não seriam divulgadas na pesquisa.

Percebemos que alguns alunos se mostravam bastante surpresos, olhando para os lados para observar a reação dos colegas e nas duas classes, nos questionaram se as respostas deveriam ser dadas em inglês. Esclarecemos que não.

Durante o preenchimento do questionário os alunos permaneceram em silêncio, sem comunicação com os colegas, e, quando solicitado, esclareci individualmente dúvidas sobre o enunciado de algumas questões, significado de palavras e/ou preenchimento de respostas. De modo geral, a aplicação do questionário transcorreu tranquilamente nas duas turmas que participaram da pesquisa.

O questionário final foi aplicado nas escolas A e B, quando os participantes já cursavam o último bimestre do 7º ano, e teve como objetivo confirmar algumas informações fornecidas pelos alunos nos instrumentos de coleta utilizados anteriormente, verificar se havia diferenças em relação aos sentidos atribuídos pelos alunos à escola, à língua inglesa e sua aprendizagem – uma vez que os alunos já estavam em contato com o ensino do idioma há quase dois anos –, bem como obter alguns dados que ainda não possuíamos, mas que eram fundamentais para a compreensão do tema de pesquisa.

2.4.1.2 Desenhos

Optamos pela realização de desenhos para que os alunos tivessem oportunidade de desenvolver uma atividade que priorizasse uma linguagem diferente da escrita. Como esclarece Lomonaco (2008) apoiada em Charlot (2001), algumas pesquisas brasileiras, fundamentadas na relação com o saber, apontam para os limites que a utilização de instrumentos exclusivamente baseados na linguagem escrita impõe, pelo fato de nossa cultura se apoiar, em

grande parte, na linguagem oral e corporal, e/ou devido as dificuldades que alguns alunos possuem com a produção escrita.

No dia 20/03/2012, ao chegar à escola A para fazer a observação de aula, fui abordada³³ pela inspetora de alunos, a qual informou que a professora não viria. Disse-me que não havia tido tempo para ligar para uma professora substituta e que a classe ficaria sem aula. Indagou-me então, se eu não poderia ficar na classe com os alunos para que esses não ficassem transitando no pátio da escola. Concordei com o pedido e considerei a oportunidade adequada para a aplicação da atividade com desenhos, cuja inserção na coleta de dados já havia sido planejada.

Entreguei a cada aluno uma folha de papel em branco e pedi que a dividissem em duas partes – traçando uma linha vertical no meio da página – e que escrevessem em uma das metades “Minhas aulas de inglês” e na outra “Como eu gostaria que minhas aulas de inglês fossem”. Em seguida, requisitei aos alunos que fizessem desenhos que representassem as frases. Esclareci que, caso as aulas de inglês já fossem como gostariam, os alunos poderiam repetir o desenho já produzido ou escrever/sinalizar que elas já eram como desejavam.

Obtivemos vinte desenhos; porém, selecionamos apenas doze para análise, pois consideramos somente os desenhos produzidos pelos alunos que também responderam aos questionários e que participaram da entrevista final.

Não foi possível a aplicação desse instrumento na escola B, uma vez que não queríamos interferir na rotina escolar e/ou importunar a professora da turma, sendo que a mesma, em algumas ocasiões, queixou-se sobre a escassez de tempo que possuía para cumprimento e execução do conteúdo programático da disciplina.

2.4.1.3 Observações de aulas e diários de campo

Realizamos trabalho de campo nas escolas públicas nas quais coletamos dados, para que pudéssemos vivenciar situações de ensino-aprendizagem e observar no espaço da sala de aula as interações entre os sujeitos que ali se encontravam, investigando o dia a dia escolar, por meio

³³ Utilizaremos neste trabalho a primeira pessoa do singular, nos casos em que esta se apresentar, discursivamente, como mais adequada.

da metodologia etnográfica. Optamos pela observação não-participante, pois essa técnica qualitativa de investigação da realidade permite observar as atitudes e ações diversas dos sujeitos, sem que haja participação ativa do pesquisador. Conforme apontam Marconi & Lakatos (2003), nesse tipo de observação o pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas não se integra a ela; faz mais o papel de espectador, presenciando os fatos, mas não participando deles.

Consideramos que as observações em contexto real foram relevantes, pois pudemos confrontá-las com os dados fornecidos pelos alunos (nos questionários e entrevistas), e muitas vezes, estes foram reafirmados ou então não condisseram com as ações dos alunos observadas no contexto de sala de aula. Optamos também por observar situações de ensino-aprendizagem em sala de aula, pois julgávamos que na prática do dia a dia poderiam estar contidos, de maneira implícita ou explícita, os sentidos que procurávamos desvelar, visto que a aproximação com o cotidiano escolar poderia nos permitir acesso ao “dito” e ao “não dito”.

Para documentarmos a experiência de campo, valemo-nos de um diário, no qual registramos nossas percepções, impressões e reflexões acerca da realidade investigada, considerando o que propõem Bogdan & Biklen (1994), quando apontam que as notas de campo constituem relatos escritos daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados. Hammouti (2002: 16) também esclarece que:

O diário pode conter não só descrições de observações, simples relatos de acontecimentos, impressões e confissões, mas também comentários, análises, sínteses, que podem traduzir a compreensão do que está acontecendo e porque está acontecendo de determinada forma, e quais são os pontos de vista dos outros atores, suas perspectivas, suas definições de situações [...]

As aulas de inglês da **escola A** aconteciam às segundas-feiras, das 13h30min às 14h20min e às terças, das 12h40min às 13h30min; na **escola B** as aulas de inglês eram às terças-feiras, das 14h20min às 15h10min e depois do intervalo, das 15h30min às 16h20min. Foram observadas 26 aulas de cinquenta minutos na escola A e 36 aulas de cinquenta minutos na escola B, perfazendo um total de aproximadamente 52 horas de observação. Em registros escritos foram elaborados 44 diários de campo: 26 diários da escola A, correspondentes a 26 aulas observadas; na escola B foram produzidos 18 registros correspondendo a um total de 36 aulas que eram ministradas em horário sequencial. A diferença entre o número de aulas observadas

nas escolas A e B deu-se, principalmente, devido à ocorrência de oito faltas da professora da escola A, durante o período de coleta de dados.

Nossa preocupação foi observar atentamente todos os elementos que compõem o contexto sala de aula, ou seja, o ambiente físico, a interação professor-aluno e entre alunos, as atividades propostas e as atitudes do professor e dos alunos durante as aulas. Mantínhamos, durante o trabalho de campo, a escuta sensível e o olhar atento a todos os acontecimentos, com interesse de desvelar sentidos das situações presenciadas e registramos no diário de campo todas as situações e eventos cotidianos observados. Além desses registros, o diário de campo permitiu a anotação de impressões, comentários e reflexões acerca do contexto investigado.

O diário demonstrou também ser um recurso essencial para o entendimento dos fenômenos observados. As leituras e releituras das observações nele contidas nos ajudaram a configurar o conjunto de sentidos estabelecidos pelos alunos, auxiliando-nos a compreender o fenômeno investigado.

2.4.1.4 Entrevistas

No quarto bimestre do ano letivo, após o término das observações de aulas, demos início às entrevistas com os alunos participantes da pesquisa. Elas foram gravadas em áudio e tiveram por objetivo extrair dos alunos informações adicionais sobre a relação que estabelecem com a escola, com a LI, com o aprendizado, com os outros alunos, com o professor, e consigo mesmos. Pretendíamos também verificar se essas relações estabelecidas – e informadas pelos participantes por meio do questionário inicial – permaneciam as mesmas ou tinham se modificado. Além disso, tínhamos como meta explicitar e/ou aprofundar questões abordadas nos questionários iniciais.

Optamos pela entrevista semiestruturada pela possibilidade que ela oferece de um roteiro flexível³⁴, ou seja, escolhemos esse método de entrevista por se constituir de um conjunto de questões que orientam o entrevistador e o entrevistado para o tema desejado, mas sem a imposição de respostas fechadas; nela, o entrevistado formula sua resposta pessoal, tendo o entrevistador a possibilidade/opção de acrescentar outras perguntas para conseguir o máximo

³⁴ O roteiro das entrevistas encontra-se nos apêndices.

de esclarecimento. Vieira-Abrahão (2006: 223) enfatiza a adequação desse instrumento para pesquisas qualitativas, pois é o *que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais*, possibilitando que temas e tópicos não previstos pelo entrevistador emergam.

Foram feitas doze entrevistas na escola A e 17 na escola B, totalizando aproximadamente cinco horas de gravação em áudio. Combinamos com as professoras das turmas os dias em que faríamos as entrevistas. Nesses dias, os alunos se ausentaram das aulas de inglês por aproximadamente dez minutos e foram por nós conduzidos a uma sala que foi disponibilizada nas escolas.

Na etapa da análise dos dados, optamos pela não transcrição das entrevistas na íntegra, mas pela apresentação das falas mais significativas dos alunos, isto é, dos enunciados por eles produzidos que continham elementos relevantes para a análise proposta. As falas utilizadas foram transcritas fielmente, exatamente como fornecidas/proferidas pelos participantes, mantendo-se os traços gramaticais dos enunciados produzidos.

2.4.2 Procedimentos de coleta

Tendo em vista que tínhamos como objetivo central deste estudo compreender as relações que os alunos estabelecem com a aprendizagem do inglês no contexto em que essa relação acontece e desvelar os sentidos que eles atribuem a esse aprender, precisávamos ouvir a voz e observar as atividades dos sujeitos de pesquisa. Assim, para o desenvolvimento da proposta de estudo, tornou-se necessária a inserção do pesquisador no contexto de investigação, para acesso a dados que permitiriam obter respostas às indagações.

Inicialmente fizemos contato com as professoras regentes da disciplina Inglês das escolas A e B para esclarecer as intenções da pesquisa e pedir autorização das docentes para assistirmos suas aulas. Ambas as professoras foram muito gentis e concordaram com os métodos de coleta de dados por nós apresentados. Em seguida, conversamos com as diretoras das escolas, a fim de pedirmos autorização para realização da pesquisa.

Nos primeiros meses de pesquisa demos também início aos procedimentos para análise e aprovação da mesma pelo Comitê de Ética. Depois de reunirmos todos os documentos e

autorizações requisitados pelo órgão, demos entrada ao pedido de aprovação junto ao mesmo, no dia 17/03/2012. A pesquisa foi aprovada no dia 12/08/2012³⁵.

No início de março dei início às observações em sala de aula. Fui muito bem recepcionada pelos professores; os alunos me receberam com certa curiosidade e mesmo tendo esclarecido, no início da pesquisa em campo, o porquê estava ali, ouvi dos alunos a pergunta “O que você está fazendo aqui?” diversas vezes. Pude notar que me olhavam com desconfiança, pois suspeitavam que estivesse na sala para vigiá-los, conforme falas que deles ouvi, e que se encontram registradas no diário de campo, de onde extraímos, para exemplificar, as seguintes:

A professora vai levar os nomes de quem está conversando para a diretora!

Ela está anotando o nome de quem está conversando!

Ela é da Secretaria da Educação!

Durante todas as observações permaneci sentada nas últimas cadeiras das salas de aulas, para não interferir na rotina das aulas, e como forma de não me fazer notar pelos alunos. Porém, no início das observações alguns alunos vinham até mim, olhavam minhas anotações e perguntavam o que eu estava escrevendo. Sempre esclarecia que estava observando como eram as aulas de inglês, o que a professora estava ensinando, o que eles estavam fazendo, e sempre deixava claro que aquelas anotações eram somente dados para minha pesquisa, que não seriam fornecidas para a professora ou para a direção da escola.

Após algum tempo de pesquisa de campo, os alunos se acostumaram com minha presença; sempre me recebiam sorrindo, cumprimentando-me e despedindo-se quando eu partia. Chamavam-me de professora e foram muitas as ocasiões que se dirigiram a mim para esclarecer dúvidas de vocabulário e/ou compreensão de exercícios.

2.4.3 Procedimentos de análise

Ao apresentarem as características que compõem uma investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) esclarecem que a teorização sobre o objeto de pesquisa só se estabelece após o tempo de contato com os sujeitos e a coleta de dados. Não se trata, portanto, de montarmos

³⁵ Uma cópia do parecer do Comitê de Ética encontra-se nos anexos.

um quebra-cabeça cuja forma final já conhecemos; trata-se de construirmos um quadro que vai adquirindo forma à medida em que as partes são apanhadas/coletadas e examinadas. Dessa maneira, o processo de análise dos dados remete à imagem de um funil: os dados encontram-se “abertos”, de início, e vão se tornando mais “fechados” na extremidade. Tal comparação tornou-se evidente nesta pesquisa, pois os dados, que se apresentavam no início da análise num grande emaranhado, foram, aos poucos sendo lapidados, agrupados, de forma a constituírem uma ordem compreensível e esclarecedora do objeto de estudo.

A fim de preservarmos a identidade dos alunos participantes da pesquisa, os alunos da escola A foram identificados pela letra A seguida de um número, como por exemplo, *A1*, *A2*, *A3* e assim por diante. O mesmo procedimento foi utilizado para os alunos da escola B, que foram identificados como *B1*, *B2*, *B3* e assim por diante.

Nesta pesquisa, o conteúdo de todos os dados coletados foi analisado de forma minuciosa, para que todas as nuances fossem consideradas. Levamos em conta o sentido que os alunos atribuem à língua inglesa e sua aprendizagem, sempre buscando apreender como eles compreendem o mundo escolar e tudo o que o cerca.

Na análise dos questionários e das entrevistas, métodos qualitativos foram privilegiados; porém, alguns dados receberam tratamento quantitativo, sendo a quantificação, apenas um modo de melhor visualização desses dados, isto é, quando foi pertinente, fornecemos um panorama geral das respostas dos sujeitos.

Larsen-Freeman & Long (1991) concordam com a possibilidade de combinação entre ambos os métodos de tratamentos de dados, uma vez que nenhum deles apresenta como característica inerente a proibição de tal combinação. Os autores corroboram a visão de que as pesquisas quantitativa e qualitativa são complementares, e ressaltam a importância de ambas as metodologias.

Num primeiro momento, foram empreendidas várias leituras dos questionários e das transcrições das entrevistas para posterior fragmentação dos trechos mais relevantes para a divisão em temas e subtemas. Ao analisar os dados, observamos quais foram as questões mais importantes que emergiram das informações coletadas, e na medida em que foram sendo agrupadas, buscamos inferir o sentido estabelecido pelos alunos em relação ao idioma inglês e sua aprendizagem, em relação à escola, aos professores e colegas. Os dados foram triangulados,

a fim de garantir maior credibilidade às interpretações desenvolvidas e apresentação de resultados fidedignos.

Analisamos a relação que os alunos estabelecem com o mundo (*dimensão epistêmica*), consigo mesmos (*dimensão identitária*) e com os outros (*dimensão social*). A análise da *dimensão epistêmica* abrangeu os dados que nos forneceram pistas da relação que o aluno mantém com a escola, com a língua inglesa e sua aprendizagem, e como ele se relaciona com o mundo escolar; ela também abarcou o modo como o aluno se envolve (ou não) com o processo de aprendizagem e as razões que subjazem à decisão do aluno de se envolver ou não com a aprendizagem. Na *dimensão identitária*, analisamos as expectativas dos alunos, sua autoimagem, objetivos, valores, preferências, representações, entre outros. A relação que o aluno mantém com os outros (colegas e professores) foi analisada na *dimensão social*.

Ressaltamos que as dimensões epistêmica, identitária e social, que compõem a relação com o saber, são indissociáveis e esse fato foi considerado quando da análise dos dados. Assim, em uma única resposta fornecida por um aluno às vezes havia dados sobre mais de uma dimensão da relação com o saber. Portanto, algumas falas foram retomadas, ou seja, apareceram no texto do trabalho mais de uma vez, por adequação ao aspecto que estava sendo focado.

Tecidas as considerações acerca da metodologia e procedimentos da pesquisa, passamos para a análise e discussão dos dados obtidos.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo primeiro desta pesquisa, pensado de modo amplo, era investigar as relações com o saber estabelecidas pelos alunos durante a aprendizagem do idioma inglês. Porém, quando aprofundamos as leituras que nos serviram de embasamento teórico e coletamos os dados, verificamos que existem formas distintas de construção do saber, resultantes das diferentes relações que o sujeito trava com o conhecimento em situações específicas. Percebemos, então, que essas relações poderiam ser divididas em três dimensões, de acordo com o que propõe Charlot (2000): relações com o mundo do qual fazem parte (*dimensão epistêmica do saber*); relações com as pessoas com as quais convivem (*dimensão social do saber*) e relações consigo mesmos (*dimensão identitária do saber*). Dessa forma, ao analisar os dados coletados, buscamos conhecer as relações estabelecidas pelo aluno com o mundo, com o outro e consigo mesmo durante a aprendizagem do idioma inglês. Para tanto, a análise dos dados coletados está dividida em três blocos, contendo, cada um, aspectos associados à relação estabelecida pelos alunos com cada um desses elementos.

No primeiro bloco, analisamos **as relações estabelecidas pelos alunos com a escola**. Nele, procuramos responder aos seguintes questionamentos: Como os alunos definem a escola? Quais relações estabelecem com ela/nela? Quais relações epistêmicas com o aprender são nela estabelecidas? Quais os sentimentos dos alunos em relação à escola? O que os mobiliza para a aprendizagem nesse contexto? Que tipo de relação os alunos estabelecem com os colegas de classe? Qual o papel dos colegas no processo de aprendizagem dos alunos?

No segundo bloco, **as relações estabelecidas com a língua inglesa** são investigadas. Procuramos respostas para as seguintes indagações: Qual percepção os alunos tinham a respeito da LI, antes de iniciarem sua aprendizagem? Quais motivos estão associados ao gostar ou ao não gostar da LI? Caso pudessem escolher, os alunos optariam por outro idioma, que não a LI?

Por último, no terceiro bloco, averiguamos **as relações que os alunos estabelecem com a aprendizagem da língua inglesa**. As seguintes questões foram analisadas: Os alunos ingressam no 6º ano motivados para a aprendizagem de inglês? Como achavam que seriam as aulas desse componente curricular? Quais eram suas expectativas em relação ao aprendizado do idioma? Quais motivos estão relacionados à aprendizagem da LE? O que eles achariam interessante aprender nas aulas de LI? Qual importância os alunos atribuem a essa aprendizagem? Quais motivos estão relacionados à importância atribuída à aprendizagem de

LI? Aprender inglês, para os alunos, é exercer que tipo(s) de atividade(s)? O que se faz e/ou o que se aprende em uma aula de inglês, segundo os alunos? Como seriam suas aulas, se fossem professores? Como os alunos descrevem as aulas de inglês que têm na escola? Se fossem professores, suas aulas teriam sido diferentes? O que os alunos aprenderam nas aulas? Os alunos relacionam o que aprendem na disciplina Língua Inglesa ao seu cotidiano, à sua vida? Como tem sido a experiência de aprender (ou não aprender) inglês? Que imagem os alunos têm de si próprios em relação à aprendizagem da LI? E de seus colegas? Como os alunos se comportam nas aulas de inglês? E seus colegas?

Passemos, então, à análise e discussão dos dados.

3.1 As relações estabelecidas com a escola

Nesta seção do trabalho, refletiremos sobre as relações estabelecidas pelos alunos com a escola. Abordaremos a dimensão identitária do saber, por meio da análise das representações que os estudantes têm acerca da instituição e das aprendizagens que nesse espaço se instalam. Identificaremos as relações epistêmicas estabelecidas com o *aprender*, e sob quais figuras este se apresenta aos alunos. Observaremos o valor atribuído à dimensão social do saber, por meio da análise do papel que as professoras e os colegas exercem na atividade dos participantes.

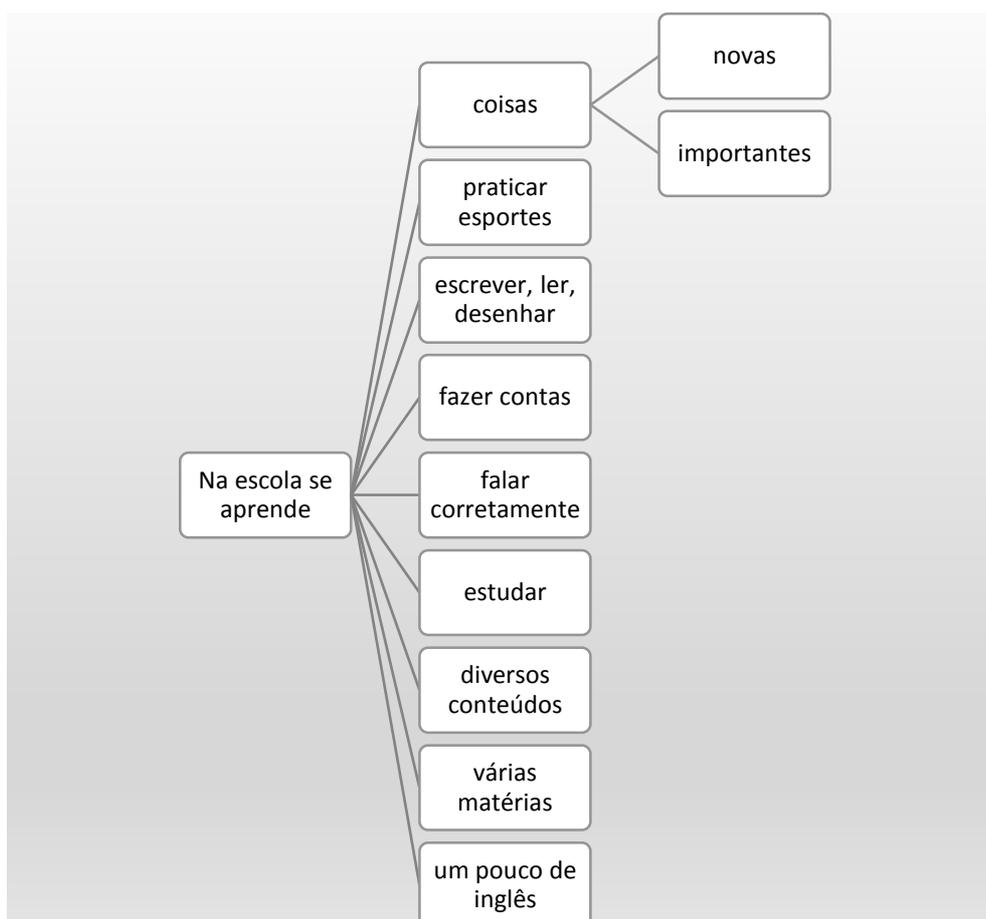
3.1.1 O significado da escola

Desejávamos compreender como os alunos avaliam a função da escola, ou seja, desejávamos entender a escola a partir da análise dos estudantes. Para tanto, no questionário final pedimos aos alunos que descrevessem **o que, para eles, significa escola**³⁶. Ao

³⁶ Para obtermos respostas significativas dos alunos sobre suas representações acerca da escola, da aprendizagem da Língua Inglesa, e da dinâmica das aulas de inglês, procuramos formular questões que os fizessem refletir sobre os temas. Assim, colocamos a seguinte proposição no questionário final: **Imagine se um dia você recebesse a visita de um extraterrestre, que não conhece nada do nosso planeta, e você tivesse que explicar algumas coisas para ele. Como você responderia as seguintes perguntas dele? a) O que é escola? b) O que é aprender inglês? c) Como é uma aula de inglês? e d) Por que você aprende inglês?** Para composição dessa questão, inspiramo-nos no instrumento utilizado na investigação conduzida pelo Cenpec e Litteris, em 1997 (para informações complementares sobre a pesquisa, recomendamos a leitura do artigo “O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil” (In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.33-50).

caracterizarem-na, dentre os 29 alunos respondentes, 23 (79%)³⁷ fizeram referência à atividade principal que nela exercem: **aprender**. Na figura abaixo, apresentamos o que se aprende na escola, na visão dos alunos:

Figura 2: O que se aprende na escola



Assim, a escola é um lugar onde se aprende *muitas/várias coisas novas e importantes*, onde se aprende *estudar, ler, escrever e desenhar*; onde se aprende *fazer contas e falar corretamente*; onde se aprende *praticar esportes, diversos conteúdos, várias matérias*, e, curiosamente, ***um pouco de inglês***.

Nas respostas fornecidas pelos alunos, pudemos identificar diferentes formas da **relação epistêmica** que eles estabelecem com o *aprender*:

³⁷ Esse número representa a quantidade de participantes que mencionaram o item e a correspondente porcentagem numa frequência de 0 a 100%. Esse método foi utilizado em outros itens da pesquisa, quando quantificamos o número de vezes que determinados saberes foram evocados.

1) Objetivação-denominação

Para alguns alunos, *aprender* diz respeito à **aquisição de saberes teóricos ou intelectuais**. Para eles, aprender é tomar posse de saberes-objeto, ou seja, é uma atividade de apropriação de saberes que não possuíam, é a aquisição de aprendizagens que envolvem operações mentais ou tarefas escolares. Esses alunos denominaram, de maneira superficial, os saberes-objeto que aprendem, designando-os pelas palavras “matérias”, “conteúdos” ou pelos nomes das disciplinas escolares (Português, Matemática, Inglês). Assim como verificado em pesquisa desenvolvida pelo Cenpec e Litteris³⁸ (CENPEC & LITTERIS, 2001), os participantes desta pesquisa não explicitaram os conteúdos e os significados dos saberes, como se a simples referência a eles bastasse para indicar seu valor:

Escola é um local onde varias pessoas se reúnem para aprender coisas novas como **português, matemática, inglês** e etc.³⁹ (A2)

Escola é um lugar aonde agente fala sobre diversos **conteudos como português, matemática** etc. (B10)⁴⁰

Escola é um lugar que **é ensinado varias materias, como português, [...] matemática** [...]. (B11)

Alguns alunos apontaram, de maneira vaga, o que se aprende na escola, ou seja, denominaram, de maneira imprecisa, os saberes que nela adquirem. Esse tipo de aprendizagem é, de acordo com classificação proposta por Charlot (2009b), do tipo *genérica/tautológica*:

Escola é um lugar que você aprende varias matérias **aprende muita coisa**. (A5)

Escola é um lugar de aprendizagem, de se aprender **coisas novas**. (A8)

³⁸ Em 1997 o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e o Litteris (Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem) desenvolveram ampla pesquisa, com jovens de escolas públicas de três regiões da cidade de São Paulo. O objetivo do estudo foi *conhecer, para além da escola, o lugar do saber na vida dos jovens de camadas populares, compreender suas experiências relacionadas à aquisição de saberes e o papel da escola nesse contexto*. (CHARLOT, 2001: 34)

³⁹ As respostas dos alunos foram transcritas literalmente dos questionários aplicados, ou seja, suas respostas às questões foram mantidas como escritas originalmente por eles, sem correções de erros ortográficos, gramaticais, de concordância ou de pontuação. Para facilitar a leitura dos textos produzidos pelos alunos, optamos por não utilizar a indicação "sic". Esclarecemos também, que algumas respostas serão retomadas, ou seja, aparecerão no texto da tese mais de uma vez, por adequação ao aspecto que estiver sendo focado (recorreremos ao negrito para destacá-lo).

⁴⁰ Faz-se importante ressaltar que, ainda que apresentemos excertos de falas produzidas individualmente, a análise se refere ao conjunto dos alunos. Ao apresentarmos diferentes falas, buscamos apresentar nesta análise, diferentes maneiras pelas quais os estudantes organizam a narrativa da relação que estabelecem com a escola e com suas aprendizagens.

Escola é um lugar que você tem varias aulas e atividades brincadeiras e **aprende coisas importantes** que poderia reutilizar no futuro. (A9)

Escola é **você aprender varias coisas** para nos anos seguintes você ter um futuro melhor. (B9)

Escola é aonde tem alunos e professores, tem varias classes e **lá aprende varias coisa** que você vai precisar para o futuro. (B16)

2) Imbricação do Eu na situação

Para esses alunos, aprender é **dominar uma atividade**, mais especificamente, passar do não-domínio ao domínio das atividades de ler, escrever, fazer contas, desenhar e praticar esportes:

Escola é uma coisa de aprendizagem para **saber escrever ler** [...]. (A4)

Escola é um lugar onde se aprende a **ler, escrever, desenhar, pratica esporte** e outras coisas. (A11)

Escola é um lugar que é ensinado varias materias, como portugues, que ajuda a **ler e escrever**, matemática [...]. (B11)

Escola é um lugar onde você aprende **a ler, escrever, fazer contas**, um pouco de Inglês. (B17)

É intrigante observar que os conteúdos teóricos e intelectuais indicados pelos alunos tenham ficado restritos ao *ler, escrever e fazer contas*. Na pesquisa, já mencionada, desenvolvida pelo Cenpec (CENPEC & LITTERIS, 2001), o mesmo fato foi verificado: os alunos apontaram somente o “ler e escrever”, dentre os saberes intelectuais adquiridos na escola. Da mesma forma, não houve complementação para que tipo de leitura, ou que tipo de escrita se aprende na escola; tampouco houve menção aos objetivos desses conhecimentos.

Esse fato também foi observado por Charlot (2009b), em pesquisa por ele conduzida, sobre a relação com o saber de jovens franceses de meios populares do ensino médio profissional. Sobre essa constatação, o autor pondera que:

A relação com o saber propriamente dita surge de forma particularmente vaga. As atividades escolares básicas (ler, escrever, contar), têm muito significado para eles. Mas elas remetem para os inícios da escolaridade e o que se segue parece não tê-los marcado. (CHARLOT, 2009b: 34)

Em adição a essa reflexão, o autor considera que esses jovens vão à escola para fazer somente aquilo que acham que nela se deve fazer; para eles, aprender significa ouvir o professor e memorizar o que ele explica. Eles parecem considerar que isso bastará para que tenham uma boa profissão, ou pelo menos, um emprego.

3) Distanciação-regulação

Aprender, para esses alunos, é **apropriar-se de um dispositivo relacional**, é aprender determinadas **atitudes e relações**, *que podem ser postas em palavras sob a forma de princípios, de regras* (CHARLOT, 2000: 70). Para eles, na escola aprende-se a lidar com pessoas diferentes, a conviver, a obedecer regras, a respeitar:

Escola é um lugar onde aprendemos a ser alguém melhor, **aprendemos a lidar com pessoas diferentes**, fazemos amigos, e nos preparamos para o futuro. (A1)

Escola é o lugar onde se aprende a escrever, falar corretamente **aprender a conviver com as pessoas** e criar novos amigos. (A12)

Escola é um ambiente que se usa para aprender coisas, que você tem que **obedecer as regras**. (B4)

Escola é um lugar aonde os alunos aprendi estuda e a escola é **um lugar de respeito**. (B6)

De acordo com as concepções desses participantes, na escola eles entrarão em contato com saberes de natureza ético-moral e adquirirão valores que contribuirão para sua formação individual, para lapidação de seu caráter. Podemos inferir que esses jovens veem na escola a oportunidade de aprenderem, além de conteúdos intelectuais, regras de sociabilidade (convivência com pessoas “diferentes”), de obediência e respeito. Porém, sobre esse aspecto, Charlot (2001: 45) questiona quais conhecimentos os jovens realmente aprendem na escola, no que se refere à vida coletiva e à cidadania, e quais atitudes, normas e valores a escola está lhes ensinando.

Observamos o valor que os alunos atribuem à **dimensão socializante** da escola, quando a descrevem como lugar de convívio e de encontro com os colegas. A escola, para esses alunos, é também local de aprendizagens *relacionais/afetivas* (CHARLOT, 2009b):

Escola é um lugar onde aprendemos a ser alguém melhor, aprendemos a lidar com pessoas diferentes, **fazemos amigos**, [...] (A1)

Escola é o lugar onde se aprende [...] a conviver com as pessoas e **criar novos amigos**. (A12)

Escola é um ambiente onde **conhecemos colegas** [...] (B1)

Nota-se que para os alunos, o contrário de *aprender é bagunçar*; a *bagunça*, na lógica deles, seria a explicação porque alguns alunos não conseguem aprender:

Sou quieta, porque sou tímida e acho que **bagunçando atrapalharia meu rendimento**. (A1)

[...] **eu não gosto de bagunça, porque se não atrapalha o meu estudo**. [...] **não faço bagunça porque eu tenho que aprender inglês** [...]. (A3)

Alguns são bagunceiros outros não, eles se comporta diferente de mim porque **uns quer aprender outros não**. (B6)

Verificamos que para os alunos, o papel da escola também vai além de local de aprendizagem de conteúdos: ela adquire o *status* de espaço privilegiado de **socialização**. Bozhovich⁴¹ (1985 *apud* ASBAHR, 2011) destaca o papel dos amigos na configuração da atividade de aprendizagem, e constata que um dos motivos centrais do adolescente para ir à escola é “encontrar seu lugar” entre os colegas de classe. Por outro lado, uma das principais fontes de inquietude entre eles é “não ser aceito” pelos pares. Assim, a vida escolar constitui uma parte orgânica da vida do sujeito e o coletivo escolar é, para ele, o meio mais próximo que começa a determinar a formação de numerosos aspectos de sua personalidade; daí a importância do papel do “outro” no desenvolvimento humano.

Apesar de os participantes relatarem a importância da relação entre amigos e colegas que é estabelecida na escola, pudemos notar em nossas observações de campo, que havia um clima constante de disputa, de concorrência, entre os estudantes. Observamos, inúmeras vezes, alunos hostilizarem seus colegas durante as aulas, zombarem deles, ou simplesmente, implicarem com certos comportamentos, sem motivos aparentes. A seguinte passagem, extraída do diário de campo da pesquisadora, ilustra bem o “clima” ao qual nos referimos:

Logo no início da aula, durante a correção de exercícios, a professora fez uma pergunta, e a aluna xxx respondeu; porém, a resposta por ela dada não estava correta. O aluno B14 zomba da colega, que se ofende e grita com ele; diz para ele calar a boca e não se meter na sua vida. Ele responde, dessa vez com xingamentos bastante depreciativos. Ela se levanta, vai até a carteira dele e

⁴¹ Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), psicóloga e pesquisadora soviética, também se dedicou ao estudo da atividade humana e à construção de uma Psicologia Histórico-Cultural.

lhe esbofeteia no rosto; ele se levanta e devolve o tapa, também no rosto da menina. Os dois estão muito alterados. A professora fica assustada, vai até eles, e os separa. Em seguida, os conduz à diretoria. Enquanto a cena acontece, a reação dos outros alunos é de muita excitação: eles gritam, riem alto, incentivam a briga. Quando a professora se retira com xxx e B14, os alunos continuam a tecer comentários pejorativos sobre a briga e sobre os alunos envolvidos; caçoam deles. Ao voltar para a classe, a professora não comenta nada sobre o episódio. No restante da aula, foi muito difícil para ela manter silêncio e ordem na classe; os alunos estão muito dispersos e alvoroçados; ela quase não conseguiu corrigir os exercícios que havia “passado” na lousa.

Em estudo de Doutorado realizado com estudantes da 4ª série (atual 5º ano) de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, Asbahr (2011) também detectou, entre os alunos foco de sua pesquisa, relações nas quais a disputa permeava. Da mesma maneira que verificou no contexto de sua investigação, observamos que a formação do coletivo escolar entre as crianças se dava de maneira espontânea, sem mediação dos docentes e/ou outros profissionais da escola, que não organizavam e/ou promoviam relações humanizadoras entre os estudantes. Nesse sentido, Asbahr (2011: 138) observa que *a relação entre os colegas pode ser um dos elementos que impossibilita a formação da atividade de estudo na medida em que dificulta que os motivos dessa atividade se formem.*

Ficou-nos claro durante as observações em campo e na análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevista, que muitas vezes, os alunos culpabilizam os colegas por não conseguirem prestar atenção, ou por não serem “bons na matéria”. Em entrevista com B13, por exemplo, aluno que nunca fazia as tarefas propostas pela professora, e que claramente não estabelecia uma relação de sentido com a aprendizagem da LI, perguntei o motivo pelo qual ele não se engajava nas atividades em classe. Ele respondeu que não prestava atenção

[...] porque a professora deixa todo mundo amontoá, juntá carteira, e aí o povo começa a falá e aí o povo fala sem pará... aí o povo fica falando na minha oreia e eu num consigo pensá, num consigo prestá atenção... Se a professora fosse mais brava seria melhor, eu ia aprendê mais.

Percebemos que o participante relata, na verdade, com suas palavras, que a falta de organização (por parte da professora) do coletivo na configuração das atividades de ensino promove conversa e tumulto entre os alunos, o que por sua vez, o distrai e não permite que ele se concentre na sua atividade de estudo, comprometendo, de fato, a formação dos seus motivos para a aprendizagem. O mesmo acontece com o participante B14:

Eu sou mai ou meno [nas aulas de inglês] gosto de inglês mais o muleki fica chamando e ai eu desligo da aula.

Reis (2012) avalia que o desafio da sociabilidade enfrentado pelos jovens é um aspecto que exerce influência indireta na sua relação com as práticas de apropriação dos saberes escolares. A autora aponta que na escola, os alunos são confrontados com outros jovens que também querem reconhecimento, e grupos distintos são formados, integrados por aqueles que utilizam o mesmo código. Porém, a autora explica que:

Esses agrupamentos passam por um processo constante de inclusão de uns e exclusão de outros. Tal parte da experiência escolar consome boa parcela da energia desses jovens, ocupando um grande espaço de suas preocupações, **em detrimento do investimento que seria necessário para a apreensão dos saberes escolares**. Eles estão muito envolvidos com a necessidade de serem aceitos em determinado grupo, ou com o sofrimento causado em razão do sentimento de exclusão. (REIS, 2012: 643 – grifos nossos)

Uma via de superação da situação apontada seria a democratização dos contatos humanos no ambiente escolar. Paro (1999) postula que a organização escolar pode influenciar positivamente o comportamento das pessoas. Esse fato pôde ser percebido em escolas nas quais inovações direcionadas a uma maior democratização dos contatos humanos no ambiente escolar foram introduzidas, substituindo contextos anteriores em que relações de mando e submissão prevaleciam. Pôde-se constatar, segundo o autor, melhoria no relacionamento pessoal entre direção e os profissionais da escola, entre escola e alunos e, principalmente, o relacionamento geral dos alunos entre si. A melhoria nos relacionamentos humanos propiciou, por sua vez, a apropriação de valores de cidadania e o desenvolvimento de comportamentos compatíveis com a colaboração recíproca entre os sujeitos.

