

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Débora Mariano Martins

Relação dos jovens com o saber: um estudo da relação de
jovens do Ensino Médio com a disciplina Inglês.

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Débora Mariano Martins

Relação dos jovens com o saber: um estudo da relação de
jovens do Ensino Médio com a disciplina Inglês.

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Psicologia da Educação, sob a orientação da Prof^a, Doutora Ana Mercês Bahia Bock.

SÃO PAULO
2009

Banca Examinadora

Prof^a Orientadora

AGRADECIMENTOS

Eu não caminhei até aqui sozinha. Muitas foram as pessoas especiais, professores, amigos, familiares e gente que eu nem conhecia, todos deixaram sua contribuição para a conclusão deste trabalho. É difícil neste momento não me lembrar de nomes, de rostos, de reviver lembranças dos bons momentos e também dos momentos difíceis que passei, me lembro também dos meus colegas de curso que nem sei se os verei novamente o coração fica “apertado”, a emoção me toma... É preciso prosseguir...

Embora uma dissertação seja, pela sua finalidade acadêmica, um trabalho individual, há contribuições de naturezas diversas que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus sinceros agradecimentos,

À Deus, que me deu forças para caminhar e realizar mais este sonho.

À minha orientadora a Profª Drª Ana Mercês Bahia Bock, pela paciência, e pelas valiosíssimas contribuições. Há uma frase que diz “Só sabemos quem realmente é nosso amigo, quando precisamos dele”, foi assim que descobri nesta profissional de competência irrefutável, uma pessoa altruísta, amiga, que muito me ajudou durante esta caminhada, sem sua valiosa contribuição seria impossível agora escrever estas linhas.

Às Profª Drª Laurinda Ramalho de Almeida e Profª Teresa Cristina Rego, pelas sugestões dadas no exame de qualificação, que muito enriqueceram este trabalho.

Aos meus pais, meus irmãos, minha filha Viviane e todos que tiveram sua participação neste trabalho. Agradeço por terem sido amigos e pacientes durante esses quase 3 anos, abrindo mão de nossa convivência diária, em prol deste sonho que agora se realiza.

É claro, não poderia me esquecer de você Alex, pelo companheirismo, por compreender minhas ausências, pelas noites dedicadas ao Excel para que tudo estivesse pronto a tempo.

À Secretaria Estadual de Educação, que financiou meus estudos.

Aos meus colegas de trabalho da E. E. Joiti Hirata, que muito ajudaram na tarefa mensal de entregar na Diretoria de Ensino meus comprovantes de presença e pagamento. Aos meus colegas professores e alunos (fontes de inspiração deste trabalho), às minhas queridas coordenadoras que muito me ampararam.

Pela solicitude da direção, coordenação pedagógica e dos alunos que participaram deste trabalho, sem a colaboração de vocês seria impossível sua realização.

Agora deixe-me ir... eu pensei que a jornada havia terminado... mas...
me enganei, ela está apenas (re)começando.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	7
1 - A ESCOLA, O CONHECIMENTO E A RELAÇÃO COM O SABER.....	12
2.1. Outras contribuições para a questão do conhecimento.....	19
2- O ENSINO MÉDIO E SUAS RAÍZES.....	25
2.1. A educação e a sociedade colonial.....	26
2.2. O Ensino Médio na Reforma educacional do governo militar.....	30
2.3. ENSINO MEDIO: UM NOVO OLHAR.....	33
2.4. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	34
3 - ESCOLA E SALA DE AULA – Que relações o aluno tem com esses espaços?.....	38
3.1. A relação com o saber como sentido.....	42
3.2. O Ensino de Língua Estrangeira no Brasil – Suas origens e seu sentido.....	46
4- REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	52
4.1. A construção da Psicologia Sócio-histórica.....	52
4.1.1. Mediação.....	53
4.2. Metodologia e procedimentos.....	60
4.2.1. Os sujeitos da pesquisa.....	60
4.2.2. Os instrumentos da pesquisa.....	60
5- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
6- ANEXOS.....	87

RESUMO

A presente pesquisa propõe analisar como alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da grande São Paulo, se relacionam com a disciplina Inglês ensinada na escola. A escolha se justifica por causa dos grandes desafios que esses alunos enfrentam ao final deste nível de ensino principalmente no que se refere ao vestibular e a preocupação com sua inserção no mercado de trabalho, onde saber Inglês pode ser um diferencial no currículo deste jovem. Outro fato importante é a crença expressa por parte dos alunos de que esse conhecimento (Inglês) só seria utilizado num momento futuro, ainda indeterminado, incerto. Mesmo diante destes desafios percebe-se que os alunos em sua maioria apresentam-se desinteressados e desmotivados a superar suas dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa. Utilizou-se neste trabalho relatos escritos, obtidos através de questionários com questões abertas que abrangeram temas voltados para a importância de estudar inglês, pontos positivos e negativos. As respostas nos permitiram compreender que os alunos gostam das disciplinas escolares, desde que estes conteúdos despertem seu interesse ou lhes tragam um conhecimento novo, ressaltam também a importância da relação professor-aluno e do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: saber; ensino médio; alunos; Inglês; ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This research proposes to analyze how students of 1st and 3rd year of high school of a public school of São Paulo city, relate to the English taught in school as subject. This choose is justified because of the big challenges that these pupils face the end of this education level, particularly as regards the college entrance exams and concern with its integration into the labor market, where know English can also be a differential in this young's curriculum. Another important fact is the belief by the students that this knowledge (English) would only be used in a time in the future, still undetermined, uncertain. Even in front these challenges, we can realize that most of students are detached and unmotivated to overcome their difficulties in learning English. We used in this research written reports, obtained through questionnaires with opened issues covering topics focused on the importance of studying English, positive and negative points. The answers have allowed us to understand that students enjoy school subjects, but these contents must to get their attention or bring them a new knowledge and emphasize the importance of teacher-student relationship and teacher as mediator in the process of teaching-learning.

Keywords: knowledge; high school; students; English; teaching-learning

INTRODUÇÃO

Tenho exercido a função de professora de língua inglesa na rede pública estadual de educação e presencio e, por vezes, sou autora de muitos questionamentos que me levam a adotar uma postura cada vez mais crítica em relação à minha própria atuação, fazendo dela uma fonte de investigação. A oportunidade de cursar um mestrado em Psicologia da Educação viabilizou este projeto e este trabalho toma a relação dos alunos com a língua inglesa, ensinada na escola, como objeto de pesquisa.

Refletindo sobre uma conversa com os alunos durante a primeira semana de aula sobre o porquê de se estudar Inglês e quando eles utilizariam os conteúdos desta disciplina apresentados na sala de aula, ficou evidenciada a crença de que esse conhecimento só seria utilizado num momento futuro, ainda indeterminado, incerto. Várias foram as respostas dadas, *“conseguir um bom emprego, para estabelecer comunicação utilizando o Inglês; quando fizerem uma viagem ao exterior; para a comunicação com um estrangeiro que não fala nossa língua”*. O aluno parece que só se relaciona com o que aprende na escola, valorizando o aprendizado, a partir da possibilidade de utilizá-lo de alguma forma em sua vida cotidiana para melhorar seus ganhos salariais e seu status social. No caso da língua inglesa, esta relação se dá, particularmente, com a possibilidade de utilização em algum emprego futuro. No caso destes alunos, este futuro parece distante e incerto e não se apresentam seguros quanto à possibilidade real de conseguirem um emprego onde conhecer língua Inglesa seja um pré-requisito, mesmo considerando que este conhecimento representa um diferencial no currículo do aluno e que o mercado de trabalho atualmente busca profissionais cada vez mais qualificados.

É também marca do discurso do aluno o desejo de falar, expressar-se através desse idioma, pois músicas, instruções e aparelhos utilizam o inglês.

Com isto passamos a tomar a língua inglesa em seus dois formatos: a língua utilizada de várias formas no cotidiano e a disciplina escolar que ensina a língua inglesa. Parecem duas realidades distintas para os alunos que vão fazer com que o desejo de falar inglês nem sempre esteja guiando as atividades de ensino-aprendizagem do inglês que ocorrem na escola.

Atualmente vivemos em um mundo onde o avanço tecnológico permite que as informações cheguem ao alcance de todos de forma rápida e precisa, mas a escola não avançou tanto e parece não acompanhar o ritmo acelerado de tantas mudanças. Ainda, por vezes, fazemos uso exclusivo de meios de ensino como giz, lousa, apagador, por exemplo. Tudo se apresenta da mesma forma: carteiras em fileira, a busca pelo silêncio absoluto e a nota que ainda é uma grande preocupação para alunos e professores. Neste cenário arcaico a língua inglesa parece receber outras significações e aparecer como algo desinteressante, relacionado a um uso em um futuro incerto, o que corrobora com a pesquisa de Silva:

Geralmente os professores da rede pública têm grandes dificuldades quando tentam levar os alunos a entender os objetivos da disciplina que está sendo ministrada, porém no caso da língua inglesa essa dificuldade atinge seu ápice, pois os alunos não vêem nela nenhum resquício de pertinência com seu conteúdo diário. (2006, p.36):

Sendo assim, fiz tentativas com meus alunos de melhorar a relação e o interesse deles pela disciplina de inglês, como a proposta de, gradativamente, falarmos mais Inglês durante as aulas; os alunos aprovaram. Daí iniciou-se um processo de adaptação tanto para a professora como para os alunos. Várias foram as tentativas de estabelecer pequenos diálogos em Inglês com a turma,

apenas utilizando expressões simples do cotidiano como: *How dou you do?* (Como vai?), *May I erase the board?* (Posso apagar o quadro?), *Did you understand?* (Você entendeu?). Logo após a primeira semana, a rejeição de se estabelecer um dialogo simples em Inglês começou a crescer. No final da segunda semana ficou inviável manter a proposta.

Fiz um novo questionamento aos alunos: Por que vocês resistem a aprender algo que vocês julgam importante para o futuro de vocês? Por que não é possível falar Inglês na sala de aula? Mais da metade da sala respondeu que *“Quando terminarmos aqui vamos fazer um cursinho de Inglês, lá a gente aprende melhor!”*, o que confirma uma outra faceta da relação dos alunos com a escola e com a disciplina Inglês: para aprender mesmo, de verdade, é preciso ir a outro lugar que não a escola.

Partindo de experiências como essa, comecei pensar sobre que relação o aluno tem mantido com a escola e em especial com a disciplina de língua inglesa, tornando assim estes aspectos objeto de meus estudos no mestrado em Psicologia da Educação.

É importante compreender a relação dos alunos com o saber (Inglês) que lhes é apresentado na escola e com a própria escola, pois são relações que vão além daquela estabelecida entre professor e aluno; ela abrange todas as relações sociais mantidas pelo aluno tanto na escola como fora dela.

É preciso um olhar reflexivo sobre como o professor e a escola apresentam o conhecimento aos alunos para compreendermos o porquê da resistência dos alunos à disciplina de inglês. Por que o aluno resiste ou não se motiva por aprender Inglês na escola? Que relação o aluno de Ensino Médio da escola pública mantém com a disciplina de Língua Inglesa?

Os sujeitos desse trabalho serão alunos do 1º e do 3º do ensino médio de uma escola pública. A escolha se dá por causa dos grandes desafios que esses alunos enfrentam ao final do Ensino Médio como: SARESP, ENEM, vestibular e a preocupação com sua inserção no mercado de trabalho, e mesmo assim, diante de tantos desafios percebe-se que esses alunos, em sua maioria, apresentam-se desinteressados e desmotivados a superar suas dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa. Em consonância com Silva (2006), é evidente que ao se tratar de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno geralmente não compreende a utilidade e o sentido desta aprendizagem, no entanto, a importância de aprender uma língua estrangeira é iminente conforme é citado nos PCN-LE:

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. BRASIL (1998 p.19)

Este trabalho não objetiva apresentar soluções para as questões de motivação de alunos diante das atividades escolares, mas servir como apoio e como reflexão sobre essas temáticas, tão importantes e presentes no contexto escolar, acreditando que cada professor poderá fazer suas experiências com seus alunos.

Nosso trabalho exige que comecemos pontuando alguns aspectos que constituem o cenário escolar, onde o ensino e a aprendizagem de qualquer conteúdo acontecem. Escola, sala de aula, ensino aprendizagem, relações sociais e relação com o saber são alguns dos elementos que estão na cena.

Essa pontuação sobre eles será feita a partir da visão de Vigotski, enriquecendo-a com contribuições de Cortella (2002), Charlot (2000, 2005),

Freire (2002), Rego (1996) e reconhecendo que são muitos os autores com os quais dialogamos no trajeto que representou o mestrado.

Por fim, entendemos que, ao colocar como meta desta pesquisa a compreensão e o conhecimento da relação que os alunos do Ensino Médio, da rede pública, mantêm com a disciplina de língua inglesa, estamos dando visibilidade a aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem: a presença do sujeito e a importância dos sentidos da disciplina de língua inglesa entre estes alunos, sentidos estes que interferem e compõem a realidade escolar.

1. A ESCOLA, O CONHECIMENTO E A RELAÇÃO COM O SABER.

Vigotski, autor russo do início do século XX, propôs uma maneira diferente de entender a educação apresentando uma visão sobre a origem e o desenvolvimento do psiquismo humano e a relação entre os indivíduos e a sociedade. A visão de Vigotski é desnaturalizadora e a ênfase nas relações e nos processos resulta em destaque para o valor da educação.

Para esse autor, o humano se constitui a partir de suas interações sociais e sua atividade sobre o mundo. O biológico e o meio interferem um no outro, não estando dissociados. Por intermédio dessas influências, o homem transforma o meio em que vive, e ao fazer isto também transforma a si mesmo.

