



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
Fone: (77) 3424-8695 - www.uesb.br/mestrado/cel - E-mail: ppgcel@gmail.com



**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA RETRATADO EM
NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES CAMPONESES: O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR EGÍDIO.**

FANNIE SAMPAIO PEREIRA NOVAIS

VITÓRIA DA CONQUISTA

DEZEMBRO/2011



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens
Fone: (77) 3424-8695 - www.uesb.br/mestrado/cel - E-mail: ppgcel@gmail.com



**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA RETRATADO EM
NARRATIVAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES CAMPONESES: O CASO DA
ESCOLA ESTADUAL RURAL TAYLOR EGÍDIO.**

FANNIE SAMPAIO PEREIRA NOVAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, como
requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de
Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

VITÓRIA DA CONQUISTA, BA

DEZEMBRO/2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Apenas para a dissertação concluída

Título em inglês: The English learning process in narratives of rural students: the case of the State Rural School Taylor Egídio.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares em Letras: Cultura, Educação e Linguagens

Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação

Titulação: Mestre

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL

Banca Examinadora

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Prof. Dr. Lucas Santos Campos

Prof. Dr. John Robert Schimitz – UNICAMP

Vitória da Conquista, Bahia.

08/12/2011

Resultado: Aprovada

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes da ERTE, participantes e colaboradores deste estudo. À vocês que me ensinaram que é preciso acreditar, teimosamente, nos sonhos mais improváveis, ainda que hajam forças mantenedoras da opressão e que pareçam difíceis de desvendar os caminhos da esperança.

AGRADECIMENTOS

Ao Criador, porque sem Ele sequer eu existiria.

Aos meus pais, José Jorge e Sonilda, porque vê-los diariamente encantados pelos livros me fez querer descobrir que tal encantamento era esse que havia por detrás deles. Nada seria possível sem o amor teimoso de vocês.

Ao meu irmão, Franc Jorge, pois, ainda que distante, acompanhava a minha caminhada com preocupação e zelo.

Ao meu esposo, Josias Novais, pelo amor comprometido e resistente em minhas viagens e isolamentos.

À minha família maior: avós, tios e primos, pela compreensão em minhas ausências.

Ao Dr. Diógenes Cândido de Lima, meu orientador, por me permitir explorar minhas idéias com liberdade e pela paciência enquanto eu desvendava os novos caminhos.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, incluindo a coordenação, a secretaria na pessoa de Vanessa Góis e aos meus professores pelo profissionalismo e pelas contribuições nesta minha etapa acadêmica.

À toda a equipe da Escola Estadual Rural Taylor Egídio pelo forma amigável e gentil com que me trataram durante as minhas intervenções nestes dois anos.

Aos 26 alunos da 5ª série que participaram da pesquisa descrita neste trabalho.

Enfim, a todas as outras pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a construção deste trabalho.

Resumo: Há intensa produção acadêmica (ARROYO, 2004; SOARES, 1993; LEITE, 1999) que denuncia o descaso histórico das políticas públicas educacionais quanto à educação das classes excluídas cultural, social, econômica e linguisticamente, sobretudo, da classe rural. A referida denúncia não contempla o descaso quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de uma segunda língua (inglês) para camponeses. Acreditamos que este vazio se deva ao desprestígio cultural, social e lingüístico que o camponês sofre. Compreendemos que o processo de aprendizagem do sujeito camponês pode ser melhor conhecido se forem tomadas as suas narrativas de aprendizagem como objeto de análise, uma vez que estas fornecem dados de cunho social, cognitivo, afetivo etc. Este estudo teve como objetivo geral analisar as vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem da língua Inglesa por alunos da 5ª série de uma escola rural por meio de suas narrativas de aprendizagem e fez a seguinte reflexão: que compreensões subjazem às experiências dos alunos do campo em relação a relevância da aprendizagem da língua inglesa para o contexto em que estão inseridos? Que fatores se constituem como vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem da língua inglesa em suas narrativas? Em que sentido a escrita das histórias de aprendizagem beneficiam o sujeito aprendiz e o seu processo de aprendizagem da língua alvo? A metodologia de trabalho constou das seguintes etapas: coleta de narrativas, levantamento e análise de dados e descrição dos aspectos que foram possíveis observar a partir do contato com esses relatos de aprendizagem. O método narrativo tem sido amplamente utilizado nas Ciências Humanas e vem se firmando no campo desde a década de 80 (CATANI et al, 1997) por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade humana, uma vez que esta é capaz de revelar inúmeros aspectos de suas vivências. As narrativas são, ao mesmo tempo, de caráter individual e coletivo, uma vez que revelam traços do sujeito que a elabora concomitantemente aos aspectos sociais que lhes configuram como um todo repleto de significação. Assim, “na pesquisa com base em narrativas, o narrador tem um papel fundamental, e esse papel jamais pode ser desprezado ou marginalizado.” (RAJAGOPALAN in Lima, 2010, p. 17) Além da coleta dos relatos de aprendizagem, foram feitas gravações de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) com os sujeitos pesquisados a fim de completar os dados e as informações com as narrativas de aprendizagem dos mesmos. Almejamos que esse trabalho de rememoração e narrativa de suas histórias de vida propicie um rico material para estudos futuros, que contribua na busca de uma compreensão da experiência de aprendizagem por crianças camponesas e que suscite iniciativas de instituições educacionais e/ou individuais para que não mais seja negado ao sujeito campestre o acesso a uma segunda língua a qual permite outros olhares, para além daqueles que a língua materna já pode oferecer. O olhar mais amplo liberta e autoriza ao sujeito o protagonismo de sua história e possibilita o diálogo entre culturas. Dentre outros, a base epistemológica se ampara em Arroyo (2004), Barcelos (1995), Catani (1997), Leite (1999); Lima (2009, 2010, 2011), Paiva (2005), Pavlenko (2002), Rajagopalan (2005), Siqueira (2005), Soares (1993), Triviños, (1987) entre outros.