Na **relação identitária** que os participantes desta pesquisa estabelecem com a escola, identificamos que de acordo com a percepção dos mesmos, a instituição é também local de aprendizagens ligadas ao desenvolvimento pessoal, ou seja, de conquistas pessoais, maneiras de ser, valores; ela é um espaço no qual eles aprendem “a ser alguém”, “a ser melhores”, pois sem ela, eles “não são nada”:

Escola é um lugar onde **aprendemos a ser alguém melhor**. (A1)

Escola é um ambiente onde conhecemos colegas, professores, diretores, etc. Principalmente aprendemos as matérias **para sermos melhores**. (B1)

Escola é bom porque **sem a escola a gente não é nada**. (B13)

Assim como verificado por Charlot (1996), identificamos que a maioria dos alunos pensa a escola em termos de **futuro**, mais do que de *saber*, ou seja, grande parte dos alunos atribui o valor das aprendizagens adquiridas na escola à utilidade que elas terão no futuro, principalmente no que se refere à empregabilidade. Eles veem a escola como uma aposta para o futuro, pois se não a frequentarem, não conseguem emprego “nem pra cortá cana”⁴²:

Escola é um lugar aonde nós jovens frequenta **para um dia agente se formar em algum trabalho**. (A3)

Escola é uma coisa de apendizagem para saber escrever ler e **mais pra frente você arrumar um serviso bom** [...]. (A4)

Escola é **um local de aprendizado que vai gerar empregos** e desenvolvimentos no futuro [...]. (A10)

Escola é um lugar onde vai crianças para aprender as coisas, que **no futuro ninguém consegue arrumar emprego sem estudo**. (B5)

A esse respeito, retomemos a percepção de Charlot (2000) de que toda relação com o saber é também relação consigo mesmo, e que por meio do *aprender*, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e de seu eco reflexivo, a imagem de si. No caso de crianças e adolescentes, reflete o autor, estas aprendem para conquistarem sua independência e para “tornarem-se alguém”. No entanto, embora existam, a princípio, muitas maneiras de “tornar-se alguém”, por meio das diferentes figuras do aprender, a sociedade contemporânea tende a impor a figura do saber-objeto (traduzido pelo sucesso escolar) como sendo uma *passagem obrigatória para se ter o direito de “ser alguém”* (CHARLOT, 2000: 72). Em adição a essa reflexão, o autor aponta que:

Hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. [...] A escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional. (CHARLOT, 2009a: 95)

Na mesma linha de pensamento, no artigo intitulado “Parem de preparar para o trabalho!!!”, Paro (1999) critica o papel assumido pela escola de instituição cuja preocupação central tem sido a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. O autor relata que os

⁴² Fala de um aluno pertencente à escola A durante conversa informal com a pesquisadora, registrada no diário de campo, na qual ele expressa o desejo de abandonar a escola. A conversa termina com a seguinte fala do aluno: “Eu queria pará de vir pra escola, mas minha mãe não deixa. Ela fala que se eu pará agora, eu não consigo emprego nem pra cortá cana.”

dados que se obtêm em pesquisas de campo quando se quer saber qual a função da escola – igualmente aos dados obtidos neste trabalho –, segundo a visão de alunos, pais e educadores, sempre convergem para a questão do trabalho:

Fala-se, muitas vezes, que se estuda "para ter uma vida melhor", mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que "ter sucesso" ou "ser alguém na vida" é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, se preparam para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, depois. (PARO, 1999: 108)

Paro (1999) avalia que a perspectiva essencial da escola, concretizada por meio da ação dos professores e no atendimento às aspirações e expectativas dos estudantes, é a preparação para o mercado de trabalho, mesmo que não sejam abordados, no ensino fundamental, por exemplo, conteúdos específicos preparatórios para as profissões, ou que nem mesmo sejam abordados assuntos gerais sobre o mercado de trabalho e as profissões. No entanto, completa o autor:

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também esse valor de se comunicar melhor para usufruir melhor da vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em como isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. Do lado dos usuários, parece plausível essa expectativa, diante da já mencionada falta de opções, que não o trabalho assalariado, para ganhar a própria vida. Mas, do lado da escola, **é preciso questionar-se se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa.** (PARO, 1999: 110 – grifos nossos)

O autor lembra que a atividade do homem, ou seja, seu trabalho, é a mediação que ele necessita para construir-se historicamente e constitui elemento fundamental no seu processo de humanização. O trabalho não pode, porém, ser confundido com *a razão de ser* e *o objetivo primordial* de sua vida; o trabalho é fundamental, na medida em que possibilita a realização do *bem viver*, ou seja, do poder usufruir de tudo o que ele propicia.

Levando em consideração as reflexões propostas por Paro (1999), concordamos com seu ponto de vista quando este defende que à escola fundamental deve ser atribuída a tarefa de contribuir para a atualização histórico-cultural do homem, e isso pressupõe sua preparação para o *bem viver*, que ultrapassa os limites do viver *pelo* e *para* o trabalho. Entendemos que a educação com foco no trabalho pode até vir a ser uma possibilidade que contribua para o

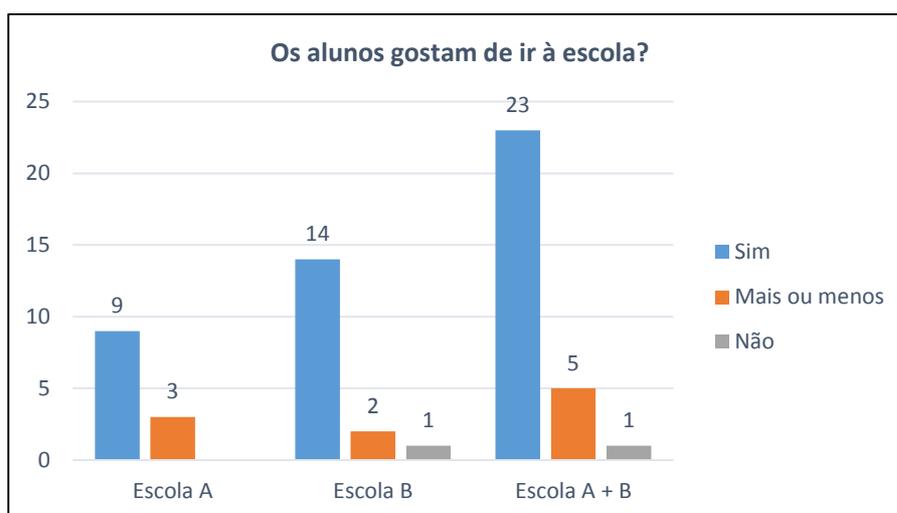
desenvolvimento dos educandos, mas somente se for direcionada à formação sólida, crítica e ética dos mesmos, de maneira a instrumentalizá-los intelectualmente para que possam ser agentes em uma prática social crítica e uma atividade profissional transformadora.

Tendo refletido sobre elementos que constituem o significado que os alunos atribuem à escola, passaremos, em seguida, a discutir os sentidos que nela estabelecem.

3.1.2 O sentido da escola

Ao questionarmos **se os alunos gostam de ir à escola**, obtivemos os dados representados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Percepção dos alunos sobre a escola



Como podemos observar, vinte e três alunos, ou seja, a maioria dos participantes (80%) respondeu afirmativamente. Os motivos que os levam a gostar da escola fazem referência aos *amigos*, ao *professor*, à *atividade de aprender*, à *preparação para o futuro*, e ao “*passar de ano*”, como veremos a seguir.

O encontro com os **colegas** e a relação com o **professor**, elementos que estão relacionados à **dimensão social do saber**, aparecem, nas respostas produzidas pelos alunos, como motivos de contentamento em relação à escola:

Sim [gosto de vir à escola], **para se encontrar com os colegas** aprender

bastante. (B11)

Sim [gosto de vir à escola], porque eu adoro as materias e **a maioria dos meus amigos estão aqui.** (A10)

Sim [gosto de vir à escola], **as professoras são muito legais.** (B4)

Os motivos relacionados a **atividades de aprendizagem** (aprender, estudar, ler, escrever) foram citados em dezoito respostas (62%):

Sim [gosto de vir à escola], porque **eu tenho que aprender muitas coisas.** (A3)

Sim [gosto de vir à escola], porque **eu aprendo cada vez mais coisas novas e estudo muito.** (A8)

Sim [gosto de vir à escola] **a gente sempre aprende coisas novas** que vamos precisar. (A11)

Sim [gosto de vir à escola] **para aprender.** (B8)

Sim [gosto de vir à escola]. **Eu posso aprender novas informações.** (B10)

A passagem pela escola, como etapa para realização de **objetivos futuros** também foi muito referenciada (conseguir um bom emprego, uma boa profissão, “ser alguém”, ou obter coisas materiais), ora vinculada ao *aprender*, ora como motivo principal, como se o simples ir à escola, sem a passagem pelo aprender, os conduzisse diretamente aos objetivos futuros almejados:

Sim [gosto de vir à escola], **para ter um emprego melhor um carro ou até mesmo uma casa.** (A6)

Sim [gosto de vir à escola], porque **quando eu me formar eu ia arrumar empregos** e eu tenho sonho de fazer curso de Peças de usinas. (B13)

Sim [gosto de vir à escola], **vimos a escola simples para sermos águem na vida.** (A5)

Sim [gosto de vir à escola], porque **eu gosto de estudar e quero ser alguém quando crescer.** (A12)

É importante questionarmos, qual é o lugar ocupado pelo *aprender* nessa valorização do futuro pelos estudantes, pois temos a impressão de que para alguns deles, a passagem pela escola seja vista apenas como uma etapa para se conseguir objetivos, porém, sem consideração às aprendizagens que nela ocorrem; corre-se o risco, nesse caso, que o aluno veja o “passar de

ano” apenas como superação de etapas, sem que haja o estabelecimento de relações com o saber. É o que parece acontecer com a participante A7; para ela, o motivo principal que a faz gostar de ir à escola é a possibilidade de “**passar de ano**”:

Sim [gosto de vir à escola], porque eu **posso passar de ano**. (A7)

Charlot (2003) reflete sobre a “lógica do passar de ano”. O autor sustenta que há alunos cuja motivação para o estudo é a conquista do saber; porém, há alunos que não estudam para aprender, mas para “passar de ano”: *passar para a série seguinte; em seguida, novamente para a série seguinte, ter um diploma, um bom emprego, uma vida normal ou mesmo um belo caminho* (CHARLOT, 2003: 26). De acordo com os estudos elaborados pelo autor, esse processo é dominante na maioria dos alunos dos meios populares. Há ainda, explica Charlot, os alunos que não compreendem por que estão na escola; alunos que, na verdade, nunca *entraram*, de fato, nela: matriculam-se, frequentam-na, mas jamais entraram nas lógicas específicas que a permeiam.

Essa mesma percepção é corroborada por Bautier & Rochex (1998: 36 *apud* LOMONACO, 2008: 51). Os autores apresentam uma diferenciação bastante relevante entre a mobilização dos alunos *na* escola e *pela* escola:

[...] certos alunos podem estar mobilizados *pela* escola, no sentido que eles julgam sua escolaridade importante, que lhe atribuem valor; mas se não estiverem igualmente mobilizados *na* escola, na classe, isto é, em uma atividade cognitiva baseada nas atividades de aprendizagem e seus conteúdos, sua mobilização pela escola corre o grande risco de ter pouca eficácia porque se situa mais no registro de um discurso ou de atitudes voluntaristas do que no das aprendizagens. Desta forma, não conseguindo traduzir-se em resultados escolares satisfatórios, esta mobilização pela escola só pode progressivamente se enfraquecer. (grifos nossos)

Parece-nos ser esse o caso de alguns participantes desta pesquisa, que compreendem a escola exclusivamente como espaço de socialização ou a “frequentam” somente pelos benefícios que ela poderá lhes trazer no futuro. Diferentemente desses alunos, pudemos observar o registro epistêmico e identitário da relação que alguns alunos estabelecem com a escola: seis alunos (21%) disseram que apreciam ir à escola pelo motivo de **gostarem** de estudar, aprender, ler, escrever, ou das matérias escolares. A aquisição do conhecimento parece realmente importar para esses alunos:

[...] porque **eu gosto de estudar**. (A12)

[...] porque **eu gosto de vir a escola e aprender**. (B2)

[...] porque **eu gosto muito de aprender** e ouvir os professores. (B6)

[...] porque **eu gosto de estudar** eu esperei as minhas férias todas. (B12)

[...] **eu gosto de ler escrever** e tudo mais. (B15)

[...] porque **eu adoro as matérias** [...]. (A10)

Cinco alunos afirmaram **gostar mais ou menos** de ir à escola, por ela ser às vezes *chata* (A2), *difícil* (B7), por ter que fazer lição e isso demorar muito (A9), por não se sentir disposta a frequentá-la todos os dias (B9), ou até mesmo por não ter roupa limpa e sapatos (A4). Apenas um aluno (B17) disse **não gostar** de ir à escola, pois segundo ele, *cansa ficar sentado o dia todo*.

Com base nesses dados, consideramos, assim como defende Charlot (2009b), que esses alunos consideram a escola importante, mas não se encontram mobilizados em relação às atividades que nela se desenvolvem, ou seja, não se engajam verdadeiramente nas atividades escolares e na apropriação dos saberes. Para que isso acontecesse, seria necessário que o próprio saber fosse *a chave do futuro desejável antecipado* (CHARLOT, 2009b: 77).

Quando indagamos os alunos sobre **o que gostam de fazer na escola**, verificamos que em suas respostas foram citadas **atividades relacionadas à aprendizagem**, ou seja, *aprender, estudar, e escrever*; **atividades relacionadas à socialização** com os colegas, tais como *encontrar amigos, conversar, e ficar no recreio*, e **atividades relacionadas à recreação**, como *brincar, participar de jogos, “mexer na Internet” e desenhar*. Dois participantes não especificaram suas respostas: um disse que gosta de fazer *“tudo”* na escola, enquanto o outro declarou não gostar de fazer *“nada”*.

Para melhor visualização, representamos os dados no quadro abaixo:

Tabela 4: O que os alunos gostam de fazer na escola

O que os alunos gostam de fazer na escola	Número de citações	Porcentagem
Atividades relacionadas à aprendizagem	16	55%
Atividades relacionadas à socialização ou à recreação	15	52%
“tudo”	1	3%
“nada”	1	3%

Há, nesses dados, uma importante constatação: os alunos reconhecem o **significado social** da escola – de instituição fomentadora do saber, de local de aprendizagem e de estudo – uma vez que, atividades relacionadas à **aprendizagem** foram citadas em 55% das respostas; porém, outros **motivos** que incitam o interesse dos alunos pela instituição, relacionados a atividades de **socialização** e **recreação**, foram citados por 52% dos participantes. Dentre os participantes, onze deles, isto é, 38%, sequer mencionaram alguma atividade relacionada à aprendizagem; para eles, a escola é somente local de encontros, brincadeiras, conversas e diversão. Nas entrevistas feitas no final do ano, esses dados foram reforçados: 48% dos participantes fizeram alusão a atividades relacionadas com a **aprendizagem**; 72% citaram atividades relacionadas à **socialização e recreação**, sendo que 48% mencionaram apenas estas. Em outras palavras, os motivos que incitam o interesse dos alunos pela escola se dividem entre aqueles relacionados às atividades de aprendizagem nela desenvolvidas e àqueles associados a atividades de socialização com os amigos e de recreação que esse espaço possibilita.

Esses dados coincidem com os que foram obtidos por Charlot (2009b), na pesquisa com jovens franceses. O autor verificou que 38% dos sujeitos investigados citaram aprendizagens *relacionais/afetivas* como as mais significativas, enquanto as aprendizagens *intelectuais/escolares* corresponderam a 24% das aprendizagens evocadas, sendo que a maior parte dessas tinha pouca relação com a especificidade dos conteúdos e das atividades escolares. O autor conclui, que para esses jovens,

[...] aprender é, em primeiro lugar e sobretudo, desenvolver relações com os outros, ser capaz de desvencilhar-se no mundo, compreender a vida e as pessoas [...] (CHARLOT, 2009b: 34)

É pertinente observarmos a relação que A1, ótima aluna – com base nas notas obtidas pela mesma nas avaliações escolares e pelo desempenho demonstrado no desenvolvimento das atividades em sala de aula –, estabelece com a escola: ela gosta de **tudo** o que nela faz. Os participantes A5, A6, A11, A12, B1, B5, B9, B10, B12, também alunos interessados, participantes, disseram gostar de **aprender** e/ou **estudar** na escola. Contrariamente, A4, aluna desinteressada, que foi chamada à atenção pela professora inúmeras vezes devido à indisciplina, não gosta de **nada** do contexto escolar. Da mesma forma, os participantes A7, A9, B7, B8, B13, que se mostraram indisciplinados e desinteressados durante todo o ano letivo gostam somente de **conversar**, de **Educação Física** e/ou de **brincar**.

A participante A2 diz que gosta *de encontrar os amigos, estudar um pouco e brincar*. Essa aluna se mostrou interessada nas aulas e participativa nas atividades propostas pela professora durante todo o período de observação. Interagia com as colegas ao redor, mas não a ponto de atrapalhar o andamento da aula, ou chamar à atenção. Estava, frequentemente, com livros ou gibis retirados da biblioteca, e os lia nos intervalos entre uma atividade e outra, quando as terminava antes dos colegas.

O exemplo citado nos faz refletir que não há problema quando o que motiva o aluno a gostar da escola, é, **além** de vê-la como lugar de aprendizagem, de saber, também reconhecê-la como espaço para socialização e interação com os colegas. Sabemos a importância da relação com o outro no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na formação da personalidade do sujeito e reconhecemos a formação escolar como um processo de aprendizagem de modos diferentes de ser e de se relacionar com os outros e com o mundo. Assim, é compreensível que a dimensão social ocupe lugar de destaque na geração de motivos dos educandos. O problema surge quando a escola é vista **apenas** como espaço de socialização e recreação, e essas possibilidades se tornam a **única** motivação do aluno para ir à escola. Nas entrevistas, alguns alunos demonstraram essa concepção, em resposta à pergunta “O que você gosta e o que não gosta de fazer na escola?”:

Eu gosto de **encontrá minhas amiga**, de **conversá**. Eu não gosto das lição. (A7)

Eu gosto de **conversá**, mas de fazê lição, não. (A10)

Eu gosto do **recreio**, das **minhas amigas** e eu não gosto de vir pra escola, tê a esperança que a professora vai faltá e aí ela vem e a gente tem aula. (B3)

Eu gosto do **recreio** porque dá pra conversá e eu gosto também da **saída** porque eu vô embora. (B15)

Assim, da mesma forma observada por Charlot (2009b), para muitos alunos desta pesquisa, a escola faz sentido como um espaço relacional importante em suas vidas. Porém, concordamos com a afirmação do autor de que essa ênfase no aspecto relacional da escola pode ser um desvio, pois o aluno não se apercebe de sua especificidade, ou seja, ele *transforma a instituição em lugar de convívio, que assim se afasta de seu objetivo* (CHARLOT, 2009b: 84).

Com base na classificação proposta por Leontiev (1984), acerca dos **motivos apenas compreendidos** e dos **motivos eficazes**, podemos considerar que, ao declararem que gostam de “aprender” na escola, ou de exercerem outras atividades relacionadas à aprendizagem, tais como estudar e escrever, os alunos estariam, de fato, expressando um **motivo apenas compreendido**. Na verdade, essas respostas sugerem que os estudantes reconhecem o significado social da escola – que é o de formar, ensinar – e o reproduzem em suas falas, pois essa é a resposta que deles se espera. Tal motivo não é, no entanto, capaz de, por si só, mobilizá-los na atividade de aprendizagem, ou seja, de contribuir para a atribuição de sentido à atividade de aprendizagem. Consideramos que os motivos que realmente fazem os alunos, em sua maioria, terem prazer em ir à escola, estão associados às oportunidades que esse espaço possibilita de encontro com os colegas, de brincadeiras, de namoros, de conversas. Esses são, a nosso ver, **motivos eficazes**, geradores de sentido, que estimulam os estudantes e que funcionam como fatores impulsionadores do prazer associado à escola.

Considerando essas reflexões, corroboramos a necessidade expressa por Charlot (2005: 55), de que *o sentido da escola tenha relação com a função específica da escola: estudar, aprender, saber. Que o desejo da escola seja (também) desejo de estudar, de aprender, de saber*. Da mesma forma, é preciso que o aluno tenha *ao mesmo tempo*, *desejo de saber* (por exemplo, “inglês”) e *desejo de aprender* (entrar em uma atividade intelectual que o conduza a essa aprendizagem). Em outras palavras, é preciso que haja *mobilização* do aluno na atividade de aprendizagem.

E como tornar isso possível? Uma alternativa seria a organização das atividades escolares, de modo a possibilitar que os motivos vinculados à socialização e à recreação possam se transformar em motivos para a atividade de aprendizagem. Embora o que tenhamos observado no dia-a-dia das escolas contexto de pesquisa tenha sido a priorização de atividades

individuais de aprendizagem, em detrimento daquelas que valorizam a coletividade, seria de grande relevância a organização de atividades de ensino que privilegiassem a interação entre os alunos, assim como atividades que considerassem a necessidade do lúdico, da brincadeira, do jogo, expressas pelos participantes, como veremos nos itens seguintes. Dessa maneira, os motivos expressos pelos alunos (de socialização e recreação) poderiam se converter em motivos para a aprendizagem, colaborando para a formação do sentido pessoal. Essa visão é corroborada por Reis (2012), que afirma:

[...] a relação com o saber é construída a partir dos desafios com os quais os sujeitos se confrontam, dos encontros que tiveram com os diferentes tipos de saberes e de determinadas atividades mediadas por outros sujeitos para apropriação de tais saberes. Também na escola esse processo não é homogêneo, mas **depende da qualidade dos encontros com os saberes vivenciados, da relevância das atividades propostas e dos desafios propiciados a partir da mediação de um outro.** As exigências para a realização das atividades escolares podem aproximar-se ou afastar-se da relação desses jovens com o saber, dos modos como compreendem o que é aprender, de suas representações sobre o que é estudar e de seus projetos de futuro, dentre outros aspectos, implicando maiores ou menores desafios para a apropriação dos saberes escolares. (REIS, 2012: 641 – grifos nossos)

Também perguntamos aos alunos o que eles **não gostam de fazer na escola**. No quadro abaixo temos os elementos mencionados e a frequência com que apareceram nas respostas:

Tabela 5: O que os alunos não gostam de fazer na escola

O que os alunos não gostam de fazer na escola	Número de citações	Porcentagem
Elementos relacionados à indisciplina (bagunça, brigas, conversa dos colegas, desobedecer)	11	38%
Atividades relacionadas à aprendizagem (matérias escolares, escrever, ler, lição, responder textos)	10	34%
Outros (sair tarde, perder explicações, não conseguir aprender, amigos falsos, ficar parado)	6	21%

Embora tivéssemos questionado o que os participantes não gostavam de **fazer** na escola, em suas respostas também apareceram elementos que não se relacionam com o *fazer*, como por exemplo, a menção de certas matérias escolares e “amigos falsos”; da mesma forma, foram mencionadas atividades que eles não gostam que *os colegas* façam, como por exemplo, conversar, brigar e bagunçar.

Verificamos que os itens mais apontados pelos alunos, que caracterizam o que eles não gostam na escola, se dividem, de maneira quase homogênea, entre os que estão relacionados à **indisciplina** (bagunça, brigas, conversa dos colegas, desobedecer) e aqueles associados com atividades relacionadas à **aprendizagem** (matérias escolares, escrever, ler, lição, responder textos). Verificamos coerência nos relatos quando analisamos que os alunos cujas declarações a respeito dos elementos que não gostam na escola estão associadas à indisciplina, foram, em grande parte, os mesmos que apontaram, em questão anterior, gostar de atividades relacionadas à aprendizagem; da mesma forma, os alunos que mencionaram elementos relacionados à atividade de aprendizagem como parte do que não gostavam na escola, haviam indicado, anteriormente, que apenas gostavam de atividades relacionadas à socialização ou à recreação.

Com relação à **indisciplina**, pudemos verificar, durante as observações de campo, que ela era realmente um fator de descontentamento e estresse para alguns alunos que procuravam prestar atenção ao que a professora falava, e que tentavam se manter concentrados e focados na execução das tarefas. Na escola A, contexto no qual a professora era mais rígida em relação à manutenção do silêncio e à obediência às regras, os alunos conseguiam manter um nível razoável de concentração durante as atividades propostas. No entanto, na escola B os alunos, de modo geral, eram muito agitados, conversavam muito, se deixavam envolver pela atmosfera de desordem da classe e ficavam dispersos, desatentos; percebia-se que era muito difícil manter um nível mínimo de concentração naquele contexto, devido à intensidade do barulho. Às vezes alguns alunos gritavam por silêncio, pediam aos colegas para se calarem, mas isso não surtia efeito, pois não eram levados a sério.

Sobre esse aspecto, consideramos importante refletir em relação ao equilíbrio entre uma postura “disciplinadora” e “afetuosa”, para que a última não seja confundida com “permissiva”. No questionário final e nas entrevistas, os alunos da escola B mencionaram que se fossem a professora B, seriam *mais bravos*, e que iriam exigir que seus alunos *prestassem muita atenção*; que a professora é muito *boazinha* e por isso os alunos *abusam*:

Eu iria ser mais bravo, porque a professora de inglês ela é legal. (B4)

[...] eles acham que a professora é mais **boazinha** e que ela não vai fazer nada então **eles abusam**. (B3 – entrevista)

[...] porque o professor dá um de **bonzinho** aí os alunos acham que ele não sabe ficá bravo; a classe só leva a sério se o professor grita mesmo. (B11 – entrevista)

Eu ia falar da importancia do inglês **ia** **quere** **que** **meus** **aluno** **prestaci** **muita** **atenção** na aula. (B14)

Os alunos da escola B, apesar de destacarem que a professora passa a matéria e explica bem, ensina do jeito certo, o que muitas vezes acontece, é que ela *tenta* “passar o conteúdo” e ensinar. Ela “tenta”, porque de acordo com B11, *alguns alunos não respeitam e acabam estragando a aula*. Por isso, a aluna B3 diz que admira todos os professores que “aguentam” ela e seus colegas.

Dentre as onze alusões a fatores relacionados à indisciplina, nove foram feitas por alunos que realmente apresentavam bom comportamento, eram mais quietos e realmente deviam ficar incomodados com o barulho em volta. No entanto, as respostas fornecidas pelos participantes B13 e B14 não representam a realidade por nós presenciada durante as observações de campo. B13 afirmou não gostar de *ver brigas na escola* e B14, de *ficar andanto e fazendo bagunça*. Esses alunos foram repreendidos inúmeras vezes pela professora, justamente por demonstrarem extremo desinteresse pela aula, por ficarem circulando pela classe durante as aulas e por provocarem desentendimentos com os colegas. Os dois alunos foram expulsos da sala de aula mais de uma vez, por não respeitarem a professora e/ou desafiá-la para além de seu limite de paciência.

Com relação ao não gostar de atividades relacionadas à aprendizagem, vemos, novamente, a falta de sentido que permeia a relação que alguns alunos estabelecem com a escola e com a atividade central que nela deveriam desenvolver: aprender.

Em seguida, analisaremos elementos que compõem a dimensão social do saber: a relação que os alunos estabelecem com os colegas e com as professoras. Começamos pela análise da relação que os estudantes estabelecem com seus colegas.

3.1.3 A relação com os colegas

Para que pudéssemos compreender, de forma abrangente, a relação que os alunos estabelecem com a escola, era essencial que procurássemos entender o sistema de **relações sociais** no qual os estudantes estão inseridos. Para tanto, indagamos os participantes a respeito do **papel que seus colegas exerciam em relação à sua aprendizagem**; perguntamos a eles se

os colegas os ajudavam a aprender, e caso a resposta fosse afirmativa, de que modo o faziam. As respostas a essa questão podem ser visualizadas no quadro a seguir:

Tabela 6: O papel dos colegas na aprendizagem

Seus colegas o/a ajudam a aprender?	Nº de respostas Escola A	%	Nº de respostas Escola B	%	Nº de respostas Escolas A + B	%
Sim	6	50%	2	12%	8	27%
Alguns colegas ajudam	2	17%	2	12%	4	14%
Mais ou menos	-	-	2	12%	2	7%
Às vezes	-	-	2	12%	2	7%
Não	4	33%	9	54%	13	45%
TOTAL	12	100%	17	100%	29	100%

Embora seis alunos da escola A (50%) tenham declarado que os colegas os ajudam a aprender, cinco deles relataram que eles o fazem *emprestando cadernos quando faltam* (para que possam *copiar a matéria*), *passando a lição*, ou *passando a resposta das atividades*:

Sim, **passando a resposta das atividades**. (A3)

Sim, quando eu falto por exemplo, **eles me emprestam o caderno para eu não ficar sem a matéria**. (A7)

Sim, quando eu falto **eles me emprestão o caderno, me passam a lição**. (A5)

A justificativa da outra resposta afirmativa de uma participante da escola A foi a de que os colegas ajudam, sim, *ficando quietos*. Dois participantes da mesma turma disseram que apenas alguns colegas os ajudam: *explicando e ajudando a terminar corretamente quando a professora está muito ocupada ou com alguma palavra errada*.

Dentre os quatro alunos da escola A que responderam negativamente à questão, dois disseram que os colegas não ajudam, pois não *sabem de nada* ou porque *também não entendem muito*:

Não, nenhum modo porque eles não são tão legal, são chatos **eles não sabe de nada nem tem como me ajudar**. (A6)

Não muito, porque **eles também não entendem muito**. (A10)

O participante A8 disse que os colegas não o ajudam porque é ele quem os ajuda quando têm dúvidas; já A4 disse que eles não a ajudam a aprender, pois ela aprende se quiser.

Quanto à escola B, os alunos que afirmaram que os colegas os ajudam, disseram que eles o fazem explicando algo que não entenderam ou que não lembram:

Sim, **alguns me explicam um exercício que eu não entendi.** (B3)

As vezes **me ajudam na lição que eu não entendi.** (B6)

As vezes, **alguma coisa que eu não lembro [...]** (B12)

Os alunos que responderam à questão negativamente (mais da metade dos participantes) apontaram os seguintes motivos:

Alguns ajudam ficando quietos, outros **atrapalham fazendo bagunça, andando demais.** (B11)

Não, **eles bagunçam.** (B2)

Não, porque nem eles se ajudam, **eles preferem bagunça.** (B16)

Nãoooo, não deixam o professor explicar, irritam e **parecem um bichos do mato.** (B4)

A participante B15 relata que em vez de ajudar, os colegas *a fazem ser ainda pior*:

Não, **eles fazem eu ser mais ruim ainda.** (B15)

Outros participantes deixaram clara a percepção que possuem acerca do individualismo, da falta de coletivismo da classe:

Não, porque **só pensam neles.** (B1)

Não porque **é cada um com o seu.** (B13)

O aluno B10 diz que os colegas não o ajudam porque desconhecem suas dúvidas:

Não, **eles não me ajudam porque não sabem minhas dúvidas.** (B10)

Verificamos, por meio dos relatos fornecidos pelos participantes, e pelas observações feitas em campo, que a **mediação** no contexto ensino-aprendizagem se limitava à **relação professor-aluno**; não foram criadas oportunidades que incentivassem **mediação aluno-aluno**.

É fundamental ressaltarmos a importância do outro na idade escolar da criança, uma vez

que é por meio da linguagem e da interação com os outros que as crianças ampliam seus conhecimentos. A teoria histórico-cultural destaca a importância do papel do “outro” no desenvolvimento humano, e o modo como os processos cognitivos do indivíduo (pensamento, linguagem, comportamento, memória) têm origem nas relações sociais, ou seja, a maneira como estas auxiliam no desenvolvimento psicológico pela mediação/interação. Compartilhamos essa visão, e enfatizamos a importância do papel do professor em organizar atividades que possibilitem a mediação entre alunos – ao invés de atividades individuais e isoladas –, que propiciem interação significativa, para que os estudantes possam desenvolver funções mentais, pela mediação e colaboração.

Há, no diário de campo que elaboramos nesta pesquisa, uma passagem que se faz relevante aqui apresentar, por conter registro de ocasião que apresentou resultados bastante satisfatórios. Nela, embora a comunicação oral não tenha sido foco, os alunos que geralmente apresentavam dificuldade no cumprimento das tarefas propostas puderam interagir com colegas mais proficientes para a elaboração de uma atividade:

25/09/2012: A professora anunciou que vai finalizar a apostila 2 e os alunos devem fazer os exercícios 3 e 4. Desta vez, ela diz que os alunos podem se sentar em duplas para fazer os exercícios e organiza os pares: B10 e B14; B13 e B17; B7 e Bxx; B8 e Bxx; B15 e B1. Os alunos parecem gostar da “movimentação” e estar dispostos para a tarefa. Conversam só com os colegas ao lado e não há alunos andando pela sala, sem fazer nada, como geralmente acontece. A professora vem até mim, e chama a atenção para o fato de que alunos que geralmente não fazem nada estão fazendo os exercícios, e perguntando para os colegas o que não sabem. Talvez a professora possa usar dessa disposição de lugares mais vezes. Já havíamos percebido que quando os alunos que geralmente não participam, sentam-se com um par mais competente, eles participam da aula.

Como podemos perceber, na situação apresentada houve interação, e o colega mais capaz pôde auxiliar o outro na construção do conhecimento. Isso parece ter influenciado positivamente a atitude daqueles alunos que apresentavam mais dificuldade na execução das tarefas, dando-lhes oportunidade de participar da atividade de aprendizagem. É possível inferir que dessa forma, eles possam ter encontrado algum sentido nas suas ações.

Em seguida, passaremos a analisar a relação estabelecida pelos alunos com as professoras da disciplina Língua Inglesa.

3.1.4 A relação com as professoras

Da mesma forma que indagamos os participantes a respeito do papel que seus colegas exerciam em relação à sua aprendizagem, perguntamos a eles sobre o **papel exercido pelas professoras de inglês**, mais especificamente, se de acordo com a percepção deles, elas os ajudavam a aprender. Obtivemos 100% de respostas afirmativas, tanto dos alunos da escola A, quanto dos alunos da escola B.

Todos os alunos da escola A relataram que a professora os ajuda a aprender, por um motivo: ela *explica a matéria* quantas vezes forem necessárias para que eles compreendam:

Sim, quando ela passa alguma materia na losa **ela fica explicando muito até os alunos entenderem bem.** (A1)

Sim, porque **se eu não entender ela explica de novo.** (A3)

Sim, pois **ela explica varias vezes uma dúvida.** (A6)

Dois alunos disseram que ela os ajuda a aprender, mas *só que de vez em quando ela é um pouco chata* (A8) e *às vezes começa a gritar* (A9).

No questionário final, os alunos da escola A também fizeram comentários sobre a postura que teriam como professores, e que cabe aqui mencionar. Eles relataram que se fossem professores, seriam *mais alegres, mais interessados, interagiriam mais* com os alunos e optariam por um clima *extrovertido* nas aulas:

[...] A professora [...] tinha que **ser mais alegre.** (A9)

[...] eu **me interessaria mais** daria jogos [...] (A2)

Eu iria **interagir mais com meus alunos** [...]. (A11)

Sim, acho que as aulas deveriam ser em espaços alternados, diferentes, **extrovertida** [...] (A12)

A característica mencionada pelos alunos da escola A para justificar porque a professora os ajuda a aprender foi também citada por nove alunos da escola B, ou seja, do mesmo modo, eles veem o “explicar bem, repetidamente” como a ajuda que necessitam para aprender. Porém, os participantes dessa escola mencionam outros elementos que valorizam na professora: a paciência, o “querer bem” aos alunos, a demonstração de que ela “gosta do que faz”, o interesse

pelos alunos, a relação de proximidade com eles, a disponibilidade em ajudá-los a esclarecer suas dúvidas, o modo com que explica a matéria, o compromisso com o ensino, “pegando no pé” e sendo “exigente” para que eles aprendam:

Sim, é seu dever fazer isso mais não acho que ela se sinta obrigada **ela também ensina porque ela gosta e eu acho isso legal e a aula fica mais gostosa e interessante.** (B3)

Sim, porque **ela gosta do que faz.** (B12)

Sim, porque **ela se interessa com os alunos e eu quero que ela seja nossa professora para sempre.** (B4)

[...] quando nos não entendemos **ela vem na mesa ou nos vamos na mesa dela.** (B9)

[...] **ela explica usa exemplos** e procura nos ensinar cada vez mais. (B10)

[...] **quando tenho duvidas ela me ajuda.** (B16)

Sim ela me ajuda, ela me explica quando não entendo e **pega no meu pé para mim aprender.** (B11)

Muito. Ela é muito exigente para nois aprender. (B14)

Leontiev (1988) salienta a importância do papel da escola e do professor no processo de mudanças de motivos dos alunos. Verificamos, por meio das falas apresentadas, que a relação afetuosa, de proximidade, de interesse pela aprendizagem do aluno, pode ser um estímulo positivo, uma motivação para a aprendizagem, e se configura como elemento de extrema importância na relação que os alunos estabelecem com a escola e com o conhecimento. Consideramos que a motivação dos alunos para aprender, gerada, em princípio, pelo sentimento de afeto e empatia pelo professor (**motivo-estímulo**), pode se transformar em **motivação geradora de sentido**, operando positivamente na atividade de aprendizagem. Ressaltamos, porém, o papel fundamental do professor na produção desses novos motivos, na medida em que ele é responsável por organizar sua atividade de ensino, de modo a favorecer esse processo.

Na mesma linha de pensamento, Charlot (2000), como já mencionado, relata que certos alunos afirmam gostar muito de uma disciplina porque se identificam com o professor, ou justificam que não gostam de estudar certa matéria por não gostarem do docente. O autor conclui que a relação com a matéria escolar está na dependência da relação com o professor e da relação do aluno consigo mesmo. O sentido para a atividade surge na relação harmoniosa entre professor, aluno e objeto de saber, em um espaço intermediário construtivo, de uma prática

de saber (LOMONACO, 2008). Assim, concordamos com Charlot (2009b), que a falta de sentido, por mais enraizada que esteja em uma relação com o mundo, é também efeito das práticas escolares e de seus agentes.

Outra representação que os alunos têm do professor, pôde ser verificada nas respostas de dois participantes à primeira questão do questionário final. A aluna B15 destaca a função do professor como **detentor e transmissor de saberes-objeto**; para ela, aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não possui, mas que está depositado no professor:

Escola é um lugar onde você tira todas as suas dúvidas com um professor. **O professor é uma pessoa que te ensina a fazer coisas [...].** (B15)

Diferentemente, a aluna B11 visualiza o professor como alguém que **a ajuda a aprender**. Percebemos, aqui, a indicação de um aluno que é mais consciente de seu papel de agente no ato de aprendizagem: o professor, para ele não ensina, apenas; ele o *ajuda* na tarefa de aprender:

Escola é um lugar que é ensinado varias materias, como português, que ajuda a ler e escrever, matemática a resolver problemas no dia-a-dia, e outras como esporte, e outros tipos de aula, e isso tudo é com **ajuda de adultos** formados nessa profissão. (B11)

Nesta seção do trabalho, analisamos as relações estabelecidas pelos alunos com a escola. Nela, apresentamos as representações que os estudantes têm acerca da escola, e do que nela aprendem. Identificamos diferentes relações epistêmicas que eles estabelecem com o *aprender* e observamos o valor que os alunos atribuem à dimensão socializante da escola. Averiguamos que a maioria dos alunos pensa a escola em termos de futuro, mais do que de *saber*, e apontamos os motivos que os levam a gostar dela. Relacionamos o que os alunos gostam de fazer na escola e também o que não gostam. Refletimos sobre o papel que os colegas exercem em relação à aprendizagem dos educandos e, por fim, sobre o papel exercido pelo professor na atividade dos alunos.

Passaremos, em seguida, a analisar as relações que os alunos estabelecem com a língua inglesa.