Ao conceituar educação Gadotti ilustra de forma concisa o pensamento vigotskiano, pensamento este que é plenamente aplicável à educação:

A educação é a mediação dessa articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência.

GADOTTI (2001, p.69)

É importante observar que, para estes autores, distanciados no tempo e no espaço, o que ocorre é uma interação dialética, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que vive e não a simples somatória entre fatores inatos e adquiridos.

O desenvolvimento humano, segundo estas perspectivas teóricas, não pode ser entendido como a decorrência de fatores isolados que amadurecem e, tampouco, de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida entre o indivíduo e o meio, um determinando

o outro, em um movimento permanente, onde ambos permanentemente se transformam. Conforme também afirma Freire:

É historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude. (1993, p.10)

A perspectiva do psiquismo elaborada por Vigotski é fundamentada nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético, sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX. É por meio do trabalho que o homem atua sobre a natureza. Com a produção de meios próprios de vida ele acaba produzindo sua própria vida material e é essa noção de trabalho que diferencia o homem dos outros animais. O homem por ter natureza social e histórica, para satisfazer suas necessidades, trabalha, transforma a natureza, estabelece relações com seus semelhantes, produz conhecimento, ou seja, é um ser em constante construção que se constitui no espaço social e no tempo histórico, segundo Severino *“Assim nossa existência histórica se efetiva pelas práticas que se objetivam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura.”* (2001, p.68).

Desta relação de trabalho surge a necessidade e a possibilidade da comunicação entre os homens. Daí o aparecimento da linguagem como veículo de comunicação e apropriação do conhecimento, historicamente construído pela espécie humana. Segundo postula González-Rey:

A linguagem não é somente uma manifestação simbólica presente nos discursos que circulam socialmente, é também uma expressão simbólica do sujeito pela qual este constrói suas diferentes formas de participação no complexo processo de sua vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo. (2003, p.236)

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de maneira recíproca, um depende do outro, sendo assim o sujeito não é apenas um receptáculo que absorve e contempla o real, nem o

portador de verdades absolutas, mas sim um sujeito ativo que em relação com o mundo o transforma e transforma a si mesmo.

Certamente, a obra de Vigotski é de grande valor para a educação, por trazer importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas humanas, porém segundo Rego (1996, p.103) “[...] *não encontraremos em suas teses e nem em outras propostas teóricas soluções práticas ou instrumentos de imediata aplicação na prática educativa.*”, exigindo que formulemos hipóteses, apontemos diretrizes, construindo a partir de suas contribuições propostas para o plano pedagógico,

Para Vigotski a escola é um lugar onde as atividades educativas, diferentemente daquelas que ocorrem no ambiente extra-escolar, são apresentadas de forma intencional, explícita, com o objetivo de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. É nesse contexto que as crianças são estimuladas a entender as bases dos sistemas de origens científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Charlot se reporta a Vigotski para afirmar:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (...) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo o que estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber. (2000, p. 80).

Ao interagir com esses saberes, o ser humano se transforma: aprende a ler e escrever, a calcular, constrói significados a partir de informações contextualizadas e amplia seus conhecimentos. As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola introduzem novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas sobre a realidade. Essa

expansão do conhecimento modifica a relação cognitiva do sujeito com o mundo e com a escola, desta forma:

A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o trabalho. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra. GADOTTI (1994, p.57)

A capacidade de promover avanços no desenvolvimento do aluno, segundo Vigotski, está associada à qualidade do trabalho pedagógico. Para ele, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O processo de desenvolvimento necessita da intervenção de parceiros mais experientes (par mais competente). O papel da escola é ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que são conquistas da humanidade.. A escola não deve funcionar apenas como transmissora de conteúdos, mas deve ensinar o aluno a pensar, elaborar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado.

Na perspectiva de Vigotski a construção do conhecimento implica numa ação partilhada, pois através dos outros é que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas. As interações sociais entre professor e aluno, aluno e professor e aluno-aluno são consideradas necessárias para que haja aprendizado; dessa forma a heterogeneidade se torna ferramenta de trabalho. “*O professor e o aluno constituem um par unitário, indivisível quando analisamos o que ocorre em sala de aula. A aprendizagem é o resultado desse encontro.*” (Mahoney, 2000, p.13). Essa fusão não só aponta para um resultado positivo da parceria professor e aluno, mas também mostra o quanto é importante o papel do professor enquanto agente mediador.

Nessas interações sociais, a imitação é um tipo de prática bastante importante, porque através dela o indivíduo tem a oportunidade de reconstruir (internamente) aquilo que é observado por ele externamente, por exemplo, uma criança não alfabetizada, ao imitar um adulto a fazer uma lista de compras, internaliza o uso e funções da escrita, promovendo também o desenvolvimento de funções psicológicas que permitirão o domínio da escrita.

Considerando este ponto de vista, a interação revela-se importante também no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que o aluno precisa de oportunidades para usar as estruturas que está aprendendo. Oportunidades estas que possivelmente são geradas através de trabalhos em grupos, que propiciam o compartilhar, a troca de experiências, de saberes, o desenvolvimento do pensamento reflexivo que permite ao aluno conscientizar-se de sua própria aprendizagem. Assim:

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos da ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. (...) O processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre aluno e o professor ou um colega. PCN-LE (1998, p.58)

O processo de interação está interligado ao conceito de mediação, um dos pilares da teoria vigotskiana de desenvolvimento, segundo a qual, tanto os sistemas de signos (como a linguagem, a escrita, os sistema de números), bem como o sistema de instrumentos criados pelo ser humano, à medida que são internalizados, produzem culturalmente transformações em suas vidas.

Partindo do pressuposto de que toda ação é mediada, conforme defende Vigotski (1934/2000), a relação do sujeito com o objeto de conhecimento não acontecerá de forma direta, mas mediada por artefatos culturais que podem ser: um livro, um vídeo ou uma música. No entanto, esses artefatos só existem

e desempenham sua função de instrumentos mediadores quando fazem parte de uma ação.

Preocupado com o processo de aprendizagem e desenvolvimento como atividade compartilhada, Vigotski (1934/2000) elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal: um processo de internalização que dependerá sempre da interação social do aprendiz com outro mais competente; assim, para Vigotski, há dois níveis de desenvolvimento:

- a) o real que se refere àquele em que a criança consegue resolver por si mesma os problemas que lhe são propostos;
- b) o potencial, no qual se encontra as funções que ainda não amadureceram, sendo capaz de alcançar uma resposta com a ajuda do outro mais experiente – o colega de classe, o professor, os pais, por exemplo.

Para Vigotski é necessário redefinir a função do professor, que nesta abordagem desempenha papel de elemento mediador e possibilitador das interações entre os alunos com o objeto de estudo. Contudo, para que isso aconteça, de acordo com Silva:

[...] para que o professor possa desenvolver em seus alunos competência comunicativa, engajamento discursivo e consciência crítica adequadas, é necessário que o professor saiba levar o aluno a perceber que a situação de interação não é algo contínuo, homogêneo, linear, de fato, são situações sem prescrições anteriores, algo inesperado.
(2006, p.24)

É necessário que este profissional conheça o nível efetivo dos alunos, suas descobertas, hipóteses, ou seja, suas teorias acerca do mundo.

Este é o ponto de partida, mas é necessário também que o professor reconheça a importância de manter o diálogo com os alunos, que para Freire

(2002, p.78) é entendido como “*o encontro de homens, mediatizados pelo mundo*” e que se disponha a ouvi-los e compreender as manifestações.

Na concepção vigotskiana, a criança aprende coisas antes de ingressar na escola e as situações de aprendizado, com as quais a criança se defronta, na escola, têm sempre uma história prévia. Considerando as aprendizagens anteriores à escolarização e estabelecendo uma relação com o aprendizado de uma língua estrangeira, mais precisamente o inglês, é possível afirmar que o que foi colocado acima é fato, tanto em relação às crianças, aos jovens bem como aos adultos, visto que nestes casos, aqueles que ingressam em uma instituição de ensino de línguas, ou aqueles que têm o ensino de inglês na grade curricular da escola onde estuda, freqüentemente apresentam conhecimento prévio da língua estrangeira.

Apesar de o Brasil ser um país de língua portuguesa, nota-se uma larga utilização de palavras ou expressões de língua inglesa, tanto em situações do cotidiano (CD, compact disk; vídeo game; hot dog, internet; etc.), como em áreas específicas (page up, page down, etc.). Além disso, recursos que dispomos atualmente, como a Internet, a TV à cabo, vídeos e computadores têm promovido mudanças significativas na relação entre uma língua estrangeira e as pessoas, levando não só os professores do ensino de línguas, mas professores de várias outras disciplinas, a discutirem um novo papel destes instrumentos no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, a escola é um lugar de aprender, mas uma aprendizagem que significa humanizar-se, socializar-se e individualizar-se. Esse processo ocorre em relação com o professor, com os colegas e com os demais agentes na escola. Envolve ainda uma relação com o que se aprende. Toda essa cena

acontece em uma sociedade que atribui à escola determinada função; que espera da escola determinados resultados. Há valores e relações em jogo e nada é harmônico. Há conflitos gerados pela disputa de projetos que a escola deve seguir. Uma cena rica e atravessada por muitos aspectos. E ali acontecem aulas de uma disciplina de Inglês. O que efetivamente ocorre nesse processo de ensino-aprendizagem do Inglês? Quais os sentidos que estão sendo constituídos pelos alunos e qual a relação que têm mantido com essa disciplina?

1.1. OUTRAS CONTRIBUIÇÕES PARA A QUESTÃO DO CONHECIMENTO

Uma das principais questões para a discussão das práticas pedagógicas é concepção que se tem do Conhecimento, que é entendido, na maior parte das vezes, como algo acabado, pronto, encerrado em si mesmo, sem vínculo com sua produção histórica. É comum professores tratarem o Conhecimento como algo transcendental, mágico:

Um exemplo disso é o ensino da origem de algumas teorias científicas: ensina-se a lenda (como o “eureka” de Arquimedes, acometido de súbita iluminação) e a genialidade espantosa dos cientistas, mas não o processo de produção.

CORTELLA (2002, p.101-102)

É preciso muito cuidado e atenção no que se refere à apresentação do conhecimento científico ao senso comum no cotidiano das pessoas, que freqüentemente influenciados pela mídia, apresentam uma visão estereotipada de Ciência, como um saber só alcançado por poucos, e de cientistas que são considerados gênios que fazem experimentos fantásticos em seus laboratórios obscuros, ou seja, tanto a ciência como os cientistas são mitificados. Por isso Freire (1993, p.12) afirma que: “*É urgente, por isso mesmo, desmitificar e*

desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la portanto.”

Para romper com essa mitificação do conhecimento científico, é importante que o professor compreenda as condições históricas sociais e culturais de produção do Conhecimento e, para tanto, é necessário contextualizar o conhecimento, mostrar ao aluno que mesmo os conhecimentos considerados mais estáveis e exatos, como aqueles ligados às ciências naturais e a matemática, não estão distantes de sua realidade e que estão presentes em seu cotidiano.

No entanto, nem sempre essa contextualização do conhecimento é tarefa simples. Tomemos como exemplo a matemática que é uma ciência abstrata, pois os objetos com os quais ela trabalha não têm correspondência direta com a realidade material. Ninguém nunca viu um número 1 (um) ou uma equação de segundo grau. Se utilizamos números para ensinar matemática e fazemos uso deles em nosso cotidiano, é preciso esclarecer que cada representação gráfica de numero nada mais é do que uma convenção. Segundo Cortella “O conhecimento é fruto de uma convenção, isto é, de *acordos circunstanciais que não necessariamente representam uma única possibilidade de interpretação da realidade*”, (2002, p.104).

A finalidade desse conhecimento é poder colaborar na formação do aluno em sua globalidade: consciência, caráter e cidadania. A partir do momento em que o aluno compreende a realidade em que vive e se apropria de conceitos já elaborados, de acordo com Vasconcellos (2004), o conhecimento adquire sentido, pois possibilita o compreender, o usufruir ou o

transformar a realidade. E é esse poder transformador que se espera que o aluno desenvolva na escola.

Ainda para este autor, há quatro critérios para o conhecimento escolar, a saber:

- Significativo – corresponde às reais necessidades do aluno, devendo estar relacionado com suas representações mentais prévias; busca o que é relevante.
- Crítico – relacionar o que é apresentado com a realidade que vive.
- Criativo – que possa ser aplicado em diferentes situações; que possa agregar algo ao conhecimento já existente; que seja ferramenta de transformação.
- Duradouro – que o aluno possa fazer uso desse conhecimento significativo

Mas que conhecimentos seriam esses e quais significados teriam para o aluno? Nem sempre o conhecimento significativo para o aluno é aquele imediatamente útil; por exemplo, querer saber como funciona o motor de um carro não afeta em nada seu cotidiano, mas satisfaz sua curiosidade, a necessidade de compreender o mundo em que vive. Para Severino (2001, p. 69) “[...] o conhecimento é a única ferramenta utilizada para intencionalizar a prática.”.

Todo conhecimento, todo saber, implica uma intencionalidade, ou seja, não há busca pelo saber sem um objetivo. Sobre este aspecto, surgirão novas questões: qual é o melhor método? Qual o método mais adequado para ensinar algo a alguém?

Método e intencionalidade correm de forma simultânea; se não há intencionalidade, não há método e sem o método não é possível executar a intencionalidade.