Palavras – chave: Aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino fundamental. Narrativas. Estudante rural.

Abstract: There is intense academic work (ARROYO, 2004; SOARES, 1993; LEITE, 1999) denouncing the historical neglect of educational public policies regarding education classes that

suffers cultural, social, economic and linguistic exclusion, especially the rural class. Such denunciation does not include the lack of concern to the processes of teaching and learning a second language (English) for rural students. We believe that this gap is due to the lack of cultural, social and linguistic prestige the rural citizen suffers. We understand that the process of learning of the rural student may be better known if taken their narratives of learning as an object of analysis because they provide social, cognitive and affective data. This study aimed at analyzing the advantages and disadvantages of the process of learning English by students from the fifth grade of a rural school through their narratives of learning and made the following reflection: what understandings underlie the experiences of countryside students regarding the importance of learning English for the context in which they live? What factors are constituted as advantages and disadvantages of the process of learning English in their narratives? In what sense writing the stories of learning benefit the individual learner and the learning process of the target language? The methodology involved the following steps: collection of narratives, data analysis and description of the aspects that were possible to observe through the contact with these reports of learning. The narrative method has been widely used in the Humanities and has established itself in the field since the 80s (CATANI et al, 1997) by considering how one of its instruments of research the human subjectivity, since it is able to reveal many aspects of the experience. The narratives are at the same time, individual and collective, since they reveal traces of the individual and also reveal the social aspects that shape them as a whole full of meaning. Thus, "In the research based on narratives, the narrator has an important role and that role can never be neglected or marginalized." (RAJAGOPALAN in Lima, 2010, p. 17) In addition to collecting reports of learning, recordings were made of Semi-structured interviews (TRIVIÑOS, 1987) with the research participants to complete the data of the narratives of learning. We expect that this work of remembering and the narrative of the students life histories fosters a rich material for future studies that will help in the search for an understanding of the rural students experiences and inspire initiatives of educational institutions or individual initiatives for no longer be denied access to the rural citizen to a second language which allows other viewpoints in addition to those that the mother tongue has to offer. A wider view release and authorizes the individual the leadership of its history and enables the dialogue between cultures. Among others, the epistemological basis of this study is Arroyo (2004), Barcelos (1995), Catani (1997), Leite (1999), Lima (2009, 2010, 2011), Paiva (2005), Pavlenko (2002), Rajagopalan (2005), Siqueira (2005), Soares (1993), Triviños, (1987) etc.

Keywords: English Language Learning. Elementary school. Narratives. Rural student.

LISTA DE QUADROS

	página
Quadro 1 – Princípios e aspectos da experiência.....	50
Quadro 2 – Informações sobre os participantes da pesquisa: iniciais, ano de nascimento, localidade de origem, série e ano.....	59
Quadro 3 - Vantagens e desvantagens da experiência de aprendizagem da língua inglesa presentes nas narrativas de 26 alunos da ERTE.....	64

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	13
CAPÍTULO I - O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE.....	19
1.1.Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua inglesa no Brasil.....	21
1.2.Interculturalidade e Ensino da Língua Inglesa.....	27
1.3.Choque cultural: conceito e caminhos.....	29
1.4.Os estereótipos culturais e o contato com a língua “do outro”.....	32
CAPÍTULO II - ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	36
2.1.Língua inglesa para o sujeito do campo? Para quê?.....	36
2.2.Educação no Campo – trajetória de negação e resistência.....	43
CAPÍTULO III - A PESQUISA NARRATIVA NO CAMPO DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	47