3.2 As relações estabelecidas com a língua inglesa

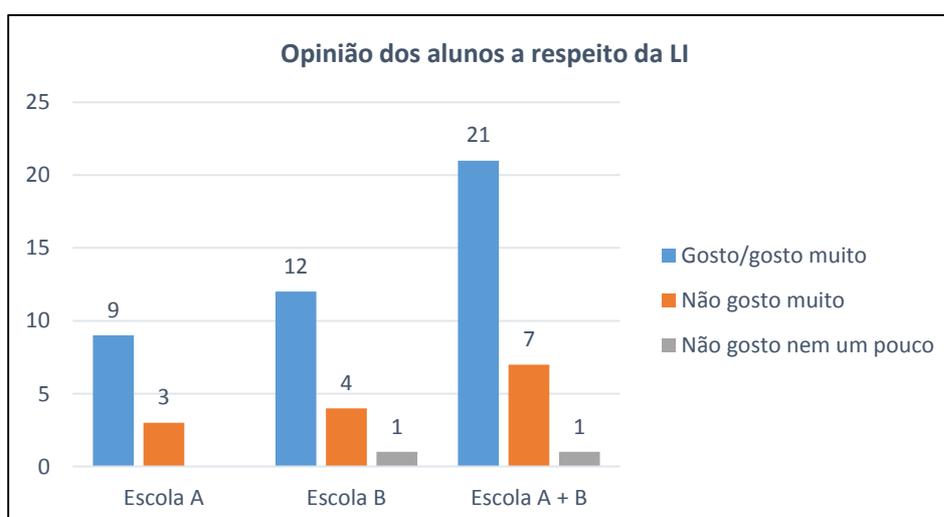
Nesta seção, analisaremos, primeiramente, a percepção que os alunos possuíam sobre a língua inglesa, antes de ingressarem no 6º ano. Por meio dos dados, pudemos averiguar se eles possuíam uma motivação prévia para o estudo do idioma e quais eram os motivos que os impulsionavam em direção à aprendizagem da LE.

3.2.1 A percepção sobre a língua inglesa

Dörnyei & Ushioda (2013) apontam a existência de uma motivação prévia para a aprendizagem de LE, o que significa dizer que os alunos dão início ao aprendizado, trazendo consigo uma carga motivacional, a qual pode influenciar a aprendizagem do idioma positiva ou negativamente. A primeira pergunta que fizemos aos participantes desta investigação referia-se à **opinião que esses tinham a respeito da língua inglesa**. Desejávamos saber, qual bagagem motivacional os sujeitos desta pesquisa traziam consigo.

Em resposta, obtivemos os seguintes dados: vinte e um alunos (73%) declararam que *gostavam* ou *gostavam muito* do idioma; sete (24%), que *não gostavam muito* da língua e um (3%) afirmou que *não gostava nem um pouco* de inglês. Vejamos a representação gráfica desses dados:

Gráfico 2: Opinião dos alunos a respeito da LI



Esses dados demonstram que a maioria dos alunos ingressou no 6º ano motivados para a aprendizagem da LI, uma vez que 73% deles afirmaram gostar do idioma.

Os **motivos** que fundamentam o gosto pela LI podem ser divididos em quatro categorias: 1) *empatia com relação à língua ou com sua aprendizagem*; 2) *simpatia pelo professor*; 3) *utilidade do idioma na vida cotidiana*; e 4) *possibilidades que a língua oferece para o futuro*.

Os alunos que expressam **empatia com relação à LI**, afirmam gostar dela por ela ser uma língua *diferente, prática, legal, interessante, divertida*, ou porque as aulas de inglês são, igualmente, *legais e divertidas*:

Gosto/Porque se aprendi **uma língua diferente, prática, legal** por isso que eu gosto. (A6)

Gosto/eu aprendo outra **língua que é interessante**. (A9)

Gosto muito/porque **eu aprendo uma nova língua**. (B10)

Gosto/**É legal e divertida**. (B12)

Gosto muito/porque [...] eu acho inglês **uma aula muito divertida**. (B3)

Gosto/Porque **eu acho as aulas muito legal**. (B9)

As falas desses participantes apontam para uma **motivação intrínseca** para aprendizagem da língua, uma vez que ela tem como origem o gosto pelo idioma, a curiosidade em aprender uma língua *diferente*, o desejo em aprender a LI, o desafio em aprender uma língua *nova*, o caráter *divertido* da língua e de sua aprendizagem.

De acordo com Reis (2012), o prazer em estudar pode estar vinculado à disciplina com a qual os alunos se identificam e às características pessoais de determinado professor. É o caso das participantes A3 e B4, as quais associam a simpatia pelo idioma pelo sentimento que nutrem em relação ao **professor**:

Gosto porque **eu gosto da professora** e da aula. (A3)

Gosto porque **todos os professores** que eu peguei nas escola passada **foi muito legal**. (B4)

Contrariamente, a participante B3, que a princípio afirmou *gostar muito* da LI, disse na entrevista, primeiramente, que a experiência de aprender inglês não estava sendo muito boa,

por achar que aprender inglês era difícil; após perguntarmos o porquê da dificuldade, a aluna relatou que não se *identificava* com a professora, e que por isso, havia *parado de prestar atenção* nas aulas. Mais uma vez verificamos que a relação entre discentes e docentes se apresenta como elemento chave, preditor da motivação para a aprendizagem escolar. Sabemos que o *gostar* do professor é, muitas vezes, a porta de acesso para o *gostar* da disciplina.

O caráter **instrumental** da língua para uso em contextos cotidianos foi apontado por dois participantes, como base motivacional para a aprendizagem:

Gosto muito/**Porque é legal**, dá pa **aprender a cantar músicas inglesas e dá para traduzir o Inglês de games**. (A8)

Eu gosto muito porque **eu tenho jogos, musicas, computadores de idioma English** e porque **gosto muito de ser bilingue**. (A10)

Verifica-se nessas respostas que a motivação a incitar os alunos em relação à aprendizagem da LI é **intrínseca** (“Gosto muito/porque é legal”; “Eu gosto muito/gosto muito de ser bilíngue”), e tem **orientação instrumental**, pois sua aprendizagem tem objetivos práticos, como cantar músicas em inglês, traduzir/jogar *games*, usar programas (em inglês) de computador.

Observamos que para seis participantes (21%), a simpatia pelo idioma está relacionada às possibilidades que o seu conhecimento pode lhes trazer no **futuro**⁴³: para terem mais oportunidades, para conseguirem trabalho, para utilizarem a língua em outros países, ou simplesmente porque precisarão do inglês “mais pra frente”:

Gosto/Porque estou aprendendo uma lingua nova e **terei muito mais oportunidades sendo bilingue**. (A1)

Gosto/Porque acho que é muito importante por exemplo **num trabalho as vezes é preciso**. (A2)

Gosto/Porque em meu dia a dia uso essa língua pouco mais são **nos lugares onde vou**. (A11)

Gosto/Porque ensina bastante é muito bom porque **se eu arrumar um emprego e precisar falar em Inglês** eu já vou saber. (A12)

Gosto muito/é muito interessante porque **mais pra frente eu vou precisar dessa língua**. (B5)

⁴³ Discutiremos as implicações da importância atribuída à aprendizagem da LI com vistas ao futuro, quando analisarmos os motivos relacionados à aprendizagem do idioma, no item 3.3.4.

Gosto/Porque **em qualquer país que eu for**, se eu não souber falar a língua daquele país, **eu falo a língua inglesa**. (B17)

A motivação que envolve esses alunos é **extrínseca**, ou seja, ela envolve comportamentos destinados a fins determinados (oportunidades, empregos, viagens) e tem **orientação instrumental**, uma vez que esses estudantes têm interesse no aprendizado em função do potencial pragmático que a língua pode oferecer no futuro.

Os sete alunos (24%) que afirmaram *não gostar muito* da língua inglesa, disseram que isso se deve ao fato de ela ser *estranha* (A5), *difícil* (A7, B1, B15, B16), devido ao fato de a professora *dar negativo* (A4) ou por *preferir outras matérias* (B11):

Não gosto muito/Não gosto muito porque **é uma língua estranha**. (A5)
[...] as palavras são **muito difícil de falar**. (A7)

Não gosto muito da língua inglesa porque acho **um pouco difícil**. (B1)
Porque **é difícil**. (B15)

Porque ela **é meio difícil**. (B16)

As vezes que eu não faço a lição **a professora da negativo** [...]. (A4)

Prefiro outras materias. (B11)

O único aluno (B8) que expressou *não gostar nem um pouco* da LI, disse que isso se deve ao fato de ser *chato*. Entendemos que ele quis dizer, provavelmente, que seu aprendizado é *chato*.

Após termos analisado a percepção dos estudantes sobre a língua inglesa, a motivação para a aprendizagem e os motivos que a ela subjazem, passaremos a analisar a opinião dos alunos a respeito da opção que fariam, caso pudessem escolher o idioma a ser estudado na escola.

3.2.2 A escolha do idioma

Perguntamos aos alunos se, **caso pudessem escolher, estudariam inglês ou se optariam por outro idioma**. Apresentamos as respostas no quadro abaixo:

Tabela 7: O(s) idioma(s) que os alunos escolheriam – Questionário inicial

	Nº de respostas Escola A	%	Nº de respostas Escola B	%	Nº de respostas Escolas A + B	%
Inglês	6	50%	8	47%	14	48%
Inglês + outro idioma	3	25%	4	24%	7	24%
Outro idioma	3	25%	5	29%	8	28%
TOTAL	12	100%	17	100%	29	100%

Como podemos verificar, para quase metade dos alunos (48%), **Inglês** seria a primeira opção. Esses alunos continuariam estudando o idioma porque o acham *legal, divertido, interessante*, porque *já sabem alguma coisa*, porque *gostam*, porque ele *pode ser usado em vários países*, por ainda *terem tempo para aprender outras línguas*, ou simplesmente *porque é bom saber o idioma*.

Sete alunos (24%) escolheriam estudar **Inglês e mais outro idioma** (Inglês + outro idioma não especificado; Inglês + Espanhol; Inglês + Italiano), pois querem *ter um bom trabalho de dar orgulho e sempre subir e alcançar os sonhos*, acham *interessante saber outras línguas*, ou porque *mais pra frente vão precisar de todos idiomas*.

Esses dados reforçam os já apresentados, que revelam uma atitude positiva com que a maioria dos alunos deu início à aprendizagem do inglês, considerando-se que 72% deles disseram que, mesmo podendo optar, continuariam estudando a LI, sozinha, ou juntamente com outro idioma.

Quanto aos oito alunos que declararam que optariam por estudar **outro idioma** que não o Inglês, consideramos duas respostas pouco coerentes – fornecidas por A10 e B14 –, analisando as respostas dadas à questão 1 do questionário inicial (na qual indagamos a opinião dos alunos a respeito da LI) e à questão 2, também do questionário inicial (na qual perguntamos como os alunos se sentiam em relação a começar a aprender a LI na escola). O participante A10 disse **gostar muito** da LI, por esta ser útil no seu dia-a-dia e por gostar de ser bilíngue; se sentia *entusiasmado* para aprendê-la, porém escolheria outro idioma porque *quer demais ir para China*. Temos a impressão que A10 quis dizer que escolheria outro idioma, provavelmente o chinês, *além do inglês*. B14 disse que **gostava muito** da LI porque a acha *impressionante e divertida*; estava *muito feliz* em iniciar os estudos de inglês, mas disse que optaria por estudar

japonês, porque acha *impressionante o jeito que eles escrevem*. Novamente, consideramos que B14 gostaria de continuar estudando inglês, e também estudaria japonês, se tivesse a chance.

Não nos ficou claro se as participantes A3 e B16 compreenderam o significado da palavra “idioma”, à pergunta se escolheriam outro idioma, ao invés do inglês, caso pudessem. Parece-nos que o que quiseram dizer em suas respostas, provavelmente, é que elas não têm preferência por outro idioma; apenas estão receosas em estudar a LI, por a considerarem *difícil*: a participante A3 disse que gostava de inglês, por causa da professora e das aulas, porém escolheria outro idioma porque acha as *outras matérias mais fáceis*, e se sentia *preocupada* em relação ao início da aprendizagem de inglês. De modo semelhante, B16 se sentia *entusiasmada* para estudar inglês, porém afirmou **não gostar muito** do idioma por considerá-lo *difícil*; optaria por “português”, porque o considera *mais fácil*.

A aluna B6, apesar de se sentir *tranquila* em relação a começar a estudar inglês, e de declarar que **gosta muito** do idioma, pelo fato de ser *legal*, disse que, se pudesse, preferiria estudar espanhol. Porém, não apresentou nenhuma justificativa pela escolha desse idioma.

Os participantes A7 e B1 haviam dito que **não gostavam muito** da LI e que a acham difícil; se sentiam *preocupados* em começar a aprendê-la, e por isso B1 preferiria estudar italiano. A7 não apresentou outra opção de idioma. B8 declarou que **não gostava nem um pouco** do idioma, porque acha a LI *chata*, se sentia *triste* em iniciar sua aprendizagem; escolheria espanhol, se pudesse optar, por ele ser *engraçado*.

Na entrevista com os alunos, no final do 6º ano, perguntamos-lhes se naquele momento pudessem optar por outra língua estrangeira para estudar na escola, em vez da LI, escolheriam outra. Dessa vez, obtivemos os seguintes dados:

Tabela 8: O(s) idioma(s) que os alunos escolheriam – Entrevista

	Nº de respostas Escola A	%	Nº de respostas Escola B	%	Nº de respostas Escolas A + B	%
Inglês	3	25%	3	18%	6	20%
Inglês + outro idioma	0	-	7	41%	7	24%
Outro idioma	9	75%	7	41%	16	56%
TOTAL	12	100%	17	100%	29	100%

Notamos, assim, que um ano após o início do estudo do idioma, o número de alunos que optariam por continuar a estudar a LI diminuiu consideravelmente, de 72% (do total de alunos que optariam por continuar a estudar a LI ou a LI e mais outro idioma) para 45%. Por outro lado, o número de estudantes que optaria por outro idioma dobrou – de 28% para 56%.

Tais dados mostram que a motivação dos alunos para aprendizagem do idioma sofreu alteração, principalmente na escola A. Para sete alunos dessa escola, que optariam por outra LE, a opção seria o Espanhol, pelo fato de ser “mais fácil”. Na escola B, seis alunos escolheriam também o Espanhol pelo mesmo motivo. Inferimos que a motivação desses alunos pode ter diminuído, devido à dificuldade que eles têm encontrado em aprender a LI.

Nesta seção, nos concentramos em compreender alguns elementos que compõem a relação identitária que os alunos estabelecem com a língua inglesa. Verificamos a percepção que eles possuíam sobre a LI antes de iniciar sua aprendizagem e a escolha que fariam, caso pudessem, do idioma a ser estudado na escola.

Em seguida, analisaremos e discutiremos a relação que os alunos estabelecem com a aprendizagem da língua inglesa.

3.3 As relações estabelecidas com a aprendizagem da língua inglesa

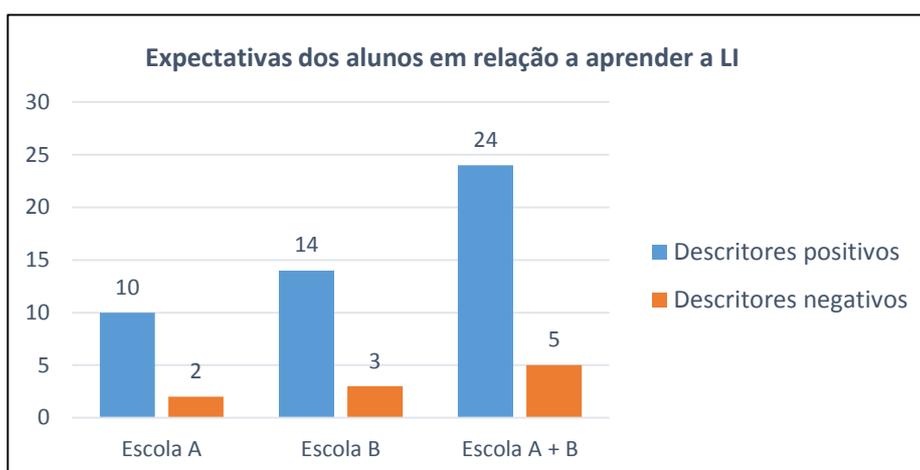
Nesta seção analisamos elementos que constituem as relações estabelecidas pelos alunos com a aprendizagem da língua inglesa. Investigamos, primeiramente, as expectativas dos alunos para a aprendizagem da LI na escola. Fizeram parte desse item a análise dos sentimentos dos participantes em relação ao início da aprendizagem do idioma, como pensavam que seriam suas aulas e como achavam que seria aprender inglês; também averiguamos o que os alunos esperavam e o que achavam interessante aprender. No próximo item da seção, conferimos a importância atribuída pelos alunos à aprendizagem da LI. Em seguida, verificamos os significados que os estudantes associam à atividade de aprender inglês. Os motivos da aprendizagem do idioma foram analisados em seguida, sucedidos pela descrição dos alunos de como, de acordo com suas concepções, seriam as aulas de inglês, de como elas realmente eram, e também o que teriam feito diferente, se fossem professores. Posteriormente, expomos o que os alunos aprenderam, segundo eles próprios, e em que circunstâncias faziam uso dessa

aprendizagem. Finalmente, analisamos elementos relacionados à experiência de aprender inglês.

3.3.1 Expectativas para a aprendizagem

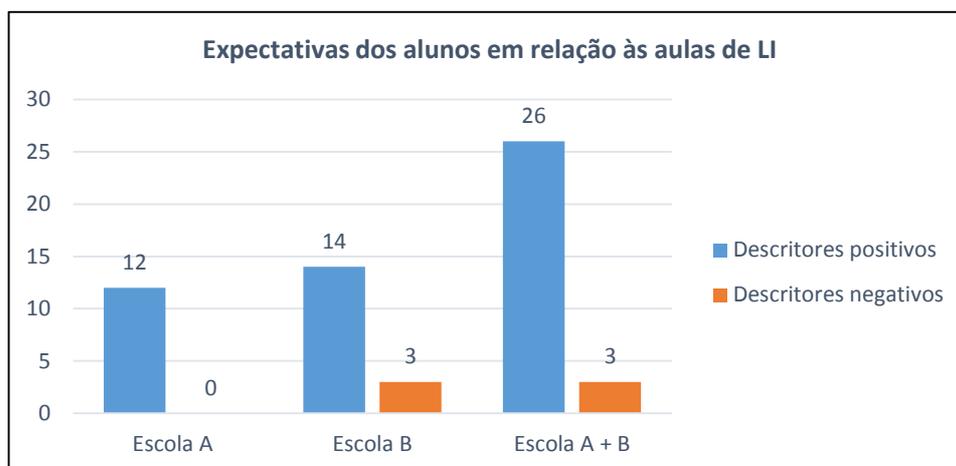
Perguntamos aos alunos, no questionário inicial, **como eles se sentiam em relação a começar a aprender inglês na escola**; queríamos saber quais eram suas **expectativas** em relação ao início da aprendizagem da LI. Vinte e quatro participantes (83%) usaram descritores positivos para falar de suas expectativas a respeito da aprendizagem – oito disseram que estavam *entusiasmados*, quinze estavam *tranquilos*, e um *muito feliz*. Cinco alunos (17%) utilizaram descritores negativos – quatro alunos declararam estar *preocupados* e um *triste*. Vejamos no gráfico abaixo a representação desses dados:

Gráfico 3: Expectativas dos alunos em relação a aprender a LI



No questionário inicial também havia uma pergunta sobre as expectativas dos alunos a respeito das aulas de LI: perguntamos aos participantes **como achavam que seriam suas aulas de inglês** na escola. Vinte e seis alunos, ou seja, 90% dos participantes utilizaram descritores positivos, tais como *boas*, *legais*, *interessantes*, *alegres*, *divertidas*, *gostasas*, *diferentes*, *criativas*. Três alunos (10%) utilizaram descritores negativos – dois alunos disseram que elas seriam *difíceis*, e um aluno disse que seriam *irritantes e chatas*. Graficamente, temos:

Gráfico 4: Expectativas dos alunos em relação às aulas de LI



A expectativa da maioria dos alunos era de que as aulas de inglês seriam boas, porque iriam aprender *muitas coisas novas e interessantes, muitas palavras*, porque queriam *aprender muito e falar muito* e também pelo fato de a professora ser *legal* e não *chata*:

Serão bem **divertidas** a professora vai ensinar **coisas novas**. (A8)

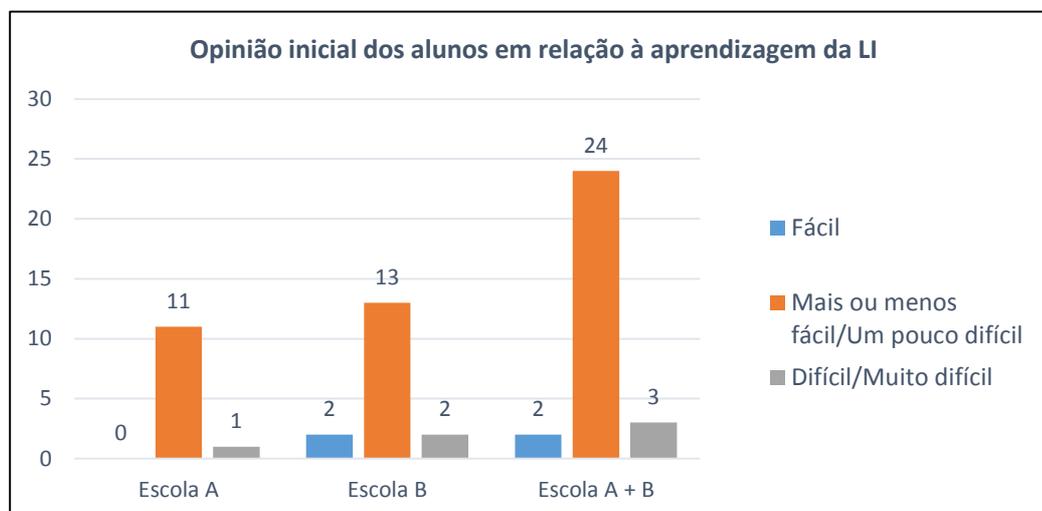
Eu **vou apreder mais goisas legais, importantes e interessantes**. (B6)

[...] **legais, criativas, boas** porque eu **já vi que aqui não tem professora chata** [...]. (B5)

Muito legal. Porque **a professora é legal**. (B4)

Perguntamos aos alunos, no questionário inicial, como eles **achavam que seria aprender inglês**. Considerando as respostas a essa questão, obtivemos o que se segue:

Gráfico 5: Opinião inicial dos alunos em relação à aprendizagem da LI



Como podemos observar, a maior parte dos respondentes, ou seja, vinte e quatro alunos (83%) afirmaram que para eles, aprender inglês seria **mais ou menos fácil** ou **um pouco difícil**; três alunos (10%) disseram que seria **difícil** ou **muito difícil**; e apenas dois participantes (7%) consideravam a aprendizagem **fácil**.

Indagamo-nos quais seriam os motivos que levavam os alunos a acreditar que a aprendizagem da LI é difícil. Em suas respostas, pudemos identificar algumas representações que os alunos têm sobre a aprendizagem do inglês, que contribuem para a crença de que aprender a língua é difícil. Dentre a que mais se destacou, foi a de que aprender inglês significa aprender palavras *complicadas, difíceis, enroladas*, e de que é preciso decorá-las:

Mais ou menos fácil/As vezes **tem palavras difícil que tem que decorar**. (B4)

Muito difícil/Porque **tem que decorar muitas palavras**. (B14)

É difícil [...] porque **você tem que decorar os verbos, palavras** etc. (A10)

Mais ou menos fácil/[...] **tem palavras um pouco mais difíceis**. (A8)

Um pouco difícil/Porque as palavras **são muitas palavras enroladas**. (B1)

Difícil/ Porque **as palavras são mais complicadas** do que a de português. (B15)

Esses dados coincidem com os obtidos por Leffa (1991), em estudo conduzido pelo pesquisador, envolvendo trinta e três alunos da 5ª série (atual 6º ano), para saber as concepções

que os alunos tinham sobre a LI e sua aprendizagem, antes de iniciarem seus estudos. O autor constatou que os alunos viam a língua como um *conjunto de palavras*, e aprender uma língua seria aprender *palavras novas e memorizar listas de vocabulário*⁴⁴.

Consideramos que a concepção de língua apresentada pelos participantes pode ser um fator a agir negativamente na motivação para a aprendizagem. Diríamos que um caminho para desmistificar esse conceito que eles têm sobre a aprendizagem da LI poderia ser um trabalho inicial de conscientização sobre o amplo leque de elementos, aspectos e possibilidades que estão envolvidos quando aprendemos uma língua, para que os alunos pudessem vislumbrar que aprender uma língua vai muito além da memorização de palavras e estruturas. Consideramos, com base nos registros obtidos, que nas turmas do contexto analisado nesta pesquisa, esse trabalho não seria viável, a não ser que, primeiramente, houvesse mudança na concepção de língua por parte das professoras, uma vez que suas atividades de ensino eram regidas por uma concepção de língua que corresponde à imagem que os alunos apresentaram sobre o significado de aprender uma LE, ou seja, as aulas das professoras participantes eram pautadas na *abordagem tradicional* de ensino de línguas (LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS & RODGERS, 2001), a qual privilegia a memorização de vocabulário e a tradução, e tem como foco o domínio de regras gramaticais.

Alguns alunos consideram a aprendizagem da LI difícil pela diferença entre a escrita e a pronúncia das palavras:

Um pouco difícil/porque **as palavras são escritas e pronunciadas diferente** com letras que raramente usamos no Brasil. (A1)

Um pouco difícil/porque **se escreve de um jeito le do outro**. (A4)

Um pouco difícil/porque **ingles se escreve de um jeito e fala de outro**. (B16)

Ler, falar, escrever, traduzir, também estão relacionados à dificuldade exposta pelos alunos:

Mais ou menos fácil/Porque você tem que **ler** e depois **traduzir** e depois **escrever** em português etc. (A10)

⁴⁴ No original: *The first conclusion suggested by the findings is that students tend to view language as a set of words. Learning a language is learning new words, an idea that is repeated over and over by the students, including memorization of lists of words [...]* (LEFFA, 1991: 63).

Mais ou menos fácil/Não é como toda outra materia por exemplo o português, o inglês é mais inrolado e se **escreve** de trais pra frente. (B3)

Um pouco difícil/É meio difícil apreder **falar** do geito certo e aprender a **escrever** também é muito difícil [...]. (B11)

Um pouco difícil/Porque a língua inglesa é muito diferente da língua portuguesa, e é muito dificiu **escrever**. (B17)

O participante A9 acha que aprender inglês é difícil, mas acredita que se estudar, aprenderá:

Difícil/ **Estudando se aprende** mais tem veses que eu não estudo. (A9)

Para B8 aprender inglês é *um pouco difícil*, porque é *chato*.

Somente dois participantes qualificaram a aprendizagem de inglês como *fácil*. Não fica claro o que B6 quis dizer quando opina que aprender a LI é fácil porque *é muito bom sabe inglês*; parece-nos que, como ela julga o conhecimento do idioma importante, ou seja, “que é muito bom saber inglês”, será fácil aprendê-lo, pois ela se dedicará ao estudo da língua. Para B10, aprender inglês é fácil, mas é preciso dedicação:

Fácil/Porque, bom **para mim é muito bom sabe inglês** então para mim é fácil. (B6)

Fácil/Por que **tudo que você se dedica é fácil**. (B10)

Perguntamos, no questionário inicial, **o que os alunos esperavam aprender e o que achariam interessante aprender nas aulas de inglês**. Os alunos expressaram a vontade de aprender **nomes** (de *objetos, animais, lugares, frutas, cores*, entre outros) e **palavras** (*novas, diferentes, interessantes*). O desejo de aprender a **ler** e a **escrever** em inglês, e também o de **traduzir** foram expressos, porém por poucos participantes. Aprender inglês para entender e cantar **músicas** foi recorrente nas respostas dos alunos, tanto nos questionários, como nas entrevistas.

Há muitos alunos que parecem não ter sido capazes de definir o que gostariam de aprender, e disseram querer aprender “**coisas**”: *diferentes, legais, interessantes, novas, em inglês*, “coisas” que ainda não sabem ou que um dia vão usar “para o seu saber quando crescer”.

Da mesma forma, outros participantes relataram que querem aprender “**tudo**” o que ainda não aprenderam, ou ainda, que querem aprender *muito, muitas atividades e bastante aprendido*.

No entanto, o que mais apareceu em suas respostas foi o desejo de **falar**: *falar palavras, falar frases, falar uma conversa inteira, falar o inglês mais evoluído, falar inglês por meio de jogos e atividades divertidas, falar em inglês com as pessoas dos USA pelo telefone e pelo Orkut*. Outras ações que também estão relacionadas ao ato comunicativo foram mencionadas, tais como, *entender o que estão falando, perguntar coisas e responder o que perguntam*:

Espero aprender a **falar** e especialmente a entender o que estão me falando. (A5)

Muitas coisas, falar o que eu mais quero pretendo é saber **falar** Inglês. (A6)

[...] tudo o que as pessoas perguntar eu logo de cara **respondo** em inglês. (B5)

Falar uma conversa inteira. (B10)

[...] aprender a **falar** inglês através de jogos e atividades divertidas. (A1)

Eu acharia interessante aprender **falar**. (B6)

Falar com as pessoas dos U.S.A pelo o telefone pelo Orkut [...] (B12)

Conforme mencionamos anteriormente, nas classes contexto de pesquisa não foram trabalhadas atividades com foco comunicativo e a habilidade oral não era praticada. Os próprios PCNs-LE (BRASIL, 1998) enfatizam o foco no ensino da leitura nas escolas públicas e minimizam a importância do ensino da habilidade oral, justificando que somente uma pequena parcela da população brasileira tem oportunidade de usar LEs como instrumentos de comunicação oral e que as condições adversas existentes nas escolas dificultam o ensino pleno das quatro habilidades comunicativas:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, **o foco na leitura** pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998: 21 – grifos nossos)

Concordamos com Paiva (2003) quando a autora argumenta que as considerações contidas nos PCNs-LE para defender a prioridade do foco na leitura nas escolas fornecem justificativas para que a realização do ensino das quatro habilidades linguísticas esteja subordinada às condições adversas existentes nas escolas, negando a todos o direito a uma educação que vise o pleno desenvolvimento do cidadão. Compreendemos, da mesma forma, que a premissa presente nos PCNs-LE de que apenas uma pequena parcela da população tem oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, reforça a discriminação contra as classes populares e nega ao aprendiz o direito de ser sujeito de sua própria história.

Como vimos anteriormente, ao refletir sobre a questão dos motivos, do desejo e da eficácia da atividade, Charlot (2001, 2005) defende que o desejo é a “mola” da atividade, é o que mobiliza o sujeito a nela se engajar. Para que o aluno se aproprie de um saber, para que desenvolva competências cognitivas, é necessário que ele se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente. Compartilhamos esses pressupostos, e analisando os dados obtidos junto aos sujeitos desta pesquisa fica-nos claro, pelos sentimentos por eles expressos – que foram reforçados em todos os instrumentos de pesquisa (questionários, entrevista e desenhos) – que a comunicação oral é a habilidade que eles mais desejam praticar/desenvolver. A comunicação na língua inglesa é, a nosso ver, um potencial motivo gerador de sentido para a aprendizagem de inglês. Ao negar a prática oral da língua, que poderia se efetivar por meio de tarefas que promovessem interação e mediação significativas entre os alunos, a escola está negando também oportunidades de desenvolvimento de atividades de aprendizagem nas quais os estudantes poderiam se mobilizar no e pelo aprender, atividades essas, nas quais poderia haver o encontro do desejo com o saber.

Analisaremos, a seguir, a importância atribuída pelos alunos à aprendizagem do inglês.

3.3.2 A importância atribuída ao aprender

Ao serem questionados se **consideravam importante aprender inglês**, quase a totalidade dos alunos, isto é, vinte e oito participantes (97%), respondeu afirmativamente. Esses dados, somados àqueles obtidos em relação à representação que os alunos tinham sobre a LI (73% dos participantes disseram gostar da LI e 72% revelaram que escolheriam a LI para

estudar na escola, mesmo se pudessem optar por outra LE) e sobre suas expectativas em relação à aprendizagem da LI (83% dos alunos usaram descritores positivos para expressar seus sentimentos em relação ao início do aprendizado da LI e 90% tinham expectativas bastante favoráveis em relação ao modo como achavam que seriam suas aulas de inglês na escola), reforçam que os alunos ingressaram no 6º ano bastante motivados em relação à aprendizagem da LI. Autores como Almeida Filho (2005), Bernardo (2010), Campos-Gonella (2007), Cavenaghi (2009), Félix (1998), Jacob (2002) e Lima (2005) também apontam a existência de uma motivação inicial para a aprendizagem de LE entre alunos ingressantes no Ensino Fundamental II, em razão da curiosidade, expectativa e novidade associadas ao aprendizado.

Em vinte e três respostas (80%) a razão dada para a importância da aprendizagem da LI está ligada ao seu uso no **futuro**, em termos de *trabalho* (“isso vai me ajudar a arrumar um emprego melhor”; “porque pode arranjar serviço bom”; “porquê isto serve para quando nós crescermos para o currículo”), *estudos* (“porque se eu arranjar um curso, um emprego ou conhecer pessoas novas não vou me preocupar muito”, “inglês para fazer uma boa faculdade e ter um bom futuro”, “mas pra frente nos colegiais ou na faculdade agente precisa dessa língua”) e/ou *viagens* (“quando você for viajar para algum lugar você vai saber falar em inglês”, “porque se você vai viajar para outro país você não entende nada que pessoas estrangeiras falam”, “porque se a pessoa ir ne outro país já vai tar sabendo”, “agente pode viajar pro estados unidos”).

Identificamos que dois participantes – que não mencionam o *futuro* como justificativa para a importância da aprendizagem da LI –, estabelecem uma relação epistêmica com o aprender, na qual a apropriação do idioma faz sentido na medida em que proporciona acesso a um mundo novo, de descobertas, de somatória a outras aprendizagens adquiridas na escola:

Sim porque você começa a aprender uma nova língua **descobrimo coisas novas**. (A6)

Sim acho, porque é legal e **eu posso aprender mais**. (A12)

Três alunos expressam a relação identitária que estabelecem com a aprendizagem da LI, vinculando-a a um desejo, um sonho. Apesar de a aprendizagem ter orientação instrumental (o conhecimento da língua será útil nas suas futuras profissões), percebemos a existência de motivação intrínseca que os mobiliza em direção à aprendizagem do idioma, uma vez que ela faz sentido por referência às suas histórias, às suas expectativas, aos seus sonhos:

Eu acho importante porque **o meu sonho é ser modelo** e quando eu for para um lugar do mundo que fala inglês vou saber ler. (A7)

Sim, porque **quando eu ser jogador de futebol**, e for jogar num time fora do meu país, eu falo a língua inglesa. (B17)

O meu sonho e o goleiro eu pensei que comdo eu querser se um goleiro do time do estado unido seu não sabe inglês eu não vou conseguir falar com os jogadores. (B14)

A história do participante B14 é bastante significativa. No questionário inicial ele relatou que gostava muito da LI e se sentia muito feliz em começar a aprender o idioma, porque sonha ser goleiro em um time internacional e, segundo ele, vai precisar falar em inglês com os jogadores. Na entrevista, já no final do ano letivo, disse que aprender inglês estava sendo mais ou menos bom, e que não prestava muita atenção nas aulas; quando perguntamos o que ele se lembrava de ter aprendido durante o ano, mencionou apenas vocabulário referente a esportes. Continuava achando importante aprender inglês porque, de acordo com ele, “se eu tiver num time de fora vô tê que falá inglês”; diz que não tem usado o que aprendeu nas aulas, exceto quando joga no computador um *game* de futebol e tenta traduzir as palavras que vê, porque precisa “aprendê sobre futebol em inglês”.

Nota-se que B14 possuía uma motivação intrínseca para a aprendizagem da LI. Podemos dizer que essa motivação era o motivo-estímulo para a aprendizagem do idioma, podendo se transformar em motivo gerador de sentido, desde que as ações de aprendizagem (tarefas direcionadas à aprendizagem do idioma) correspondessem aos motivos da atividade (aprender inglês para se comunicar com os jogadores de outros países). Mas, de acordo com os registros obtidos, verifica-se que não foi isso o que aconteceu durante o ano, ou seja, os fins das ações de aprendizagem de B14 eram outros, que não se relacionavam aos motivos da atividade, impedindo a atribuição de sentido à mesma; e quando não há atribuição de sentido à atividade, ela se torna vazia, sem significação. Por sua vez, o que garante a conscientização do que foi estudado e a mobilização na atividade é o sentido que as ações de aprendizagem têm para o aluno. Em concordância com essa reflexão, Rochex (1995: 48 *apud* REIS, 2012: 649) afirma que

[...] as situações escolares, as atividades de aprendizagem e as interações que as envolvem [...] enraízam-se nos móveis (motivos) de cada um dos seus protagonistas, nas suas trajetórias sociais, biográficas e nos aspectos de sua personalidade.

Essas reflexões nos ajudam a compreender a perda de interesse nas aulas e o fato de que B14 não se lembrava de nada do que aprendeu nelas, a não ser o vocabulário relacionado a esportes, pois isso fez sentido para ele.

Somente o participante B7 disse não ver importância na aprendizagem da LI, por não reconhecer a utilidade da língua, já que ela “não está no seu dia-a-dia”. No questionário final, B7 relatou que aprende inglês “porque é uma matéria de aula”, ou seja, ele só “aprende” o idioma porque este faz parte do currículo escolar. Dessa forma, entendemos que para B7 não há *motivos geradores de sentido* relacionados à aprendizagem da LI. Quando, no mesmo questionário, perguntamos se ele estava usando no dia-a-dia o que havia aprendido nas aulas, ele respondeu que não, porque “não havia aprendido nada”. Entendemos, portanto, que para esse aluno, as atividades de aprendizagem estavam no nível das *operações*, eram apenas rotinas, *ações* esvaziadas de sentido.

Passemos, em seguida, a verificar quais são os significados relacionados à aprendizagem da LI, segundo a visão dos alunos.