Tomemos por exemplo a aplicação de uma atividade em sala de aula. Ao preparar uma atividade o professor precisa pensar em: a) qual é a atividade que deseja trabalhar; b) quem é o aluno que vai fazer essa atividade; c) se o meio onde esse aluno está inserido favorece a aplicação dessa atividade.

Desta forma o melhor método, o mais adequado é aquele que atende de forma mais eficiente os objetivos propostos, aquele que permite a execução (nem sempre total) da intencionalidade, que por sua vez é social e histórica.

Assim, cada um, cada uma de nós também é método, pois corpos e consciências são ferramentas de intencionalidades (conscientes ou não). É por isso que o anunciado, para vir, tem que ser feito por nós como geradores de intenção e também como métodos que somos; se não, não virá.

CORTELLA (2002, p.112)

Ao discutir método e intencionalidade é preciso também falar sobre o erro, que é parte constituinte da existência humana. O erro é parte do processo de conhecer, não porque “*errar é humano*”, mas porque não se tem controle sobre toda interveniência e que se dêem nesta relação entre erro e o conhecimento, que por sua vez, é resultado de um processo de busca que não está isento de equívocos.

O escritor Millôr Fernandes faz uma crítica àqueles que afirmam que o computador não erra, enfatizando assim que a evolução humana se dá pelas experiências vividas, por seus erros e acertos. Diz ele:

Erra, e muito, e gravemente. Mas, admitindo-se que não erra, esse é seu erro maior. A humanidade, o pouco que avançou, avançou porque o cérebro humano não tem certezas; experiência e erro é seu destino. (1994, p.92)

A escola desqualifica o erro, não se deve, é claro incentivá-lo e nem ignorá-lo, afinal este elemento é uma ferramenta de grande valia para o professor, que ao refletir sobre o erro, pode redirecionar seu trabalho promovendo assim uma situação de aprendizagem significativa não só para o aluno, mas para si também, ousaria mesmo dizer que seria uma “*reflexão dialética*”, pois o erro, seguido da reflexão e do redirecionamento da atividade, altera as relações que tanto o aluno como o professor tem com o saber aplicado, consigo mesmo e com o outro e conseqüentemente com o mundo.

Considerando que o erro é parte da aquisição do conhecimento e da condição humana, entende-se que só quem está livre dele é quem não busca, não havendo busca, não há produção de conhecimento.

Estas contribuições mostram que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e caracterizado por um conjunto de elementos que se relacionam e produzem um espaço criativo e vivo de aprendizagem, mas nenhum dos elementos pode ser menosprezado. Neste capítulo pretendemos chamar a atenção para esta complexidade e para um dos elementos, que tem sido muitas vezes esquecido, que é a relação que o sujeito mantém com o conhecimento e com o saber.

Charlot (2005) é, hoje, um dos autores em Educação que mais destaca esta questão do saber. Suas pesquisas têm demonstrado que as possibilidades para esta relação são várias e que diferentes formas de relacionar-se com o saber, produzem diferentes formas de relacionar-se com a escola e com o processo de ensino-aprendizagem. Em suas pesquisas aponta:

Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza, e não conseguem parar de fazê-lo...Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota;...Há aqueles que estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte...para ter um diploma, um bom emprego, uma vida normal ou mesmo um belo caminho...Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca ingressaram na escola...

(2005, p.51-52)

A presença do sujeito como elemento do processo pode ser pensada a partir destas noções apresentadas por Charlot (2005). Qual a relação que o sujeito mantém com a disciplina e com conteúdo da língua inglesa na escola? Responder a esta questão pode ajudar a compreender o processo e a ampliar as possibilidades de qualificação do ensino da língua. Esta é a finalidade desta pesquisa.

2. O ENSINO MÉDIO E SUAS RAÍZES

Os sujeitos desta pesquisa são alunos do ensino médio de uma escola pública, por isso é importante conhecer melhor um pouco das origens deste nível de ensino e também suas principais características.

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional), realizadas na última década, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional.

É necessário buscar na História da Educação, analisar os elementos determinantes no estabelecimento das políticas educacionais para este nível de ensino, ao longo do século XX. Dessa forma, pode-se observar que a dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa relações contraditórias entre capital e trabalho nas políticas educacionais para o Ensino Médio.

A tentativa de superação da divisão social no ensino médio, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, que não oferece condições para uma real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

2.1. A educação e a sociedade da colonial

A partir da década de 1930 a consolidação do regime capitalista intensificou-se dando nova forma às instituições político-econômicas do Brasil.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro.

O processo de evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional se deu em três momentos, a saber:

- primeiro momento, nas duas primeiras décadas do século XX.
- segundo momento, de 1930 a 1946, acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946);
- terceiro momento, a partir da redemocratização do país iniciado em 1946, reacendem os debates em torno das funções da escola, organizados pelos progressistas e pelos conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

Na educação, as idéias renovadoras assimiladas por educadores brasileiros influenciados pelo pensamento de John Dewey, se manifestam através de reformas educacionais em vários Estados. Este grupo de

educadores progressistas se congregou no movimento renovador da educação, que passou a influenciar os rumos da educação brasileira.

Para este grupo de educadores, conhecidos como “escolanovistas”, a escola pública, gratuita e laica era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política.

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos, foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos nº. 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931).

A Reforma Francisco Campos que é como o conjunto desses decretos ficou conhecido organizou o ensino secundário em duas etapas:

- fundamental (5 anos) que dava formação básica geral.
- complementar (2anos) que oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-medico, pré-politécnico).

Esta reforma deu organização ao ensino secundário, estabelecendo um currículo seriado e freqüência obrigatória tanto para o ciclo fundamental quanto para o ciclo complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior.

A Reforma de Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário ficou aquém das expectativas do período pós 30 que registrou um crescimento acelerado da população nas cidades e da

indústria. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite.

A Carta de 1937 que desobrigava o Estado de manter e expandir o ensino público, consolidou o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional na qual fica clara a finalidade do ensino profissional para atender os menos favorecidos. Os currículos também mantêm essa dualidade, pois a vertente propedêutica continua privilegiando os conteúdos exigidos no acesso à educação superior e nos cursos profissionalizantes os conteúdos são vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos.

Em virtude do alto grau de seletividade do sistema de avaliação da educação brasileira imposto pelo sistema como forma de controle, muitos alunos não conseguiam prosseguir seus estudos, criando assim dois caminhos escolares após o primário: um destinado ao “povo”, por meio das escolas profissionais, e o outro à “elite” através das escolas secundárias.

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, denominados clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior. Os cursos de formação profissional

(normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao nível superior.

A quarta Constituição da República Brasileira, promulgada em 1946 após a derrocada da ditadura de Vargas, atribuía à União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. A proposta de LDB encaminhada pelo Governo ao Congresso foi longamente debatida e alterada, até ser aprovada em 1961. Durante este período foram retomadas as discussões entre os educadores conservadores (Igreja Católica), manifestando suas preocupações com a questão da laicidade do ensino e os progressistas que mantinham a defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, com o objetivo de ampliar as oportunidades de estudo para toda a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de quatro anos e o colegial, de três anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).

Apesar do ensino profissional pela primeira vez estar integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo equivalência entre os cursos, isto não superou a dualidade estrutural, pois continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira.

2.2. O Ensino Médio na Reforma educacional do governo militar.

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

A educação brasileira a partir de 1964 foi organizada para atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista. A reforma para o ensino médio foi realizada através da Lei Nº. 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus que passou a ser obrigatoriamente profissionalizante. Desta forma, um grande número de alunos sairia do sistema escolar e entraria diretamente no mercado de trabalho, diminuindo assim a pressão por vagas no ensino superior; no entanto, mesmo com a generalização da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau, devido a falta de recursos humanos e materiais, não alcançou os resultados esperados pelo Governo.

A Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, apresentada em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio teve uma nova função social: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores.

A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino Médio. No

entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior.

Em 1975, com o Parecer 76 do Conselho Federal de Educação (BR), tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei 5692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se uma escola técnica, quando na verdade não havia recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. Para o relator, o ensino, e não a escola deveria ser profissionalizante. A concepção empregada no Parecer 76/75, é de que a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade. Desta forma, a legislação acomoda-se à realidade, retomando a dualidade existente antes de 1971.

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº. 5692/71, não causa estranheza, porque ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação.

A “Constituição cidadã”, de 1988, deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. O encaminhamento de vários projetos de LDB ao Congresso foi seguido de longos debates e pressões de alguns segmentos da sociedade. Por fim, em 1996, a nova LDB foi aprovada pelos poderes legislativo e executivo, com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, que articulava os interesses do Governo. A nova LDB não atendeu às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela

caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização.

A educação média como direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho, não é mais sua missão. Revela-se assim a velha dualidade: anacrônica, mas de roupa nova.

Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou seqüencialmente. Nessa concepção, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei anterior (nº. 5692/71) que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

Na verdade não é suficiente apenas reformar a legislação para transformar a realidade educacional numa sociedade onde as relações entre trabalho e capital estão divididas. Ao se pretender superar a divisão social na escola, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Podemos verificar que, historicamente, a linha central das políticas para o Ensino Médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital, mantendo a lógica da escola estruturalmente dualista.

2.3. ENSINO MEDIO: UM NOVO OLHAR.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, estabeleceu como sendo dever do Estado a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil com duração de dez anos que garantisse, entre muitos outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino Médio e no Superior. O Plano Nacional de Educação, tal como foi concebido, previu uma reavaliação de suas metas em cinco anos. Uma das mais importantes metas do Plano Nacional de Educação no que tange o Ensino Médio é a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular no prazo de três anos, a partir do ano de sua promulgação.

Em dezembro de 2006, foi instituído e regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Iniciado em janeiro de 2007, sua implantação ocorrerá de forma gradual até 2009, quando o Fundeb atenderá todo o universo de alunos do Ensino Básico público presencial.

Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE indicam que do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos [18 milhões], cerca de 25% [4 milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino.

Em 2006, 2 milhões de alunos concluíram o Ensino Médio. Cerca de 400 mil jovens ingressaram nas universidades e 700 mil concluíram ensino técnico.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foram matriculados no Brasil 8.366.100 alunos no Ensino Médio, destes, 1.744. 843 alunos só no estado de São Paulo.

2.4. O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, *“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*. Finalidades que serão concretizadas com a elaboração de um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98 e a respectiva Resolução no 3/98 vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresenta princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino. Em 2005 foi realizada uma revisão destas diretrizes, que resultou nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura¹:

[...] o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente.

Partindo do pressuposto que a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é um também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode ser compreendido como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno.

Nesse processo de construção do conhecimento, deve ser superada a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência, de tal forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos, o que representa ser um desafio para esta escola que avança com dificuldades, mas sempre avançando corajosamente rumo a construção de uma educação de qualidade.

O trabalho escolar tem sido organizado por meio de disciplinas, cujo enfoque preserva a identidade, a autonomia e os objetivos próprios de cada uma delas. Apoiado sobre a base ético-política do projeto escolar, e sobre o princípio da interdisciplinaridade, acredita-se que o currículo, como dimensão especificamente epistemológica e metodológica, pode mobilizar os alunos,

¹ Texto retirado do link:

<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=401&Itemid=387>

assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e/ou construídos coletivamente. Acredita-se, com isto, na possibilidade de se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva dialética, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construções histórico-sociais.

Nesta nova proposta, as disciplinas do currículo² da educação básica foram agrupadas em quatro áreas aqui do conhecimento a saber:

- **Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** - que abrigam as seguintes disciplinas: Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Língua Portuguesa, visado à compreensão do significado das letras e das artes; dar destaque à língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O eixo curricular dessa área pode ter como referência a construção do sujeito nas relações inter-subjetivas e coletivas mediadas pelas linguagens.
- **Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias** – que é constituída das disciplinas: Biologia, Física e Química devem destacar a educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência. Um eixo de organização dos conteúdos pode ser a complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.
- **Matemática e as Áreas do Conhecimento** – de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) a criação de uma área específica para matemática visa propiciar uma exploração mais

² Referente ao currículo do Ensino Médio.

adequada de suas possibilidades de servir outras áreas, na imensa tarefa de transformar a informação em conhecimento, em sentido amplo em todas as suas formas de manifestação.

- **Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias-** é composta pelas disciplinas: História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Psicologia, além de outros como Política, Antropologia e Economia, que apóia-se na compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, podendo-se organizar em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica.

A articulação entre estas grandes áreas do conhecimento e o tratamento que será dado a elas na escola contribuirá diretamente para a construção de uma educação mais equilibrada, que não seja apenas propedêutico E nem tampouco voltado unicamente para o vestibular.

A escola deve, principalmente, ajudar o aluno a compreender o mundo e a desenvolver sua própria opinião, a conhecer melhor suas próprias potencialidades e limites, a expressar-se por meio de diferentes linguagens, a saber fazer escolhas conscientes, a conviver com as diferenças, a construir projetos para o seu futuro e para o da sociedade.