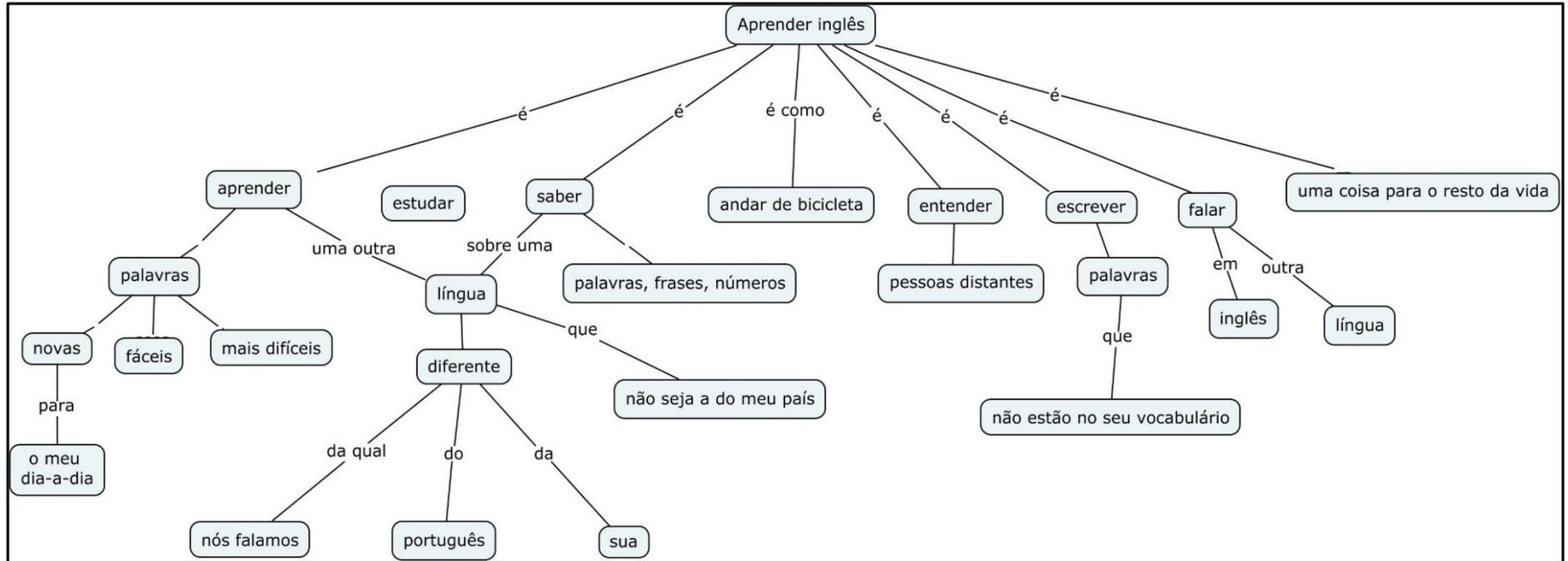
3.3.3 O significado de aprender inglês

Aprender inglês, para os alunos, seria exercer que tipo de atividade? Para obtermos informações sobre essa questão, que diz respeito à relação epistêmica estabelecida com o saber, propusemos aos alunos, no questionário final, a seguinte questão: **“O que é aprender inglês?”**. Ao explicar, dezessete (59%) participantes utilizaram descritores que variam entre percepções positivas e negativas sobre a aprendizagem da LI; para eles, aprender inglês é *bom/muito bom; difícil/um pouco difícil; (super/muito) importante; interessante; muito divertido; diferente, estranho, legal*. Apenas três (10%) alunos usaram descritores negativos, como *difícil e meio complicado*.

Em seguida apresentamos um *mapa conceitual*⁴⁵ construído a partir das relações estabelecidas pelos alunos com o que eles acreditam ser aprender inglês.

⁴⁵ Mapas conceituais são ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento, originalmente baseados na *teoria da aprendizagem significativa* de David Ausubel. Eles são formas de apresentações gráficas, e incluem conceitos – geralmente dentro de círculos ou quadros –, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam (NOVAK & CAÑAS, 2010; MOREIRA, 1997). As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos. Os mapas são geralmente elaborados a partir de uma questão particular que procuramos responder, denominada *questão focal*. Para a confecção do mapa apresentado utilizamos o software gratuito **Cmap Tools**, disponível para instalação na página: <http://cmap.ihmc.us>.

Figura 3: O que é aprender inglês



Para os alunos, aprender inglês significa aprender uma língua diferente, “de outro país”; é aprender *sobre essa* outra língua, é escrever palavras difíceis que não estão no seu vocabulário:

Aprender inglês é **aprende mais sobre essa língua** [...] (A7)

Aprender inglês é **aprender uma língua diferente** da qual nós falamos. (A2)

Aprender inglês é **aprender outra língua que não seja a do meu país**. (B10)

[...] é **escrever palavras difíceis que não estão no seu vocabulário**. (B4)

Alguns alunos associam a apropriação desse saber à posse de um **dispositivo relacional**, na medida em que aprender o idioma é, para eles, adquirir competência comunicativa⁴⁶ para falar com pessoas “de outros países”, com pessoas “do trabalho”, com pessoas “do U.S”, ou para procurar um emprego:

Aprender inglês é interessante, importante porque caso eu viaje para fora do Brasil **eu saiba falar o inglês**, ou trabalhe em algum lugar e vem alguém de fora do Brasil. (A12)

Aprender inglês é uma aula muito importante, porque dependendo do estado que fomos o inglês **ajuda a nos comunicar**. (B2)

Aprender inglês é muito importante para o futuro porque se um dia eu chegar a viajar para outro país que as pessoas falam inglês **eu vou saber falar**. (B5)

Aprender inglês é você saber as palavras, frases, numeros e varias outras coisas em inglês para quando você estiver trabalhando e **você ter que falar inglês você saber**. (B9)

Aprender inglês é bom porque quando vão precisar de viajar, ou um passeio no U.S vão pod **fala com os povos**. (B13)

Aprender inglês é **aprender a falar outra língua** para usar se for mudar de país ou procurar um emprego. (B15)

Podemos afirmar que os alunos veem a aprendizagem do idioma como um conteúdo intelectual a ser adquirido, um saber-objeto, ou seja, eles mantêm uma relação epistêmica de

⁴⁶ Utilizamos o conceito “competência comunicativa” de acordo com a definição proposta por Almeida Filho (1997: 56): “[...] um conhecimento abstrato subjacente à habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distintos de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.”

objetivação-denominação com o saber. Alguns alunos especificam os conteúdos intelectuais que constituem esse saber-objeto:

Aprender inglês é **escrever palavras que não estão no seu vocabulário**. (B4)

Aprender inglês é você **saber as palavras, frases, numeros e varias outras coisas em inglês** [...]. (B9)

Aprender inglês é estudar uma língua diferente da sua, **aprender palavras novas** para o meu dia a dia [...]. (B12)

A aluna A5 compreende a aprendizagem de inglês como uma atividade a ser aprendida (**Imbricação do Eu na situação**); uma habilidade, que apresenta certo nível de dificuldade no início, mas que, com persistência, pode ser dominada:

Aprender inglês é **como aprender a andar de bicicleta** você tenta tenta mais cai tem uma hora que você se levanta e sai andando. (A5)

Para 45% dos participantes aprender inglês é **aprender para o futuro**:

[...] eu posso usar isso no **futuro** para ter novas oportunidades. (A1)

[...] você pode **arrumar um serviso** que você ter o aprendizado de Inglês. (A4)

[...] Aprender inglês é interessante, importante porque **caso eu viaje** para fora do Brasil eu saiba falar o inglês, **ou trabalhe** em algum lugar e vem alguém de fora do Brasil. (A12)

[...] sei que vou usar o inglês no **futuro** para os meus **estudos, trabalhos e uma vida melhor** e prática. (B1)

Aprender inglês é muito importante para o **futuro** [...] (B5)

Aprender inglês é muito importante para que se use no **futuro**. (B6)

[...] para quando você **estiver trabalhando** e você ter que falar inglês você saber. (B9)

Aprender inglês é bom porque quando vão **precisar de viajar**, ou **um passeio no U.S** vão pod fala com os povos. (B13)

[...] vai si um dia voce ganha **uma bouça para o interior**. (B14)

Novamente, o *aprender* aparece relacionado com sua utilidade futura, em termos de trabalho, melhores oportunidades de vida, viagens e estudos. A relação que os alunos

estabelecem entre a aprendizagem da LI e seus objetivos futuros serão discutidos a seguir, quando analisamos os motivos relacionados à aprendizagem do idioma.

3.3.4 Os motivos geradores da atividade

Em resposta ao questionamento “**Por que você aprende inglês?**”, identificamos apenas quatro alunos cujos motivos poderiam ser classificados como **motivos geradores de sentido** ou **motivos eficazes**:

Eu aprendo inglês porque...

eu quero saber mais sobre essa lingua que eu não conhecia. (A6)

eu quero um dia visitar a america do norte e **saber** a linguagem e o cotidiano de lá. (A10)

eu gosto me entressso na aula e **gosto** muito mesmo. (A12)

gosto muito **acho muito legal**. (B1)

Nas demais respostas, encontramos **motivos apenas compreendidos**, que podem ser agrupados em três blocos: 1) *porque é importante*; 2) *porque faz parte do currículo escolar e* 3) *porque será útil no futuro*.

No primeiro bloco, vê-se, claramente, que os alunos reproduzem discursos recorrentes, baseados em concepções difundidas pelos professores e/ou veiculadas pela mídia, que propagam a importância de se saber uma “*língua de prestígio mundial*”:

Eu aprendo inglês porque...

é necessário. (A1)

é bom saber uma língua diferente. (A2)

eu sei como **é importante**. (A9)

porque é uma língua que **se usa em relações de outro país** ou em qualquer situação. (B6)

porque é a **língua mundialmente conhecida**. (B8)

é uma **língua usada em todos os países**. (B11)

No segundo bloco, os participantes versam sobre a obrigatoriedade da aprendizagem do idioma, por esse fazer parte do currículo escolar. Nota-se aqui o tom de abnegação com que os alunos expressam seus motivos:

Eu aprendo inglês porque...

porque estou na escola e **na escola tem aula de inglês**. (A7)

porque **é uma das matérias** que eu aprendo na escola. (B3)

porque **tem na minha escola**. (B10)

porque **tem que aprende**. (B13)

porque **na escola tem essa matéria**. (B16)

No terceiro bloco encontram-se os motivos relacionados aos benefícios que o conhecimento da LE lhes trará no futuro, em termos de trabalho, estudo ou viagens:

Eu aprendo inglês...

porque **se um dia**, quando eu for **trabalhar** e o trabalho precisar que eu fale inglês, é por isso. (A3)

porque **quando for mais velho**, posso **viajar** para outro país, assim já vou saber o inglês para me comunicar com os estrangeiros. (A8)

quando eu estiver ne um emprego eu vou precisar usar cada coisa que a minha professora me explicou. (B9)

porque é muito bom para eu **arumar empregos**. (B10)

para **lá na frente** saber alguma coisa, se for **viajar** numa **entrevista de trabalho** nos U.S.A, saber algo. (B12)

Há alunos também que associam a aprendizagem da LI ao futuro, mas que não parecem compreender para quê, exatamente, a utilizarão:

Eu aprendo inglês...

porque **pode me ajudar** no futuro. (A2)

porque é uma língua que é muito usada e que **eu vou precisar saber no meu futuro** pois é muito usada. (A11)

porque no **futuro** eu vou precisar **para algumas situações**. (B5)

para **ter uma vida melhor**. (B14)

porque **á eu acho que é para eu poder procurar um trabalho ou sei lá.**
(B15)

porque **talvez eu posso precisar.** (B16)

Conforme apontamos anteriormente, nesta pesquisa aparece, muito frequentemente, a imagem do aprender associada ao **futuro** – tanto o aprender “genérico”, quanto o aprender relacionado à LI. Os benefícios que o conhecimento da LI poderá trazer no futuro apareceram nos dados coletados no questionário inicial, no questionário final e nas entrevistas, e em respostas a diferentes questões. A aprendizagem do idioma para utilização futura justifica a simpatia e o gosto pelo idioma, a importância dada a sua aprendizagem, e é, para muitos alunos, o motivo da aprendizagem. Há para os alunos, a forte representação de que, possuindo o conhecimento da LI, as oportunidades de estudos, de viagens, de acesso a uma vida melhor, e em especial as de trabalho serão surpreendentemente maiores. A percepção do inglês como “instrumento” que permitirá o acesso ao mundo do trabalho é, inclusive, reforçada em texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino – Língua Estrangeira:

[...] Para que as pessoas tenham acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, **ao mundo dos negócios** e ao mundo da tecnologia etc., é indispensável que o ensino de Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece **instrumentos indispensáveis de trabalho.** (BRASIL, 1998: 38 – grifos nossos)

Ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, espera-se com o ensino de Língua Estrangeira que o aluno seja capaz de: [...] ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como **meio de acesso ao mundo do trabalho** e dos estudos avançados [...]. (BRASIL, 1998: 66-67 – grifos nossos)

Entendemos que para a maioria dos alunos, é uma **motivação extrínseca**, de orientação **instrumental** que os impulsiona ao aprendizado de inglês, ou seja, os alunos são motivados a aprender a LI por razões de foro exterior, por motivos relacionados à obtenção de resultados que podem ser alcançados *via* língua inglesa. A aprendizagem do idioma é, para esses alunos, um *meio* para se atingir um *fim*. Da mesma forma, inferimos que quando projetam para o futuro – em termos de trabalho, de estudo e de viagens – a razão de aprender inglês, a importância e o gosto por essa aprendizagem, os alunos estão, na verdade, expressando **motivos apenas compreendidos**, pois o objetivo de aprender inglês visando sua utilização futura – principalmente com vistas ao mercado de trabalho – ainda é muito distante de suas realidades,

não permitindo que a estrutura motivacional da atividade de aprendizagem seja dominada por interesse intrínseco no objeto de estudo.

Apoiada em Martins (2005), Asbahr (2011) reflete sobre como as atividades escolares podem ser alienantes quando dirigidas por motivos externos ao sujeito. Nessas condições, ocorre a desintegração entre o significado e o sentido das atividades. Estas passam a ter uma significação para o aluno, mas somente na medida em que podem ser necessárias para futuras operações de trabalho. Por consequência, os motivos encontram-se determinados pelos fins, ocasionando um esvaziamento da construção do sentido pessoal dessas atividades.

No caso deste estudo, quando analisamos a relação do motivo apresentado pelos alunos para aprender inglês (principalmente prepará-los para o mercado trabalho) e as ações realizadas em sala de aula (exercícios gramaticais estruturais e descontextualizados, tradução de diálogos, memorização de listas de vocabulário), vemos que elas não correspondem ao motivo expresso. Desse modo, a atividade não oferece condições para a formação de sentido, nem tampouco de mobilização do aluno, pois para haver mobilização, é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido, *possa produzir prazer, responder a um desejo* (CHARLOT, 2005: 54).

Tendo analisado os motivos apresentados pelos alunos para aprender inglês, passamos, em seguida, a apresentar a visão dos alunos de como seriam as aulas de inglês, se estes fossem professores.

3.3.5 As aulas idealizadas

Quando perguntamos aos alunos, também no questionário inicial, **como seriam suas aulas, se fossem professores de inglês**, eles usaram descritores entusiásticos para descrevê-las, tais como: *alegres, super divertidas, ótimas, muito boas, interessantes e legais*.

Em suas aulas, o conteúdo programático incluiria: desenhos, nomes, palavras, frases, números, falar o alfabeto, histórias em inglês, palavras-cruzadas, caça palavras, “coisas diárias” (“como Bom dia, Boa tarde, Boa noite”), “ensinaria de onde é o inglês”, “coisas divertidas”, “um texto para colar e ler e fazer uma redação do que acharam do texto”.

O mais interessante é observar como seria **a dinâmica** de suas aulas:

- ✓ com a **participação** dos alunos
- ✓ começaria com uma **brincadeira** para animar mais
- ✓ seria **mais alegre**
- ✓ eu **cantaria** em inglês
- ✓ ensinaria os alunos a **falar** coisas diárias
- ✓ passaria muitos **desenhos** e bastante **atividades**
- ✓ **escreveria menos** e **falaria mais**
- ✓ faria **coisas que não cansasse** e às vezes faria uma **gincana** de inglês
- ✓ daria **jogos** em inglês
- ✓ daria várias **atividades** também várias **brincadeiras**
- ✓ passaria **pouca lição** e faria mas **brincadeiras** de inglês
- ✓ **não ficaria gritando**
- ✓ seria muito **calma** na aula

Nota-se como atividades com característica lúdicas, tais como desenhos, palavras cruzadas, histórias, caça-palavras, brincadeiras, músicas, gincanas e jogos são importantes motivos para mobilização dos alunos. No entanto, as observações em campo revelaram que o conteúdo e a dinâmica das aulas que os alunos consideram ideais, diferem bastante das atividades propostas em suas aulas “reais”, nas quais pouco lhes era exigido, sendo sua participação limitada à cópia e execução de exercícios de vocabulário e gramática.

Discutiremos mais a respeito das aulas idealizadas pelos alunos, após a apresentação dos desenhos por ele elaborados⁴⁷, nos quais comparam estas com suas aulas “reais” de inglês. A seguir, apresentamos a descrição de como eram as aulas de inglês na escola, de acordo com a visão dos alunos.

3.3.6 As aulas descritas

No questionário final, pedimos aos alunos que **descrevessem uma aula de inglês**. Constatamos que para eles, a aula é o momento em que a professora *passa a lição, explica* como

⁴⁷ Item 3.3.7.

se deve fazer, os alunos *fazem* e depois ela *corrige*; pode-se dizer, então, que todos aprenderam. Se os alunos não entenderem, a professora explica mais:

Uma aula de inglês é assim: depois que a professora chega **ela corije a lição** – se tiver e **passa mais exercícios** seja no livro, caderno ou apostila. (A1)

Uma aula de inglês é assim: **Passa lição na lousa passa livro apostila para os alunos fazer corrigir a lição na sala de aula e 5 minutinhos antes das 6:00 ela manda guardar o material.** (B5)

Uma aula de inglês é assim: **a professora passa coisas sobre inglês, passa exercícios, explica o que ela passou, ajuda os alunos a fazer os exercícios e depois corrige.** (B1)

Uma aula de inglês é assim: A professora **pasa a materia, e os exercícios, explica, depois ela corrige [...].** (B12)

Uma aula de inglês é assim: **a professora entra na sala e começa a passar exercícios para você responder.** (B16)

Uma aula de inglês é assim: é tranquila, **a professora ensina**, se temos dúvidas, **passa lição na lousa ou no livro...** (A8)

Uma aula de inglês é assim: **a professora ensina sobre a matéria.** (B2)

Assim, o trabalho do aluno é ir à escola e *escutar* o professor; o trabalho do professor é *ensinar* o saber aos alunos. A professora explica, o aluno entende e faz exercícios. A atividade principal do aluno, na sua lógica, é ouvir a explicação da professora e fazer exercícios; se ele consegue executá-los, é sinal de que aprendeu:

Uma aula de inglês é assim: **a professora explica, cada dia uma coisa nova e depois passa alguns exercícios, para praticar o que aprendemos [...].** (B11)

Para alguns alunos, não é necessário nem fazer os exercícios que a professora passa (como era o caso do aluno B13, que nunca fazia nenhuma atividade proposta); prestar atenção ao que ela explica já basta para poder “ser alguém na vida”:

Uma aula de inglês é assim: Bom **a professora explica bem se você presta atenção ja pode ser alguem na vida.** (B13)

A noção de aprender inglês está relacionada, na perspectiva dos alunos, a *prestar atenção*, a *permanecer em silêncio* e a *obedecer*:

[...] você **tem que prestar muita atenção** na professora ou no educador. (A3)

A aula de ingles é uma aula que você **precisa ter atenção** para entender o conteúdo. (B8)

Uma aula de inglês é assim: **tem que ter silêncio, prestar bastante atenção** na aula... (B17)

Essas “regras” eram reforçadas pelas professoras, principalmente pela professora da escola A; como já relatamos, ela disse aos alunos, no primeiro dia de aula, que “aula de inglês é silêncio, mais que as outras. Tem que ouvir, *prestar atenção* pra memorizar.” Durante o ano letivo, a professora também repetiu, diversas vezes, a frase “Agora *prestem atenção* que isso cai na prova!”.

Nesse ritual de aula apresentado, prevalece a **passividade** dos alunos e a figura do professor como **detentor do saber**, características que se alinham com a *abordagem tradicional* de ensino de línguas (LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS & RODGERS, 2001), na qual o mestre representa autoridade máxima na sala de aula e o aluno tem papel passivo, seguindo suas instruções, com raras situações de participação mais criativa e com pouca interação aluno-aluno. O professor se limita a “passar a matéria”, a “explicar a lição”, sem que haja o estabelecimento de um diálogo entre essa “lição” e as interpretações dos alunos em relação ao que estão aprendendo; parece tratar-se de dois mundos diferentes. A atividade docente e a maneira como os alunos compreendem a atividade de aprender, contribuem para reforçar a ideia de que para aprender, basta estar presente nas aulas, ouvir os professores, copiar. Esta falta de dinâmica promove apenas *conhecimento inerte*⁴⁸ (LARSEN-FREEMAN, 2001) e estático, impossível de ser acessado em interações comunicativas.

Essa reflexão vai ao encontro do que expressa Charlot (2003) a respeito da “lógica” da tarefa, do prestar atenção, da obediência. Nas pesquisas que o autor e seus colaboradores têm

⁴⁸ Inert knowledge is knowledge that can be recalled when students are specifically asked to do so but is not available for spontaneous use, in, say, problem solving, even when the knowledge is relevant to the problem at hand. Knowledge remains inert when it is not available for transfer from the classroom context to the outside world. We know that when the psychological conditions of learning and application are matched what has been learned is more likely to be transferred. Thus, rules and forms learned in isolated meaningless drills may be harder to retrieve in the context of communicative interaction. Finally, student motivation is likely to be enhanced if students are able to interact in a way that is meaningful to them. Then, too, they are likely to be more attentive if they are saying something meaningful. (LARSEN-FREEMAN, 2001: 258)

feito sobre a questão da relação com o saber e do fracasso escolar entre jovens advindos de camadas populares da sociedade, tem-se observado que quem é ativo no contexto de ensino-aprendizagem é o *professor*, e não o aluno. Os alunos do meio popular que fracassam na escola dizem, desde os seis anos de idade, que é preciso *escutar o professor*, ao passo que os alunos que têm sucesso declaram, com frequência, que é preciso *ouvir a lição, refletir, experimentar*. Segundo o autor, raramente os alunos que não têm sucesso dizem, ao falar da escola, que é preciso refletir; para eles, é preciso *ouvir*. De acordo com Charlot (2003: 27):

É falando da vida e não da escola que eles utilizam o termo refletir. Esses alunos opõem muito frequentemente aprender na escola a aprender a vida/na vida. **Aprender na escola é ouvir e repetir**. Aprender o que é a vida só é possível na vida, é ter experiências e refletir sobre elas ou, então, verificar pela experiência as regras da vida que os pais ou os colegas nos ensinaram. Essas regras da vida não tratam do que é verdadeiro, objetivo, universal, mas do bem e do mal, do permitido e do proibido, do possível e do impossível para mim, para nós. São regras de sobrevivência, não de descoberta de uma verdade objetiva. (grifos nossos)

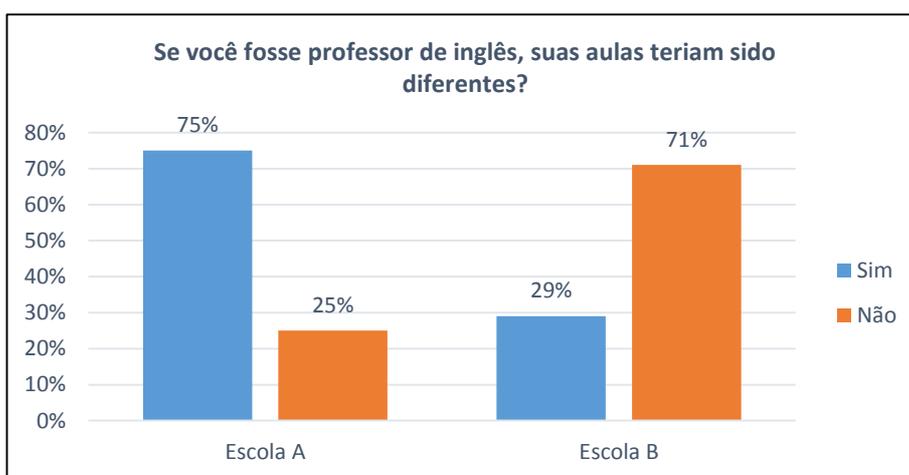
Percebe-se, de acordo com o autor, como esses processos se enraízam em uma situação de dominados, pois são eles *que devem escutar, fazer o que se lhes manda fazer, que são pagos pelo tempo de trabalho e para os quais o mais importante é aprender o que lhes possibilite sobreviver* (CHARLOT, 2003: 27). Porém, o autor enfatiza que a relação com o saber e com a escola é uma relação social, mas não é uma *consequência automática* da posição que o dominado ocupa. Essa relação é construída pelo sujeito que também interpreta sua posição de dominado, que procura produzir um sentido do mundo, adaptar-se a ele/nele. Há, assim, sujeitos que se encontram na posição de dominados, para os quais a escola e o saber possibilitam compreender a situação em que vivem e os auxiliam a sair desse estado; alunos do meio popular que encontram no saber sentido e prazer, e se engajam na conquista do sucesso escolar e de um futuro melhor. Em conclusão, tem-se que a posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, pela história do sujeito, sem determinar *direta e automaticamente* o sucesso ou o fracasso escolar.

Após termos apresentado a visão dos alunos de como seriam suas aulas de inglês na escola, e a descrição, segundo eles, de como elas foram, efetivamente, apresentamos, a seguir, a opinião dos alunos de como seriam suas aulas depois da experiência de terem estudado inglês na escola.

3.3.7 As aulas repensadas

Quando perguntamos aos alunos, no questionário final, **se suas aulas teriam sido diferentes, se fossem professores de inglês**, obtivemos respostas diferentes dos alunos da escola A e da escola B: nove alunos da escola A (75%) responderam afirmativamente, e na escola B, cinco alunos (29%) teriam feito diferente, se fossem professores.

Gráfico 6: Como seriam as aulas, se os alunos fossem professores



Ao se colocarem no papel de professores, os alunos da escola A expressaram seus desejos de que as aulas fossem mais dinâmicas, *mais aulas práticas do que teoria* (A1), que houvesse mais jogos, mais brincadeiras, músicas e vídeos, atividades mais criativas e divertidas:

Sim, procuraria **ter mais aulas práticas** do que a teoria. (A1)

Sim um pouco, porque tem professor que **só passa lição nunca faz nada de interessante** por isso que se eu fosse professora **seria um pouco mais diferente**. (A3)

Sim, eu me interessaria mais **daria jogos** [...]. (A2)

Sim, **faria coisas diferentes** como uma aula de video [...]. (A5)

Acho que eu tentaria **fazer uma aula mais divertida** [...]. (A6)

Sim, porque minhas aulas seriam um pouco **mais divertidas** com **brincadeiras** um pouco **mais criativas** [...]. (A7)

Acho que seria um pouco, porque eu iria colocar **músicas e vídeos** em inglês. Eu **iria interagir mais com meus alunos** [...]. (A11)

Quanto à escola B, os cinco alunos que responderam afirmativamente disseram que iriam “fazer coisas novas todos os dias” (B15), seriam mais bravos, “porque a professora de inglês é legal” (B4), teriam usado imagens para os alunos “falarem o nome em inglês”, a fim de que aprendessem mais facilmente (B12), ou falariam da importância do inglês e iriam querer que os alunos prestassem atenção nas aulas (B13, B14).

Um aspecto que chama-nos a atenção nas respostas dos alunos, além das observações que fazem sobre o conteúdo de suas “supostas” aulas, é a importância que atribuem aos **espaços** nos quais essas aulas aconteceriam: lugares abertos, ao ar livre, espaços alternados, diferentes, fora da sala de aula:

[...] faria coisas diferentes como uma aula de video ou **em um lugar aberto**. (A5)

[...] tentaria fazer uma aula mais divertida ou algumas vezes fazer **aula ao ar livre**. (A6)

Sim, acho que as aulas deveriam ser em **espaços alternados, diferentes, extrovertida** [...] (A12)

Eu **sairia pra fora da sala** e levaria os alunos para ver objetos e paisagens para eles traduzirem. (A10)

Em resposta a perguntas dos questionários e durante as entrevistas, os participantes apontaram alguns aspectos negativos das salas de aula, tais como ventiladores quebrados (que ocasionava extremo calor e abafamento), carteiras quebradas e sujas, sala “bagunçada”, falta de cortinas (causando excesso de claridade na sala), mau estado de conservação da lousa (que dificultava a “cópia” da matéria), entre outros. Esses elementos, de acordo com a categorização de Viana (1990), fazem parte dos **fatores físico-ambientais** que podem influenciar a motivação do aluno. No caso desta pesquisa, verificamos que os mesmos atuavam negativamente na motivação dos alunos, e as falas mencionadas demonstram o desejo dos alunos de transpor a porta da sala de aula para espaços nos quais, possivelmente, estariam mais motivados a se engajar em atividades de aprendizagem.

Como mencionamos no capítulo Metodologia de Pesquisa, aplicamos, na escola A, um instrumento que envolvia a elaboração de desenhos pelos alunos. Requisitamos a eles que elaborassem um desenho que correspondesse à frase “Minhas aulas de inglês” e outro que correspondesse ao enunciado “Como eu gostaria que minhas aulas de inglês fossem”. Salientamos que dissemos aos alunos que, caso as aulas de inglês já fossem como gostariam,

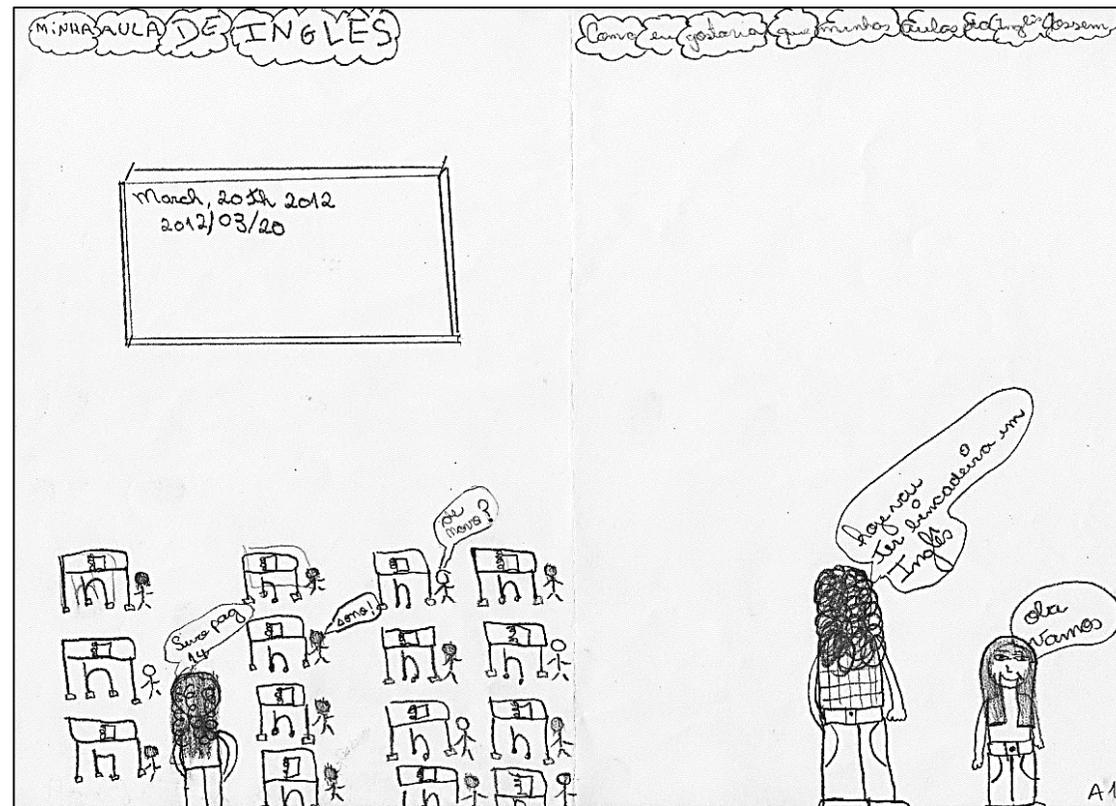
eles poderiam repetir o desenho já produzido ou escrever/sinalizar que as aulas já eram como desejavam. Nosso objetivo era obter informações adicionais da relação que os alunos estabeleciam com a aprendizagem da LI, incluindo a percepção que tinham sobre a dinâmica das aulas e a imagem que tinham do papel da professora.

Esse instrumento nos forneceu informações importantes acerca das representações que os alunos têm de suas aulas de inglês em contraste com as aulas que consideram ideais. Destacamos a relevância em termos utilizado um instrumento de coleta de dados que priorizou uma linguagem diferente da escrita, pois verificamos que os alunos puderam se expressar de forma muito satisfatória em relação aos seus sentimentos e impressões, de um modo que talvez não tivessem conseguido por meio da escrita, uma vez que constatamos que a maioria deles possui dificuldade com a produção escrita⁴⁹. Da mesma forma, sustentamos que as informações contidas nos desenhos foram importantes para triangulação dos dados obtidos por meio dos questionários, das entrevistas e das observações de campo.

Apresentamos, na sequência, os desenhos elaborados pelos alunos, acompanhados da leitura que deles fizemos, seguida por algumas reflexões tecidas a partir da mesma.

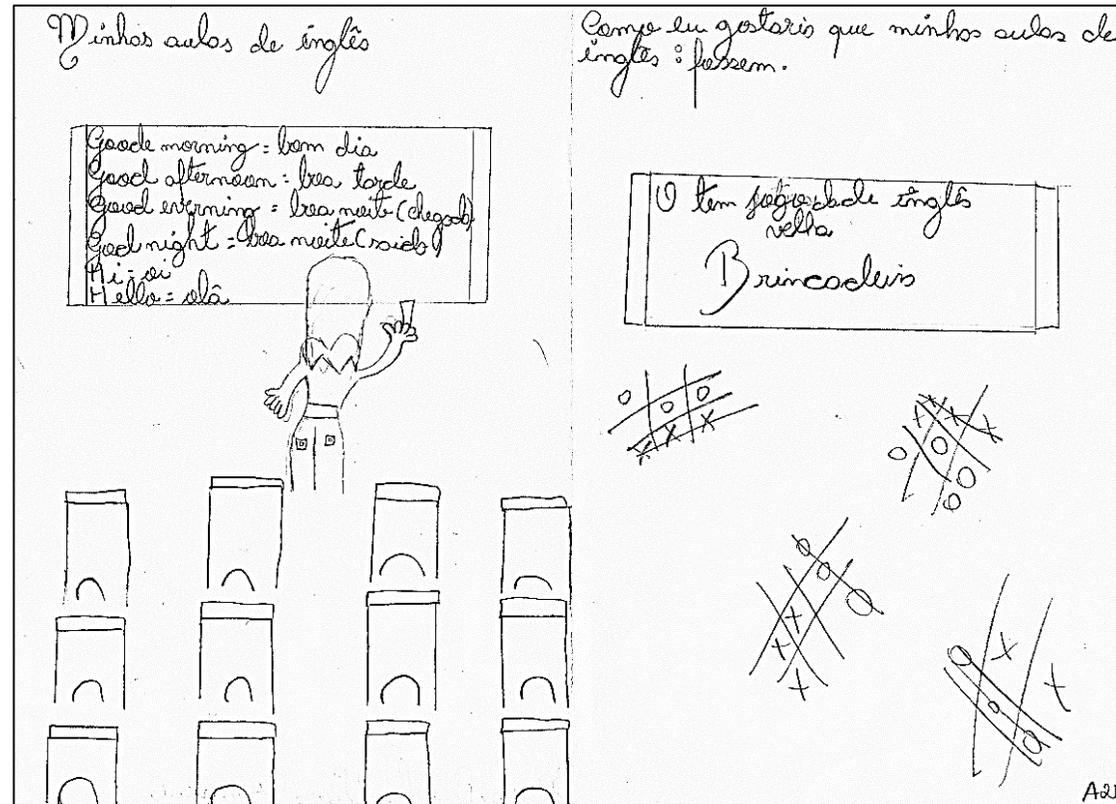
⁴⁹ Este fato pôde ser observado por meio da leitura dos textos produzidos pelos alunos nos questionários por eles respondidos.

Figura 4: Desenho A1



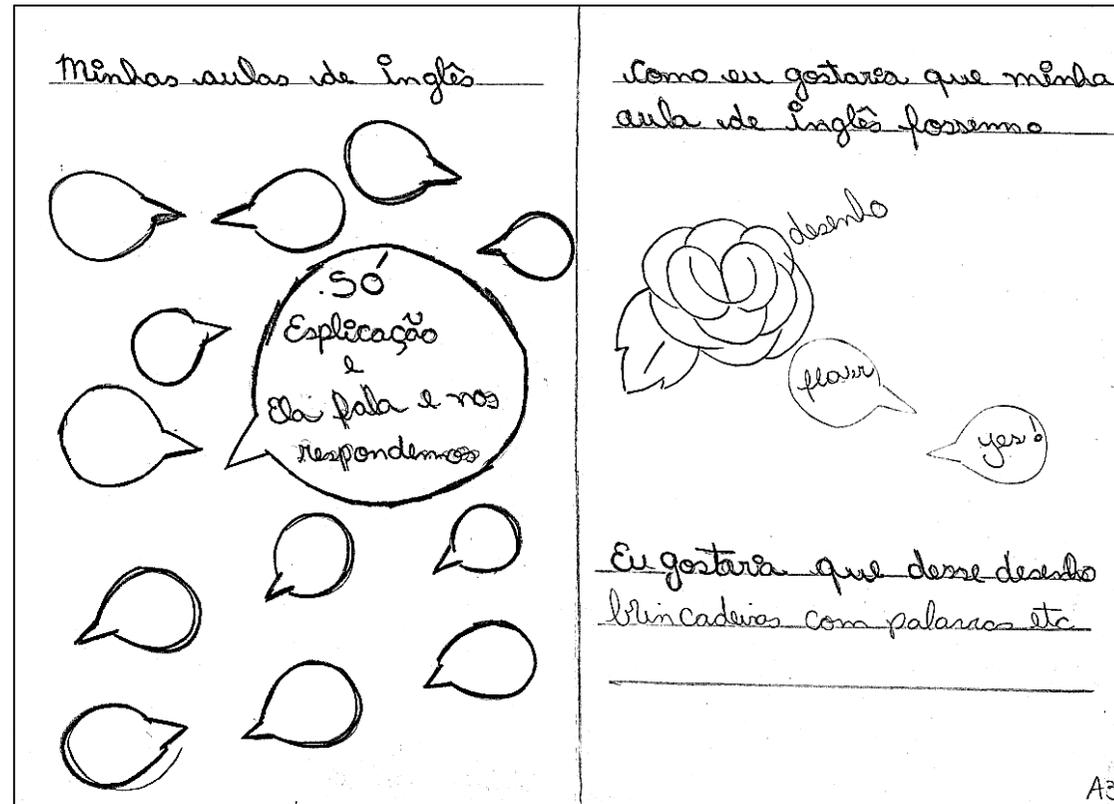
No primeiro desenho de A1, vemos a disposição tradicional das carteiras na sala de aula, e há livros sobre elas. Na lousa há apenas a data escrita. Os alunos encontram-se em pé, de costas para a professora, que está no fundo da classe. A professora solicita que os alunos abram o livro na página 14 e dois deles reagem: um exclama a palavra “sono”, e o outro pergunta “De novo?”. Observamos que a professora foi representada em tamanho bem maior que os alunos, e que não há contato visual. No segundo desenho, não há a representação tradicional de uma sala de aula. Professora e aluna encontram-se em pé, de frente uma para outra; a professora comunica que “hoje vai ter brincadeira em inglês”. A aluna responde “Oba! Vamos!”. Professora e aluna têm tamanhos proporcionais e parecem fazer contato visual.