3. ESCOLA E SALA DE AULA – Que relações o aluno tem com esses espaços?

Imagine-se que um monge medieval europeu, vivendo no século XIII, tenha entrado em estado de catalepsia, morte aparente e coma. Seu corpo (surpreendentemente vivo) foi guardado nas catacumbas do convento durante centenas de anos, até que no fim do século XX, foi trazido inato para outro convento, no centro de São Paulo, tornando-se objeto de veneração. Um dia, por razões desconhecidas ainda pela Ciência, despertou de sua letargia profunda e saiu a caminhar pela cidade. Quase entrou em desespero! Havia milhares de pessoas pelas ruas, um ruído ensurdecedor, um ar que ardia os olhos e um odor de decomposição; passavam objetos de metal em alta velocidade com humanos aprisionados dentro, havia buracos de onde entravam e saíam pessoas continuamente, todos com roupas estranhas. O mais espantoso eram as casas, redivivas torres de Babel, e, choque supremo, pequenas tendas de ferro expondo e vendendo objetos semelhantes a manuscritos mas com letras diferentes. O monge parou, admirado, diante de uma delas e observou com horror que estavam à mostra similares de livros estampando imagens perfeitas de homens e mulheres completamente nus. Correu dali, tapando a visão demoníaca. Correu sem rumo e às cegas até que, tateando uma porta, por ela entrou e, ainda sem enxergar direito, disparou pelo corredor até achar uma sala vazia; nela precipitou-se, sentando-se ainda esbaforido. De repente, percorreu a sala com um olhar e, pela primeira vez acalmou-se. O ambiente era muito familiar e seguro e quase tudo ali presente ele já conhecia: o mobiliário, a disposição dos móveis, a decoração, a maior parte dos objetos de trabalho. Estava em uma sala de aula".CORTELLA (2002, p. 119)

Essa alegoria nos remete a uma reflexão sobre como é atualmente o ambiente escolar, e como o aluno se vê inserido nesse ambiente, que percepções ele tem de si e da escola e da sala de aula, local onde ele passa vários anos de sua vida

É importante analisar a natureza física da escola escolhida para este trabalho. Um primeiro aspecto que me chama a atenção é que os muros mesmo não sendo tão altos, demarcam a divisão entre duas realidades: o mundo “do lado de fora” e o mundo da escola. A escola se fecha em seu próprio mundo, com seu ritmo, tempo e regras, como se pudesse permanecer alheia ao que acontece além dos muros.

A arquitetura e a ocupação interior do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente e expressa uma expectativa de comportamento de quem a frequenta. Nesse sentido, a arquitetura escolar interfere na forma da circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Salas, corredores, cantina, pátio, sala dos professores, cada um destes locais tem uma função definida. O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.

O modelo de construção de um prédio (escola) é padronizado e construído de forma a levar as pessoas a um destino; através dos corredores, chega-se às salas de aula, o "lócus" central do espaço educativo. Boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida e tudo contribui para a ordem e a disciplina.

A estrutura física da escola apresentada neste trabalho não é diferente, no entanto, as mudanças produzidas pela presença dos sujeitos que fazem uso deste espaço é o que a diferencia. Toda a parte externa da escola é composta de ambientes alegres, arejados, e bem organizados. Nos corredores podemos visualizar muitos cartazes confeccionados pelos alunos expondo suas opiniões sobre temas diversos, o que demonstra o apreço e o respeito da equipe escolar pelas produções dos alunos.

Se no aspecto externo essa escola apresenta um ambiente social alegre, o espaço sala de aula se apresenta de uma forma diferente. Ao entrar na sala de aula, o aluno automaticamente se transfere a uma outra realidade, onde a pobreza estética, a falta de cor e de vida, são fatores determinantes deste ambiente, eles se acomodam em um mobiliário diferente daquele

utilizado pelo professor, que por sua vez, usufrui de um mobiliário mais espaçoso que os dos demais, e ocupa local que a hierarquia lhe permite: à frente de todos ele está pronto para dar início às suas atividades. A sala de aula é o lugar da disciplina!

Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, que por vezes ocorrem próximos às portas das salas de aula ou nas escadas. Fica evidente que essa re-significação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão de escola e das relações que lá acontecem, com ênfase na valorização das relações pessoais.

Dessa forma, para os alunos, a infra-estrutura escolar e, com isso, a própria escola, têm um sentido próprio, que pode não coincidir com o dos professores e mesmo com os objetivos expressos pela instituição, o que segundo Novaski (1989) acarreta [...] *para o cotidiano, fora da escola seqüelas de difícil absorção*”.

Essa questão, no entanto, é pouco discutida entre os educadores. Não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos atribuam um outro significado a esse espaço, há um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola.

É importante refletir sobre estes aspectos, e olhar de forma apurada esta problemática, como postula Charlot (2001); é preciso fazer uma leitura positiva dessa situação, esteja o problema na estrutura física ou nas relações

interpessoais, é necessário um olhar crítico sobre a situação. Professores, funcionários, direção e alunos juntos devem buscar alternativas que favoreçam o aprendizado dos alunos, trabalhando com as ferramentas que possuem e, nunca em nome das dificuldades, deixarem de buscar alternativas para a produção do conhecimento.

Apesar de todas as dificuldades, a sala de aula, que segundo Vasconcelos (2004) pode ser “... a sala em si, a quadra, a oficina, o laboratório, o ateliê, etc.”, é um espaço social, onde diferentes pessoas, com diferentes objetivos, motivações, conhecimento de mundo e experiências, encontram-se para compartilhar e construir o saber.

O ambiente ideal para o ensino-aprendizagem, se constrói quando os alunos, juntamente com o professor e seus colegas, exercem a prática de refletir sobre seu processo de ensino-aprendizagem, com a relação de uma língua diferente da sua. O saber é construído tanto pelo aluno como pelo professor numa relação onde um aprende com o outro, uma vez que o professor não é visto como detentor do conhecimento, no atual contexto sócio-histórico que vivemos conforme Freire (2002) [...] *o educador não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado [...]*”.

Nesta perspectiva, a preocupação com a disposição do mobiliário ou o lugar que cada sujeito ocupa na sala toma importância secundária e o que realmente importa é que haja uma partilha agradável e justa de saberes. Cada um compartilha o conhecimento que tem com o outro.

Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. CORTELLA (2002, p.122)

É diante dessas situações que esses sujeitos alunos e professores constroem seu conhecimento, aprendendo assim não somente o conteúdo em si ou a melhor maneira de explicá-lo, mas também a cada interação uma oportunidade de compreender e conhecer melhor o outro.

3.1. A RELAÇÃO COM O SABER COMO SENTIDO

Para compreendermos o sentido que existe para um aluno em estudar, freqüentar uma escola e aprender coisas, inclusive Inglês, devemos tentar restabelecer a relação do aluno com esse saber.

As relações do aluno com escola são variadas: a escola é tida como local de aprender ou como local transmissor de conhecimento, ou ainda como um “passaporte” para conseguir vantagens no mundo social e do trabalho que implica em alimentar expectativas com relação ao futuro. A relação do aluno com o saber também é variada e envolve um conjunto de relações, como nos ensina Charlot (2000).

A relação com o saber é 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 uma relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (2000, p.81)

Sendo assim, a relação com o saber não está ligada a um único saber, mas a vários saberes, que, por sua vez, não estão relacionados diretamente aos conteúdos escolares. Contudo, é necessário observar que estão interligados a todos os campos da vida do aluno e que influenciam sua relação com o saber escolar.

A articulação da escola com a sociedade e a vida em geral tem a ver também com o tipo de saber que se ensina e incentiva na escola. Atualmente o grande desafio da escola tem sido através de seus conteúdos, preparar o aluno para a vida. Sabemos que isso amplia e muito a responsabilidade desta entidade. Em consonância com Perrenoud podemos pensar assim, os desafios atuais da escola:

Pensamos que, como estabelecimento de ensino, a escola deve ser um lugar que tem por finalidade promover a educação em seu sentido amplo e geral, dotado de valor, diferenciando-se do local onde alguém realiza um treinamento ou adquire uma formação com vistas a determinados fins.
(1994, p.83)

Sob esta ótica, a escola perde seu caráter conteudista, que visa apenas a transmissão de saberes, devendo ser formadora de sujeitos críticos e capazes de transformar o mundo em que vivem.

Educar desta forma mais ampla exige que se tome como preocupação o sujeito que aprende. Aprende o quê? Para quê? Quais as respostas que se pode dar a estas questões quando a referência é o sujeito. Estamos afirmando que no processo ensino-aprendizagem o educando constitui sentidos/significações para além do aprendizado do conhecimento escolar, ou melhor, ao aprender (ou viver dificuldades para isto) o educando estabelecerá relações afetivas com o conhecimento e com as situações de ensino. Estas relações fazem da situação uma totalidade onde saber é sentido.

Trazemos então as contribuições de Vigotski e outros autores que nos permitiram essas conclusões.

Tomamos como referência a visão de homem exposta por Vigotski (1934/2000), a experiência subjetiva humana, incluindo pensamento e

consciência, é construída com a participação ativa do indivíduo em uma inserção histórica, cultural e social.

Para compreendermos melhor o homem na relação com a história, com o social e a cultura, é necessário destacarmos a capacidade humana de pensar, pensamento este que opera com os signos. O signo é entendido como tudo aquilo que possui significado e se refere a algo situado fora de si mesmo, é o elemento que integra as funções psicológicas superiores.

Assim, os signos, instrumentos psicológicos, são constitutivos do pensamento não só para comunicação, mas também como meio de atividade interna. A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência. Podemos, desse modo, afirmar que os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito. AGUIAR E OZELLA (2006, P.224)

Pensamos que essa compreensão a respeito dos sentidos subjetivos é adequada à complexidade do humano, na medida em que considera simultaneamente a generalidade das estruturas sócio-históricas, a singularidade das experiências individuais e o caráter processual (em constante transformação) dessas duas ordens de fenômenos.

Para que determinado saber desperte o interesse do aluno, este saber deve ter para ele um sentido, sempre correspondendo a uma necessidade do aluno, assim definida por González-Rey:

[...] defini a necessidade como o estado afetivo que aparece na integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada pelo sujeito. (2003, p. 245):

Ainda partindo desta definição de necessidades, este mesmo autor as considera como “*estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta.*” Isto implica no surgimento de um conjunto de necessidades cujo sentido se dá no contexto da realização dessa ação, mesmo

que haja emoções não relacionadas a esse contexto e que são uma expressão do estado emocional do sujeito do momento em que realiza essa ação.

Na teoria vigotskiana, o sentido define a experiência humana dentro de um contexto histórico, no qual cada momento da vida do sujeito representa um momento de produção de sentido, que inclui os significados, com base nos acordos sociais expressos em palavras, cuja origem é histórica e social, mas que passam a compor de forma singular os sentidos pessoais. De acordo com Alexandroni:

Faz-se necessário esclarecer que os significados são vistos como fixos apenas no sentido de que representam um momento histórico, uma vez que são construídos socialmente ao longo da história. No entanto eles não são estáticos: estão sempre em constante transformação em seus contextos históricos, pois são constantemente negociados. (2007, p. 25)

Um determinado saber constituirá sempre um sentido para o aluno e pelo aluno e na configuração desse sentido estarão vários elementos produzidos a partir das vivências anteriores do sujeito. Os sentidos, como conjunto de fatos psicológicos, envolverão muitos elementos que estarão para além da escola e da situação de ensino-aprendizagem.

Uma questão importante apontada por Alexandroni (2007) “é que os alunos assumem uma posição de desprestígio e inferioridade” diante do aprender inglês, como se o fato de saberem ou não se expressar verbalmente ou por meio da escrita em inglês, fizesse deles pessoas menos capazes de enfrentar a competitividade e os desafios impostos do mercado de trabalho.

Sob esta ótica é importante refletir sobre aprender ou não um idioma estrangeiro e sua influencia na construção dos sentidos pelo aluno. Para Silva:

[...] o professor deve buscar a linguagem do aluno e procurar identificar-se com ele para sentir e pensar com ele os temas da História e da Filosofia que coincidem com suas necessidades e interesses. (2008, p. 33)

Partindo desta afirmação é importante ressaltar que todo professor independente da disciplina que leciona deve buscar compreender quais são as principais necessidades e interesses de seus alunos. Assim, propondo ensinar algo que seja na visão do aluno necessário, significativo, este consiga atribuir sentido ao aprender. No entanto é importante esclarecer sempre ao aluno que nem todos os conteúdos apresentados na escola terão utilidade imediata.

3.2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL – Suas origens e seu sentido

As primeiras cadeiras de língua estrangeira no Brasil foram criadas em 22 de junho de 1809, com a assinatura, pelo Príncipe Regente, do decreto que criava uma cadeira de língua francesa e outra de língua inglesa, com o fim de aumentar e fazer prosperar a instrução pública. A criação das cadeiras de ensino dessas duas línguas nasce com uma forte preocupação pragmática, uma vez que os conteúdos, apesar de ainda literários e humanistas, eram formulados para atender a fins práticos – sobretudo depois da abertura dos portos para o comércio estrangeiro, em 28 de janeiro de 1808.

A ênfase no ensino das línguas recaía sobre o aprendizado das regras gramaticais e do léxico das línguas inglesa e francesa, em suas modalidades oral e escrita, e sobre o conhecimento dos padrões culturais circundantes a essas línguas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1961 e a de 1971, não incluíram o ensino de línguas estrangeiras como disciplinas obrigatórias. As duas LDBs delegaram, então, aos conselhos estaduais a decisão sobre esse ensino. Após essas duas LDBs, outras leis são formuladas para nortear o ensino no país e, em todas elas, a questão do ensino de língua

estrangeira é abordada, mas nem sempre tratada com a importância que se deveria dar ao assunto.

Com a chegada da Lingüística ao país, no início dos anos 60, setores não-governamentais fizeram intervenções na questão do ensino de línguas estrangeiras, principalmente no de língua inglesa, ocorrendo também nesse período, o lançamento da Revista Estudos, do Departamento de Estudos e Pesquisas do Instituto de Idiomas Yázigi, e nos meados dessa década é criado o Centro de Lingüística Aplicada, por esse mesmo instituto.