Figura 5: Desenho A2



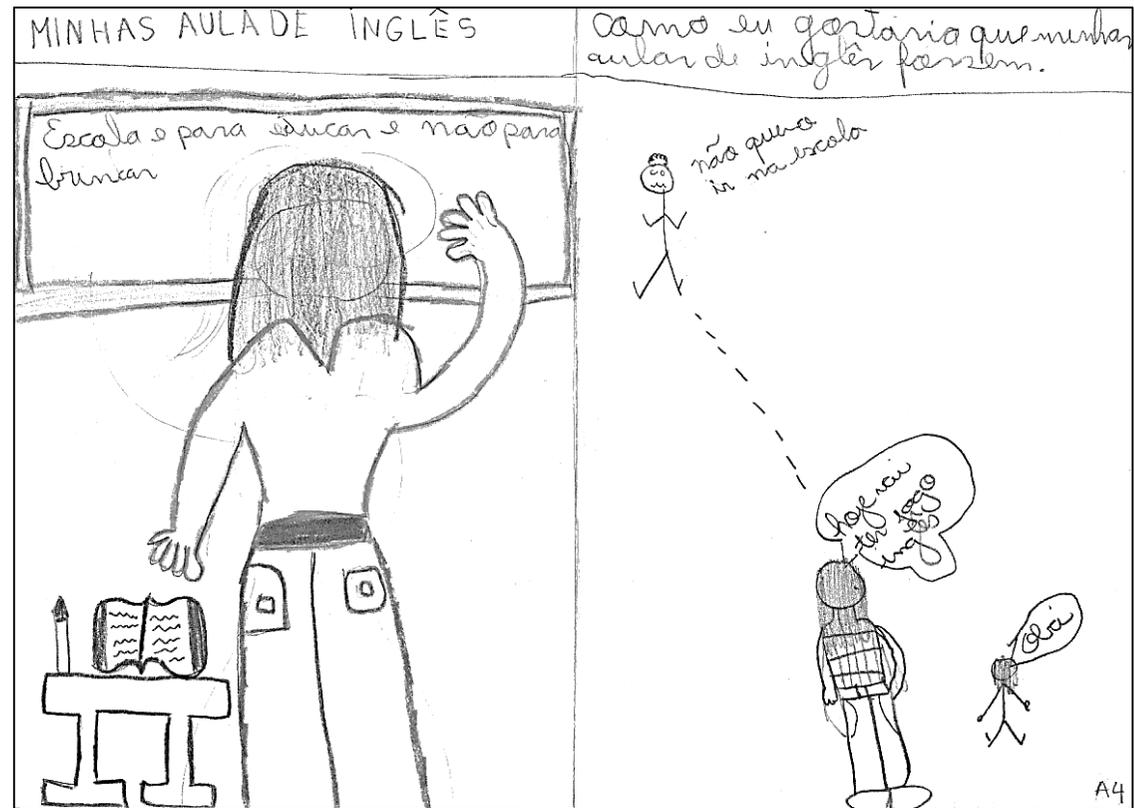
No primeiro desenho elaborado por A2, as carteiras também se encontram enfileiradas, porém vazias. A professora escreve na lousa uma lista de palavras em inglês, acompanhadas de suas respectivas traduções; o tema é “cumprimentos em inglês”. No segundo desenho, lê-se na lousa: “O [hoje] tem jogo da velha de inglês. Brincadeira”. No lugar das carteiras apresentadas no primeiro desenho, há jogos da velha desenhados.

Figura 6: Desenho A3



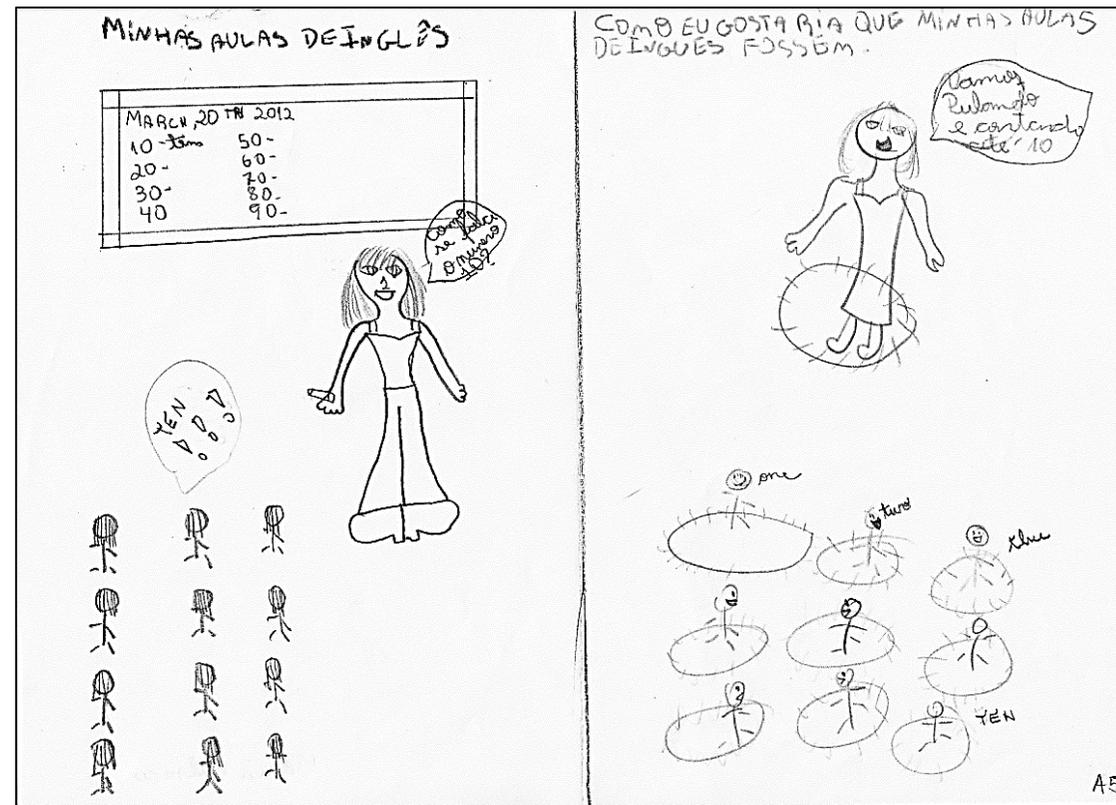
No primeiro desenho de A3 há vários balões de fala; no maior deles lê-se: “Só explicação e ela fala e nós respondemos”. No segundo, há o desenho de uma flor e dois balões de fala, que parecem representar um diálogo entre duas pessoas; a primeira diz “flower”, e a segunda responde “yes!”. Embaixo do desenho a aluna escreveu: “Eu gostaria que desse desenho, brincadeiras com palavras etc.”.

Figura 7: Desenho A4



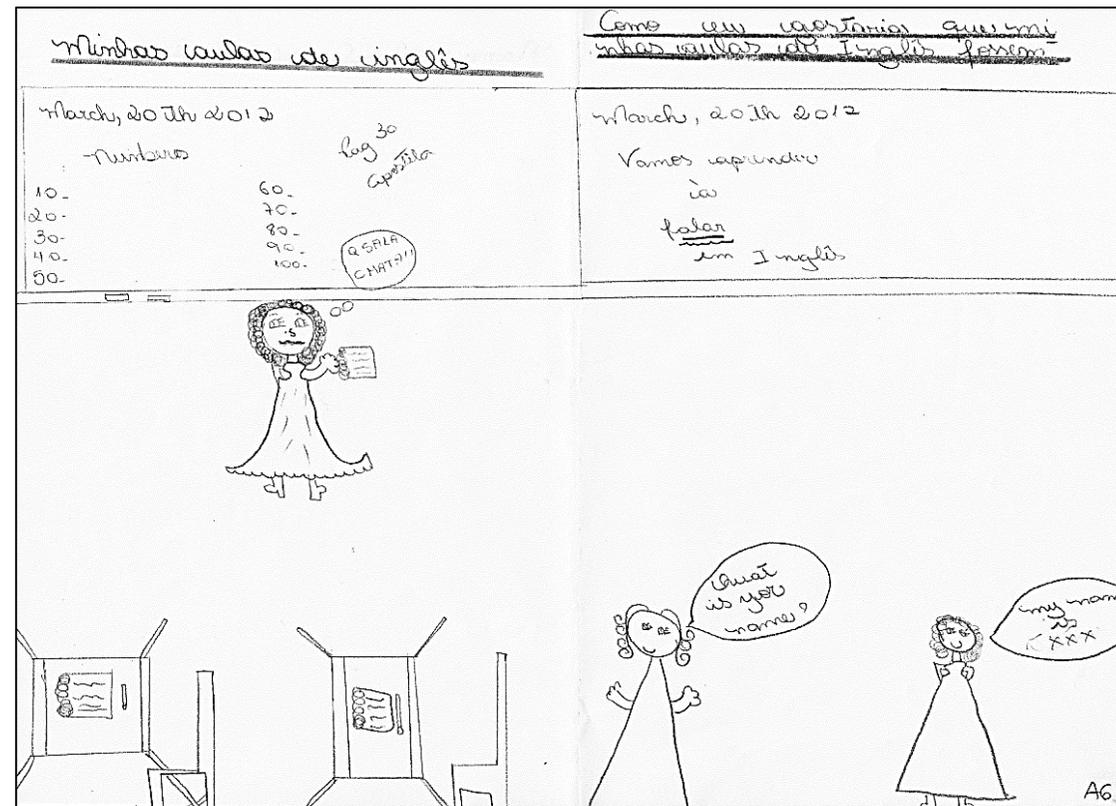
No primeiro desenho de A4 vemos a imagem de uma professora, em tamanho grande, escrevendo na lousa: “Escola é para educar e não para brincar”. Próximo a ela, há uma mesa (ou uma carteira) e sobre ela, um caderno com várias linhas escritas, e um lápis. No outro desenho, um aluno diz que não quer ir à escola. À frente dele, se encontra a professora que diz “Hoje vai ter jogo inglês”. Ao lado dela, uma pessoa diz “Oba!”. Parece-nos que essa pessoa é o aluno, que sabendo que iria ter jogo na escola, caminhou até ela, pois se vê um pontilhado que parece indicar o trajeto percorrido por ele.

Figura 8: Desenho A5



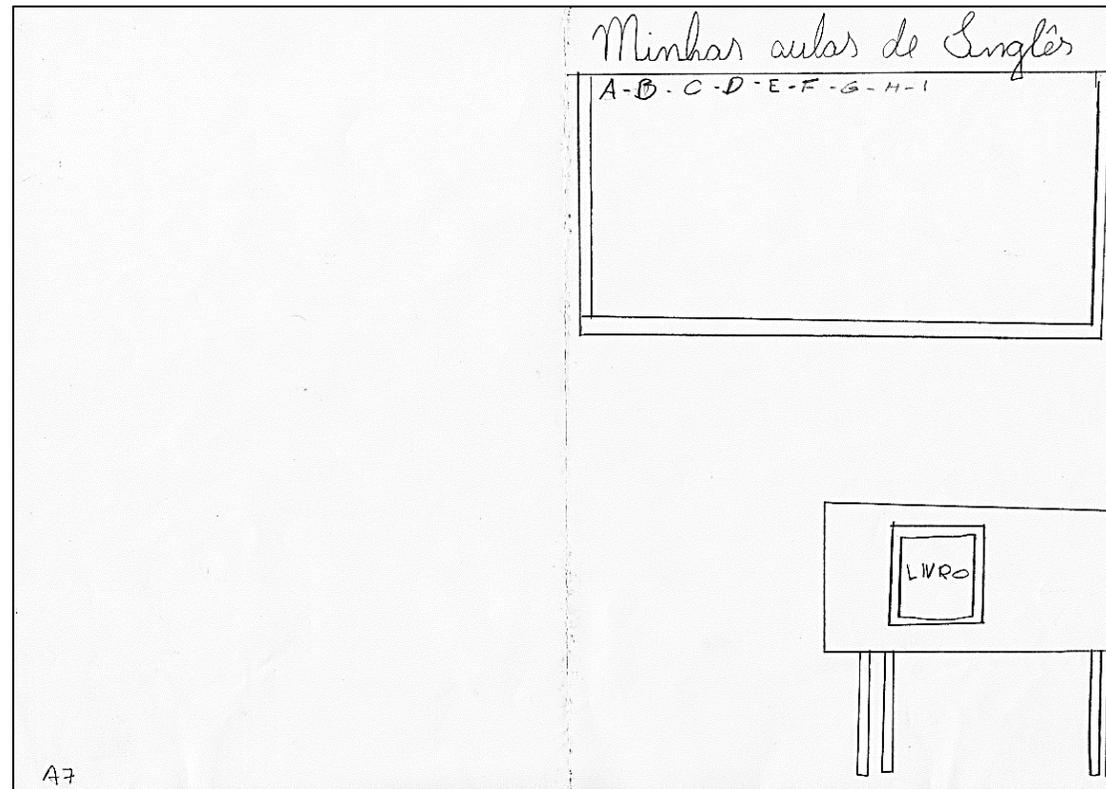
No primeiro desenho apresentado por A5, vemos uma lousa, na qual se encontra um exercício, em que os alunos devem escrever os números em inglês, correspondentes aos algarismos dados. Há a figura de uma professora, segurando um giz, desenhada em tamanho grande; ela está de frente para os alunos, que se encontram enfileirados. Ela pergunta: “Como se fala o número dez?” e os alunos respondem, em uníssono, “Ten!!!”. No segundo desenho, a professora está sobre uma cama elástica e diz: “Vamos pulando e contando até dez”. Os alunos também estão sobre camas elásticas, e contam em inglês. Os alunos estão sorrindo e alguns olham uns para os outros.

Figura 9: Desenho A6



No primeiro desenho de A6, há uma professora que, com um livro na mão, pensa “Que sala chata!!!”. À sua frente há duas carteiras vazias, e sobre cada uma delas, um caderno com linhas escritas e um lápis. Atrás da professora há uma lousa com números em algarismos e a indicação “Página 30 apostila”. No segundo desenho há uma lousa, na qual está escrito: “Vamos aprender a falar em inglês”. Observa-se que a palavra falar está destacada. Na frente da lousa, a professora interage com a aluna: “What is your name?”, pergunta; a aluna responde: “My name is xxx”.

Figura 10: Desenho A7



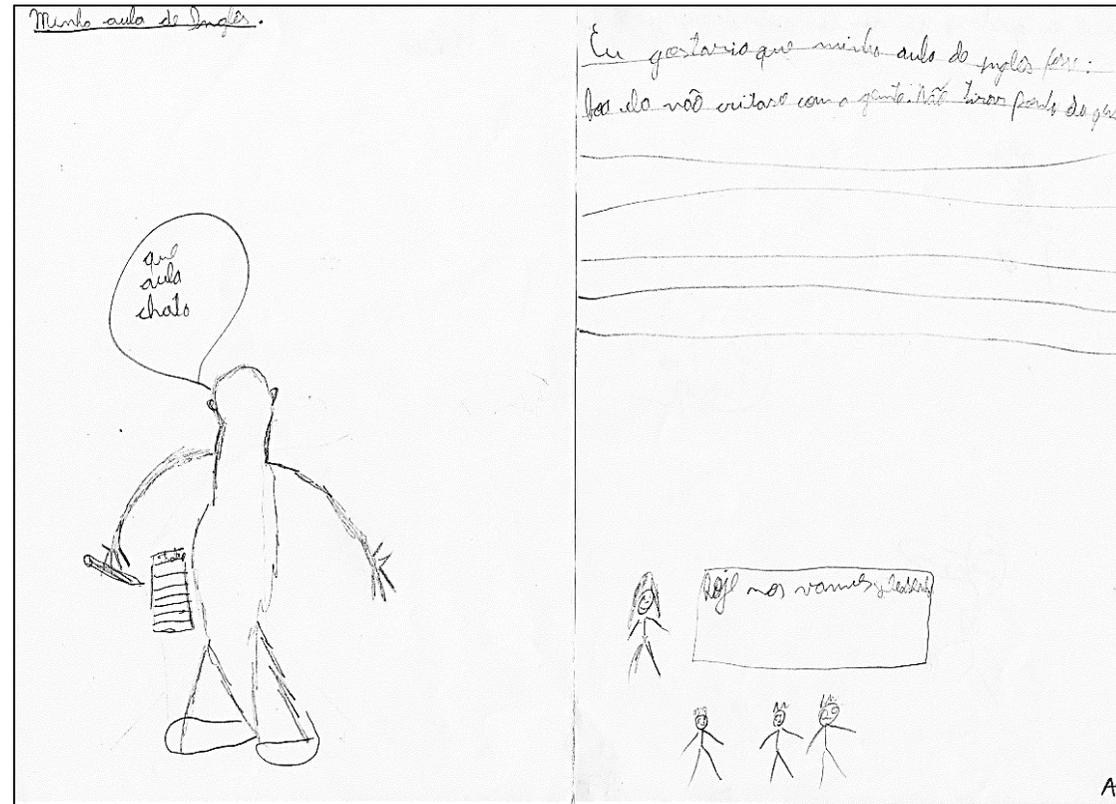
Há apenas um desenho produzido por A7: nele, vemos uma lousa com algumas letras do alfabeto escritas. Na frente dela encontra-se uma mesa, ou carteira, com um livro em cima.

Figura 11: Desenho A8



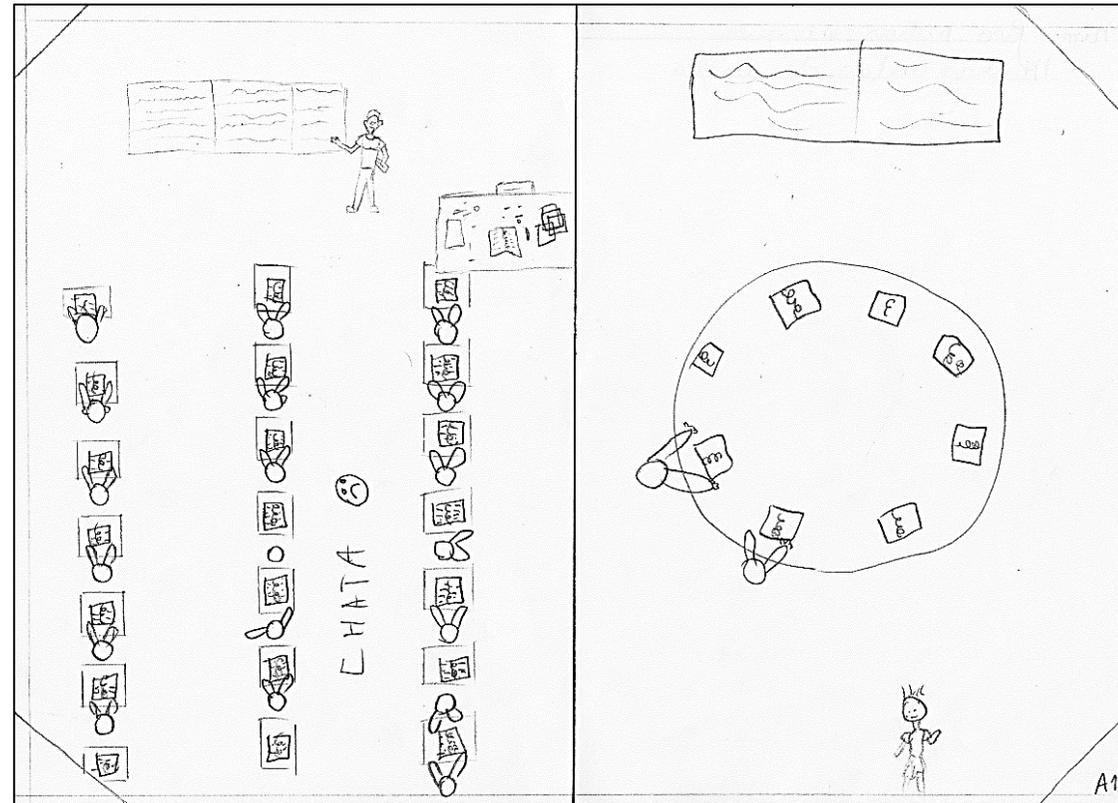
No primeiro desenho de A8, a professora está de frente para os alunos, e de costas para a lousa; nesta, estão escritas a data e as seguintes instruções: “Apostila pág. 17. Exercise 1, 2, 4 e 6 para casa”. As carteiras estão enfileiradas, e os alunos se encontram ao lado delas, mas de costas para a professora. Doze alunos apresentam expressões tristes nos rostos e seis parecem alegres. No segundo desenho há um recado da professora na lousa: “Alunos, vocês podem fazer o que quiserem na aula de inglês de todas as 2^{as} e 3^{as} feiras. Assinado: Prof. xxxx”. Há três alunos (ou dois alunos e a professora) brincando com bolas e aviõezinhos de papel.

Figura 12: Desenho A9



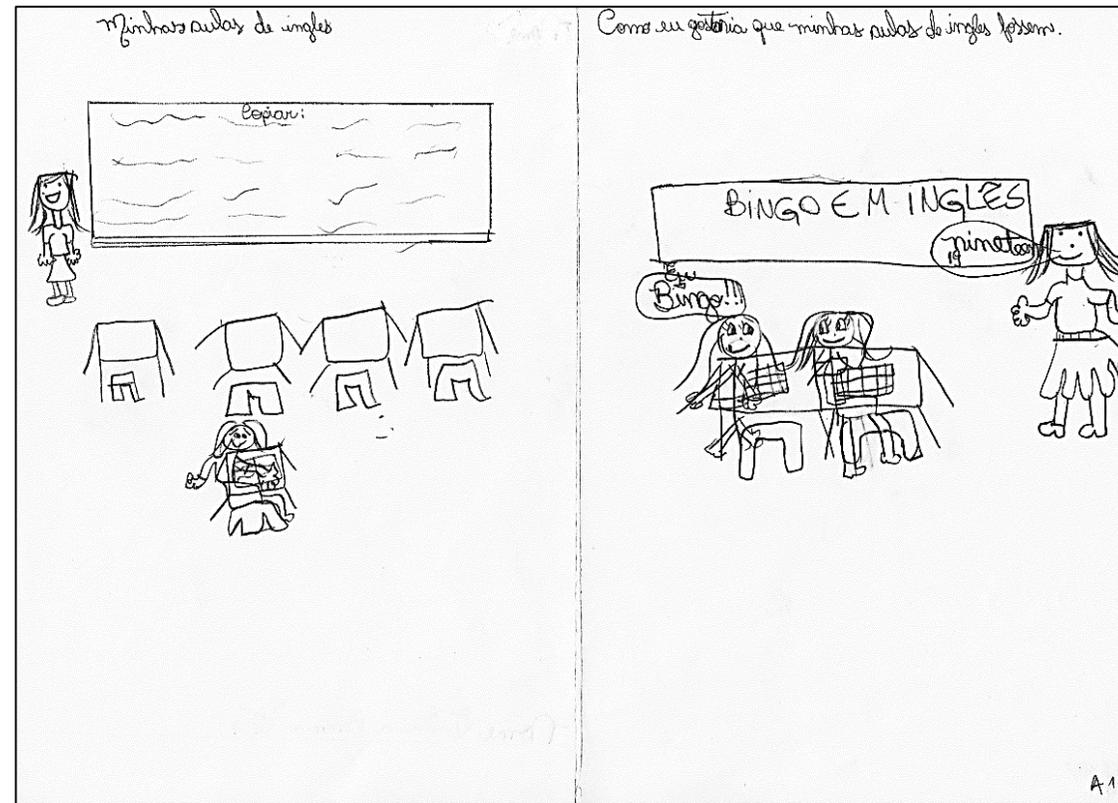
No primeiro desenho de A9, há a figura de um aluno com uma folha e um lápis na mão. Ele diz: “Que aula chata”. No segundo desenho, há uma lousa, na qual está escrito: “Hoje nós vamos desenhar”. A professora está ao lado da lousa, e na frente dela há três alunos em pé. O participante A9 escreveu em cima do desenho: “Eu gostaria que minha aula de inglês fosse boa ela não criticasse com a gente. Não tirasse ponto da gente”.

Figura 13: Desenho A10



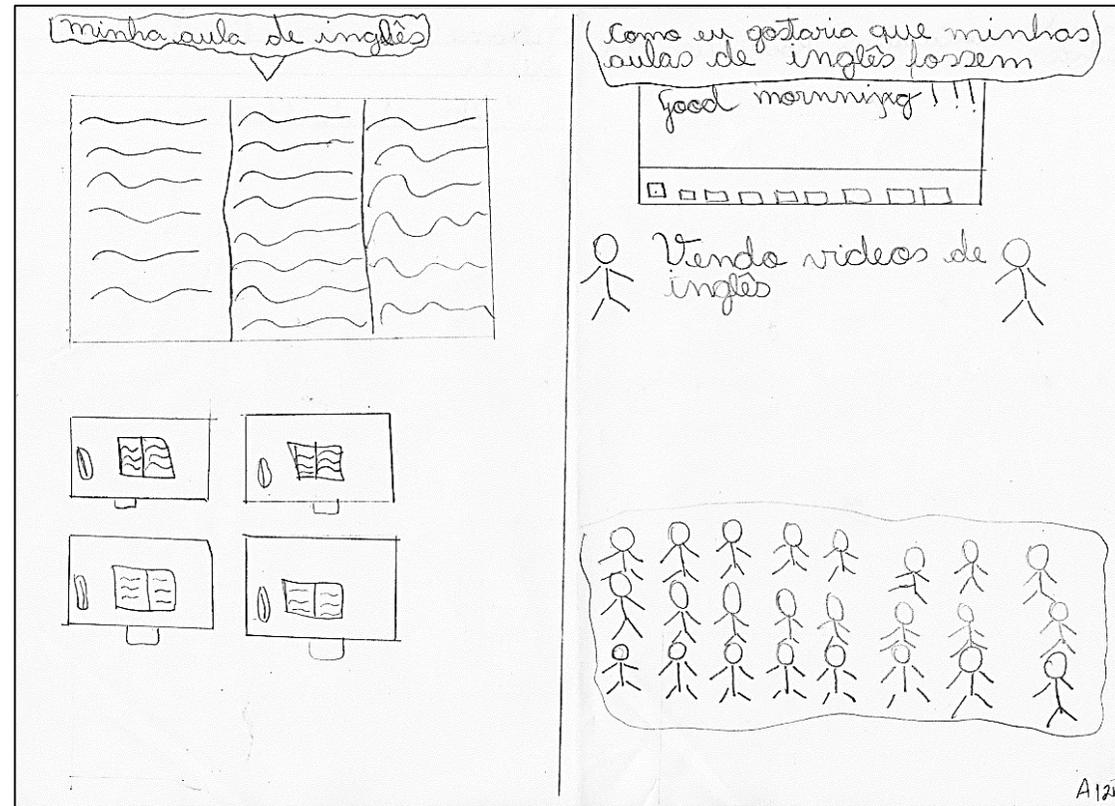
No primeiro desenho de A10, os alunos estão sentados em suas carteiras, e estas estão dispostas em fileiras. Sobre as carteiras encontram-se seus livros. O professor está ao lado da lousa, no fundo do desenho, explicando o conteúdo que nela escreveu. Há um rosto triste desenhado entre duas fileiras e a palavra “chata”. No segundo desenho, os alunos estão sentados em volta de uma mesa redonda, e o professor está na frente do desenho.

Figura 14: Desenho A11



No primeiro desenho de A11, vemos a representação de uma sala de aula com cinco carteiras dispostas em fila, e em uma delas há uma menina com uma expressão triste no rosto. A professora se encontra ao lado da lousa, na qual está escrito “Copiar”, e são vistos vários traços horizontais representando linhas escritas. No segundo desenho, há a representação de um jogo de bingo na sala de aula; na lousa está escrito “Bingo em inglês” e a professora ao lado dela, dizendo “Nineteen”. Duas alunas estão sentadas juntas, e ambas sorriem. Uma delas está dizendo “Bingo!”.

Figura 15: Desenho A12



No primeiro desenho apresentado por A12, há uma lousa com várias linhas escritas. Na frente dela, quatro carteiras enfileiradas com cadernos/livros abertos sobre elas. No segundo desenho, os alunos estão “vendo vídeos de inglês”, e se encontram, talvez, numa sala de vídeo, uma vez que não há carteiras no local.

Como podemos observar, os desenhos reforçam o que os alunos haviam expressado anteriormente, nos questionários e entrevista.

De um lado da folha, o retrato da sala de aula e das aulas de inglês: as carteiras dispostas em fileiras, não favorecendo a interação dos alunos; o desenvolvimento da aula focado na linguagem escrita, que ora aparece na lousa, ora nos cadernos; as aulas apoiadas no material didático, que repousa inerte sobre as carteiras; a professora, detentora do conhecimento, aparece agigantada em frente dos alunos; como procedimentos metodológicos, a cópia, a tradução, a repetição, os exercícios escritos; as expressões de descontentamento nos rostos dos alunos.

Do outro lado da folha, as aulas ideais: em nenhum desenho há a presença de carteiras enfileiradas: ao contrário, em um deles há uma mesa redonda, que favorece a interação, ou em outros, simplesmente não há carteiras; os alunos podem se movimentar, podem até pular numa cama elástica para aprender os números em inglês, ao invés do exercício estrutural apresentado anteriormente. A professora aparece em tamanho proporcional aos alunos: há identificação com ela, que olha para os alunos, interage com eles (desenhos de A1 e A6). Os conteúdos das aulas incluem desenhos, jogos, vídeos, brincadeiras e conversação. As expressões nos rostos são de alegria e contentamento.

Considerando os dados apresentados, e tendo como ponto de partida a concepção sócio-histórica de que as relações sociais no ambiente educacional são fatores essenciais para o desenvolvimento do sujeito, e a percepção de Vigotski (2005) de que o jogo é uma forma de atividade inerente à criança, é a preparação para sua vida futura, sustentamos que a inserção de atividades de ensino que utilizem o lúdico como ferramenta pedagógica poderia contemplar o desejo revelado pelos alunos de diversão/descontração, produção e compreensão oral da LI e interação com os colegas. O aluno tem necessidades e interesses que devem ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem, pois sabemos que desses interesses e necessidades surgem os motivos da atividade. Nesse sentido, a brincadeira e o jogo poderiam ser utilizados como formas de atividades que tenham como objetivo possibilitar ações mais significativas para as crianças, que lhes deem oportunidade de entrar em atividades intelectuais que lhes possibilitem apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas.

Outro interesse dos alunos, que poderia agir como motivo eficaz na atividade de aprendizagem, e é ignorado nas aulas, é a música. Várias pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas – dentre as quais destacamos as de Jacob (2002), Jesus (2002), Lima

(2005) e Kawachi (2008) – apontam a música como forte elemento motivador para os aprendizes, por se caracterizar como atividade lúdica, e estimulá-los no trabalho de qualquer conteúdo veiculado pela mesma. Destacamos também o papel da música como elemento importante na promoção da interação professor-alunos e entre alunos, por ser possível, por meio dela, o compartilhamento de visões de mundo, valores, aspectos culturais e sociais, entre outros.

Concordamos com Charlot (2001), quando o autor argumenta que se um aluno parece pouco motivado para uma atividade de aprendizagem, normalmente recorre-se a características que são atribuídas ao próprio indivíduo, dizendo-se que “ele é preguiçoso” ou que “ele não é interessado”, quando na verdade, trata-se da relação entre o aluno e aquilo que se está tentando ensinar-lhe. Desse modo, “estar desinteressado” é estar em certa relação com a aprendizagem proposta, mas em uma relação na qual não acontece o encontro entre o desejo e o saber.

Considerando a maneira como as aulas de inglês eram conduzidas, no contexto observado, verifica-se a criação de um círculo vicioso, no qual os professores não se sentem estimulados a trabalhar com conteúdos diferentes por justificarem que os alunos são desinteressados e, porque os professores não trabalham com atividades que lhes sejam relevantes e significativas, que contemplem suas aspirações e necessidades, os alunos não se motivam, e conseqüentemente, não demonstram interesse nas tarefas propostas. Defendemos, assim, a necessidade de se variarem as atividades de ensino da LI, tornando-as desafiadoras e motivantes, por meio da apresentação de elementos novos, da exploração do lúdico e da associação dos conteúdos aos interesses dos aprendizes, para que eles possam atribuir sentido à atividade de aprendizagem, mobilizando-se para a aquisição do conhecimento.

Na seqüência, abordaremos, sob a perspectiva dos alunos, o que eles consideram que aprenderam daquilo que lhes foi ensinado.

3.3.8 O que foi aprendido e o uso do que se aprendeu

Pedimos aos participantes que descrevessem **o que haviam aprendido nas aulas de inglês** quando eles se encontravam no final do 7º ano, e, portanto, após quase dois anos de estudo da LI. Não queríamos saber o que os alunos aprenderam, no sentido de ouvirmos listas de palavras, ou menção a verbos; desejávamos saber o que fez mais sentido para eles, naquilo que haviam aprendido. Porém, o que os alunos, na maioria, mencionaram, foram **conteúdos**

gramaticais (simplificados pela citação do “verbo *to be*”) e **vocabulário** (dias da semana, números, cores, matérias escolares):

Ja aprendi os **meses os dias e os anos os numeros o verbo chubi** tb sobre a **pergunta negativa e positiva pasado e presente e futuro.** (A9)

Eu já aprendi sobre **o verbo TO BE**, entre outros verbos, como **o verbo poder** e que quando vamos conjugar alguns verbos eles não mudam. (A2)

Verbo to be, vocabulário, advérbios. (B1)

Verbo to be, os animais, frutas, algumas palavras e etc... (B15)

Porém, durante as entrevistas, quando fizemos a mesma pergunta e os alunos respondiam que haviam aprendido o “verbo *to be*”, pedíamos a eles que nos dessem exemplo de alguma frase na qual ele aparecia; os alunos se calavam e diziam “não lembrar” de nenhum. Insistíamos e mostrávamos a eles algumas frases nas quais o verbo *to be* aparecia e pedíamos aos alunos que nos apontassem onde o verbo estava; poucos conseguiram identificar. Isso nos mostrou que muitos deles apenas dizem que aprenderam o verbo *to be*, por ser um verbo que é exaustivamente praticado nas aulas de inglês, mas era perceptível que não sabiam utilizá-lo.

Doze alunos (dentre os quais três da escola A) mencionaram a **dimensão comunicativa** da LI como parte da aprendizagem, embora o tenham feito de maneira bastante superficial e simplista:

Eu aprendi muitas coisas: aprendi **a pergunta os nomes das pessoas em inglês.** (A7)

Perguntar qual é seu nome, responder meu nome é, os números, verbo *to be* e outros. (B10)

A pergunta o nome. E quando me perguntam eu respondo em inglês. (B13)

Eu aprendi **bom dia boa noite** etc... (B14)

Dentre todos os participantes, apenas A5 parece ter *enxergado* para além das estruturas gramaticais e das listas de vocabulário, a função socializante da aprendizagem da LI:

Aprendi **como me comunicar, falar, me relacionar com novas pessoas que não tem o mesmo jeito de falar** e várias outras coisas. (A5)

Indagamos, no questionário final, **se os alunos estavam usando**, em suas vidas, fora da sala de aula, **o que já haviam aprendido nas aulas de inglês**. Houve vinte e duas respostas positivas (76%) e sete negativas (24%).

Dentre os alunos que responderam “sim” à pergunta, treze declararam ter contato com a LI na televisão (programas e filmes), no computador (vídeo games, Internet), em músicas, em livros e revistas, e no celular. Não foram dados detalhes complementares no questionário. Porém, na entrevista, quando perguntamos sobre o mesmo tema, ouvimos respostas muito vagas. Os alunos mencionavam, por exemplo, “computador”, mas quando perguntávamos em que sentido, exatamente, usavam o inglês nesse instrumento, não sabiam responder. Mencionavam também nomes de alimentos (*hotdog, milkshake, sunday, hamburger*), mas isso não indica “uso” da língua. Enfim, notamos que as situações informadas pelos alunos nos mostram que não há *uso* da língua, eles apenas a *veem* em alguns contextos. Este é o caso de quatro participantes que no questionário, justificaram a resposta afirmativa fornecendo exemplos de locais onde entram em contato com a LI: quando vão a lojas e veem grifes em inglês ou na sorveteria (aqui não foi especificado o que o participante quis dizer, mas imaginamos que ele faz referência a palavras como *ice cream* ou *milkshake*) ou simplesmente quando “saem e veem palavras que não entendiam muito e agora já sabem”.

O restante dos alunos deu exemplos de situações comunicativas nas quais falam em inglês. No entanto, essas situações se resumem à utilização de algumas funções comunicativas que foram aprendidas – tais como cumprimentar ou pedir para ir ao banheiro – ou apenas frases isoladas:

Sim, na minha casa, **quando vou dar boa noite aos meus pais**, etc. (A2)

Sim, [...] **na sala de aula para ir no banheiro ou beber água**. (B5)

Sim, as vezes **eu brinco com meus colegas eu falo bom dia eu si apresento e xaw** tudo inglês. (B14)

[...] quando eu estou nervosa **eu falo “Oh!! My God”**. (A5)

Outros alunos citaram algumas situações em que utilizam a LI com membros da família:

A sempre quando aprendo alguma coisa diferente chego em casa e **falo com mãe o que eu aprendi em inglês**. (A7)

Sim, uso **nas brincadeiras** as vezes falo em inglês ou **ensino meu irmão falar**. (A12)

Em casa, **com minha irmã competindo quem sabe cantar músicas em inglês** é legal. (B3)

Cinco, dentre os sete alunos que indicaram o não uso da LI no dia-a-dia, associam o não uso do idioma à falta de contato com pessoas que o falam/estrangeiros ou ao fato de não viajarem para países nos quais ele é utilizado:

Não, porque **eu não fui em países estrangeiros nem conheci nenhuma pessoa de países que falasse inglês**. (A3)

Não, porque **ninguém conversa ou fala inglês**. (A4)

Não, porque **eu não converso com estrangeiros**. (A6)

Não **porque eu não viajei**. (A9)

Nada **eu não falo ingles na rua**. (B16)

Os outros dois alunos que disseram não usar a LI justificaram da seguinte forma:

Não ainda **eu não usei mais no futuro tenho certeza que vou precisar**. (B6)

Não pq **eu não aprendi nada**. (B7)

Em resposta a outras duas questões, B6 também citou, como motivo da atividade de aprendizagem da LI, a possível utilização dela no futuro: ao descrever o que significa aprender inglês, a aluna escreveu que “Aprender inglês é muito importante *para que se use no futuro*”; e quando perguntamos como estava sendo sua experiência de estudar o idioma, ela disse: “Tem sido uma grande novidade para mim *usar no futuro*”. Conforme vimos, quando o motivo da atividade é externo à mesma, ele é caracterizado como **motivo apenas compreendido**, e nesse caso, não oferece condições para a formação de sentido ou para mobilização do aluno na atividade de estudo.

Em relação ao participante B7, diríamos que, para ele, as atividades de aprendizagem estavam no nível das *operações*, isto é, eram *ações* esvaziadas de sentido⁵⁰.

⁵⁰ No item 3.3.2 refletimos sobre o caso desse participante.

Apresentaremos e discutiremos, em seguida, elementos relacionados à experiência dos alunos, no que se refere ao estudo de inglês.

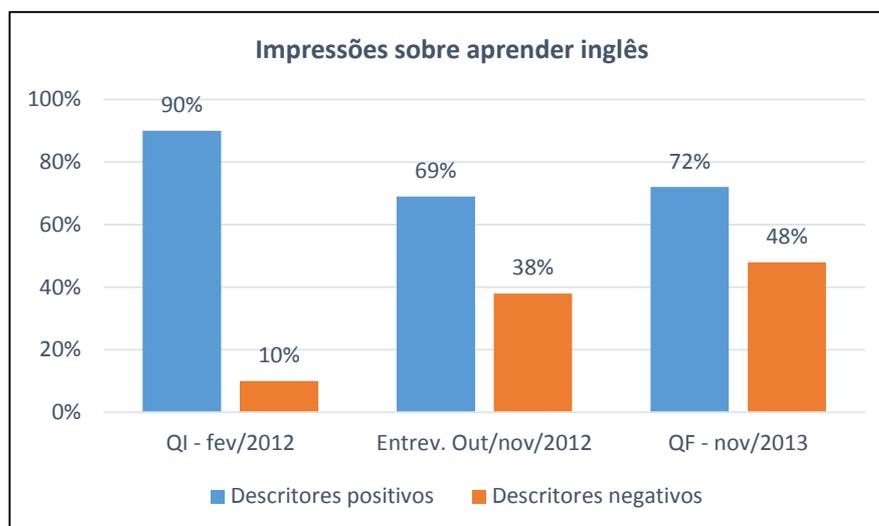
3.3.9 Sobre a experiência de aprender

No questionário inicial, havíamos perguntado aos alunos a respeito de suas expectativas quanto às **aulas de inglês** na escola. Vinte e seis alunos, ou seja, 90% dos participantes utilizaram descritores positivos para expressar seus sentimentos em relação ao início da aprendizagem.

Na entrevista, no final do ano letivo (6º ano), perguntamos aos participantes **como estava sendo a experiência de aprender inglês**. Vinte alunos (69%) usaram, em suas respostas, descritores positivos para falar de sua experiência e onze (38%) usaram descritores negativos. Dentre os descritores negativos que os participantes utilizaram, o adjetivo *difícil* apareceu oito vezes, ou seja, 28% dos alunos declararam que aprender inglês estava sendo difícil.

No questionário final, após um ano da entrevista, quando os alunos estavam no final do 7º ano, perguntamos a eles novamente, **como estava sendo aprender inglês**. Vinte e um alunos (72%) usaram, em suas respostas, descritores positivos e quatorze (48%) usaram descritores negativos. Dessa vez, treze alunos (45%) disseram que estava sendo *difícil* aprender inglês.

Vejamos, a seguir, a representação desses dados:

Gráfico 7: Impressões sobre aprender inglês

Nota-se que houve diminuição no uso de descritores positivos entre o período que antecedeu as aulas e depois de quase um ano de estudo, ou seja, as expectativas dos alunos em relação às aulas não foram totalmente satisfeitas. Verifica-se também um aumento no número de descritores negativos após o ano seguinte de estudo e aumento do número de alunos que declararam achar difícil aprender a LI. O aumento do uso de descritores negativos pode estar, assim, associado ao aumento da dificuldade em relação à aprendizagem do idioma e/ou a um processo de desmotivação em relação à aprendizagem da LI.

Conforme apresentado no capítulo Fundamentação Teórica, Viana (1990) defende que *fatores linguísticos* e *fatores metodológicos* podem influenciar positivamente ou negativamente a *motivação com relação ao aprendizado da língua* e a *motivação para a aula*. Apresentação de conteúdo descontextualizado, demasiada explicitação gramatical, pouca produção/interação na língua-alvo, listas de palavras apresentadas de maneira descontextualizada, entre outros, fazem parte dos *fatores linguísticos* que podem influenciar negativamente a motivação do aluno. Por outro lado, atividades dinâmicas, diversificadas, que requeiram a participação do aprendiz, que trabalhem a compreensão e produção oral e priorizem a compreensão do significado e não da forma, são *fatores metodológicos* que agem positivamente na motivação para o aprendizado da LE. O autor diz que:

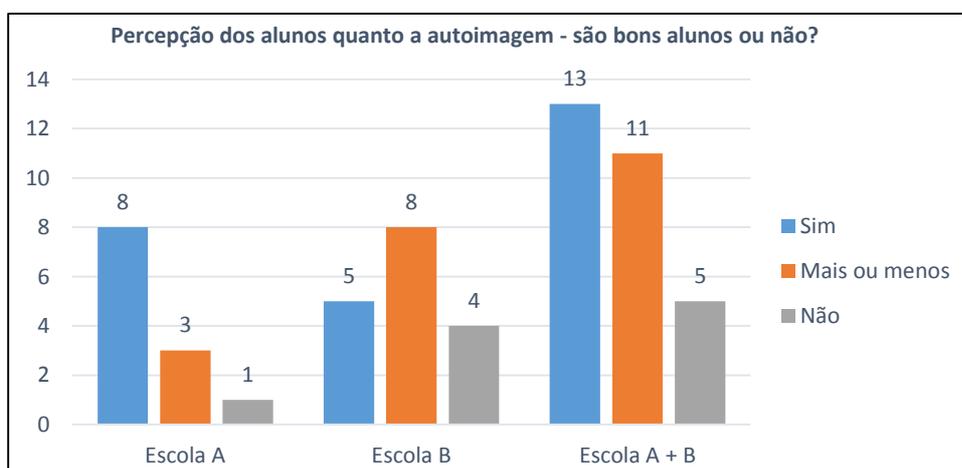
[...] Em termos práticos isso significa que se um aluno, durante o período de permanência na sala de aula não sentir que o material que está estudando é relevante, que a metodologia adotada está positivamente contribuindo para seu processo de aprendizagem, ou então encontrar problemas motivacionais constantes em alguns dos outros fatores discutidos neste trabalho, ele poderá

desenvolver uma atitude negativa com relação à língua e conseqüentemente uma motivação negativa estável para aprendê-la. (VIANA, 1990: 101)

No contexto estudado nesta pesquisa, consideramos que tanto **fatores linguísticos**, quanto **metodológicos** podem ter influenciado negativamente a motivação dos alunos com relação ao aprendizado da LI e a motivação para a aula. Como descrito anteriormente, os conteúdos das aulas de LI não eram contextualizados, havia ênfase excessiva no ensino e na prática de estruturas gramaticais e nenhuma produção ou interação na língua-alvo. Da mesma forma, as atividades não eram dinâmicas e/ou diversificadas, não requeriam participação do aprendiz, e havia prioridade no foco da forma em detrimento do significado. Portanto, tais fatores podem ter despertado sentimentos negativos em relação à aprendizagem da LI, bem como um processo de desmotivação, o que justifica o uso dos descritores negativos na narração da experiência de aprender o idioma.

Perguntamos aos participantes se eles **se consideravam bons alunos na disciplina LI**, independentemente das notas obtidas. A representação das respostas pode ser vista no seguinte gráfico:

Gráfico 8: Percepção dos alunos quanto a autoimagem - são bons alunos ou não?



Podemos verificar que treze alunos (45%) se acham *bons* na disciplina LI; onze (38%) se consideram *mais ou menos* e cinco (17%) *não se acham bons*.

Os alunos que se consideram bons disseram que é difícil aprender, que têm dificuldade, mas se esforçam para aprender, participando das aulas, sendo obedientes, tendo disciplina,

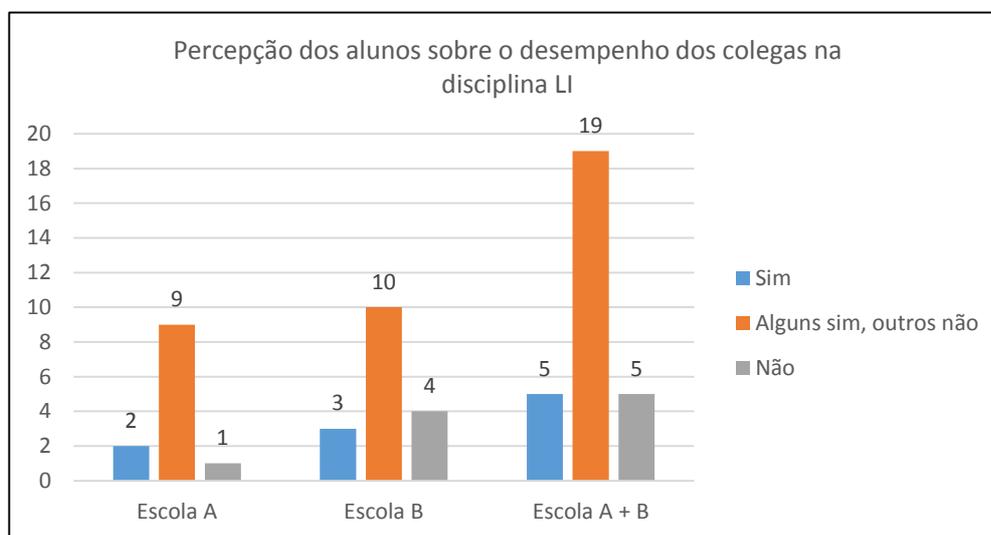
prestando atenção nas aulas e entendendo o que a professora explica. A aluna A6 se considera boa aluna por seu comportamento em sala e por já ter sido elogiada.

Os participantes que se consideram “mais ou menos” relataram que não se acham muito bons por terem “dificuldade em inglês”; por considerarem que “aprendem mais ou menos” e por acharem que “daria para serem melhores”. A10 não se acha muito bom porque “não entende” e acha “entediante”. B15 afirma que não gosta muito de inglês e por isso não se interessa muito em aprender.

Quanto aos cinco alunos que declararam não se achar bons em Inglês, foram destacados os seguintes motivos: não gostar muito do idioma e considerá-lo difícil, nervosismo na hora da prova, não saber o idioma, tirar notas baixas e por outros alunos impedirem a aprendizagem.

Ao perguntarmos se **os participantes consideravam que seus colegas eram bons na disciplina LI**, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 9: Percepção dos alunos sobre o desempenho dos colegas na disciplina LI



Como podemos observar, cinco (17%) alunos acham que seus colegas são *bons* na disciplina LI; dezenove (66%) consideram que *alguns colegas são bons, outros não*; e cinco (17%) alunos julgam que seus colegas *não são bons*.

Os alunos que afirmaram que seus colegas são bons na matéria, disseram que isso se deve ao fato de eles estudarem em casa, por terem vontade de fazer lição, por saberem, por

participarem e não demonstrarem dificuldade ou por terem mais facilidade e “gravarem” mais as palavras.

A maioria dos participantes – que disse que alguns colegas são bons e outros não – afirmou que alguns colegas se esforçam e se dedicam, têm educação, disciplina e vontade de aprender inglês, gostam da matéria, não fazem bagunça, e por isso são bons na disciplina LI. Já os colegas que não se importam com a matéria, não prestam atenção, não mostram interesse em aprender, não se comportam da maneira adequada, não gostam de inglês, bagunçam, brigam, não têm vontade de aprender, não levam a matéria a sério, não são bons no componente curricular Inglês.

Quanto aos alunos que avaliaram que seus colegas não são bons na disciplina LI, acreditam que isso ocorre porque eles não querem aprender ou “talvez não queiram um futuro melhor”, porque não fazem lição e não se interessam pela matéria, porque não falam muito na aula e isso significa que eles não entendem muito, porque não prestam atenção no que estão fazendo e não ouvem a professora ou porque têm muita dificuldade.

É intrigante o que Charlot (2003: 26) expõe sobre as características que os alunos apontam para julgar um bom aluno. Para muitos, o bom aluno é aquele que faz o que o professor pede: se for bem comportado, obediente, conseguirá boas notas e passará de ano. Definem, assim, o bom aluno sem mencionar se ele *aprendeu* muitas coisas, ao passo que, para aqueles que realmente são bons alunos, aprender é *adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer*.

No questionário final, perguntamos aos participantes **como eles se comportavam nas aulas de inglês**: se participavam, se ficavam quietos, ou se bagunçavam. **Quatorze** alunos disseram que são **quietos** pelo fato de serem tímidos, porque querem aprender, porque têm educação, porque assim conseguem prestar mais atenção, porque acham importante respeitar os professores, ou para não ganharem “ocorrência” e irem para a diretoria. **Dezoito** participantes afirmaram que **participam** das aulas fazendo lições porque gostam da matéria e/ou da professora, ou porque não vão “ganhar nada” não participando. **Sete** estudantes disseram que **se comportam**, não fazem bagunça, porque isso atrapalha o rendimento, porque os pais os colocam de castigo se bagunçarem, porque têm que aprender inglês, pois é importante, ou porque não gostam de ver bagunça. **Treze** alunos relataram que **conversam**, pois é chato ficar horas fazendo lição, porque às vezes não entendem as perguntas, porque a aula é “um pouco

entediante”, porque gostam de conversar com os colegas sobre o que estão fazendo, ou porque os colegas os chamam e eles “se desligam” da aula.

Quando indagamos os alunos em relação ao **comportamento de seus colegas**, ou seja, se de acordo com suas opiniões os colegas tinham o mesmo comportamento ou se comportavam de maneira diferente, **onze** (38%) participantes disseram que alguns colegas se comportavam de maneira **semelhante** – prestando atenção, se comportando e ficando quietos – e outros apresentavam comportamento **diferente** – fazendo bagunça, conversando, não se interessando pela matéria. **Três** (10%) alunos apenas afirmaram que os colegas se comportavam **igual**, sendo também bagunceiros ou quietos, ou não participando quando não “estão afim”. **Quinze** (52%) participantes declararam que seus colegas são **diferentes**: eles são bagunceiros, não querem saber de nada, conversam muito, se comportam mal, são indisciplinados, vêm à escola e “não querem saber de nada”, gostam de chamar atenção e irritar o professor.

Com base no referencial teórico de Charlot (2000, 2001, 2005), buscamos fazer uma “leitura positiva” da realidade investigada, por meio da qual pudemos visualizar para além do discurso da falta (falta de interesse e disciplina), diversos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LI, que podem tanto colaborar, quanto dificultar o sucesso escolar, isto é, pudemos identificar fatores que podem auxiliar ou desfavorecer o estabelecimento de uma relação significativa com a escola e com os saberes.

Considerando-se as dimensões **epistêmica, identitária e social** do saber, procuramos compreender, por meio da análise dos dados, quais relações são estabelecidas pelos alunos com a escola, com a língua inglesa e com sua aprendizagem.

Verificamos diferentes formas da **relação epistêmica** que os alunos estabelecem com o saber, identificando os diferentes processos nos quais eles se engajam ante as *figuras do aprender*. Observamos que para alguns alunos, o *aprender* se apresenta sob a forma de *objetivação-denominação* e diz respeito à aquisição de saberes teóricos ou intelectuais. Para outros, *aprender* significa passar do não-domínio ao domínio de uma atividade, e nesse caso, ocorre o processo de *imbricação do “eu” na situação*. Por último, analisamos que para determinados alunos, o *aprender* se apresenta sob a forma de apropriação de um dispositivo relacional, que envolve o aprendizado de determinadas atitudes e relações, constituindo processo de *distanciação-regulação*.

Percebemos a importância que os alunos atribuem à **dimensão social** do saber, por meio da constatação do valor dado às aprendizagens *relacionais/afetivas* que se desenvolvem na escola. Porém, verificamos que, devido à maneira pela qual o coletivo escolar é organizado, nem sempre há o estabelecimento de relações humanizadoras entre os estudantes, o que dificulta a formação de atividades de aprendizagem significativas, que contribuam para a atribuição de sentido.

Nas **relações identitárias** que os participantes estabelecem com a escola, analisamos a percepção que os alunos têm sobre a instituição escolar como local de aprendizagens relacionadas ao seu desenvolvimento pessoal, às suas conquistas pessoais, aos seus valores. Constatamos que a maioria dos alunos atribui a importância das aprendizagens adquiridas na escola à utilidade que elas poderão ter no futuro, principalmente em termos de empregabilidade.

Verificamos que os motivos relacionados ao gostar da escola abarcam as **dimensões social, epistêmica e identitária** do saber, uma vez que estão associados à afetividade em relação aos amigos e professores, às atividades de aprendizagem e às expectativas e objetivos vinculados ao futuro.

Observamos que dentre os elementos que compõem a **dimensão identitária** do saber, encontram-se o sentimento de empatia em relação à LI, a importância atribuída ao seu conhecimento, e as expectativas quanto às oportunidades que esse saber pode oferecer no futuro.

No que se refere à aprendizagem da LI, analisamos elementos que constituem a **relação identitária** que os alunos estabelecem com esse saber, verificando suas expectativas para a aprendizagem do idioma, seus sentimentos em relação ao início do estudo da LE, suas concepções a respeito das aulas, e seus desejos e necessidades em relação à metodologia e didática das aulas. Observamos também que os motivos geradores da atividade de aprendizagem da LI se dividem entre *eficazes* e *apenas compreendidos*. Também verificamos o registro da dimensão identitária na análise das opiniões dos alunos acerca das aulas de inglês e dos elementos relacionados à experiência de aprender o idioma.

Pudemos notar o registro **epistêmico, identitário e social** na relação que os alunos estabelecem com a aprendizagem da LI, por meio das descrições dos elementos envolvidos na atividade de aprender inglês, de acordo com suas concepções. Observamos que a apropriação

desse saber está, para alguns alunos, associada à posse de um *dispositivo relacional*, e que para outros envolve processos de *objetivação-denominação* ou de *imbricação do “eu” na situação*. Verificamos o que os alunos aprenderam, segundo eles próprios, e em quais situações fazem uso dessa aprendizagem. Constituíram elementos da dimensão social relacionada à aprendizagem da LI, dados sobre a relação que os alunos mantinham com os colegas e com as professoras.

Concluimos, neste ponto, a análise e discussão dos dados da pesquisa e, considerando os resultados apresentados neste item, passamos, a seguir, às considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa foi investigar os sentidos de aprender a língua inglesa e as relações estabelecidas por alunos da escola pública com o *mundo* (com os saberes transmitidos/adquiridos na escola, com a escola, com a sala de aula e tudo que a envolve), com o *outro* (professores e colegas) e *consigo mesmos* (seus saberes, suas expectativas, seus objetivos e motivos). Buscamos compreender o significado que a escola tem para os alunos e as representações que estes têm sobre a língua inglesa. Procuramos, também, identificar os processos que estruturam a motivação para aprender inglês e a mobilização para/na aprendizagem do idioma.

O trabalho foi fundamentado na Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Charlot (2000, 2001, 2005), a qual oferece subsídios para a compreensão de como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência, e em especial, à sua experiência escolar. Também compõem o embasamento teórico desta pesquisa, fundamentos e conceitos da Teoria da Atividade, elaborada por Vigotski (1980, 2001, 2005, 2007) e desenvolvida por Leontiev (1978, 1984), bem como concepções acerca do tema motivação, voltadas à área de ensino-aprendizagem de línguas (DÖRNYEI, 2001; DÖRNYEI & USHIODA, 2013; GARDNER, 2002, 2010; DECI & RYAN, 2000; VIANA, 1990).

A coleta de dados envolveu observação de aulas em duas classes de 6º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo durante o período de um ano. Os instrumentos de coleta utilizados foram: questionários, desenhos produzidos pelos alunos, diários de campo da pesquisadora e entrevistas individuais com os estudantes.

Procuramos fazer, nesta pesquisa, uma leitura positiva dos dados coletados, que tivesse relação com a experiência dos alunos, com sua interpretação do mundo, com sua atividade. Não destacamos a inadequação de suas expectativas e de seus motivos às aprendizagens escolares, apontando o que falta nos alunos para que sejam bem sucedidos; ao contrário, procuramos compreender como se constrói a experiência escolar desses jovens, que entre tantas aprendizagens vivenciadas na escola, se confrontam também com a necessidade de aprender inglês.

A fim de nortear nossa investigação e de alcançarmos os objetivos propostos, formulamos a seguinte questão de pesquisa, que será retomada e respondida:

- **Que relações são estabelecidas por alunos da escola pública com a escola, com a língua inglesa e sua aprendizagem, considerando-se as dimensões epistêmica, identitária e social do saber?**

Entendemos, do mesmo modo que Pouliot, Bader & Therriault (2010) e Oliveira (1997), que há uma cultura específica que permeia as relações escolares e que dela fazem parte regras específicas, padrões de comportamento e de avaliação, delimitações de tempo e espaço, relações hierárquicas, entre outros. Tal cultura escolar é construída social e historicamente e influencia não só a perspectiva do aluno em relação ao processo de aprendizagem, mas também sua história pessoal e social, sendo que há, muitas vezes, uma distância entre essa cultura e a dos alunos e familiares, e uma diferença entre as aspirações e expectativas de cada parte em relação à escola. Vista por essa perspectiva, a escola é concebida como uma instituição social na qual emergem diferenças individuais e culturais – as quais são ampliadas pelo processo de democratização do acesso de diferentes grupos – que, quando não consideradas como ponto de partida para o trabalho no âmbito pedagógico, podem ser fonte de muitos problemas, especialmente o fracasso escolar. Nesse aspecto, estudar a relação que os alunos estabelecem com a escola consistiu em investigar as maneiras como os alunos se envolvem com ela (e com a cultura que a permeia) e com as situações de aprendizagem que nela acontecem.

Verificamos que ao definir escola, a maioria dos alunos faz referência à atividade principal que nela exercem: **aprender**. Em suas respostas, identificamos diferentes formas da relação epistêmica que são estabelecidas com o aprender: para alguns alunos, aprender é adquirir *saberes teóricos ou intelectuais* (matemática, português, inglês), *dominar uma atividade* (ler, escrever, desenhar), ou ainda apropriar-se de um *dispositivo relacional* (aprender a conviver, a lidar com pessoas diferentes, a obedecer).

Constatamos que para muitos alunos, o papel da escola vai além de local de aprendizagem de conteúdos: ela é lugar de convívio e de encontro com os colegas, e a dimensão social do saber, mais especificamente as aprendizagens *relacionais/afetivas* que nela se instauram, são muito valorizadas. Porém, observamos que a formação do coletivo escolar entre os estudantes acontece de maneira espontânea, sem mediação dos docentes ou outros profissionais da escola, impedindo a formação de relações humanizadoras entre eles, ou o desenvolvimento de atividades de aprendizagem que possibilitem a formação de motivos e de sentido.

Observamos que a experiência escolar é vista pelos alunos como garantia de um futuro promissor, em termos de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Porém, muitos alunos parecem acreditar que o simples ir à escola, sem passagem pelo *aprender*, possa conduzi-los diretamente aos objetivos futuros almejados. Entendemos, do mesmo modo que Paro (1999), que não cabe à escola a tarefa de educar tendo como foco principal o trabalho. Consideramos primordial refletirmos sobre o lugar ocupado pelo *aprender* nessa valorização do futuro pelos estudantes, a fim de que a experiência escolar não faça sentido apenas como uma *etapa* a se atravessar, sem consideração às *aprendizagens* que nela ocorrem.

Verificamos que os alunos reconhecem o significado social da escola – ou seja, seu papel de instituição transmissora de conhecimentos – ao afirmarem que a principal atividade que nela exercem é *aprender*. Existe, portanto, o reconhecimento da escola quanto a sua especificidade. No entanto, constatamos que o interesse dos estudantes pela escola está mais direcionado às oportunidades de sociabilidade que ela possibilita, do que ao acesso ao conhecimento. Em outras palavras, os alunos gostam da escola, mas parecem não gostar de estudar, de estar em sala de aula. Apreendem o significado social da instituição, mas não estabelecem vínculo entre ele e suas vidas, ou seja, não lhe atribuem sentido. Dessa maneira, não há relação direta entre o motivo que incita o aluno a ir à escola (encontrar os amigos e se divertir) e as ações nela praticadas (direcionadas à aprendizagem), o que caracteriza a atividade do aluno como alienada. É o que conclui Charlot (2009a) quando afirma que:

[...] só se pode falar de atividade quando o motivo e o objetivo coincidem: estuda-se para apropriar-se de um conhecimento. Na lógica que está se tornando dominante, estuda-se (quando se estuda...) para ter boas notas, passar de ano, ser aprovado no vestibular, ter um bom emprego: motivo e objetivo discordam. Portanto, não existe mais atividade. Sendo assim, qual é a significação do que o aluno faz na escola? Leontiev responderia que se trata de ações. Podemos dizer, também, que é um trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e se desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem. Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido. (CHARLOT, 2009a: 95)

Indicamos, nesse sentido, a necessidade do desenvolvimento de atividades de ensino que tenham conteúdos e procedimentos didáticos relevantes aos alunos, que privilegiem a interação e que promovam a mediação entre eles, para que os motivos expressos pelos estudantes (de socialização e recreação) possam se converter em motivos para a aprendizagem, colaborando para a sua mobilização para aprender e para a formação de sentido pessoal.

Quanto às relações estabelecidas com o professor, verificamos que estas podem se constituir em motivação para a aprendizagem, configurando-se em elemento de extrema importância na relação que os alunos estabelecem com a escola e com o conhecimento. Corroboramos a reflexão de Charlot (2000) de que a relação com a matéria escolar depende da relação com o professor e da relação do aluno consigo mesmo, e que a falta de sentido, por mais enraizada que esteja na relação epistêmica que o aluno estabelece com o saber, é também efeito das práticas escolares e de seus agentes.

Considerando a) a opinião inicial favorável que os participantes desta pesquisa demonstraram sobre a língua inglesa; b) a utilização de descritores positivos para expressarem suas expectativas a respeito da aprendizagem do idioma; c) o fato de que 72% deles afirmaram que, mesmo podendo optar, continuariam estudando a LI, sozinha, ou juntamente com outro idioma; e d) a expectativa positiva em relação ao início da aprendizagem da LI na escola por quase a totalidade dos alunos, inferimos que a maioria dos alunos ingressou no 6º ano motivados para a aprendizagem da LI.

Os motivos associados à percepção positiva que os alunos tinham, inicialmente, a respeito da LI estão vinculados à empatia que disseram nutrir com relação ao idioma e/ou com sua aprendizagem, à simpatia pelo professor, à utilidade do idioma na vida cotidiana e/ou às possibilidades que a língua pode oferecer no futuro. Verificamos, porém, que após um ano de estudo do idioma, o número de alunos que optariam por continuar a estudar a LI, diminuiu consideravelmente e o número de descritores negativos em relação à experiência de aprender a LI aumentaram, o que nos leva a inferir que houve queda na motivação para a aprendizagem do idioma.

A maior parte dos alunos expressou *motivos apenas compreendidos* ao explicarem porque aprendem inglês, dentre os quais se destaca a aprendizagem da LI visando exclusivamente seu uso futuro. Entendemos, dessa maneira, que uma *motivação extrínseca*, de *orientação instrumental* impulsiona os alunos à aprendizagem de inglês, ou seja, para eles, a aprendizagem do idioma é um *meio* para se atingir um *fim*. Nesse sentido, ponderamos que as atividades de aprendizagem da LI possuíam significação para os estudantes, mas somente na medida em que eles consideram o idioma necessário para a realização de objetivos futuros, principalmente aqueles direcionados ao mundo do trabalho. Nessa perspectiva, os *motivos* são determinados pelos *fins*, e como consequência, não há a construção de sentido pessoal nas atividades de aprendizagem. Como apontado por Martins (2005: 131 *apud* ASBAHR, 2011:

145), *as atividades escolares têm seu sentido empobrecido quanto mais são determinadas por significações para com as quais o indivíduo não mantém uma relação pessoal afetiva e consciente*. Desse modo, consideramos que as atividades de aprendizagem da LI não ofereciam condições para a formação de sentido, nem tampouco de mobilização do aluno, uma vez que é necessário que as situações de aprendizagem façam sentido, para que possa haver mobilização.

Compreendemos que o aluno tem necessidades e interesses, e que estes devem ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem, pois consideramos que desses elementos surgem os motivos da atividade. Nesse sentido, a brincadeira e o jogo poderiam ser utilizados como ferramentas pedagógicas que promovam ações mais significativas para as crianças, dando-lhes oportunidade de entrar em atividades intelectuais que lhes possibilitem apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas.

Constatamos que os alunos compreendem o processo de aprendizagem da LI de acordo com a lógica do estudo, do prestar atenção, do fazer a lição. Porém, observamos que os conteúdos escolares e a maneira como são trabalhados, não coincidem com os interesses dos alunos, não conseguem mobilizá-los para a tarefa do estudo. Há, assim, nesses alunos, o desejo incipiente de aprender. O objeto desse desejo, porém, não parece corresponder ao conteúdo das atividades de estudo. Consideramos que para haver essa correspondência, seria preciso que o professor atentasse aos desejos dos alunos e orientasse as ações de ensino aos interesses dos aprendizes. Dessa forma, haveria possibilidade de transformação do *desejo* em *interesse de estudo*, em *mobilização* para a aprendizagem.

Verificamos que a comunicação oral é a habilidade que os alunos mais desejam praticar/desenvolver, por meio de atividades que promovam interação, e tenham cunho lúdico (como jogos, brincadeiras e músicas). Contudo, as aulas com foco na memorização de vocabulário, na tradução, e no domínio de regras gramaticais parecem não permitir que os alunos se mobilizem para a aprendizagem, nem que o encontro do *desejo* de saber a língua com a *vontade* de aprendê-la se concretize.

Possivelmente, a falta de interesse e/ou engajamento dos alunos nas tarefas escolares, apontada pelos professores como fator que influencia negativamente e compromete sua prática pedagógica, esteja diretamente relacionada à distância entre o que a escola oferece e as necessidades e expectativas dos alunos. Segundo os pressupostos da Teoria da Atividade e da Relação com o Saber, são os motivos que impulsionam os sujeitos para atuarem na atividade.

Nesse sentido, ponderamos que a realização de atividades que considerem os desejos e interesses dos estudantes, poderia agir como motivo gerador de sentido para a atividade de aprender a LI.

O fato de compreendermos que a relação com o saber não se configura apenas como relação epistêmica, mas também como relação social e identitária, aponta para a importância de considerarmos o impacto que os fatores extraescolares (a condição socioeconômica das famílias, o conhecimento de mundo que o aluno traz consigo, a cultura familiar, entre outros) e intraescolares (a organização e a gestão da escola, a infraestrutura, o “clima” acadêmico, a formação e a motivação do corpo docente, o enfoque pedagógico adotado pelo professor) podem exercer sobre o sentido e a relação que o aluno estabelece com a escola e com tudo o que a envolve, incluindo os diversos “aprenderes” que nela se desenvolvem.

Como Charlot (2000), não supomos que alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas tenham um destino social e escolar traçado de antemão pela sua origem, impossibilitando a escola de auxiliá-los, no que tange às possibilidades escolares e profissionais. Apoiando-nos em Brooke, Rezende & Candian (2010), defendemos o argumento de que tanto fatores extra como intraescolares não predeterminam – de maneira fatalista – positivamente ou negativamente o desempenho discente, ou seja, nem sempre os fatores extraescolares exercem efeito negativo sobre o desempenho, assim como não é sempre que os fatores intraescolares exercem efeito positivo. Consideramos que dependendo de uma série de circunstâncias, tais fatores *podem influenciar* o desempenho escolar e é nesse ponto que o entendimento das diferentes relações que o aluno estabelece com o saber se torna tão importante. Tal compreensão nos permitiu reconhecer que os alunos, na condição de sujeitos históricos e sociais, se envolvem em diversas situações de aprendizagem, e que, muitas vezes, possuem uma lógica e uma dinâmica de leitura de mundo muito diferente daquela da escola. Decorrente desses aspectos, verifica-se a relevância de buscarmos ferramentas que permitam o estabelecimento de relações com o saber escolar que sejam capazes de mobilizar os estudantes para a aprendizagem.

Diante dos dados apresentados e das reflexões tecidas, é preciso que paremos de enxergar o aluno “que não consegue aprender” como culpado pelo fracasso escolar, ou então, como vítima do mesmo. É necessário que revejamos posturas, reavaliemos as práticas educativas e os conteúdos disciplinares, repensemos quais valores precisam ser consolidados e reafirmemos o compromisso do Estado, da escola e do professor com o desenvolvimento do

aluno, percebendo e respeitando sua individualidade e potencialidade; que cada parte assuma sua responsabilidade no processo da educação. É preciso, por fim, que reflitamos sobre as seguintes questões propostas por Charlot (2009a: 95): até que ponto as nossas escolas induzem os alunos a ter uma atividade intelectual, os introduzem em universos novos, constroem outras formas de se relacionar com o mundo? Até que ponto, ao contrário, privilegiam tarefas estandardizadas e obediência às normas?

Esperamos que este trabalho ofereça subsídios – a partir dos processos identificados nas relações que os alunos estabelecem com a escola, com a LI e com sua aprendizagem – para refletirmos a respeito dos elementos que envolvem o ensino de inglês na escola pública, e sobre as demandas e desafios que se colocam para as práticas pedagógicas, a fim de que a escola ofereça condições de atribuição de sentido às atividades de aprendizagem. Esperamos também que os dados coletados e as reflexões desenvolvidas ampliem o conhecimento existente sobre o universo escolar e o processo de ensino-aprendizagem de inglês no contexto público, para que novas perspectivas de interpretação das relações que nesse âmbito se estabelecem possam ser introduzidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes e Arte Línguas, 2005.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p.19-34.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

ASBAHR, F. S. F. **“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**, 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BANNON, L. J.; BODKER, S. Beyond the interface: Encountering artifacts in use. In: CARROLL, J. (Ed.). **Designing interaction: Psychology at the human-computer interface**. New York: Cambridge University Press, 1991. p.227-253.

BARAB, S. A.; EVANS, M. A.; BAEK, E. Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In: JONASSEN, D. H. **Handbook of research on educational communications and technology**. 2.ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p.199-214.

BAUTIER, E.; ROCHEX, J-Y. **L’expérience scolaire des nouveaux lycéens**. Paris: Armand Colin, 1998.

BERNARDO, A. C. **Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. 2.ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli *et al.* 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. n.39, 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1994. p.46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Trad. Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.71-80.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la idade infantil**. Habana: Editorial Pueblo y educación, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOKE, D. A. L.; REZENDE, W. S.; CANDIAN, J. F. **Revista do Sistema de Avaliação SAERJ – 2010**. Juiz de Fora, v.4, 2010.

CAMPOS-GONELLA, C. O. **A influência do material didático na motivação de aprendizes da língua inglesa em contexto de ensino público**. 2007. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTILHO, C. S. **Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo**. 2009. 227 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, 2009.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v.14, p.248-261, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em 15 abr. 2014.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.33-50.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **Revista de Ciências da Educação**, n.10, p.89-96, 2009a.

_____. **A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. Catarina Matos. Porto: Livpsic, 2009b.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. (Entrevista concedida a Teresa C. Rego e Lucia E. N. B. Bruno). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p.147-161, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 21 de mai. 2013.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.23-33.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIN, E. Y.; ZAOROB, M. L. **Keep in Mind**. São Paulo: Scipione, 2009.

COLE, M. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, v.8, n.2, p.181-196, 2005. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/15>>. Acesso em: 22 de mai. 2014.

deCHARMS, R. Motivation enhancement in educational settings. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education, student motivation**. New York: Academic Press, 1984. p.275-310.

DECI, E. L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, p.227-268, 2000.

DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2nd Ed. New York: Routledge, 2013.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an Activity-Theoretical Reconceptualization. **Journal of Education and Work**. v.14, n.1, p.133-156, 2001. Disponível em: <<http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4tho6oq.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.9-17.

FARIA, G. G. G. **Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições**. 2008. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2008.

FEITOSA, L. D. **Os licenciados em física da UFS e as suas relações com o ensinar: uma investigação a partir da Teoria da Relação com o Saber**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2012.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

FIGUEIREDO, L. **O papel da motivação na construção da aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

GARDNER, R. C. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Eds). **Motivation and Second Language Acquisition**. Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center, 2002.

_____. **Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model (Language as Social Action)**. New York: Peter Lang Publishing, 2010.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.143-150, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jun. 2014.

HAMMOUTI, N. Diários etnográficos “profanos” na formação e pesquisa educacional. **Revista Europea de Etnografía de la Educación**, n.2, p.9-20, 2002. Disponível em: <http://www.unizar.es/etnoedu/SEEE_revista.html>. Acesso em: 12 de dez. 2012.

IANUSKIEWTZ, A. D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

IRELAND V. E. (coord.) *et al.* **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007.

JACOB, L. K. **Diferenças motivacionais e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

JESUS, J. Y. T. **Música na escola como recurso pedagógico: análise de uma prática docente em salas de séries iniciais**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2002.

JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment. **Educational Technology, Research and Development**, p.61-79, 1999. Disponível em: < <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02299477>>. Acesso em: 9 de jun. 2011.

KANBACH, B. G. **A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot**. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

KAPTELININ, V. Activity theory: implications for human-computer interaction. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.103-116.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

KLEIN, J. T. **Interdisciplinarity, History, Theory and Practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KUUTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.17-44.

LABRADOR, M. A. Strategies to motivate in the language classroom. **Interlingüística**, n.17, p.57-62, 2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316398>>. Acesso em 15 mai. 2014.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. Teaching grammar. In: M. CELCE-MURCIA (Ed.), **Teaching English as a Second or Foreign Language**. (3rd Ed.). Boston: Heinle & Heinle, 2001. p. 251-266.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second language acquisition research methodology. In: **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991. p.10-51.

LEFFA, V. J. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.17, p.57-65, 1991. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em 10 mai. 2014.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Mexico: Editorial Cartago, 1984.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. The development of the learning motive in children. In: **Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory**, vol.6, n.13/14, 1993.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Editora Ícone, 1988. p.59-83.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. 2005. 192f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2005.

LOMONACO, B. P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p.39-74.

LOPES, S. L. **Os sentidos atribuídos pelo professor do ensino médio às práticas educativas**. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2013.

MAMPRIN, M. I. L. L. **Implementação ou não de atividades experimentais em biologia no ensino médio**: as relações com o saber profissional baseadas numa leitura de Charlot. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. Psicologia Sócio-Histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M.; SILVA, N. R. (Orgs). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.118-138.

MELLO, E. **A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em biologia**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: ROCA, P.; PEREIRA, R. C. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p.25-50.

MOITA LOPES, L. P. **Inglês no mundo contemporâneo**: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Palestra apresentada no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p.85-107.

_____. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c. p.13-44.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. 1997. Disponível em: < <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p.9-29, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em 20 abr. 2014.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico- cultural. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.45-61.

OXFORD, R. L. (Ed.). New Pathways of Language Learning Motivation. In: OXFORD, R. L. **Language Learning Motivation: Pathways to the New Century**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1999. p.1-8.

OXFORD, R.; SHEARIN, J. Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. **The Modern Language Journal**, v.78, n.1, p.12-18, 1994. Disponível em <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.1994.78.issue-1/issuetoc>> Acesso em: 12 de jan. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs). **Caminhos e Colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. (Orgs). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.67-84.

POULIOT, C., BADER, B.; THERRIAULT, G. The Notion of the Relationship to Knowledge : A Theoretical Tool for Research in Science Education. **Journal in environmental and science education**, v.5, n.3, p.239-264, 2010. Disponível em <http://www.ijese.com/IJESE_v5n3_Pouliot-et-al.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p.135-159.

_____. A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio**, São Paulo, v.6, p.3-8, 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio>>. Acesso em: 15 de fev. 2014.

_____. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.03, p.637-652, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300007&script=sci_arttext>. Acesso em 18 jun. 2013.

RIBEIRO, V. C. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Essex: Longman, 1992.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2nd Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.253-276.

ROCHEX, J-Y. **Le sens de l'expérience scolaire**: entre activité et subjectivité. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.