Em novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país, pois, segundo a Associação, todo brasileiro tem direito à cidadania plena que, no mundo atual, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras. A ALAB enfatiza que o ensino de línguas estrangeiras não deve visar apenas a objetivos instrumentais, mas à formação integral do aluno.

Um mês depois do I ENPLE, é promulgada a nova LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que torna obrigatório o ensino de língua estrangeira a partir da quinta série do Ensino Fundamental e estabelece que, no Ensino Médio será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, a ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua estrangeira optativa, dentro das possibilidades da instituição. Em 1998, são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais pelo MEC.

A língua inglesa tem ocupado um papel de destaque no cenário mundial. Idioma da divulgação do conhecimento científico, da internet e língua franca

das instituições internacionais, sua difusão tem alcançado pessoas de todos os lugares e camadas sociais.

Atualmente, o caráter formativo de uma língua estrangeira ganha muito destaque, conforme salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:

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

Por ser tão difundido, o Inglês é o idioma presente na grade curricular das escolas públicas de São Paulo. No entanto, os resultados deste ensino na escola pública não têm sido satisfatórios para os professores, que por sua vez se deparam com os obstáculos cotidianos de seu trabalho: alunos desmotivados, falta de material didático (livros, jornais, revistas, rádio, CDs, etc.) e também não satisfaz os alunos, pois estes apresentam certa resistência em aprender este novo idioma na escola pública, sendo muito comum alunos afirmarem que farão curso de Inglês fora de escola quando terminarem os estudos; como se a escola não fosse lugar apropriado para a produção desse conhecimento.

É importante compreender que os objetivos do ensino de Inglês na escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas e a falta de clareza sobre esse fato se faz presente, principalmente quando o professor concentra-se apenas no ensino lingüístico ou instrumental do Inglês, desconsiderando os objetivos educacionais (como a compreensão de conceitos como o de cidadania, por exemplo) e os culturais, conforme explicitam as

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens Códigos e suas Tecnologias:

Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, que como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos.) do que nos aprendizes e na formação destes.

(2006, v.1. p. 90)

Não estamos aqui afirmando que a ênfase no aspecto lingüístico da língua não educa; isto seria uma inverdade. O que ocorre, é que ela contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele se torne um “ser completo e formado, que se opõe ao real objetivo do ensino (não somente do Inglês) na escola regular, que é investir na formação de indivíduos para que desenvolvam consciência social, criatividade e que estejam abertos a aprenderem novos saberes. É nesta perspectiva que o idioma estrangeiro deve ser incluído e deve ganhar sentido para os alunos.

Para Bernardo (2007), os alunos “*não vêem sentido em aprender um idioma estrangeiro, do ponto de vista da utilidade imediata, ou seja, do uso consciente de uma língua estrangeira na sua realidade atual.*”

Segundo a autora, a expressão “*uso consciente da língua*”, refere-se ao fato de os alunos usarem palavras ou expressões estrangeiras em seu cotidiano como elas fizessem parte de sua língua materna a Língua Portuguesa, por exemplo, quando falam: “*Vou acessar a Internet*”, “*Esse CD é muito legal*”, “*Vou fazer um trabalho na lan house.*”

Não desconsideramos que fatores como a desmotivação, a escassez de recursos didáticos, salas numerosas e até mesmo a condição sócio-cultural do aluno, sejam fatores que contribuem para a ineficácia do ensino e da

aprendizagem do inglês na escola pública. Mas, é imprescindível considerar que mesmo sob todas essas adversidades alguns alunos conseguem aprender e constituir sentidos bastante positivos vinculando-se ao idioma seu aprendizado. Buscamos investigar esse problema à luz do conceito de “sentido” utilizado por Charlot, pautando-nos na teoria da “relação com o saber”, do mesmo autor. Estes conceitos permitem um olhar diferente sobre os problemas do aprendizado de língua inglesa, pois consideram a dimensão do sujeito, seu papel e sua implicação no processo de aprendizagem.

Segundo Charlot, “[...] ‘fazer sentido’ quer dizer ter uma ‘significação’[...]” (2000, p. 82). Ele explicita:

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, ‘um sentido e um valor como tal’, são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros. CHARLOT (2000, p. 64).

Para que a apropriação dos saberes ocorra de forma satisfatória, é preciso que o aluno assuma sua responsabilidade, participando ativamente do processo de aprender e ensinar.

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. Mas para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz. CHARLOT (2005, p. 54)

Sendo assim é importante salientar que:

[...] o sucesso na aprendizagem não é algo que dependa exclusivamente de quem ensina e esse é um dos dilemas por que passa o professor na atualidade: a exigência que lhe é feita em dar conta da eficácia de algo que não depende só dele. BERNARDO (2007, p. 4)

Ainda a esse respeito o autor afirma:

[...] Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do 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. CHARLOT (2005, p. 76).

O processo de ensinar e aprender não acontece de forma estanque, mas é preciso que haja uma ‘mobilização’ dos sujeitos envolvidos (professor e aluno).

Charlot (2005) utiliza o termo mobilização e não motivação, porque segundo ele “*Mobilizar é por recursos em movimento*” e acrescenta:

Não estou pensando em termos de motivação, em como vou fazer para motivar os alunos. Não é esse o problema. O problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. CHARLOT (2005, P.19)

Se as atividades escolares fizerem sentido para o aluno, ele se mobilizará, tornando-se assim sujeito ativo no processo de ensino/aprendizagem. “*Se fossem resolvidas as questões do sentido não haveria tanto fracasso escolar*”. Bernardo (2007).

Deste modo, o valor educacional e o sentido de se aprender Inglês vão muito além de meramente capacitar o aluno a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos, colaborando também para que esse saber contribua para a formação ética, social e política do aluno, tornando-se assim significativo, contribuindo para que o aluno seja autor de sua própria história escolar.

4. REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O presente trabalho tem por objetivo compreender como se dá a relação do aluno do 1º e do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública situada no município de Santo André, no estado de São Paulo, com a disciplina Inglês.

Este estudo está inserido na área de Educação, na subárea da Psicologia da Educação e está embasado na teoria sócio-histórica. Para compreendermos melhor essa teoria que fundamenta teórica e metodologicamente este trabalho, apresentaremos alguns conceitos da perspectiva sócio-histórica.

4.1 A CONSTRUÇÃO DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA

Vigotski ao estudar a Psicologia, percebeu que as várias correntes existentes não se comunicavam, agiam de forma fragmentada, por isso pensou em criar uma nova ciência que tivesse uma base comum, ou seja, essa nova Psicologia seria a base para todas as correntes já existentes e aquelas que estariam por vir. Procurou então desenvolver um método que permitisse a natureza do comportamento humano como parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie.

Seguindo a teoria materialista, Vigotski entende que o cérebro, que é visto como sistema flexível é capaz de servir a novas e diferentes funções. Sua estrutura e funcionamento devido à interação do homem com o meio físico e social, sofre transformações no curso do desenvolvimento do indivíduo.

Para ele a compreensão do ser humano dependia do estudo do processo de internalização das formas culturalmente dadas de funcionamento

psicológico. Assim, o homem é estimulado pelo mundo externo onde desenvolve sua atividade transformadora e, ao fazer isto, internaliza o conhecimento construído pelos homens no decorrer da história.

4.1.1. Mediação

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico;

A relação do homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Essa postulação de que o cérebro, como órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico toca um dos extremos da psicologia humana: o homem, enquanto espécie biológica possui uma existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie.

Essa concepção, de desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie, está ligada ao pressuposto de que o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana.

Para compreendermos o funcionamento psicológico pela perspectiva sócio-histórica, precisamos entender o que Vygotsky definiu como o conceito de mediação, isto é, a relação do homem com o mundo que não acontece de forma direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Exemplo: quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. No entanto, se o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra mão numa outra ocasião, a mediação acontecerá pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação está mediada pela intervenção dessa outra pessoa.

O processo de simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado neste sentido no exemplo da vela, o estímulo (S) seria o calor da chama e a resposta (R) seria a retirada da mão. Numa relação direta entre o indivíduo e a vela, é necessário que o calor provoque a dor para que a mão seja retirada. A lembrança da dor (isto é, algum tipo de representação mental do efeito do calor da chama) ou o aviso de outra pessoa sobre o risco da queimadura seriam elementos mediadores, intermediários entre o estímulo e a resposta. A presença de elementos mediadores introduz um elemento a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.

Vigotski distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

O uso de instrumentos na atividade humana tem clara ligação com sua filiação teórica aos postulados marxistas. Vigotski busca compreender as

características do homem através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie humana. Tomando por base o surgimento do trabalho que vai marcar o homem como espécie diferenciada. É o trabalho que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, une homem e natureza e cria a cultura e a história humana. O trabalho favorece o desenvolvimento da atividade coletiva e, portanto das relações sociais e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. É importante mencionar que animais também utilizam instrumentos de forma rudimentar, embora esses instrumentos também tenham uma função mediadora entre indivíduo e o objeto. Vigotski os considera como sendo de natureza diferente dos instrumentos utilizados e produzidos pelos humanos, pois diferentemente do homem eles não produzem instrumentos com objetivos específicos, não os guardam para um uso futuro, além disso, não preservam sua função como conquista a ser transmitida a outros membros do grupo social.

O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Os signos também chamados de “instrumentos psicológicos” são orientados para o próprio sujeito; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. Na sua forma mais elementar o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção.

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso são apenas exemplos de como constantemente recorreremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle da ação psicológica.

Vigotski e Leontiev fizeram vários experimentos no sentido de compreender como o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para possibilitar as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Vale observar que os processos de mediação também sofrem transformações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, por constituírem funções psicológicas mais sofisticadas, os processos mediados vão ser construídos ao longo do desenvolvimento, não estando ainda presentes nas crianças pequenas.

No decorrer da história da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem, entretanto duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Por um lado, a utilização de marcas externas, vai transformar-se em processos internos de mediação; esse mecanismo é chamado, por Vigotski, de processo de internalização.

Em um dos experimentos desenvolvidos por Vigotski e Leontiev chamado de “palavras proibidas” notou-se que foi apenas a partir dos oito anos, aproximadamente, que as crianças fizeram uso dos cartões como instrumentos psicológicos. Adultos que participaram do mesmo experimento também não se beneficiaram da presença dos cartões.

Vigotski argumenta que esse resultado não significa uma regressão dos adultos a uma atividade psicológica não mediada. Ao contrário, o bom desempenho dos adultos nas duas fases do experimento evidencia que está sim havendo mediação, porém que ela está ocorrendo internamente, independentemente da presença dos cartões.

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real, é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presente, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente; a relação é mediada pelos signos internalizados, que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a

interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese.

Sendo assim, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real.

A consciência, na perspectiva sócio-histórica, é um sistema integrado que faz parte de um processo permanente e é determinada pelas condições sociais e históricas, que num processo de conversão se transformam em produções simbólicas, em construções únicas. A consciência tem uma dimensão emocional, não sendo simplesmente cognitiva e intelectual.

A natureza psicológica dos homens origina-se no conjunto de revelações sociais internalizadas (o social é transformado em psicológico) constituindo-se, assim, seu mundo interno ou sua subjetividade.

Nesse pensamento de Vigotski o indivíduo internaliza o mundo externo, o que significa que ele reconstrói internamente as atividades e tudo que ocorre externamente a ele. Isso não significa que ocorra somente uma reprodução do externo no interno, mas a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal. Isso quer dizer que o indivíduo, a partir de sua ação concreta no mundo externo, vai construindo seu mundo interno.

Para que ocorra o processo acima é utilizada a produção cultural expressa na linguagem e nos seus signos e símbolos. Como esse processo é feito e, ao mesmo tempo, próprio, particular e único, circunscreve-se, ao mesmo tempo, ao grupo no qual o indivíduo se insere, sendo, assim, social e histórico.

A linguagem é a mediação que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade. Isso porque o signo é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados, e construção subjetiva individual, que se dá através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais.

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída da intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. Os sentidos representariam a síntese entre a objetividade e a subjetividade, já que unificam a atividade do sujeito sobre o objeto, o significado social produzido intersubjetivamente e que representa a atividade sobre o objeto e a subjetividade na sua dimensão emocional (subjetiva) e ativa (objetiva).

4.2. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

É uma pesquisa de base qualitativa, pois se procura apreender sentidos constituídos pelos alunos do 1º e do 3º ano do Ensino Médio em relação à disciplina de Inglês.

Na pesquisa utilizou-se relatos escritos obtidos através de questionários com questões abertas que abrangeram temas voltados para a importância de estudar inglês, pontos positivos e negativos.

4.2.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa totalizam 50, sendo que 28% deles estavam no 3º ano do Ensino Médio e 72% no 1º ano (conforme tabela 1) do mesmo nível, sendo 46% do total de participantes eram do sexo masculino e 54% do sexo feminino (conforme tabela 2). Quanto à idade 55,5% dos que cursavam o 1º ano estavam com 15 anos e 64,29% dos que cursavam o 3º ano estavam com 17 anos ou mais (conforme tabela 3).

4.2.2 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Optou-se por aplicar um questionário com questões de múltipla escolha que permitiram traçar o perfil sócio, econômico e cultural dos participantes e de seus responsáveis; também foram propostas questões livres que versam sobre a indicação das disciplinas escolares preferidas pelos sujeitos e que também permitiram a eles contarem como foi sua experiência com a disciplina Inglês

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados das respostas dos alunos foram tabulados e a seguir apresentamos e discutimos os resultados.