SALVADEGO, W. N. C. **A atividade experimental no ensino de química**: uma relação com o saber profissional do professor da escola média. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2008.

SANTOS, K. **A formação do sujeito e o sujeito em formação**: a relação com o saber de professores de classes de Educação para Jovens e Adultos de São Leopoldo/RS. 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

SÈVE, L. **Marxisme et théorie de la personnalité**. Paris: Éditions Sociales, 1968.

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.150-161, 2008.

STECH, S. O que significa o aprender para os alunos tchecos? Balanços do saber no início dos anos 90. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.51-69.

STETSENKO, A. P. Social interaction, cultural tools and the zone of proximal development: In search of a synthesis. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M; JENSEN, U. J. (Eds.). **Activity theory and social practice**: Cultural-historical approach. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p.225-234.

SUGIMOTO, T.; RAHIMPOUR, M.; YAGHOUBI-NOTASH, M. Exploring the Role of Attitude, Motivation and Gender in EFL Learning. **The Seijo University Arts & Literature Quarterly**, Seijo, p.137-154, 2006. Disponível em: <[http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20\(1\)/09_chen.pdf](http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20(1)/09_chen.pdf)>. Acesso em 15 mai. 2014.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”. Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.5, n.2, p.91-116, 2002. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/22>>. Acesso em: 7 de jan. 2013.

TONIETO, C. **Educação para o pensar como política educacional para a educação básica**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRÓPIA, G; CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.3, p.369-375, set./dez. 2011.

VIANA, N. **A variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na escola**. 1990. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p.219-230.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. 14. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

WHITE, W. R. Motivation reconsidered: the concept of competence. In: MUSSEM, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J (Orgs.). **Basic and contemporary issues in developmental psychology**. New York: Harper & Row, 1975. p.266-230.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO

1) Qual a sua opinião sobre a língua inglesa?

- () Gosto muito
 () Gosto
 () Não gosto muito
 () Não gosto nem um pouco

Por quê?

2) Como você se sente em relação a começar a aprender inglês aqui na escola?

- () entusiasmado
 () tranquilo
 () preocupado
 () inibido
 () indiferente
 ()

3) Você acha importante aprender inglês? Por quê?

.....

4) Como você acha que é aprender inglês?

- () Fácil
 () Mais ou menos fácil
 () Um pouco difícil
 () Difícil
 () Muito difícil

Por quê?

5) O que você espera aprender nas aulas de inglês?

.....

6) Como você acha que serão suas aulas de inglês aqui na escola?

.....

7) O que você acharia interessante aprender nas aulas de inglês?

.....
.....
.....

8) Se você fosse professor(a) de inglês, como seriam suas aulas?

.....
.....
.....

9) Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Por quê?

.....
.....
.....

10) Você gosta de vir à escola?

() Sim

() Mais ou menos

() Não

Por quê?

.....
.....

11) O que você gosta de fazer na escola? O que não gosta? Por quê?

.....
.....
.....

12) Você gostaria de acrescentar algum comentário?

.....
.....
.....

NOME: _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____

Apêndice 2: Questionário Inicial – Escola A

QUESTIONÁRIO INICIAL – ESCOLA A	
Q1	Qual a sua opinião sobre a língua inglesa? () Gosto muito () Gosto () Não gosto muito () Não gosto nem um pouco Por quê?.....
A1	(x) Gosto/Porque estou aprendendo uma lingua nova e terei muito mais oportunidades sendo bilingue.
A2	(x) Gosto/Porque acho que é muito importante por exemplo num trabalho as vezes é preciso.
A3	(x) Gosto/Gosto porque eu gosto da professora e da aula.
A4	(x) Não gosto muito/As vezes que eu não faço a lição a professora da negativo em vez de falar você vai ficar depois do recreio pra fazer.
A5	(x) Não gosto muito/Não gosto muito porque é uma língua estranha.
A6	(x) Gosto/Porque se aprendi uma língua diferente, pratica, legal por isso que eu gosto.
A7	(x) Não gosto muito/as palavras são muito dificio de falar
A8	(x) Gosto muito/Porque é legal, dá pa aprender a cantar músicas inglesas e dá para traduzir o Ingles de games.
A9	(x) Gosto/eu aprendo outra lingua que é interessante
A10	(x) Gosto muito/Eu gosto muito porque eu tenho jogos, musicas, computadores de idioma English e porque gosto muito de ser bilingue.
A11	(x) Gosto/Porque em meu dia a dia uso essa língua pouco mais são nos lugares onde vou.
A12	(x) Gosto/Porque ensina bastante é muito bom porque se eu arrumar um emprego e precisar falar em Inglês eu já vou saber.
Q2	Como você se sente em relação a começar a aprender inglês aqui na escola? () entusiasmado () tranquilo () preocupado () inibido () indiferente ()
A1	(x) tranquila
A2	(x) tranquila
A3	(x) preocupada
A4	(x) entusiasmada
A5	(x) entusiasmada
A6	(x) tranquila
A7	(x) preocupada
A8	(x) tranquilo
A9	(x) tranquilo
A10	(x) entusiasmado
A11	(x) entusiasmada
A12	(x) entusiasmada
Q3	Você acha importante aprender inglês? Por quê?
A1	Porque se quiser poderei viajar, poderei ter um emprego melhor.
A2	Sim. Porque isso vai me ajudar a arrumar um emprego melhor.
A3	Eu acho, porque quando eu crescer eu vou precisar falar inglês nos outros países. A3
A4	Sim, porque pode arranjar servico bom, e tambem quando você for viaja para agum lugar você vai sabe falar em inglês.
A5	Porque você vai para outros países e não sabe o que eles estão falando.
A6	Sim porque você começa a aprender uma nova língua descobrindo coisas novas.
A7	Eu acho inportante porque o meu sonho é ser modelo e quando eu for para um lugar do mundo que fala inglês vou saber ler. 17
A8	Sim, porque se você vai viajar para outro país você não intende nada que pessoas estrangeiras falam.

A9	Porque posso talvez ir viajar.
A10	Sim, eu acho importante porque se eu arranjar um curso, um emprego ou conhecer pessoas novas não vou me preocupar muito.
A11	Sim, porque a gente precisa saber umas coisas para o nosso amanhã.
A12	Sim acho, porque é legal e eu posso aprender mais.
Q4	Como você acha que é aprender inglês? () Fácil () Mais ou menos fácil () Um pouco difícil () Difícil () Muito difícil Por quê?
A1	(x) Um pouco difícil/porque as palavras são escritas e pronunciadas diferente com letras que raramente usamos no Brasil.
A2	(x) Um pouco difícil/por causa das pronúncias das palavras.
A3	(x) (x) Um pouco difícil/porque eu tenho dificuldade para entender um pouco inglês.
A4	(x) Um pouco difícil/porque se escreve de um jeito diferente do outro.
A5	(x) Um pouco difícil/tem que prestar bastante atenção em falar certo se não vão te entender
A6	(x) Mais ou menos fácil/ dificuldade de decorar outro idioma
A7	(x) Um pouco difícil/eu acho um pouco difícil porque as palavras são um pouco difíceis.
A8	(x) Mais ou menos fácil/porque tem palavras que eu sei o significado e tem palavras um pouco mais difíceis.
A9	(x) Difícil/ Estudando se aprende mais tem vezes que eu não estudo.
A10	(x) Mais ou menos fácil/porque você tem que ler e depois traduzir e depois escrever em português etc.
A11	(x) Um pouco difícil/porque tem vez que é difícil de entender mas eu me entendo em conseguir entender.
A12	(x) Um pouco difícil/tem que saber pronunciar as palavras saber escrever.
Q5	O que você espera aprender nas aulas de inglês?
A1	A como falar como ler e como são usadas as palavras em inglês.
A2	Muitas coisas diferentes.
A3	Muitas coisas, brincadeiras, jogos.
A4	Muitas coisas interessantes.
A5	Espero aprender a falar e especialmente a entender o que estão me falando.
A6	Muitas coisas, falar o que eu mais quero pretendo é saber falar Inglês.
A7	Eu espero aprender muito apesar de não gostar tanto.
A8	Eu espero aprender o nome de cores, frutas, animais, objetos em inglês.
A9	outras palavras
A10	Eu espero ter na aula de inglês muito sucesso nesse idioma.
A11	Sei lá, vou aprender coisas que um dia eu vou usar para o meu saber quando crescer.
A12	Muitas coisas, muitas palavras, saber pronunciar.
Q6	Como você acha que serão suas aulas de inglês aqui na escola?
A1	interessante e alegres porque espero aprender mais do que no ano passado que as aulas não foram tão legais
A2	Não sei muito bem, mas acho que vai ser legal
A3	Boas
A4	Interessante
A5	Acho que vai ser como as outras no incino.
A6	legal, divertida gostosa porque eu quero aprender muito e falar muito
A7	Eu acho que vai ser um pouco legal.
A8	Serão bem divertidas a professora vai ensinar coisas novas.
A9	Melhores que as da outra escola porque aqui vou aprender mais palavras do que lá.
A10	Eu acho que vai ser bom aqui, na minha outra escola era mais ou menos, mais aqui tem mais coisas além do Básico.
A11	Diferente pois agora aprenderei coisas novas e legais, pra mim entender mais interessante
A12	Muito boa acho que vou aprender mais do que eu aprendi (alfabeto, números, pronomes, verbos)

Q7	O que você acharia interessante aprender nas aulas de inglês?
A1	aprender a falar inglês através de jogos e atividades divertidas
A2	Nome de animais, fazer perguntas ou até cantar em inglês.
A3	Muitas coisas que eu ainda não aprendi.
A4	A responder o que a professora pergunta.
A5	É que nós fizessimos uma receita diferente em inglês.
A6	Aprender falar em Inglês.
A7	aprender goisas de inglês
A8	Aprender o nome de animais e de frutas.
A9	Não sei
A10	Eu acharia legal ser bilíngue e aprender outras novidades sobre o idioma.
A11	É como expliquei na resposta da pergunta 6, é aprender mais um pouco para o curso que irei fazer mais pra frente.
A12	Saber pronunciar as palavras e aprender
Q8	Se você fosse professor(a) de inglês, como seriam suas aulas?
A1	alegres e com a participação dos alunos
A2	Daria alguns desenhos e o alfabeto.
A3	A minhas aulas seria super divertidas porque eu ia canta em inglês etc...
A4	Otima os aluno iam adorar não ia ficar gritando
A5	Começaria com uma brincadeira para animar mais. Tem aula que agente quase dorme nas minhas não eu iria ser mais alegre.
A6	boa mais só se eu fosse porque não quero ser professor, ia ensinar a eles falar e também coisas diárias como Bom dia boa noite boa tarde.
A7	A eu acho que não sirvo para ser professora de inglês.
A8	Seriam boas, eu entraria na sala de aula, escreveria a data na lousa iria falar para meus alunos lerem um texto em inglês.
A9	Otimas porque eu ia dar matérias legais.
A10	Se eu fosse professor de inglês ia passar muitos desenhos e bastante atividades.
A11	Que seriam interessantes para meus alunos em seu aprendizado tipo: nomes de animais, raposa - fox e números um - one entre outros.
A12	Interessante eu iria passar muita lição e passar lição para casa.
Q9	Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Por quê?
A1	um pouco dos dois porque acho muito legal aprender inglês e acharia legal aprender outros idiomas
A2	Preferia inglês porque ja saberia alguma coisa.
A3	preferia outro idioma porque eu acho as outras materias mais facil
A4	Estudaria ingles, eu ia incinar outros alunos.
A5	porque eu gosto
A6	Inglês, porque é mais legal e divertido.
A7	Eu preferia outro idioma porque não gosto muito de inglês.
A8	Estudaria inglês, porque em outros países os povos falam o idioma deles por exemplo: no Japão, japonês, no México mexicano.
A9	Estudaria inglês porque tenho muito tempo para aprender outras linguas.
A10	eu escolheria outro idioma, porque eu quero demais ir para China.
A11	Inglês e espanhol, para eu ter um bom trabalho de dar orgulho e sempre subir alcançar meus sonhos.
A12	Os dois inglês ou outros idiomas, porque eu acho interessante saber inglês e outras línguas.
Q10	Você tem contato com a língua inglesa no dia-a-dia?
	() Sim. Nas seguintes atividades:
	() Não.
A1	(x) Sim/na TV, no computador e em muitas outras coisas.
A2	(x) Sim/musica, alguns filmes e desenhos
A3	(x) Não

A4	(x) Sim/-
A5	(x) Sim/Em uma lanchonete ou em qualquer lugar
A6	(x) Sim/bom dia, boa noite, boa tarde, desculpa, denada e obrigada(o)
A7	(x) Sim/da escola
A8	(x) Não
A9	(x) Sim/Porezemplo nas brincadeiras
A10	(x) Não
A11	(x) Sim/Quando vou na sorveteria, no computador ouvir musicas, joga no play 2.
A12	(x) Sim/vendo meu irmão assistindo Dora aventureira e ele fica falando em inglês.
Q11	Você gosta de vir à escola? () Sim () Mais ou menos () Não Por quê?
A1	(x) Sim/porque aprendemos coisas novas e fazemos novos amigos
A2	(x) Mais ou menos/as vezes é chato, e as vezes é bem interessante
A3	(x) Sim/porque eu tenho que aprender muitas coisas
A4	(x) Mais ou menos/tem ves que eu não tenho roupa limpa ou sapato
A5	(x) Sim/vimos a escola simples para sermos águem na vida
A6	(x) Sim/para ter um emprego melhor um carro ou até mesmo uma casa
A7	(x) Sim/ porque eu posso passar de ano
A8	(x) Sim/porque eu aprendo cada vez mais coisas novas e estudo muito
A9	(x) Mais ou menos/ porque tem qui fazer lição e demora muito
A10	(x) Sim/porque eu adoro as materias e a maioria dos meus amigos estão aqui
A11	(x) Sim/a gente sempre aprende coisas novas que vamos precisar
A12	(x) Sim/porque eu gosto de estudar e quero ser alguém quando crescer
Q12	O que você gosta de fazer na escola? O que não gosta? Por quê?
A1	gosto de tudo o que faço na escola
A2	Encontrar os amigos, estudar um pouco e brincar.
A3	Eu gosto de brinca, eu não gosto de bagunça, porque se não atrapalha o meu estudo.
A4	Nada, lição, por que sim.
A5	Eu gosto de estudar e não gosto de briga.
A6	Gosto de estudar e não gosto de bagunça.
A7	Eu gostaria de fazer amizade conversar na sala de aula. Eu não gosto quando as pessoas dentro da sala briga e vai para a diretoria.
A8	A aula de educação Física e o recreio eu gosto. O que eu não gosto é termos que sair seis horas porque não da nem para assistir TV a noite.
A9	Eu gosto de fazer educação física. Não gosto de História.
A10	aula de informática, pois adoro mecher na internet
A11	Aprender coisas novas e interagir mas só um pouco, ir ao banheiro ou beber água durante a aula, porque as veses perdemos explicações que pode faltar para o nosso apredisado.
A12	Estudar, brincar, de fazer bagunça de desobedecer
Q13	Você gostaria de acrescentar algum comentário?
A1	Não
A2	Não
A3	Não
A4	Não porque não tenho comentário.
A5	Não quero dar nenhum comentário.
A6	Não
A7	Não
A8	Não gostaria
A9	Não
A10	Sim, eu gostaria de comentar que adoro livros de inglês e gosto de videogames em inglês.
A11	Não, mas gostei sobre o que falamos.
A12	Não

Apêndice 3: Questionário Inicial – Escola B

QUESTIONÁRIO INICIAL – ESCOLA B	
Q1	Qual a sua opinião sobre a língua inglesa? () Gosto muito () Gosto () Não gosto muito () Não gosto nem um pouco Por quê?.....
B1	(x) Não gosto muito/Não gosto muito da língua inglesa porque acho um pouco difícil.
B2	(x) Gosto/Porque eu acho interessante aprender outras lingua
B3	(x) Gosto muito/porque é bom aprender outras Lingua e eu acho inglês uma aula muito divertida
B4	(x) Gosto/todos os professores que eu peguei nas escola passada foi muito legal
B5	(x) Gosto muito/é muito interessante porque mais pra frente eu vou precisar dessa lingua.
B6	(x) Gosto muito/Porque é muito legal
B7	(x) Gosto/eu acho legal
B8	(x) Não gosto nem um pouco/Porque é chato
B9	(x) Gosto/Porque eu acho as aulas muito legal
B10	(x) Gosto muito/porque eu aprendo uma nova língua
B11	(x) Não gosto muito/Prefiro outras materias.
B12	(x) Gosto/É legal e divertida
B13	(x) Gosto muito/Eu gosto muito porque é uma lingua diferente
B14	(x) Gosto muito/Porque eu acho que é muito impressionante e divertido
B15	(x) Não gosto muito/Porque é difícil
B16	(x) Não gosto muito/porque ela é meio dificio
B17	(x) Gosto/Porque em qualquer país que eu for, se eu não souber falar a língua daquele país, eu falo a língua inglesa.
Q2	Como você se sente em relação a começar a aprender inglês aqui na escola? () entusiasmado () tranquilo () preocupado () inibido () indiferente ()
B1	(x) preocupada
B2	(x) tranquila
B3	(x) tranquila
B4	(x) entusiasmada
B5	(x) preocupada
B6	(x) tranquila
B7	(x) tranquilo
B8	(x) triste
B9	(x) entusiasmada
B10	(x) tranquilo
B11	(x) tranquila
B12	(x) tranquila
B13	(x) tranquilo
B14	(x) muito feliz
B15	(x) tranquila
B16	(x) entusiasmada
B17	(x) tranquilo
Q3	Você acha importante aprender inglês? Por quê?
B1	Sim, eu acho importante aprender inglês para fazer uma boa faculdade e ter um bom futuro.
B2	Sim porque agente pode viajar pró estados unitus.
B3	Sim porque quando agente ficar grande e quere ir pra outro país agente tem que saber o inglês.
B4	Sim. Porque se eu for para outro pais com Paris, Estados Unidos e etc é so usar o inglês.

B5	Sim, porque mas pra frente nos colegiais ou na faculdade agente precisa dessa língua.
B6	Sim. Porque é muito importante quando for viajar em algum lugar diferente gostuma falar inglês.
B7	Não. Porque não esta no meu dia dia.
B8	Mesmo achando chato acho enteresante aprender caso você for viaja para outro pais.
B9	Porque quando eu tiver maior eu vou viajar para fora e eu vou usar muito o inglês.
B10	Sim porque se eu ter que viajar para um país que fala inglês eu estarei qualificado.
B11	Sim, porque hoje em dia acho muito importante, apesar de naum gostar muito estou fazendo um curso de inglês na minha cidade, no eurodata.
B12	Sim, porquê isto serve para quando nós crescermos para o curicolo.
B13	Sim por que se voce for para um curso você ja sabe falar ingles.
B14	O meu sonho e o goleiro eu pensei que comdo eu querser se um goleiro do time do estado unido seu não sabe inglês eu não vou conseguir falar com os jogadores.
B15	Sim. Por que vai que você vai pra outro pais que seja inglês.
B16	Sim porque se a pessoa ir ne outro pais já vai tar sabendo.
B17	Sim, porque se eu ser jogador de futebol, e for jogar num time fora do meu país, eu falo a língua inglesa.
Q4	Como você acha que é aprender inglês? () Fácil () Mais ou menos fácil () Um pouco difícil () Difícil () Muito difícil Por quê?
B1	(x) Um pouco difícil/Porque as palavras são muitas palavras enroladas..
B2	(x) Mais ou menos fácil/Porque para mim eu não acho facil e nem de deficil.
B3	(x) Mais ou menos fácil/Não é como toda outra materia por exemplo o português, o inglês é mais inrolado e se escreve de trais pra frente.
B4	(x) Mais ou menos fácil/As vezes tem palavras difícil que tem que decoral.
B5	(x) Mais ou menos fácil/Não é tudo que você sabe então você vai apredendo aos poucos.
B6	(x) Fácil/Porque, bom para mim é muito bom sabe inglês então para mim é fácil.
B7	(x) Mais ou menos fácil/Por que eu já aprendi um pouco.
B8	(x) Um pouco difícil/É chato.
B9	(x) Mais ou menos fácil/Porque eu pra mim aprender as coisas e um pouco facil e um pouco dificiil poriso que eu acho mais ou menos.
B10	(x) Fácil/Por que tudo que você se dedica é fácil.
B11	(x) Um pouco difícil/É meio difícil apreder falar do geito certo e aprender a escrever também é muito difícil, mais devemos tentar naum adiata dizer naum gosto se nunca tentar podemos jugar.
B12	(x) Um pouco difícil/Eu tenho so um pouco de dificuldade.
B13	(x) Um pouco difícil/e um pouco dificio porque é outra lingua.
B14	(x) Muito difícil/Porque tem que decorar muitas palavras.
B15	(x) Difícil/ Porque as palavras são mais complicadas do que a de português.
B16	(x) Um pouco difícil/Porque ingles se escreve de um geito e fala de outro.
B17	(x) Um pouco difícil/Porque a língua inglesa é muito diferente da língua portuguesa, e é muito dificiu escrever.
Q5	O que você espera aprender nas aulas de inglês?
B1	Eu espero aprender nas aulas de inglês palavras novas.
B2	Nomes, objetos, cores, características, e varias outras coisas legais
B3	eu espero aprender ler muitas coisas, como frases em ingles ou até muitas palavras
B4	Aprender a saber falar o inglês mais evoluído
B5	tudo o que eu não apredi ainda como tudo o que as pessoas perguntar eu logo de cara respondo em inglês.
B6	Aprender falar nomes de animais, nomes de lugares etc...
B7	Não sei
B8	A falar Ingles, contar, e muitas outras coisas
B9	a falar inglês mas facil porque eu me enbolo toda falando inglês

B10	falar uma conversa inteira
B11	Nomes de frutas, objetos, nomes de animais e outras coisas que naum citei.
B12	Muita coisa novas tipo como se fala mãe e pai, irmãos, fabolosa essas coisas
B13	Muitas coisas quenen como falar video gеме, computador, cama, e etc...
B14	falar sobre carro, arvore, casa, aviões...
B15	Varias palavras diferentes.
B16	a palavras, objetos, números, animais, nomes de pessoas
B17	Aprender a falar inglês, aprender a escrever inglês, aprender a entender o inglês.
Q6	Como você acha que serão suas aulas de inglês aqui na escola?
B1	Eu acho que as aulas de inglês aqui na escola serão legais e fácil.
B2	legais e divertidas, e aprende coisas que eu não sei e gostaria de aprender.
B3	muito divertidas
B4	Muito legal. Porque as professora é legal
B5	legais, criativas, boas porque eu já vi que aqui não tem professora chata só quando você é chata com ela.
B6	Eu vou apreder mais goisas legais, importantes e interessantes.
B7	legal
B8	Inritantes e chatas.
B9	Muito legal porque eu gostei de todas as professoras
B10	Boas porque se eu conhecer uma pessoa que fala inglês eu saberei.
B11	legais, e que tenha-mos bastantes preconceitos novos.
B12	Boas e muito interessantes para eu aprender e divertido e espero que a professora seja legal
B13	eu acho que vai ser um pouco dificiu
B14	Bem nós vamos estodar muito e as professora sabe falar com nós e nós entente
B15	interesantes. Porque você vai aprender muitas coisas legais.
B16	a muito mais deficio porque no quinto ano é mais facio
B17	Acho que via ser diferente da outra escola, porque eu vou apreder mais coisas.
Q7	O que você acharia interessante aprender nas aulas de inglês?
B1	Eu acharia interessante aprender nas aulas de inglês interpretassão de texto
B2	Varias coisas legais tipo: Nomes de objetos etc...
B3	varias palavras, frases pra poder encinar para outras pessoas que não sabe
B4	Para saber atrender ler os textos é inglês e as músicas.
B5	Eu acharia iteresante aprender a ler saber cantar as músicas em iglês e tudo mais
B6	Eu acharia interessante aprender falar.
B7	Comprimentar um al outro
B8	Numa aula de ingles aprender espanhou, seria muito interessante
B9	Frases e musicas
B10	Traduzir o inglês
B11	varias coisas, muitas atividades, bastante aprendizados e muito mais.
B12	Falar com as pessoas dos U.S.A pelo o telefone pelo orkut, responder msn essas coisas
B13	Muitas coisas eu gostaria de cantar ingles a falar com meu colega ingles.
B14	falar os nome os amigo, avo, tias, pai, mãe, irmãs e primos
B15	As frutas. O ano passado eu não aprendi na escola.
B16	a mais os números de um a cem
B17	Saber escrever em inglês, porque tem músicas em inglês que eu não sei o que significa.
Q8	Se você fosse professor(a) de inglês, como seriam suas aulas?
B1	Se eu fosse professora eu escreveria menos e falaria mais.
B2	Divertidas, faria coisas que não cansasse e as vezes faria uma gincana de inglês
B3	seria palavras, frases pra poder encinar para outras pessoas que não sabe
B4	eu ensinaria coisas novas, jogos em inglês e também a ler histórias em inglês
B5	Em sinar as crianças ler palavras de iglês levemente a contar os numeros e principalmente falar o alfabeto.
B6	Seria ensinar os alunos sobre o inglês e seria muito cauma na aula

B7	Eria ter varias atividades também varias bricadeiras
B8	Ensinaria de onde é o ingles e muitas outras coisas.
B9	Eu pasaria pouca lição e faria mas
B10	Eu daria texto para colar e ler e fazer uma redação do que acharam do texto.
B11	muito prestativas, e com aprendizados novos e estar sempre relembrando coisas que já foi aprendizadas para naum esquecer
B12	muito boa ia dar cruzadinha de inglês e tudo mais ia passar caça-palavras e muito mais...
B13	eu ia incinar muitas palavras para meus alunos
B14	Eu daria sobre as brincadeiras de inglês e falava os nome de materiais como a régua, caneta, lápis, cardeno, livros, apontador, borracha...
B15	Muitas coisas divertidas. Como caça palavra.
B16	a as minhas aulas seria queném de muitas professoras, normais.
B17	Seria legal, porque é muito bom ensinar alguma coisa que você sabe, para aqueles que não aprendeu ainda.
Q9	Se você pudesse escolher, estudaria inglês ou preferiria outro idioma? Por quê?
B1	Eu preferia estudar italiano, porque eu acho legal.
B2	Ingles, porque se for para outro pais com outra lingua tipo ingles ai eu já sei
B3	Eu escoleria inglês porque é uma lingua interessante
B4	Eu estudaria inglês e espanhol e italiano
B5	eu estudaria inglês e outro idioma também porque mais pra frente vou presisar de todos idiomas
B6	A o inglês também é legal mas eu preferia Espanhou.
B7	Inglês
B8	Escolheria o Espanhou, porque é engrassado
B9	eu escolheria italiano. Porque eu gosto de como eles falam mas eu também queria continua estudando ingles porque eu gosto.
B10	Sim espanhol e mexicano porque eu gosto de aprender outros idiomas
B11	Prefiro inglês, naum sei exatamente só tenho a preferência do aprendizado.
B12	Não, porque eu acho interessante
B13	Eu preferia ingles porque é uma palavra que você não sabe.
B14	Japonês, porque eu acho muito empresonte o jeito que eles esquivir
B15	inglês, porque é bom saber (ilegível)
B16	Português que é muito mais fácio
B17	O inglês, porque eu gosto de viajar muito, se eu for para a Europa e não souber falar em espanol eu falo o inglês.
Q10	Você tem contato com a língua inglesa no dia-a-dia? () Sim. Nas seguintes atividades: () Não.
B1	(x) Sim/vídeo game
B2	(x) Sim/no vídeo game e no computador
B3	(x) Não
B4	(x) Sim/vídeo game, tv
B5	(x) Sim/as vezes, em casa nós com vesamos e também no computador
B6	(x) Sim/no computador
B7	(x) Não
B8	(x) Sim/video game, celular, shortes
B9	(x) Sim/nas palavras e obijetos plore senplo: chort e video game
B10	(x) Sim/vídeo game, cadernos, roupas
B11	(x) Não
B12	(x) Sim/vídeo game
B13	(x) Sim/mais no meu computador
B14	(x) Sim/nãos livro, chorte, comtutador, jogos e Pesteijum 2
B15	(x) Sim/tipo (sim) é ok e também na tv

B16	(x) Sim/internet e filmes
B17	(x) Sim/nos seriados que eu assisto e no computador
Q11	Você gosta de vir à escola? () Sim () Mais ou menos () Não Por quê?
B1	(x) Sim/Porque eu acho importante vir à escola para aprender.
B2	(x) Sim/porque eu gosto de vir a escola e aprender
B3	(x) Sim/porque é bom aprender as coisas que a gente ainda não sabe
B4	(x) Sim/as professoras são muito legais
B5	(x) Sim/ficar sem estudar é muito ruim para quem quer ser advogada então é preciso estudar muito.
B6	(x) Sim/porque eu gosto muito de aprender e ouvir os professores.
B7	(x) Mais ou menos porque é dificio
B8	(x) Sim/para aprender
B9	(x) Mais ou menos/Tem ves que eu não quero mas tendia que eu quero
B10	(x) Sim/Eu posso aprender novas informações
B11	(x) Sim/Para se encontrar com os colegas aprender bastante e num sair com duvidas da sala de aula.
B12	(x) Sim/E porque eu gosto de estudar eu esperei as minhas férias todas
B13	(x) Sim/Porque quando eu me formar eu ia arrumar empregos e eu tenho sonho de fazer curso de Peças de usinas
B14	(x) Sim/Eu acho muito empordante o que os professores ensina
B15	(x) Sim/eu gosto de ler escrever e tudo mais
B16	(x) Sim/porque encina as coisas
B17	(x) Não/porque cansa ficar sentado o dia todo
Q12	O que você gosta de fazer na escola? O que não gosta? Por quê?
B1	Eu gosto de estudar, não gosto de fazer bagunça.
B2	aprender e o que eu não gosto, é de não conseguir aprender alguma coisa
B3	Eu gosto de conversar com meus colegas no recreio. Eu não gosto de fazer muita, muita lição.
B4	Eu gosto de escreve e conversar. Eu não gosto estuda ciências
B5	Aprender e o que eu não gosto é de pessoas falsas como a X porque ter amiga falsa é ruim
B6	Esdudar, Eu não gosto é de não obetesser os professores. Porque é muita falta de educação.
B7	Eu gosto de brinca e eu não gosto de ficar parado
B8	eu gosto da Educação Fisica e não gosto de Portugues.
B9	de estudar matematica, eu não gosto muito e de portugues
B10	Aprender.
B11	Aprender e estudar, da conversa dos colegas enquanto estou pensando em auguma atividade.
B12	Estuda, eu gosto de tudo, porque eu to aprendendo e os professores também
B13	Brincar. Eu não gosto de ver brigas na escola
B14	Eu gosto destudar e o que eu não gosto é ficar andanto e fazendo bagunsa.
B15	Eu gosto de escrever texto, mas de responder não.
B16	o que eu gosto é desenhar e oque eu não gosto de escrever muito.
B17	Conversa e jogar futebol na quadra, não gosto de escrever e ler.
Q13	Você gostaria de acrescentar algum comentário?
B1	Não
B2	Não
B3	Não
B4	Não
B5	Não tudo o que eu tinha que falar eu já falei
B6	Porincanto não
B7	Não
B8	Não
B9	Não
B10	Não

B11	naum, naum estou com muitas ideias em mente
B12	Não
B13	Não
B14	Não
B15	Não. Já esta bem.
B16	Não
B17	Não

Apêndice 4: Questionário Final

Nome:

QUESTIONÁRIO

- 1) Imagine se um dia você recebesse a visita de um extraterrestre, que não conhece nada do nosso planeta, e você tivesse que explicar algumas coisas para ele. Como você responderia as seguintes perguntas dele?

a) O que é escola?

Escola é

.....

.....

b) O que é aprender inglês?

Aprender inglês é

.....

.....

c) Como é uma aula de inglês?

Uma aula de inglês é assim:

.....

.....

d) Por que você aprende inglês?

Eu aprendo inglês porque

.....

.....

- 2) Agora já faz dois anos que você está estudando inglês. Conte como tem sido aprender essa língua.

.....

.....

.....

- 3) Fale um pouco sobre o que você já aprendeu nas aulas de inglês.

.....

.....

.....

- 4) Você tem usado fora da classe, na sua vida, o que aprendeu nas aulas de inglês? Quando? Em que situações?

.....

.....

.....

5) Se você fosse professor de inglês, suas aulas teriam sido diferentes? Escreva um pouco sobre isso.

.....
.....
.....

6) Em que lugar você se senta na classe? Você gosta desse lugar? O que você acha da sua sala de aula?

.....
.....
.....

7) Como você é nas aulas de inglês? Você participa, fica quieto, faz bagunça? Por que você se comporta assim?

.....
.....
.....

8) E como são os seus colegas? Eles se comportam igual ou diferente de você? Por quê?

.....
.....
.....

9) Na sua opinião, seus colegas o/a ajudam a aprender? De que modo?

.....
.....
.....

10) E sua professora, você acha que ela o/a ajuda a aprender? Explique.

.....
.....
.....

11) Independentemente das suas notas em inglês, você se acha bom nessa matéria? Por quê?

.....
.....
.....

12) E você acha que seus colegas são bons nessa matéria? Por quê?

.....
.....
.....

Apêndice 5: Questionário Final – Escola A

QUESTIONÁRIO FINAL – ESCOLA A	
Q1	<p>Imagine se um dia você recebesse a visita de um extraterrestre, que não conhece nada do nosso planeta, e você tivesse que explicar algumas coisas para ele. Como você responderia as seguintes perguntas dele?</p> <p>a) O que é escola? Escola é</p> <p>b) O que é aprender inglês? Aprender inglês é</p> <p>c) Como é uma aula de inglês? Uma aula de inglês é assim:</p> <p>d) Por que você aprende inglês? Eu aprendo inglês porque</p>
A1	<p>a) Escola é um lugar onde aprendemos a ser alguém melhor, aprendemos a lidar com pessoas diferentes, fazemos amigos, e nos preparamos para o futuro.</p> <p>b) Aprender inglês é algo muito bom já que eu posso usar isso no futuro para ter novas oportunidades.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: depois que a professora chega ela corrige a lição - se tiver e passa mais exercícios seja no livro, caderno ou apostila.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é necessário, para que eu possa ter novas oportunidades, viajar e entender o que as pessoas falam e etc...</p>
A2	<p>a) Escola é um local onde varias pessoas se reúnem para aprender coisas novas como português, matemática, inglês e etc.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender uma língua diferente da qual nós falamos.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: quando os alunos não entendem a matéria a professora explica até nós conseguirmos entender.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque pode me ajudar no futuro e é bom saber uma língua diferente.</p>
A3	<p>a) Escola é um lugar a onde nós jovens frequenta para um dia agente se formar em algum trabalho.</p> <p>b) Aprender inglês é um pouco difícil porque tem muitas coisas em inglês que nós não sabem.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: difícil para você saber inglês você tem que prestar muita atenção na professora ou no educador.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque se um dia, quando eu for trabalhar e o trabalho precisar que eu fale inglês, é por isso.</p>
A4	<p>a) Escola é uma coisa de apendizagem para saber escrever ler e mais pra frente você arrumar um serviso bom e um dia você pode ser um professor.</p> <p>b) Aprender inglês é bom porque você pode arrumar um serviso que você ter o aprendizado de Inglês.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: porque aprende varias coisa lingua inglesa coisa que você se você ir para Nova york, londres ai você vai saber conversar com as pessoas que fala inglês.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque para não fica analfabeta em Inglês não saber as palavras em Inglês.</p>
A5	<p>a) Escola é um lugar que você aprende varias materias aprende muita coisa.</p> <p>b) Aprender inglês é como aprender a andar de bicicleta você tenta tenta mais cai tem uma hora que você se levanta e sai andando.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: é que tem uma ou um professor que encina varios alunos sobre o inglês.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque se eu for para outros lugares eu poderei me comunicar melhor com as pessoas que não sabe falar minha língua.</p>

A6	<p>a) Escola é um lugar reservado para o aprendizado dos alunos, e é bom para sair e ir para uma faculdade.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender é saber mais sobre essa língua e é super importante sobre isso.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: bem legal e divertida, aprende muito e é ótimo.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque eu quero saber mais sobre essa língua que eu não conhecia.</p>
A7	<p>a) Escola é um lugar onde você pode aprende toas as materias. Um lugar que se aprende de tudo um pouco.</p> <p>b) Aprender inglês é aprende mais sobre essa lingua é muito importante aprende pelo menos um pouquinho sobre essa lingua.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: as vezes é divertido as vezes é chata mais toda aula aprendemos um pouquinho mais.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque estou na escola e na escola tem aula de inglês.</p>
A8	<p>a) Escola é um lugar de aprendizagem, de se aprender coisas novas, um lugar calmo, tranquilo, as vezes é um pouco chato e cansativo.</p> <p>b) Aprender inglês é interessante, pois existem varias palavras novas para aprender, e são muitos fáceis também.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: é tranquila, a professora ensina, se temos dúvidas, passa lição na lousa ou no livro... é uma das melhores aulas da escola.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque quando for mais velho, posso viajar para outro país, assim já vou saber o inglês para me comunicar com os estrangeiros.</p>
A9	<p>a) Escola é um lugar que você tem varias aulas e atividades brincadeiras e aprende coisas importantes que poderia reutilizar no futuro.</p> <p>b) Aprender inglês é muito bom porque se você for para outro pais você pode utilizar não só inglês como outras linguas.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: as vezes é boa as vezes é ruim porque tem coisa que você não consegue aprender facil e ja outras sim são mais facil.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque as escolas que eu estudei me ofereram essa oportunidade para mim antes eu não gostava muito eu achava que não era importante mas hoje eu sei como é importante.</p>
A10	<p>a) Escola é um local de aprendizado que vai gerar empregos e desenvolvimentos no futuro e muito divertido.</p> <p>b) Aprender inglês é uma coisa muito divertida que ensina a entender as outras pessoas distantes.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: é uma aula calma e divertida que ensina tudo de bom.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque eu quero um dia visitar a america do norte e saber a linguagem e o cotidiano de lá.</p>
A11	<p>a) Escola é um lugar onde se aprende a ler, escrever, desenhar, pratica esporte e outras coisas.</p> <p>b) Aprender inglês é diferente, estranho, dificil de pronunciar e legal.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a professora passa um texto para nós traduzirmos com dicionário, passa atividades com nomes da coisas do dia a dia em inglês e pronunciamos algumas palavra tambem.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é uma língua que é muito usada e que eu vou precisar saber no meu futuro pois é muito usada.</p>
A12	<p>a) Escola é o lugar onde se aprende a escrever, falar corretamente aprender a conviver com as pessoas e criar novos amigos.</p> <p>b) Aprender inglês é interessante, importante porque caso eu viaje para fora do Brasil eu saiba falar o inglês, ou trabalhe em algum lugar e vem alguém de fora do Brasil.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: é legal aprendo bastante porque a professora nos explica a matéria ensina a pronunciar direito.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque eu gosto me entresso na aula e gosto muito mesmo.</p>
Q2	<p>Agora já faz dois anos que você está estudando inglês. Conte como tem sido aprender essa língua.</p>
A1	<p>Tem sido lega, não é necessario conjugar os verbos igual a português, as vezes é mais facil e outras mais dificeis mas é muito bom.</p>

A2	Tem sido um pouco chato pois eu acho que as aulas poderiam ser mais interessantes.
A3	Tem sido legal e dificultativo.
A4	Tem sido bom para todo mundo porque todo mundo aprendeu bem. Inglês é um estudo muito difícil.
A5	É um pouco difícil aprender inglês mas se eu me esforçar eu sei que eu consigo.
A6	É super ótimo, e é falar esta língua.
A7	A é um pouco difícil mais é legal.
A8	Tem sido muito bom pra mim, porque aprendi coisas novas e interessantes.
A9	É muito bom e importante porque eu tenho uma oportunidade de ser jogador mas pra isso eu tenho que estudar outras linguas eu ja aprendi varias coisas.
A10	É difícil e divertido porque você tem que decorar os verbos, palavras etc.
A11	Divertido apesar de ser só 2 aulas por semana rende bem agente aprende mais inglês a cada sexta.
A12	Está sendo legal aprender inglês é uma língua quase difícil mas em esforço pra aprender.
Q3	Fale um pouco sobre o que você já aprendeu nas aulas de inglês.
A1	Verbo to be, auxiliares, dias da semana, números e etc.
A2	Eu já aprendi sobre o verbo TO BE, entre outros verbos, como o verbo poder e que quando vamos conjugar alguns verbos eles não mudam.
A3	Eu aprendi o que pode e o que não pode em algumas palavras, e falar algumas palavras em inglês.
A4	Muitas coisas eu aprendi negativa, Do, Does e etc.
A5	Aprendi como me comunicar, falar, me relacionar com novas pessoas que não tem o mesmo jeito de falar e varias outras coisas.
A6	Sobre pronomes, nomes de materiais escolares, Do e Does.
A7	Eu aprendi muitas coisas: aprendi a pergunta os nomes das pessoas em inglês.
A8	Varias coisas: o alfabeto em inglês; o verb to be; alguns materiais escolares; os meses em inglês e as semanas; os animais; as cores e muitos números.
A9	Ja aprendi os meses os dias e os anos os numeros o verbo chubi tb sobre a pergunta negativa e positiva pasado e presente e futuro.
A10	Os verbos, as palavras, os numeros, os textos e o vocabulario.
A11	Verbo to be, números, lugares, cores, objetos, comidas e muitas outras coisas.
A12	Os verbos, os meses, os dias, nomes de animais e muito mais...
Q4	Você tem usado fora da classe, na sua vida, o que aprendeu nas aulas de inglês? Quando? Em que situações?
A1	Sim, para entende musicas, coisas na internet, teve e etc.
A2	Sim, na minha casa, quando vou dar boa noite aos meus pais, etc.
A3	Não, porque eu não fui em países estrangeiros nem conheci nenhuma pessoa de países que falasse inglês.
A4	Não, porque ninguém conversa ou fala inglês.
A5	Sim, algumas vezes, quando eu estou nervosa eu falo "Oh!! My God".
A6	Não, porque eu não converso com estrangeiros.
A7	A sempre quando aprendo alguma coisa diferente chego em casa e falo com mãe o que eu aprendi em inglês.
A8	Sim, muitas vezes em programas e filmes americanos da TV e também no computador.
A9	Não porque eu não viajei
A10	Sim, video game, textos, sites e filmes.
A11	Sim, na sorveteria e no notebook.
A12	Sim, uso nas brincadeiras as vezes falo em inglês ou ensino meu irmão falar.
Q5	Se você fosse professor de inglês, suas aulas teriam sido diferentes? Escreva um pouco sobre isso.
A1	Sim, procuraria ter mais aulas práticas do que a teoria.
A2	Sim, eu me interessaria mais daria jogos tipo eles pegariam uma folha escrito algo em inglês e colocaria o significado em uma caneta, carteira, parede e assim vai.