Dados pessoais:

Os sujeitos são 50 alunos do Ensino Médio. 36 (72%) cursam o 1º. ano e 14 (28%) o 3º ano (Tabela 1). Do total, 23 são homens e 27 são mulheres. No 1º. ano 61% são mulheres e no 3º ano 64% são homens (Tabela 2). Quanto à idade dos sujeitos, 55% dos alunos do 1º. ano têm 15 anos; no 3º ano a maioria (64%) tem 17 anos ou mais. Considerando-se toda a amostra, 40% tem 15 anos; 14% 14 anos; 24% 16 anos e 22% 17 anos ou mais (Tabela 3).

Tabela 1: Total de participantes

Série	1º	%	3º	%	TOTAL	%
Participantes	36	72	14	28	50	100,00

Tabela 2: Sujeito por série e sexo

Sexo	Série				Total	%
	1º	%	3º	%		
Masculino	14	38,89	9	64,29	23	46,00
Feminino	22	61,11	5	35,71	27	54,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 3: Idade dos sujeitos

Idade	Série				Total	%
	1º	%	3º	%		
14	7	19,44	0	0,00	7	14,00
15	20	55,56	0	0,00	20	40,00
16	7	19,44	5	35,71	12	24,00
17 ou mais	2	5,56	9	64,29	11	22,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

A maioria dos alunos do 1º ano (64%) afirma não trabalhar; já no 3º ano, esse índice aumenta para 71% (Tabela 10). Dentre os que trabalham 6% trabalham mais de 30 horas.

Tabela 10: Número de horas de trabalho por semana

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Nº de horas de trabalho						
1 a 10 horas	6	16,67	1	7,14	7	14,00
11 a 20 horas	2	5,56	2	14,29	4	8,00
21 a 30 horas	3	8,33	0	0,00	3	6,00
31 horas ou mais	2	5,56	1	7,14	3	6,00
Não trabalha	23	63,89	10	71,43	33	66,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Importante registrar aqui que os sujeitos não apresentam grande defasagem idade/ série.

São na sua maioria alunos do 1º ano do Ensino Médio e quanto ao sexo a amostra se apresenta bastante equilibrada.

A maioria não trabalha. Mas há alunos que trabalham tanto no 1º como no 3º ano. Há poucos, mas há alunos que trabalham mais de 30 horas semanais.

Dados da família:

Quanto à escolaridade das mães, 54% se concentram no nível de escolaridade fundamental, 30% com ensino médio, 12% no ensino superior, 4% dos sujeitos não sabiam o nível de escolaridade da mãe. Dentre os alunos do 1º e do 3º ano não há diferença nos índices (Tabela 4).

Tabela 4: Escolaridade da mãe

Escolaridade	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Ensino Fundamental	20	55,56	7	50,00	27	54,00
Ensino Médio	11	30,56	4	28,57	15	30,00
Ensino Superior	3	8,33	3	21,43	6	12,00
Nunca	0	0,00	0	00,00	0	00,00
Não sei	2	5,56	0	00,00	2	4,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Quanto à escolaridade dos pais, 40% se concentram no nível de escolaridade fundamental, 28% no ensino médio, 16% no ensino superior, 16% dos participantes afirmaram não saber o nível de escolaridade do pai. Dentre os alunos do 1º e do 3º ano nota-se que há um índice maior de pais com ensino fundamental (47%) no 1º ano e no 3º ano esse índice é de (21%). No 3º ano os índices de ensino médio e superior são maiores que no 1º ano (Tabela 5). A tabela 6 reúne os dados de pais e mães.

Tabela 5: Escolaridade do pai

Escolaridade	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Ensino Fundamental	17	47,22	3	21,43	20	40,00
Ensino Médio	8	22,22	6	42,86	14	28,00
Ensino Superior	5	13,89	3	21,43	8	16,00
Nunca	0	0,00	0	00,00	0	00,00
Não sei	6	16,67	2	14,29	8	16,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 6: Escolaridade do pai e da mãe

MÃE	PAI	1º ANO	%	3º ANO	%	TOTAL	%
Com superior	Com superior	2	5,56	1	7,14	3	4,00
Com superior	Sem superior	1	2,78	2	14,29	3	2,00
Não sei	Não sei	1	2,78	0	00,00	1	2,00
Não sei	Sem superior	1	2,78	0	00,00	1	2,00
Sem superior	Com superior	3	8,33	2	14,29	5	6,00
Sem superior	Não sei	5	13,89	2	14,29	7	10,00
Sem superior	Sem superior	23	63,89	7	50,00	30	46,00
TOTAL		36		14		50	

Quanto à qualificação profissional dos pais dos participantes do 1º ano, estes se concentram em ocupações que exigem apenas o ensino fundamental (39%) e são ocupações como: vigilante e empilhador. No 3º ano, a qualificação profissional dos pais se concentra em profissões que exigem o ensino médio (64%) (Tabela 8) e são ocupações como: técnico eletrônico e ferramenteiro. Quanto à profissão dos pais (mãe e pai), os índices de ocupações de nível superior são baixos tanto no 1º quanto no 3º ano (Tabela 7).

Tabela 7: Qualificação profissional dos pais

Série \ Escolaridade	1º ANO	%	3º ANO	%	TOTAL	%
Mãe com superior / Pai com superior	2	5,56	1	7,14	3	6,00
Mãe com superior / Pai sem superior	1	2,78	2	14,29	3	6,00
Mãe sem superior / Pai com superior	3	8,33	2	14,29	5	10,00
Mãe sem superior / Pai sem superior	23	63,89	7	50,00	30	60,00
Mãe não sei / Pai não sei	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Mãe não sei / Pai sem superior	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Mãe sem superior / Pai não sei	5	13,89	2	14,29	7	14,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 8: Qualificação profissional do pai conforme escolaridade

Série \ Escolaridade	1º	%	3º	%	Total	%
Ensino Superior	4	11,11	1	7,14	5	10,00
Ensino Médio	8	22,22	9	64,29	17	34,00
Ensino Fundamental	14	38,89	3	21,43	17	34,00
Aposentado	4	11,11	1	7,14	5	10,00
Desempregado	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Não mencionada	5	13,89	0	0,00	5	10,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

No que se refere à qualificação profissional das mães dos participantes, a maioria das mães do 3º ano são do lar (50%). Quanto das mães dos participantes do 1º ano, 25% delas são do lar e 36% (Tabela 9) têm ocupações que exigem ensino fundamental como: doméstica e garçonne.

Tabela 9: Qualificação profissional da mãe conforme escolaridade

Escolaridade \ Série	1º		3º		Total	
		%		%		%
Ensino Superior	2	5,56	3	21,43	5	10,00
Ensino Médio	8	22,22	1	7,14	9	18,00
Ensino Fundamental	13	36,11	2	14,29	15	30,00
Aposentado	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Desempregado	2	5,56	0	0,00	2	4,00
Do lar	9	25,00	7	50,00	16	32,00
Não mencionada	2	5,56	0	0,00	2	4,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Os dados sobre os pais permitem conhecer o grupo social dos alunos: são alunos com famílias com escolarização fundamental: 54% das mães e 40% dos pais. Há uma diferença entre o nível de escolarização dos pais entre alunos do 1º e 3º anos: os pais dos alunos do 1º ano 47% têm ensino fundamental e 22% têm ensino médio; no 3º ano 42,86 têm ensino médio e 21% ensino fundamental. 63% do total de pais e mães não têm ensino superior.

Quanto à qualificação profissional, ela acompanha os dados da escolarização e a maioria dos pais não têm trabalhos que exijam nível superior. A maioria ao citar o trabalho dos pais fala de ocupações manuais simples.

Ambiente cultural:

Consideramos importante não apenas conhecer o perfil dos responsáveis pelos alunos participantes, mas também conhecer um pouco mais sobre o ambiente cultural onde estes alunos estão inseridos. Para isso,

apresentaremos dados que mostram como os alunos se relacionam fora da escola com áreas que direta ou indiretamente estão relacionados com os conteúdos escolares como: acesso a computadores, leitura e escrita.

É elevado o índice de alunos que tem computador em casa, 78% no 1º ano e 93% no 3º ano (Tabela 11). Quanto à presença de livros nas casas dos alunos temos 72 % dos alunos do 1º ano que afirmam ter nenhum, poucos ou alguns livros em casa; no 3º ano, 57% afirmam ter mais bastante (mais de 100) livros em casa (Tabela 12); Ainda sobre leitura, 75% do total de alunos do 1º ano, não leram nenhum livro (28%) ou leram de 1 a 3 livros no ano passado (47%). No 3º ano 71% dos participantes estão nas mesmas categorias 28% e 43%, respectivamente, (Tabela 13).

Tabela 11: Sujeitos que possuem computador em casa

Série						
Computador	1º	%	3º	%	Total	%
Tem	28	77,78	13	92,86	41	82,00
Não tem	8	22,22	1	7,14	9	18,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 12: Quantidade de livros e revistas que os sujeitos possuem

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Quantidade de livros						
Nenhum ou poucos livros (de 1 a 10 livros)	11	30,56	4	28,57	15	30,00
Alguns livros (de 11 a 20 livros)	15	41,67	2	14,29	17	34,00
Bastante para encher uma estante (de 21 a 100 livros)	7	19,44	5	35,71	12	24,00
Bastante para encher várias estantes (acima de 100 livros)	3	8,33	3	21,43	6	12,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 13: Quantidade de livros lida pelos sujeitos ano passado

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Quantidade de livros						
Nenhum	10	27,78	4	28,57	14	28,00
de 1 a 3 livros	17	47,22	6	42,86	23	46,00
de 4 a 7 livros	5	13,89	2	14,29	7	14,00
de 7 a 10 livros	2	5,56	1	7,14	3	6,00
mais que 10 livros	2	5,56	1	7,14	3	6,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Quanto a cursos freqüentados fora do ambiente escolar 64% dos alunos do 1º ano e 21% do 3º ano não fazem nenhum curso fora da escola. Daqueles que fazem cursos fora da escola 16% dos alunos do 1º ano fazem curso de Informática e 21% dos alunos do 3º ano fazem curso de Eletrônica (Tabela 14). Alguns alunos ainda fazem curso de Inglês, Espanhol, Educação Física ou cursinho pré-vestibular. Do 1º ano, 9% dos alunos fazem mais de um curso e do 3º ano este índice é de 8% dos alunos.

Tabela 14: Cursos que os sujeitos fazem fora da escola

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Cursos						
Inglês	2	5,56	1	7,14	3	6,00
Inglês e informática	2	5,56	1	7,14	3	6,00
Inglês, Espanhol e Informática	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Inglês, Informática e Eletrônica	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Inglês, Informática, Espanhol e Educação Física	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Inglês e Hardware	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Inglês e Pré-vestibular	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Informática	6	16,67	0	0,00	6	12,00
Manutenção de micro computadores	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Natação	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Curso preparatório no Senai	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Edificações	0	0,00	1	7,14	1	2,00
Eletrônica	0	0,00	3	21,43	3	6,00
Não faço nenhum curso fora da escola	23	63,89	3	21,43	26	52,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Os dados revelam também que os alunos lêem pouco jornal ou livros e quando lêem preferem revistas (Tabelas 15, 16 e 17). Mesmo quando se trata das leituras pedidas pela escola, 11% dos alunos do 1º ano afirmam que nunca fazem as leituras que a escola pede e 7% dos alunos do 3º ano lêem raramente. Os demais afirmam que lêem o que a escola pede (Tabela 18).

Tabela 15: Frequência com que os sujeitos lêem jornais

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Jornais						
Sempre leio	2	5,56	0	0,00	2	4,00
De vez em quando	22	61,11	10	71,43	32	64,00
Nunca leio	12	33,33	4	28,57	16	32,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 16: Frequência com que os sujeitos lêem revistas

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Revistas						
Sempre leio	10	27,78	5	35,71	15	30,00
De vez em quando	19	52,78	7	50,00	26	52,00
Nunca leio	7	19,44	2	14,29	9	18,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 17: Frequência com que os sujeitos lêem livros de literatura

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Livros						
Sempre leio	8	22,22	1	7,14	9	18,00
De vez em quando	19	52,78	8	57,14	27	54,00
Nunca leio	9	25,00	5	35,71	14	28,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 18: Freqüência com que os sujeitos lêem o que a escola pede

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Leitura escolar						
Com freqüência	17	47,22	8	57,14	25	50,00
De vez em quando	12	33,33	5	35,71	17	34,00
Raramente	3	8,33	1	7,14	4	8,00
Nunca	4	11,11	0	0,00	4	8,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Foi perguntado aos alunos como eles avaliam sua escrita, totalizando 69% do 1º ano e 85% do 3º ano dos que afirmam que escrevem bem e muito bem, estando assim distribuídos: 22% no 1º ano e 21% do 3º ano afirmam que escrevem muito bem e 47% dos alunos do 1º ano e 64% do 3º afirmam que escrevem bem. Alunos que afirmaram escreverem mal alcançaram um percentual de apenas 2,7% apenas no 1º ano (Tabela 19).

Tabela 19: Opinião dos sujeitos sobre sua escrita

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Opiniões						
Muito bem	8	22,22	3	21,43	11	22,00
Bem	17	47,22	9	64,29	26	52,00
Regular	9	25,00	2	14,29	11	22,00
Mal	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Não sei avaliar	1	2,78	0	0,00	1	2,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Os dados sobre o ambiente cultural mostram que os sujeitos lêem pouco e se interessam pouco por leitura. A maioria tem computador, o que se supõe permitir acesso a informação. Fazem poucos cursos fora da escola, principalmente os alunos do 1º.ano. No 3º., supondo-se que porque estejam mais próximos do ingresso decisivo no mercado de trabalho, os alunos fazem cursos de eletrônica, inglês, informática e cursos do SENAI. Demonstram uma

preocupação com a qualificação profissional, para melhor oportunidade de emprego, mas não vêem a escola como oferecendo estas possibilidades.

Relação com as disciplinas escolares:

O objetivo deste trabalho é buscar compreender como se dá a relação dos alunos do 1º e do 3º ano do Ensino Médio, com a escola e suas disciplinas ou matérias. Para tanto foram feitas aos participantes da pesquisa perguntas que nos permitissem analisar essa relação aluno-disciplina escolar.

A disciplina Inglês não aparece entre as disciplinas preferidas pelos alunos, 86% dos alunos do 1º ano e 64% dos alunos do 3º ano não citam a disciplina como preferida. Dos alunos que classificaram Inglês em primeiro lugar como disciplina preferida 21% foram os alunos do 3º ano e 8% do 1º ano; 14% dos alunos do 3º ano a citam em terceiro lugar juntamente com 8% dos alunos do 1º ano (Tabela 20).

Tabela 20: Classificação de Inglês conforme preferência dos sujeitos

Classificação \ Série	1º		3º		Total	
	1º	%	3º	%	Total	%
Primeiro lugar	3	8,33	3	21,43	6	12,00
Segundo lugar	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Terceiro lugar	2	5,56	2	14,29	4	8,00
Quarto lugar	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não aparece	31	86,11	9	64,29	40	80,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Nas justificativas para gostar de Inglês aparece o fato de 40% dos alunos do 3º ano considerarem que a matéria é fácil para eles e outros 40% dos alunos do mesmo ano, considerarem que a Inglês é importante para o

futuro; 60% dos alunos do 1º ano justificam que a disciplina é interessante, (Tabela 21).

Tabela 21: Justificativas dos sujeitos por gostarem da disciplina Inglês

Série \ Justificativas	1º		3º		Total	%
	1º	%	3º	%		
Matéria que entendo / fácil para mim.	1	20,00	2	40,00	3	30,00
Matéria que me estimula / interessante.	3	60,00	1	20,00	4	40,00
Importante para o futuro / me diferencia.	1	20,00	2	40,00	3	30,00
Total	5	50,00	5	50,00	10	

Quanto a estudar Inglês fora da escola, 93% dos alunos do 3º ano e 55% dos alunos do 1º afirmam que já fizeram curso de Inglês (Tabela 22). A maioria deles (75% no 1º ano e 85% no 3º ano) estudou de 1 a 3 anos de Inglês (Tabela 23). Também é maioria o percentual de alunos que consideram sua experiência com a Língua Inglesa como razoável (64% no 1º ano e 43% no 3º ano). Seguindo de 30% dos alunos do 1º ano e 35% do 3º ano que avaliam sua experiência como boa (Tabela 24).

Tabela 22: Sujeitos que já fizeram curso de inglês

Série \ Já fez curso de Inglês	1º		3º		Total	%
	1º	%	3º	%		
Sim	20	55,56	13	92,86	33	66,00
Não	16	44,44	1	7,14	17	34,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Tabela 23: Quanto tempo os sujeitos estudaram Inglês

Tempo	Série				Total	%
	1º	%	3º	%		
1 a 3 anos	15	75,00	7	87,50	22	78,57
3 a 6 anos	4	20,00	1	12,50	5	17,86
mais de 6 anos	1	5,00	0	0,00	1	3,57
Total	20	71,43	8	28,57	28	

Tabela 24: Como os sujeitos classificaram sua experiência com Inglês

Experiência	Série				Total	%
	1º	%	3º	%		
Boa	11	30,56	5	35,71	16	32,00
Ruim	2	5,56	3	21,43	5	10,00
Razoável	23	63,89	6	42,86	29	58,00
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Após classificarem sua experiência com Inglês como boa, razoável ou ruim, os alunos justificaram suas escolhas. Dos alunos do 1º ano 45 % afirmam que sua experiência com Inglês foi boa porque acham as atividades fáceis; 40% dos alunos do 3º ano afirmam que sua experiência foi boa por que aprenderam coisas que eles julgam interessantes (Tabela 25).

Tabela 25: Justificativas dos sujeitos que classificaram sua experiência com Inglês como boa

Justificativas	Série				Total	%
	1º	%	3º	%		
Aprendi coisas que acho interessantes	1	9,09	2	40,00	3	18,75
Porque tenho facilidade com conteúdo e atividades	5	45,45	1	20,00	6	37,50
Porque permite aprender coisas importantes para o meu futuro	1	9,09	0	0,00	1	6,25
As aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Porque o professor é bom	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	2	18,18	1	20,00	3	18,75
Respostas em branco	2	18,18	1	20,00	3	18,75
Total	11	68,75	5	31,25	16	

No que se refere aos alunos do 1º ano que classificaram a experiência com Inglês como razoável, 72% deles disseram que tiveram dificuldades, que a disciplina é complicada e difícil e que não gostam de Inglês. Os alunos do 3º ano 40% afirmaram que o professor não era bom ou não explicava bem (Tabela 26).

Tabela 26: Justificativas dos sujeitos que classificaram sua experiência com Inglês como razoável

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Justificativas						
Porque tive dificuldades, não aprendi	4	36,36	1	20,00	5	31,25
Porque não gosto de Inglês	2	18,18	1	20,00	3	18,75
Porque o conteúdo é complicado, difícil	2	18,18	1	20,00	3	18,75
Porque o professor não era bom, não explicava bem	3	27,27	2	40,00	5	31,25
Não sei o porquê	2	18,18	0	0,00	2	12,50
Outros	6	54,55	1	20,00	7	43,75
Respostas em branco	4	36,36	0	0,00	4	25,00
Total	23	79,31	6	20,69	29	

Os alunos que consideraram sua experiência com Inglês ruim 18% dos alunos do 1º ano afirmaram que o conteúdo era complicado e que o professor faltava muito; 20% dos alunos do 3º ano disseram que tiveram dificuldades por isso não aprenderam (Tabela 27).

Tabela 27: Justificativas dos sujeitos que classificaram sua experiência com Inglês como ruim

Série	1º	%	3º	%	Total	%
Justificativas						
Porque tenho dificuldades, não aprendi	0	0,00	1	20,00	1	6,25
Porque o conteúdo é complicado	1	9,09	0	0,00	1	6,25
Porque o professor não explica bem	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Porque o professor falta	1	9,09	0	0,00	1	6,25
Outros	0	0,00	1	20,00	1	6,25
Respostas em branco	0	0,00	1	20,00	1	6,25
Total	2	40,00	3	60,00	5	

Cada participante da pesquisa fez um breve relato sobre o que aconteceu em uma aula de Inglês, destes, 12,5% dos alunos do 1º ano afirmaram que aprenderam algo novo durante a aula e 6% afirmaram não gostar da matéria. Quanto aos alunos do 3º ano, 14% prestaram atenção na aula e se esforçaram para aprender, 11% afirmaram que não gostaram da aula ou que o professor não deu uma boa aula (Tabela 28).

TABELA 28: O que aconteceu durante a aula de Inglês

Justificativas	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Aprendi algo novo	9	12,50	0	0,00	9	12,50
Prestei atenção, me esforcei para aprender	0	0,00	4	14,29	4	14,29
Não prestei atenção	1	1,39	0	0,00	1	1,39
Não gosto da matéria	4	5,56	0	0,00	4	5,56
Foi repetitivo	0	0,00	2	7,14	2	7,14
Não aprendi, foi difícil	1	1,39	1	3,57	2	4,96
Bagunça	1	1,39	1	3,57	2	4,96
Professor não deu boa aula, não gostei da aula	1	1,39	3	10,71	4	12,11
O professor faltou	3	4,17	1	3,57	4	7,74
Outros	12	16,67	0	0,00	12	16,67
Respostas em branco	4	5,56	2	7,14	6	12,70
Total	36	72,00	14	28,00	50	

Aprender Inglês para os alunos do 1º ano foi considerado necessário para conseguir um emprego por 9% dos alunos do 1º ano, mesmo assim outros 13% caracterizaram a disciplina como difícil, complicada. Para os alunos do 3º ano 20% afirmam que aprender Inglês é necessário para o futuro e 7% necessário para conseguir um emprego (Tabela 29).

TABELA 29: Como é para os sujeitos aprender Inglês

Aprender Inglês é...	Série	1º	%	3º	%	Total	%
Fácil		2	2,86	0	0,00	2	2,86
Necessário para conseguir um emprego		6	8,57	2	6,67	8	15,24
Favorece a comunicação com outras pessoas que falam Inglês		3	4,29	1	3,33	4	7,62
Legal, divertido		5	7,14	2	6,67	7	13,81
Importante para o futuro, necessário		4	5,71	6	20,00	10	25,71
Difícil, chato, complicado		9	12,86	0	0,00	9	12,86
Conhecer uma nova cultura		3	4,29	0	0,00	3	4,29
Outros		3	4,29	4	13,33	7	17,62
Total		35	70,00	15	30,00	50	

Em suas justificativas sobre o gostar das disciplinas escolares, a maioria dos alunos do 1º ano afirmaram gostar das disciplinas Educação Física (71%), Artes (83%), Geografia (56%), Química (78%), Física (100%) e Biologia (67%), porque gostam do conteúdo básico que a disciplina oferece. A justificativa que ocorre com maior incidência sobre o gostar das disciplinas: Filosofia (58%), História e Sociologia (62,5%) é que estas disciplinas permitem saber coisas que os alunos acham interessantes. A disciplina Português apresentou um índice de 38,5% com a justificativa do gostar da disciplina porque o professor é bom (Tabelas 30 a 39).

Tabela 30: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Geografia

Justificativas	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	5	55,56	0	0,00	5	45,45
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	1	50,00	1	9,09
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	3	33,33	1	50,00	4	36,36
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não sei por que gosto	1	11,11	0	0,00	1	9,09
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	9	81,82	2	18,18	11	

Tabela 31: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Química

Justificativas	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	7	77,78	0	0,00	7	53,85
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	1	11,11	3	75,00	4	30,77
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	1	25,00	1	7,69
Não sei por que gosto	1	11,11	0	0,00	1	7,69
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	9	69,23	4	30,77	13	

Tabela 32: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Sociologia

Justificativas	Série		Série		Total	%
	1º	%	3º	%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	2	25,00	0	0,00	2	20,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	5	62,50	1	50,00	6	60,00
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	1	50,00	1	10,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	1	12,50	0	0,00	1	10,00
Total	8	80,00	2	20,00	10	

Tabela 33: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Artes

Justificativas	Série		3º		Total	
	1º	%		%		%
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	5	83,33	0	0,00	5	83,33
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	1	16,67	0	0,00	1	16,67
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	6	100,00	0	0,00	6	

Tabela 34: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Educação Física

Justificativas	Série		3º		Total	
	1º	%		%		%
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	10	71,43	3	50,00	13	65,00
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	3	21,43	1	16,67	4	20,00
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	1	16,67	1	5,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	1	7,14	1	16,67	2	10,00
Total	14	70,00	6	30,00	20	

Tabela 35: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Física

Justificativas	Série		3º		Total	%
	1º	%		%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	8	100,00	0	0,00	8	100,00
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	8	100,00	0	0,00	8	

Tabela 36: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Biologia

Justificativas	Série		3º		Total	%
	1º	%		%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	4	66,67	0	0,00	4	66,67
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	2	33,33	0	0,00	2	33,33
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	6	100,00	0	0,00	6	

Tabela 37: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina História

Justificativas	Série		3º		Total	%
	1º	%		%		
Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.	3	37,50	0	0,00	3	18,75
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.	0	0,00	1	12,50	1	6,25
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.	5	62,50	6	75,00	11	68,75
Gosto porque as aulas são boas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.	0	0,00	1	12,50	1	6,25
Não sei por que gosto	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	8	50,00	8	50,00	16	

Tabela 38: Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Português

Justificativas	Série	1º	%	3º	%	Total	%
	Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.		4	30,77	2	25,00	6
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.		0	0,00	2	25,00	2	9,52
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.		4	30,77	3	37,50	7	33,33
Gosto porque as aulas são boas		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.		5	38,46	1	12,50	6	28,57
Não sei por que gosto		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total		13	61,90	8	38,10	21	

Tabela 39 - Justificativas dos alunos por gostarem da disciplina Filosofia

Justificativas	Série	1º	%	3º	%	Total	%
	Gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece.		2	16,67	0	0,00	2
Gosto porque tenho facilidade com conteúdo e atividades.		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque permite saber coisas que acho interessantes.		7	58,33	0	0,00	7	58,33
Gosto porque as aulas são boas		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gosto porque o professor é bom.		2	16,67	0	0,00	2	16,67
Não sei por que gosto		0	0,00	0	0,00	0	0,00
Outros		1	8,33	0	0,00	1	8,33
Total		12	100,00	0	0,00	12	

Nas justificativas expressas pelos alunos do 3º ano sobre o gostar das disciplinas escolares, afirmam o gostar das disciplinas porque elas permitem saber coisas que os alunos acham interessantes, as disciplinas História e Química apresentam um índice de 75% e as disciplinas Geografia e Sociologia de 50%, para esta justificativa. As disciplinas Geografia e Sociologia que também apresentam o índice de 50% para a justificativa de gostarem das

disciplinas porque as aulas são boas. As disciplinas Biologia, Física, Filosofia e Artes não foram mencionadas.

Quanto à relação com as disciplinas escolares é importante registrar que Inglês apareceu em primeiro lugar para 12% dos alunos, sendo 8% do 1º ano e 21% do 3º.