A3	Sim um pouco: porque tem professor que só passa lição nunca faz nada de interessante por isso que se eu fosse professora seria um pouco mais diferente.
A4	Não porque nas aulas de todos professor é a mesma coisa porque você conversa e faz bagunça.
A5	Sim, faria coisas diferentes como uma aula de vídeo ou em um lugar aberto.
A6	Acho que eu tentaria fazer uma aula mais divertida ou algumas vezes fazer aula ao ar livre.
A7	Sim, porque minhas aulas seriam um pouco mais divertidas com brincadeiras um pouco mais criativas as minhas aulas seriam.
A8	Acho que não, seriam praticamente as da minha professora, as aulas dela são boas.
A9	Não porque minha professora é muito boa explica quantas vezes for preciso passa as lições que agente aprende mais facil. A professora X é legal mais ela tinha que ser mais alegre, só isso que eu faria diferente.
A10	Eu sairia pra fora da sala e levaria os alunos para ver objetos e paisagens para eles traduzirem.
A11	Acho que seria um pouco, porque eu iria colocar músicas e vídeos em inglês. Eu iria interagir mais com meus alunos e explicar melhor.
A12	Sim, acho que as aulas deveriam ser em espaços alternados, diferentes, estrovertida, tudo isso, mas não saindo fora do contexto do inglês.
Q6	Em que lugar você se senta na classe? Você gosta desse lugar? O que você acha da sua sala de aula?
A1	Na segunda fileira, segunda carteira.
A2	Terceira fileira na segunda carteira.
A3	Na primeira fileira do lado direito, na primeira carteira, e eu gosto deste lugar.
A4	3 filera, sim, bom porque nós ficamos quietinha na aula de Inglês.
A5	Na penultima fileira e na primeira carteira. A sala é quente e três ventiladores não funciona.
A6	1 carteira da terceira fileira, gosto desse lugar porque aprendo mais. Os ventiladores não pegam direito.
A7	Na segunda fileira na primeira carteira. Sim, eu gosto desse lugar. Acho que é muito boa.
A8	No meio da classe na 3ª carteira, esse lugar é ótimo porque fica fácil para visualizar a sala toda. Minha classe é uma das maiores da escola.
A9	Na 3 fileira quarta carteira. Minha sala não é muito boa mas dá para estudar tranquilo tinha seis ventiladores mas só três pega. Sim eu gosto do meu lugar.
A10	No fundo, acho que a sala é ampla e boa, mas os ventiladores não funcionam e deveria ter porta.
A11	Na ultima fileira no fundo. Não, porque é muito no fundo, acho minha sala um pouco bagunçada e os alunos também.
A12	Na 5ª fileira e na 4ª carteira, Sim gosto, eu acho boa um lugar agradável.
Q7	Como você é nas aulas de inglês? Você participa, fica quieto(a), faz bagunça? Por que você se comporta assim?
A1	Sou quieta, porque sou tímida e acho que bagunçando atrapalharia meu rendimento.
A2	Eu sou um pouco quieta, participo algumas vezes e gosto de me comportar porque se não meus pais me colocam de castigo.
A3	Eu sou quieta, e participo de todas as atividades na sala de aula, fico quieta e não faço bagunça porque eu tenho que aprender inglês, eu acho que é importante pra mim.
A4	Sou quieta, sim, não, as vezes, porque eu quero.
A5	Eu fico quieta porque eu quero aprender o massimo que eu posso.
A6	Eu participo fazendo as lições e me comporto, mas as vezes eu converso bastante. Acho que aprendizagem muito importante, mas é chato ficar horas fazendo lição.
A7	Eu me acho que sou boa nas aulas de inglês. Eu participo e converso um pouco.
A8	Eu me comporto bem, de vez em quando faço bagunça, mas me comporto muito bem.
A9	As vezes eu fasso bagunça porque não entendi as perguntas.
A10	Eu faço um pouco de bagunça, mais também participo, porque essa aula é um pouco entediante.
A11	Fico quieta pois tenho muita vergonha de falar na frente de muitas pessoas se tenho alguma duvida eu chamo a professora ou vou até a mesa dela.

A12	Eu sou quieta. Não muito porque converso um pouco. Sim participo fico quieta na hora que a professora ta falando.
Q8	E como são os seus colegas? Eles se comportam igual ou diferente de você? Por quê?
A1	Alguns iguais outros diferentes, porque cada um tem seu jeito de ser e de encher as coisas.
A2	Alguns são bagunceiros, não sei, as vezes é porque não gostam da aula.
A3	Alguns não se comportam, diferente de mim. Porque eles conversam e fazem bagunça.
A4	As vezes bagunceiros, não porque eles não é igual a eu.
A5	São mais ou menos uns ficam quietos e outros não eu acho que é porque eles não se importam.
A6	Diferente, eles são bagunceiros e não querem saber de nada.
A7	Alguns se comportam igual alguns diferente de mim.
A8	Meus colegas são muito ruins, alguns são bons, mas a maioria se comporta mal, bem diferente de mim.
A9	Eu me considero um ótimo aluno mais não aplico muito minha inteligência.
A10	Sim, eles se comportam porque esse é nosso jeito de tirar o tédio.
A11	Bem diferente, alguns são bem bagunceiros já eu tem pessoas na minha sala que nem sabe meu nome porque é bem difícil eu falar alguma coisa.
A12	Uns bagunceiro, outros quietos, não vejo diferença porque uns é igual outros diferente.
Q9	Na sua opinião, seus colegas o/a ajudam a aprender? De que modo?
A1	Sim, me emprestando cadernos e etc.
A2	Mais ou menos, eles me emprestam o caderno quando falto.
A3	Sim, passando a resposta das atividades.
A4	Não ajuda eu aprendo se eu quiser. De nenhum modo.
A5	Sim, quando eu falto eles me emprestão o caderno, me passam a lição.
A6	Não, nenhum modo porque eles não são tão legal, são chatos eles não sabe de nada nem tem como me ajudar.
A7	Sim, quando eu falto por exemplo, eles me emprestam o caderno para eu não ficar sem a matéria.
A8	Bem, praticamente não, na verdade eu ajudo eles quando estão com dúvida, mas de vez enquanto eu também tenho dúvidas.
A9	Alguns quando a professora ta muito ocupada outros me explicam e ajudam a terminar corretamente.
A10	Não muito, porque eles também não entendem muito.
A11	Alguns sim com alguma palavra errada.
A12	Sim, no modo que eles fiquem quietos.
Q10	E sua professora, você acha que ela o/a ajuda a aprender? Explique.
A1	Sim, quando ela passa alguma materia na lousa ela fica explicando muito até os alunos entenderem bem.
A2	Sim, quando tenho dificuldade ela me explica até eu entende.
A3	Sim, porque se eu não entender ela explica de novo.
A4	Sim, ela não ajuda só eu como meus amigos também.
A5	Sim, ela explica muito bem e é muito atenciosa.
A6	Sim, pois ela explica varias vezes uma dúvida.
A7	Sim ela ajuda muito. Se não sabemos alguma coisa perguntamos pra professora ela explica.
A8	Sim, minha professora é muito competente e muito boa para ensinar, só que de vez em quando ela é um pouco chata.
A9	Um pouco mais as vezes começa a gritar com meus colegas.
A10	Sim, ela ajuda explicando e passando na lousa.
A11	Sim, pois ela explica todas as minhas duvidas.
A12	Sim acho bastante. Ela explica a materia e se eu tiver duvida ela me ensina corretamente.
Q11	Independentemente das suas notas em inglês, você se acha bom nessa matéria? Por quê?
A1	Sim, porque eu não sinto que tenho muita dificuldade.
A2	Mais ou menos, eu tenho um pouco de dificuldade.
A3	Sim porque inglês eu sei que é difícil para aprender.

A4	Não porque eu não sei muita coisa em inglês na hora da prova eu fico muito nervosa.
A5	Minhas notas são boas mas eu acho que eu não muito boa.
A6	Sim, por causa das notas, o comportamento em sala e porque eu já fui elogiada.
A7	Sim, porque participo das aulas sou obediente.
A8	Sim, minhas notas são de 8 para cima, geralmente 9 ou 10, só tiro 8 por causa do comportamento.
A9	Sim porque eu corro atrás de saber o que eu não sei.
A10	Não MT porque eu não entendo e acho entediante.
A11	Sim, porque entendo tudo o que ela explica mas nas horas das atividades não sou tão independente.
A12	Sim acho. É uma ótima matéria e legal interessante.
Q12	E você acha que seus colegas são bons nessa matéria? Por quê?
A1	Alguns sim, outros não, porque esforçam e se dedicam, e outros não,
A2	Alguns sim, pois se dedicam mais.
A3	Alguns sim e alguns não porque esses alguns que eu referi, não se importam e não estão nem aí com essa matéria.
A4	Sim, porque eles estudam em casa eu não.
A5	Também são mais ou menos se eles se esforçarem mais eles ficam muito bons.
A6	Não, porque eles não querem aprender ou talvez não querem um futuro melhor.
A7	Alguns são, outros não, porque tem muitos que não se esforçam para aprender.
A8	Sim, pelo menos alguns sabem aprender e tem vontade de fazer lição, só alguns que não sabem nada.
A9	Alguns porque eles também correm atrás de explorar o que eles não sabem.
A10	Um pouco, pois eles gostam que nem eu, porque é entediante mas é um pouco interessante.
A11	Alguns sim mais outros não porque não prestam atenção.
A12	Uns sim outros não, porque depende se a pessoa gosta da matéria.

Apêndice 6: Questionário Final – Escola B

QUESTIONÁRIO FINAL – ESCOLA B	
Q1	<p>Imagine se um dia você recebesse a visita de um extraterrestre, que não conhece nada do nosso planeta, e você tivesse que explicar algumas coisas para ele. Como você responderia as seguintes perguntas dele?</p> <p>a) O que é escola? Escola é</p> <p>b) O que é aprender inglês? Aprender inglês é</p> <p>c) Como é uma aula de inglês? Uma aula de inglês é assim:</p> <p>d) Por que você aprende inglês? Eu aprendo inglês porque</p>
B1	<p>a) Escola é um ambiente onde conhecemos colegas, professores, diretores, etc. Principalmente aprendemos as matérias para sermos melhores.</p> <p>b) Aprender inglês é muito bom pra mim, pois sei que vou usar o inglês no futuro para os meus estudos, trabalhos e uma vida melhor e prática.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a professora passa coisas sobre inglês, passa exercícios, explica o que ela passou, ajuda os alunos a fazer os exercícios e depois corrige.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque gosto muito acho muito legal e tenho certeza que eu vou precisar saber o inglês para estudos, trabalho e uma vida melhor.</p>
B2	<p>a) Escola é onde aprendemos as coisas, para o nosso futuro melhor.</p> <p>b) Aprender inglês é uma aula muito importante, porque dependendo do estado que fomos o inglês ajuda a nos comunicar.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a professora ensina sobre a matéria.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque a escola da a oportunidade.</p>
B3	<p>a) Escola é grande, vive cheia de pessoas principalmente alunos tem um refeitório duas quadras e essas coisas não é MUITO LEGAL mais já me acostumei e sei como é.</p> <p>b) Aprender inglês é bom pois se algum dia alguém me fizer uma pergunta em inglês mesmo que seja por brincadeira eu saberei responder.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: É ótima, diferente aprender inglês é como aprender outras matérias mais com uma língua totalmente diferente e por isso se torna mais interessante.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é uma das matérias que eu aprendo na escola e por mais que eu ache difícil no fundo eu gosto pra mim é interessante.</p>
B4	<p>a) Escola é um ambiente que se usa para aprender coisas, que você tem que obedecer as regras.</p> <p>b) Aprender inglês é escrever palavras que não estão no seu vocabulário.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: A minha classe faz bagunças, a professora passa as lições na lousa, ela faz ocorrências para os alunos, os alunos copiam de vez em quando.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque se eu quiser ir para outro país eu posso usar.</p>

B5	<p>a) Escola é um lugar onde vai crianças para aprender as coisas, que no futuro ninguém consegue arrumar emprego sem estudo.</p> <p>b) Aprender inglês é muito importante para o futuro porque se um dia eu chegar a viajar para outro país que as pessoas falam inglês eu vou saber falar.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: Passa lição na lousa e o professor passa livro apostila para os alunos fazer corrigir a lição na sala de aula e 5 minutinhos antes das 6:00 ela manda guardar o material.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque no futuro eu vou precisar para algumas situações.</p>
B6	<p>a) Escola é um lugar aonde os alunos aprendi estuda e a escola é um lugar de respeito.</p> <p>b) Aprender inglês é muito importante para que se use no futuro.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: A prof passa lição na lousa no livro e na apostila para os aluno fazer e corrige a lição.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é uma língua que se usa em relações de outro país ou em qualquer situação.</p>
B7	<p>a) Escola é um lugar que você aprende escreve a ler e etc.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender outra lingua.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: você prende a escrever ler traduzir e falar.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque e uma materia de aula.</p>
B8	<p>a) Escola é um lugar onde você aprende a ler e escrever e o aprendizado das outras materia.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender uma lingua diferente do portugues e seus significados.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: A aula de ingles é uma aula que você precisa ter atenção para entender o conteudo.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é a ligua mudialmente conhecida.</p>
B9	<p>a) Escola é você aprender varias coisas para nos anos seguintes você ter um futuro melhor.</p> <p>b) Aprender inglês é você saber as palavras, frases, numeros e varias outras coisas em inglês para quando você estiver trabalhando e você ter que falar inglês você saber.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a sua professora vai te esplicando tudo sobre inglês até você aprender deis de como se fala cada letra.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque eu sei que quando eu estiver ne um emprego eu vou precisar usar cada coisa que a minha professora me esplicou.</p>
B10	<p>a) Escola é um lugar aonde agente aprendi diversos conteudos como português, matemática etc.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender outra língua que não seja a do meu país.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: Um pouco com muita lição porque só temos um dia então a professora pasa muita lição para nós aprendermos mas é legal.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque tem na minha escola e porque é muito bom para eu arumar empregos.</p>
B11	<p>a) Escola é um lugar que é ensinado varias materias, como portugues, que ajuda a ler e escrever, matemática a resolver problemas no dia-a-dia, e outras como esporte, e outros tipos de aula, e isso tudo é com ajuda de adultos formados nessa profissão.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender uma língua diferente, são palavras mais difíceis, mais usada em muitos países e também uma língua que todos sabem, e aprendem.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a professora explica, cada dia uma coisa nova e depois passa alguns exercícios, para praticar oque aprendemos e as vezes até entender oque não tinhamos entendido.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque é uma língua usada em todos os países, e se algum dia eu for viajar a um outro país saberei se comunicar, ou até se alguém de fora vinhesse vindo pra minha cidade.</p>

B12	<p>a) Escola é um lugar que você tem algumas aulas por dia, você aprende coisas que te levam em situações, fora da escola, que te faz lembrar a eu sei o que tenho o que fazer a professora me ensinou hoje.</p> <p>b) Aprender inglês é estudar uma língua diferente da sua, aprender palavras novas para o meu dia-a-dia, ou até no futuro.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: A professora passa a matéria, e os exercícios, explica, depois ela corrige, mais também nos ajuda se não tivermos entendido.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque a escola oferece aos alunos para lá na frente saber alguma coisa, se for viajar numa entrevista de trabalho nos U.S.A, saber algo.</p>
B13	<p>a) Escola é bom porque sem a escola a gente não é nada.</p> <p>b) Aprender inglês é bom porque quando vão precisar de viajar, ou um passeio no U.S vão poder falar com os povos.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: Bom a professora explica bem se você presta atenção já pode ser alguém na vida.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque porque tem que aprender.</p>
B14	<p>a) Escola é um lugar para respeitar para você respeitar os professores e os professores ajuda para o seu futuro.</p> <p>b) Aprender inglês é uma coisa para o resto da sua vida vai se um dia você ganha uma bolsa para o exterior.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: uma aula que você tem que prestar muita atenção e grava muitas coisas importantes.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque para ter uma vida melhor porque a copa do mundo tá chegando e eu vou para casa da minha mãe e vai muito estranho por lá.</p>
B15	<p>a) Escola é um lugar onde você tira todas as suas dúvidas com um professor. O professor é uma pessoa que te ensina a fazer coisas que quando crescer vai precisar para trabalhar e dar dinheiro e comida para a sua família.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender a falar outra língua para usar se for mudar de país ou procurar um emprego.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: é boa quando eu presto atenção!</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque eu acho que é para eu poder procurar um trabalho ou sei lá.</p>
B16	<p>a) Escola é onde tem alunos e professores, tem várias classes e lá aprende várias coisas que você vai precisar para o futuro.</p> <p>b) Aprender inglês é meio complicado porque você já está acostumado com a língua daqui.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: a professora entra na sala e começa a passar exercícios para você responder.</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque talvez eu possa precisar e porque na escola tem essa matéria e eu quero participar.</p>
B17	<p>a) Escola é um lugar onde você aprende a ler, escrever, fazer contas, um pouco de Inglês.</p> <p>b) Aprender inglês é aprender a escrever e a falar em Inglês.</p> <p>c) Uma aula de inglês é assim: tem que ter silêncio, prestar bastante atenção na aula...</p> <p>d) Eu aprendo inglês porque a professora passa a matéria na lousa, desculpa sobre aquele assunto para ver se você está aprendendo mesmo.</p>
Q2	Agora já faz dois anos que você está estudando inglês. Conte como tem sido aprender essa língua.
B1	Tem sido muito bom, tem me ajudado muito no dia a dia e no computador.
B2	Tem sido importante em situações de necessidade que tinha em algumas palavras.
B3	Tem sido bom e quando está difícil os professores me ajudam e fica tudo certo.

B4	Legal eu aprendo muito.
B5	Boa, porque eu não sei oke virar pela frente da minha vida.
B6	Tem sido uma grande novidade para mim usar no futuro.
B7	Legal.
B8	O inglês tem sido muito complicado mas nós temos que aprender.
B9	Bem dificio, cada vez eu vou aprendendo mais e mais.
B10	Legal e interessante pois agora posso entender várias coisas em inglês.
B11	Difícil, porém não impossível eu aprendi um pouquinho de tudo, algumas palavras são difíceis de falar mais com o tempo peguei o jeito de falar.
B12	Tem sido bem legal, e no futuro vai oferecer muitas recompensas.
B13	Legal uma lingua diferente no Brasil.
B14	Eu aprendi a falar boa noite boa tarde bom dia e apresenta as pessoas e também a falar caneta, livros, lapis, bouça.
B15	Tem sido bom, porque eu uso computador e alguns sites são em Inglês e tipo, aprender algumas coisas me ajudou.
B16	Difícil porque não me acostumei ainda.
B17	Tem sido muito difícil estudar e aprender essa língua.
Q3	Fale um pouco sobre o que você já aprendeu nas aulas de inglês.
B1	Verbo to be, vocabulário, advérbios.
B2	Muitas coisas eu aprendi por exemplo qual é o seu nome, idade, verbos e mais um pouco.
B3	Eu aprendi muitas coisas, significados como dizer palavras em inglês que eu não sabia e etc...
B4	Já aprendi o verbo chubi, como se conhece uma pessoa.
B5	Eu aprendi a pedir para beber água ir no banheiro e falar mais algumas coisinhas.
B6	Eu aprendi falar nomes de objeto, verbos, falar presente na chamada.
B7	good bay, bay, bay bay
B8	Eu aprendi sobre cumprimentar as pessoas os verbos a contagem dos números como falar do que eu não gosto e do que eu gosto, e muitas coisas que eu esqueci.
B9	Eu aprendi os números as letras os verbos e varias palavras.
B10	Perguntar qual é seu nome, responder meu nome é, os números, verbo to be e outros.
B11	Aprendi palavras diferentes, ler um pouquinho dos textos, fiquei sabendo que palavras do meu dia a dia já estava em Inglês, e eu nem percebi que o Inglês já está na nossa língua já está virando um cotidiano.
B12	Eu aprendi a escrever texto da minha semana em inglês, falar palavras em inglês, e várias outras coisas.
B13	A pergunta o nome. E quando me perguntam eu respondo em inglês.
B14	Eu aprendi bom dia boa noite etc...
B15	Verbo to be, os animais, frutas, algumas palavras e etc...
B16	Os números, Bom dia, Boa tarde, Boa noite.
B17	Aprendi os nomes de lojas tipo: mercado, padaria, papelaria, cinema e vários.
Q4	Você tem usado fora da classe, na sua vida, o que aprendeu nas aulas de inglês? Quando? Em que situações?
B1	Sim, quando vou assistir TV, usar o computador, baixar músicas, jogar jogos, etc.
B2	Sim, quando saio e via as palavras que não entendia muito e agora já sei.
B3	Em casa, com minha irmã competindo quem sabe cantar músicas em inglês é legal.
B4	Sim, em conversas com os amigos, na internet em jogos, em livros.
B5	Sim, quando eu to conversando com minhas amigas, quando não tem algo a fazer ou mesmo na sala de aula para ir no banheiro ou beber água.
B6	Não ainda eu não usei mais no futuro tenho certeza que vou precisar.
B7	Não pq eu não aprendi nada.
B8	Tenho muito usado fora das aulas principalmente nos games e na internet.
B9	Sim. Quando estou jogando com o meu irmão de vídeo game. Quando aparece algumas palavras em inglês.
B10	Sim, quando assisto algo, e em lojas quando eu descubro o que significa.

B11	Sim, lendo livro, em revistas, como makes, Kiss, etc, algumas são impossíveis de ler sem a pratica de estudar essa língua em lojas, marcas de roupas de fora tem muito do Inglês.
B12	Sim, cantando uma parte de uma música em inglês, eu sabia o significado da palavra em inglês.
B13	Sim no video game como quando voce perde aparece Game OVER
B14	Sim, as vezes eu brinco com meus colegas eu falo bom dia eu si apresento e xaw tudo inglês.
B15	Sim, a falar algumas coisas que me ajudam, em várias situações, computador, em casa, atender telefone kk etc...
B16	Nada eu não falo ingles na rua.
B17	Sim, sempre quando esto jogando, na internet, no celular, nas músicas.
Q5	Se você fosse professor de inglês, suas aulas teriam sido diferentes? Escreva um pouco sobre isso.
B1	Não, porque tudo o que a professora passa e explica, eu entendo e gosto.
B2	Não, faria tudo igual.
B3	Não acho uma profissão muito difícil eu so uma aluna e não me aguento imagina 40 alunos isso é demais pra mim e admiro todos os professores que aguenta eu e meus colegas kkkk...
B4	Sim. Eu iria ser mais bravo, porque a professora de inglês ela é legal.
B5	Não, porque minha professora é muito boa e tudo que eu teria que ensinar para os meus alunos a minha professora me ensina então não tem que ser diferente porque ela é muito boa.
B6	Não porque minha professora é muito boa.
B7	Não porque a profesora insina do jeito certo.
B8	Não sei, talvez um pouco mas só se fose uma sala melhor.
B9	Não muito. Eu falaria o mesmo mais eu iria usar muito a musica para ajudar nas minhas aulas.
B10	Não, porque eu gosto muito das aulas d jeito que estão.
B11	Não, acho as aulas da minha professora é exelente, só que alguns alunos não respeitam e acabam estragando a aula.
B12	Sim, teria pegado imagens para eles falarem o nome em inglês, aprenderiam mais fácil.
B13	Eu ia fala sobre a importancia do ingles e que prestase muita atenção na aula.
B14	Eu ia falar da importancia do inglês ia quere que meus aluno prestaci muita atenção na aula.
B15	Sim, eu ia procurar fazer coisas novas todos os dias.
B16	Não teria sido diferente porque a professora tenta passar e ensinar tudo.
B17	Não, eu teria feito a mesma coisa que minha professora faz.
Q6	Em que lugar você se senta na classe? Você gosta desse lugar? O que você acha da sua sala de aula?
B1	Na 2ª coluna na 4ª carteira, não, eu acho um horror, tem muita falta de respeito e muito desperdicio.
B2	Na segunda carteira, mais ou menos, uma sala onde tem alunos interessados, e outra parte não.
B3	Eu me sento na primeira fileira e quarta carteira e sim eu gosto porque fico perto das minhas amigas e adoro conversar com elas.
B4	Na fileira da janela, no sétimo lugar. Muito baguncera, só faz as coisas por interesse, é parceira.
B5	Na segunda fileira perto da janela e na segunda carteira, eu gosto desse lugar porque é melhor pra mim por eu uso oculos, eu não acho boa nem ruim por tem vez que os meus amigos é bom e tem vez que é ruim.
B6	Eu sento no fundo, eu não gosto desse lugar, eu acho uma sala que não é muito boa e nem muito ruim.
B7	Segunda cartera da cegunda fileira e eu gosto de centar no lugar que eu cento.
B8	Perto da lousa, eu gosto mais ou menos acho que tem lugares melhor, na sala eu acho que uma sala bagunceira.
B9	Penultima da primeira filera. Sim. Não muito comportada tem situações que eles não obedecem os professores.

B10	No fundo, sim, um pouco bagunçada.
B11	Na terceira fileira, no terceiro lugar, não preferia sentar mais na frente que eu fico mais quieta, acho minha sala muito desorganizada.
B12	Na quarta fileira na segunda carteira, sim eu gosto do meu lugar, eu acho legal a minha sala de aula.
B13	Na frente. Gosto sim.
B14	O lugar que eu sento é um lugar maravilhoso e a minha classe tem pessoa muitos legais.
B15	No meio, na frente, não gosto muito porque a professora senta bem na minha frente.
B16	As vezes sim as vezes não porque as vezes na frente eu fico muito sosinha.
B17	Na 4ª fileira, 3ª carteira. Não. Acho bagunçada.
Q7	Como você é nas aulas de inglês? Você participa, fica quieto(a), faz bagunça? Por que você se comporta assim?
B1	Acho que sou boa. Participo, fico quieta e não faço bagunça. Porque tenho educação e assim eu consigo prestar atenção nas aulas.
B2	Bem, participo, porque gosto da matéria.
B3	Eu participo e fico quieta quando preciso pois acho importante respeitar os professores.
B4	Razuavel, sim, quieta. Para não ganhar ocorrência nem ir para diretoria.
B5	Boa, eu participo de todas as aulas, sim, porque eu gosto de inglês, não mais eu gosto de andar, porque eu gosto bastante das aulas de inglês e da professora também.
B6	Eu sou mais ou menos na aula de inglês eu participo eu fico quieta de vez enquanto eu não faço bagunça porque eu não gosto de fazer bagunça.
B7	normal e fico quieto
B8	Eu tento me comportar e as vezes eu participo.
B9	Sim, eu participo, eu falo um pouco além da conta, não eu não fasso bagunça. Eu me comporto assim porque é o meu jeito de ser.
B10	quieto, sim porque tenho essa oportunidade de descobrir essa lingua.
B11	Eu participo, faço bagunça, e fico de vez enquanto quieta, porque eu gosto de conversa com meus amigos sobre oque eu estou fazendo.
B12	Quieta, eu participo, porque eu não vou ganhar nada, não participando, e fazendo bagunça.
B13	Mais ou menos e gosto de aprende ingles mais quando não to afim eu não participo.
B14	Eu sou mai ou meno gosto de inglês mais o muleki fica chamando e ai eu desligo da aula.
B15	Eu sou normal, fico quieta e faço bagunça só as vezes.
B16	Participo, porque prefiro participar do que fazer bagunça.
B17	A de vez em quando eu não fasso a lição por preguiça e de vez em quando participo da aula.
Q8	E como são os seus colegas? Eles se comportam igual ou diferente de você? Por quê?
B1	Muitos são sem educação, a maioria se comporta bem diferente de mim, porque vem pra escola e não quer estudar e são sem disciplina.
B2	Alguns participam, porque alguns se emteresam pela materia e outros não se importam.
B3	A alguns são quetos e participam tambem mais a maioria faz bagunça.
B4	Bagunceiros, diferente. Porque eles gostam de chamar atenção e deixar o professor irritado.
B5	Tem hora que eles é legal e tem horas que eles é muito chato, diferente, porque quando tem uma pessoa perto da outra e elas vam conversar elas não conversa elas grita e também na minha sala tem muito buling.
B6	Alguns são bagunceiros outros não, eles se comporta diferente de mim porque uns quer aprender outros não.
B7	leais e iguais
B8	Tem uns que é igual, uns que fazem bagunça e outros que são bem ateciosos.
B9	Legais, bem diferente de mim porque alguns são bagunceiros outros não quetos.
B10	mais ou menos, diferente, não sei.
B11	Alguns iguais, alguns diferente, cada um tem seus amigos que é mais inturmado, não sei o porque.
B12	Tem alguns que soa bagunceiro, mais outros quietinhos, eles são diferentes, porque fazem bagunça.

B13	Uns são igual.
B14	A algumas pessoas sim e outra bem diferente.
B15	A alguns são bem pior doque eu!
B16	Alguns sim e alguns não, alguns preferem bagunça.
B17	Normais, diferente, porque ninguém é igual.
Q9	Na sua opinião, seus colegas o/a ajudam a aprender? De que modo?
B1	Não, porque só pensam neles.
B2	Não, eles bagunçam.
B3	Sim, alguns me explicam um exercício que eu não entendi.
B4	Nãoooo, não deixam o professor explicar, irritam e parecem um bichos do mato.
B5	Mais ou menos é um pouco dificio, quando eu não consigo entender alguma coisa.
B6	As vezes me ajudam na lição que eu não entendi.
B7	não ajudão
B8	Tem uns que sim me ajuda nas dificuldades da materia.
B9	Sim bastante quando eu não entendo ele ou ela vem me esplica divagar ate eu intender.
B10	Não, eles não me ajudam porque não sabem minhas duvidas.
B11	Alguns ajudam ficando quietos, outros atrapalham fazendo bagunça, andando demais.
B12	As vezes, alguma coisa que eu não lembro, ou algo do tipo mais a professora que me ajuda, quando eu não consigo.
B13	Não porque é cada um com o seu.
B14	Mais ou menos algumas sim outras não.
B15	Não, eles fazem eu ser mais ruim ainda.
B16	Não, porque nem eles se ajudam, eles preferem bagunça.
B17	Não, somente minha professora.
Q10	E sua professora, você acha que ela o/a ajuda a aprender? Explique.
B1	Ajuda muito, com exercícios, explicações e paciência.
B2	Sim, quando temos dificuldade ela volta a matéria e explica novamente.
B3	Sim claro sim é seu dever fazer isso mais não acho que ela se sinta obrigada ela também ensina porque ela gosta e eu acho isso legal e a aula fica mais gostosa e interessante.
B4	É muito legal, sim. Porque ela se interessa com os alunos e eu quero que ela seja nossa professora para sempre.
B5	Sim, porque ela sempre quer o bem da pessoa, nunca o mal.
B6	Sim ela ajuda bastante porque quando algum aluno não entendi ela ensina de novo.
B7	Sim pq ela é professora e deve ajuda os alunos.
B8	Ela ajuda sim tira minhas duvidas e nas materia.
B9	Sim ela passa na louza e esplica quando nos não entendemos ela vem na mesa ou nos vamos na mesa dela.
B10	Sim, ela explica usa exemplos e procura nos ensinar cada vez mais.
B11	Sim ela me ajuda, ela me explica quando não entendo e pega no meu ípe para mim aprender.
B12	Sim, porque ela gosta do que faz, e ela estudo muito para ser uma professora qualificada.
B13	Sim pq quando você esta com duvida ela explica até você entende.
B14	Muito ela é muito exigente para nois aprender.
B15	Sim, quando eu tou prestando atenção!
B16	Sim, quando tenho duvidas ela me ajuda.
B17	Sim, muito, porque ela faz curso para isso e ela é uma ótima professora, se você não entende algo, ela explica até você entende.
Q11	Independentemente das suas notas em inglês, você se acha bom nessa matéria? Por quê?
B1	Sim, porque tenho disciplina para prestar atenção nas aulas.
B2	Sim, porque participo de todas aulas de inglês e entendo a materia.
B3	É mais ou menos é uma materia dificil mais eu consigo então isso é bom.
B4	Não, porque os alunos não me deixam aprender.

B5	Sim, porque eu me esforço tento aprender mais doque eu posso e nas provas eu leio mais doque 3 vezes antes eu chutar a pergunta porque depois eu lembro que eu sabia aquela pergunta.
B6	Eu acho que eu não sou muito ruim e nem muito boa porque a matéria de inglês é complicada mesmo.
B7	Não porque eu não sei.
B8	Eu acho que sou mais ou menos porque dava pra mim ser melhor.
B9	Não muito porque eu tenho bastante dificuldade em inglês.
B10	Sim, porque eu sei muitas coisas e tiro boas notas.
B11	Mais ou menos, porque eu aprendo mais ou menos.
B12	Sim, porque é legal aprender uma língua diferente da sua.
B13	Mais ou menos.
B14	A mais ou menos porque é muito difisio decora as palavras.
B15	Não me acho muito boa não porque eu não gosto muito de inglês então não me entresso muito em aprender.
B16	Não porque minhas notas são baixas.
B17	Não, acho difícil, porque eu não gosto muito de inglês também.
Q12	E você acha que seus colegas são bons nessa matéria? Por quê?
B1	Alguns, porque alguns tem educação, disciplina e vontade de aprender inglês.
B2	Alguns, porque alguns não se emportam muito.
B3	Sim alguns porque eles gostam prestam atenção e não fazem bagunça quanto os outros nem mostram interesse em aprender fazem bagunça e não se comportam de maneira adequada.
B4	Não, porque eles não fazem lição e não se interessa pela as materia.
B5	Mais ou menos porque eu acho que a maioria não gosta.
B6	Alguns sim outros não porque tem aluno que fica bagunçando.
B7	Sim pq eles sabem
B8	A não sei acho que sim porque alguns participam e não mostra dificuldades.
B9	Não muito tambem porque ele falão muito na aula da professora intão não entendem muito.
B10	Não porque não prestam atenção no que estão fazendo não ouvem a professora.
B11	Alguns sim, alguns não, porque não são todos que prestam atenção e tem vontade de aprender.
B12	Alguns, porque tem alguns que não levam a materia a serio.
B13	alguns sim mas não e todos os que é bom em ingles é porque tem interesse
B14	eles soa um pouco porque tem mais fasilidade para grava as palavras do inglês
B15	Não todos, porque a maioria faz só bagunça e brigas.
B16	Não, porque todos tem muitas dificuldades.
B17	Nem todos, porque uns só fazem bagunça.

Apêndice 7: Roteiro para entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Estudar inglês tem sido uma boa experiência para você? / Você está gostando de estudar inglês?
- 2) Das coisas que você aprendeu, o que achou mais importante? E o que gostou mais de aprender?
O que gostou menos?
- 3) Você (ainda) considera importante / não importante aprender inglês?
- 4) Para que você acha que pode usar o que aprendeu nas aulas de inglês?
- 5) E agora (daqui para frente) o que você espera aprender?
- 6) Agora que conhece mais o idioma inglês, você tem notado se ele aparece no seu dia-a-dia?
- 7) Se você pudesse escolher estudar outra língua na escola ao invés de inglês, você escolheria outra? Qual?
- 8) Se você fosse o(a) professor(a) de inglês, suas aulas seriam diferentes? Você mudaria alguma coisa?
- 9) Comparando as aulas de inglês com as aulas de outras matérias, elas são diferentes? Em que aspecto(s)?
- 10) Você gosta de vir à escola? O que você mais gosta na escola? O que gosta menos?
- 11) O que você acha do material de inglês (da Apostila e do Livro)? Qual prefere?
- 12) Você gostaria de acrescentar algo?

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 12 de Agosto de 2012

Assinado por:
Daniel Ventrúscolo