Dentre as justificativas para gostar de inglês aparece o fato de ser fácil, interessante ou porque é importante para o futuro. A maioria já fez curso de inglês fora da escola (66%) e estudaram inglês de 1 a 3 anos 78% e mais de 3 anos 20%. Tendem a classificar a experiência como razoável (58%) e as justificativas para isto se concentram em ter dificuldades e não aprender, ou pelo fato de o professor não ser bom. Alguns afirmam não gostar de inglês, achar difícil e complicado. Os que acharam a experiência boa justificam que tiveram facilidade; e os que consideraram ruim a experiência com o idioma afirmam que tiveram dificuldades para aprender.

Os alunos associaram o inglês a aprender algo novo ou a situações negativas de não prestar atenção, professor faltar, não aprender, não gostar da matéria. No entanto, aprender inglês é visto como necessário para o futuro, necessário para conseguir um bom emprego.

Comparadas às justificativas que apresentaram para as outras matérias, os alunos, quando escolhem uma matéria que gostam, indicam que gostam do conteúdo que a disciplina oferece e gostam de saber coisas interessantes. Apontam bons professores como um fator importante, mas o interessante é que indicam claramente o conteúdo como o que os atrai em determinada disciplina. Notar que a categoria “gosto do conteúdo básico que a disciplina oferece” é a categoria mais freqüente para justificar a escolha de todas as disciplinas,

apenas dividindo escolhas, em alguns casos, com “permite saber coisas que acho interessantes”.

Estes dados são importantes, porque os alunos afirmam que estudam para ter um trabalho melhor, mas são capazes de se interessar por disciplinas e se interessam pelos conteúdos que elas oferecem. A relação com a escola é assim dupla, pois ao mesmo tempo que parecem só estar lá para obter um trabalho, aprendem a gostar de conteúdos escolares e admirarem o trabalho de alguns professores.

Dados da UNESCO³ falam da relação ou do significado que o ensino médio tem para os alunos e aqui se evidencia que este é visto como etapa para o trabalho ou para a Universidade, o que não deixa de ser uma relação com a profissão e o trabalho. A escola parece estar relacionada diretamente ao trabalho. Mas nossos dados demonstram também que os alunos gostam dos conteúdos escolares. O inglês é uma disciplina que apesar de ser vista como importante para o trabalho, não é motivo de afeto ou prazer como disciplina escolar. Poucos gostam do inglês. Mas, por perceberem a importância, muitos o estudam fora da escola.

³ <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/05/02/ult105u6473.jhtm>

site visitado em: 05/11/2008.

PARTE 3 – O ENSINO MÉDIO E SUAS FINALIDADES (PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES)

Tabela 12 - Proporção de alunos do Ensino Médio segundo percepção da finalidade do Ensino Médio

Capital	Finalidade	Dependência Adm. (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Preparar-se para o curso superior (vestibular)	58,3	67,3	61,4
	Conseguir um futuro melhor	44,3	42,1	43,5
	Conseguir trabalho	16,7	16,1	16,5

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Nota: Foi perguntado aos alunos: Na sua opinião, o Ensino Médio serve principalmente para você: (Marque somente as duas mais importantes).

Tabela 14 - Proporção de alunos do Ensino Médio segundo os planos para o futuro

Capital	Finalidade	Dependência Administrativa (%)		Total
		Pública	Privada	
São Paulo	Fazer vestibular e estudar na universidade	74,2	76,6	75,0
	Parar de estudar e começar a trabalhar	1,2	2,2	1,5
	Fazer curso profissionalizante	10,1	3,7	7,9
	Melhorar sua posição no emprego atual	2,3	2,9	2,5
	Trabalhar por conta própria, no próprio negócio	12,2	14,6	13,0
	Total		100,0	100,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa Ensino Médio, 2002.

Nota: Foi perguntado aos alunos: Pensando no futuro, o que você mais gostaria (uma só resposta)?

Por que os alunos não se vinculam ao inglês? Este é o desafio de cada professor do idioma. Os alunos afirmam que inglês é difícil e não conseguem aprender. Quando gostam, justificam que aprenderam coisas novas.

Os alunos avaliaram positivamente as disciplinas em função de terem aprendido algo interessante e negativamente quando acham difícil aprender. Estariam nossos métodos, de ensinar o idioma, defasados? O inglês está em tantos espaços de nossa sociedade e, ao mesmo tempo, não há resultados positivos no ensino escolar do idioma. Por que não temos conseguido oferecer um ensino de inglês capaz de motivar e interessar nossos alunos, que percebem a importância do conteúdo e da disciplina?

Charlot nos ajudou em nossas reflexões a pensar a importância do sentido que a escola e o conhecimento têm para os alunos. Vigotski nos ensinou que as relações e a inserção na cultura são importantes condições de desenvolvimento. Cortella e Paulo Freire nos pedem atualização e relação da escola com a vida vivida, com os interesses. Assim, não poderemos aceitar que a disciplina de inglês fique como um conteúdo “forçado” que não gera interesse e que a escola acaba não cumprindo nenhuma função com o ensino desta disciplina. Precisamos ultrapassar esta condição e nos tornarmos competentes para motivar os alunos, produzindo novas significações e permitindo que o ensino do idioma seja efetivamente uma contribuição para o aprendizado e para o desenvolvimento de nossos alunos.

A escola pública tem uma enorme parcela de seus alunos que são de famílias com poucos recursos. Mas são famílias que esperam de seus filhos a escolarização, acreditando que é a melhor forma de superarem as condições de pobreza em que vivem. Sem avaliar aqui se isto é uma possibilidade ou não, mas acreditando que a escolarização é um processo importante para a educação e para a construção de condições mais dignas de vida, nenhuma disciplina escolar poderá ficar de fora deste desafio.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira y OZELLA, Sergio. ***Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos***. *Psicol. cienc. prof.*, jun. 2006, vol.26, no.2, p.222-245.

ALEXANDRONI, Daniele. ***A construção da identidade dos alunos de Língua Inglesa: suas representações a respeito do idioma e de sua aprendizagem***. 2007. 81p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BENACHIO, Marly das Neves. ***A relação dos adolescentes com as atividades escolares***. 2003. 155p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BERGER, Maria Amália F. ***O papel da língua inglesa no contexto de globalização da economia e as implicações do uso de NTICs no processo de ensino aprendizagem desse idioma***. 2005.146p. Dissertação (Mestrado em Educação) Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Sergipe- SE.

BERNARDO, Aline Cajé. ***Os sentidos de aprender inglês: olhares de alunos do ensino fundamental***. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade,2007. Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2007. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***Parâmetros curriculares nacionais, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna***. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v.1.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____(org.) **Os jovens e o saber: Perspectivas Mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 6ª ed. São Paulo: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Coleção questões para nossa época. São Paulo: Cortez, 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 3ª ed. Coleção questões para nossa época v.24. São Paulo: Cortez, 1994

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Contribuições de H. Wallon para reflexões sobre questões educacionais. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 9-31.

MORAIS, Regis (org). ***A sala de aula: que espaço é esse?*** 4ªed. Campinas: Papirus, 1989.

PERRENOUD, Philippe. ***Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar.*** Coleção Ciências da Educação. Trad. Julia Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1994.

REGO, Tereza. C. Reis. ***Vygotsky uma perspectiva histórico-cultural da educação.*** 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. ***Sujeito e subjetividade- Uma Aproximação histórico-cultural.*** São Paulo: Thompson, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. ***Educação, sujeito e historia.*** São Paulo: Editora Olhos D'água, 2001.

SILVA. Hélcio José dos Santos. ***Afetividade e aula de Filosofia: um estudo com alunos do ensino médio de uma escola pública paulista.*** 2008. 95p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Neide Batista. ***Os alunos da rede pública não têm interesse em aprender Língua Inglesa”: vamos refletir ou simplesmente lamentar?*** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo, 2006.

SOUZA, Regina Magalhães. ***Escola e juventude: o aprender a aprender.*** São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. ***Construção do conhecimento em sala de aula.*** 15ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L. S. ***A formação social da mente***. São Paulo: Martins Fontes, (1930/2004).

_____. ***Pensamento e linguagem***. São Paulo: Martins Fontes, (1934/2000).

_____. ***Teoria e método em psicologia***. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXOS

Anexo 1:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de um trabalho de pesquisa. A seguir serão apresentados a você informações e esclarecimentos a respeito da proposta do trabalho. Caso aceite fazer parte do estudo assine ao final deste documento, nas duas vias. Uma delas é sua e a outra é do responsável pelo trabalho. Se não desejar participar, você não será penalizado(a) de maneira alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: A relação dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública com a disciplina Inglês.

Pesquisador Responsável: Débora Mariano Martins

Telefone para contato: 8758-9787

O objetivo deste estudo é analisar como alunos do 1º e do 3º ano do ensino médio de uma escola pública se relacionam com a disciplina Inglês na escola. A escolha se justifica por causa dos grandes desafios que esses alunos enfrentam ao final do Ensino Médio a saber: SARESP, ENEM, vestibular e a preocupação com sua inserção no mercado de trabalho, e mesmo assim, diante de tantos desafios percebe-se que esses alunos em sua maioria apresentam-se desinteressados e desmotivados a superar suas dificuldades no aprendizado de Língua Inglesa.

Serão utilizados como ferramenta para coleta de dados um questionário que incluirá questões relacionadas à situação social e cultural dos alunos. Caso seja necessário para esclarecer algumas questões que surgirão durante este trabalho será realizada uma entrevista. Essas informações serão analisadas para responder a pergunta que norteia este trabalho: “Qual é a relação que o aluno de ensino médio tem com a disciplina Língua Inglesa?”. O estudo não apresentará riscos aos participantes e terá como benefício oferecer a oportunidade ao voluntário de refletir sobre sua própria relação com a disciplina estudada. Não haverá nenhum gasto com sua participação e você não receberá nenhum pagamento com a sua participação. Você tem o direito de retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Débora Mariano Martins: _____

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A relação dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública com a disciplina Inglês.”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Anexo 2:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Estou fazendo uma pesquisa para saber como é a relação dos jovens do 1º e do 3º ano do ensino médio com a escola e com a disciplina Língua Estrangeira Moderna (Inglês). Gostaria também de conhecer um pouco mais sobre você e sua família, para o estudo é necessário que você responda algumas questões.

Caso seja necessário para esclarecer algumas questões que surgirão durante este trabalho preciso saber se você se disponibilizaria a realizar uma entrevista. Se sua resposta for positiva deixe seu telefone para contato. De qualquer forma agradeço sua colaboração para a realização deste trabalho. Fique tranqüilo (a), seus dados pessoais não serão divulgados na pesquisa.

Nome (1º nome): _____ Série: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Você disponibilizaria a participar de uma entrevista?

() sim () não

Telefone: _____

1- Minha mãe (ou responsável) estudou até:

- a) 1ª a 8ª série completa
- b) 1ª a 8ª série incompleta
- c) ensino médio completo
- d) ensino médio incompletos
- e) faculdade completa
- f) faculdade incompleta
- g) nunca freqüentaram a escola
- h) não sei

2- Meu pai (ou responsável) estudou até:

- a) 1ª a 8ª série completa
- b) 1ª a 8ª série incompleta
- c) ensino médio completo
- d) ensino médio incompletos
- e) faculdade completa
- f) faculdade incompleta
- g) nunca freqüentaram a escola
- h) não sei

3- Qual é a profissão do(s) seu(s) responsáveis?

Pai: _____ Mãe: _____

Outros: _____

4- Em minha casa há computador:

- a) sim
- b) não

5- Em minha casa existem (sem contar jornais, revistas ou gibis)

- a) nenhum ou poucos livros (1 a 10 livros)
- b) alguns livros (11 a 20 livros)
- c) bastante para encher uma estante (21 a 100 livros)
- d) bastante para encher várias estantes (acima de 100 livros)

6- Quantos dos livros (aproximadamente) você leu ano passado?

- a) nenhum
- b) de 1 a 3
- c) de 4 a 7
- d) de 7 a 10
- e) mais que 10

7- Trabalho por semana:

- a) de 1 a 10 horas
- b) de 11 a 20 horas
- c) de 21 a 30 horas
- d) 31 ou mais
- e) não trabalho

8- Fora da escola, faço curso de:

- a) línguas estrangeiras. Quais? _____
 - b) informática
 - c) não faço nenhum curso fora da escola
 - d) falo outros cursos fora da escola. Quais? _____
-

9- Para fazer as tarefas de casa, gasto em média: (por dia)

- a) 30 minutos.
- b) 1 hora
- c) entre 1 e 2 horas
- d) mais de 2 horas
- e) não costumo fazer as tarefas de casa.

10- Costumo ler, sem contar o que a escola pede:

	LEIO SEMPRE	LEIO DE VEZ EM QUANDO	NUNCA LEIO
1. jornais.	a	b	C
2. revistas de informações gerais.	a	b	C
3. livros de literatura.	a	b	C

11- Costumo ler, o que a escola pede:

- a) com frequência
- b) de vez em quando
- c) raramente
- d) nunca

12 Acho que escrevo:

- a) muito bem
- b) bem
- c) regular
- d) mal
- e) não sei avaliar como escrevo

13- Cite quais disciplinas você mais gosta. O que cada uma delas têm que justifique o seu "gostar"?

1º _____

2º _____

3º _____

4º _____

14 - Complete as frases:

a) Vou à escola por que... _____

b) Naquele dia cheguei à escola para ter aula de Inglês e...

15- Você já estudou Inglês?

a) sim

Quanto tempo? _____

b) não

16- Como foi sua experiência com a Língua Inglesa?

a) boa

b) ruim

c) razoável

Por quê? _____

17 – Aprender Inglês é...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)