3.1. Contribuições da pesquisa narrativa no contexto dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa.....	47
3.2. A narrativa como possibilidade de diálogo e socialização do processo de aprendizagem do sujeito do campo.....	51
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA	54
4.1. Natureza da pesquisa	54
4.2. Contexto da pesquisa.....	56
4.3. Perfil dos participantes da pesquisa.....	57
4.4. Descrição dos instrumentos para coleta de dados.....	59
4.4.1. Narrativas.....	59
4.4.2. Entrevistas semi estruturadas	59
4.5. Procedimentos de coleta e análise de dados.....	60
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
5.1. Análise das narrativas de aprendizagem	64
5.1.1. Aprendizagem da L2: perspectivas de crescimento pessoal e de outras leituras de mundo	68
5.1.2. Ênfase aos Estados Unidos, Inglaterra e às suas referentes culturas.....	70
5.1.3 Prova como forma de avaliação.....	72
5.1.4 Afetividade na relação aluno-professor: subjetividade do processo educativo.....	74
5.1.5 Anseios distantes da realidade do campo	76
5.2. Análise das entrevista.....	77
5.2.1 Quanto às vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem da LI.....	78
5.2.1.1. Das vantagens da aprendizagem.....	78
5.2.1.2. Das desvantagens da aprendizagem.....	80

5.3. Quanto à relevância (ou não) da aprendizagem da língua inglesa para o contexto do campo.....	83
5.3.1. Quanto aos benefícios (ou não) proporcionados ao aprendiz e a seu processo de aprendizagem da LI a partir da escrita de suas experiências de aprendizagem.....	85
5.4. Retorno aos participantes.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	100
ANEXOS	11

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. (Paulo Freire)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação de crianças e adolescentes do campo tem sido interesse de nosso estudo há alguns anos, quando passamos a observar os movimentos sociais e educacionais de rurícolas no município de Jaguaquara – Bahia. Residimos neste município durante três anos (de janeiro de 2001 a dezembro de 2003) e, neste período, tivemos a oportunidade de presenciar o nascimento da Escola Estadual Rural Taylor Egídio (ERTE), unidade escolar de modalidade pedagógica de alternância que contempla, em média, 500 adolescentes e crianças oriundas da zona rural de Jaguaquara-Ba. Na ocasião da inauguração, janeiro de 2001, a escola oferecia o Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série; a partir da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental, em 2010, foi autorizada a funcionar do 1º ao 9º ano.

Ao término da graduação em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UESB), retornamos ao município de Jaguaquara, quando tivemos a oportunidade de voltar à referida escola trazendo conosco, desta feita, as contribuições acadêmicas e existenciais proporcionadas pela formação. Intrigou-nos o fato de que, em geral, as escolas particulares no Brasil propiciam o contato formal com uma língua estrangeira desde o início do Ensino Fundamental, ainda que esta não seja uma determinação legal. Este particular voltou a nossa atenção para a questão da desigualdade de oportunidades para os sujeitos, a depender das classes sociais das quais são oriundos. Pudemos perceber o que Marx e Engels (1986) já chamavam de luta de classes:

Os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que tem que manter uma luta comum com outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com os outros na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza em face dos indivíduos, de sorte que estes últimos encontram suas condições de vida preestabelecidas e tem, assim, sua posição na vida e o seu desenvolvimento pessoal determinado pela classe. Tornam-se subsumidos a ela. (MARX E ENGELS, 1986, p. 84)

Acreditamos que a desigualdade de oportunidades pode ser razão de futuras frustrações para esses alunos, além de ocasionar problemas sociais que resultam da diferença de pontos de

partida, diferença esta que representa uma contradição numa sociedade dita democrática. Os discentes da ERTE, embora tendo contato com um ensino dito integral, que busca contemplar todas as dimensões do humano, e, com atividades extracurriculares tais quais *lego dacta*¹, música, informática e agricultura, não tinham acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira. É importante ressaltar, como já pontuado, que até 2009, a escola apenas oferecia o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Ao mencionar o não acesso dos estudantes à língua estrangeira nas primeiras séries do ensino fundamental não queremos com isso fazer uma crítica à escola em si, pois entendemos que há ações que demandam muitas outras ações para além da boa vontade de uma gestão. Tencionamos apenas registrar esta diferença dos pontos de partida, fruto de uma outra diferença: a de classes.

Alem disso, é preciso ressaltar que há controvérsias entre os estudiosos no que se refere à faixa etária ideal para dar início à aprendizagem de uma segunda língua. Paiva, por exemplo, afirma que, “o que existe de fato é muita propaganda por parte de algumas escolas que usam o inglês como grife para atrair pais que acreditam que estão ajudando seus filhos se eles começarem a estudar inglês na infância”. (PAIVA, 2011, p. 33). Schutz (2005), por sua vez, discorrendo acerca da idade e do aprendizado de línguas, afirma que

o adulto monolíngüe, por já possuir uma matriz fonológica sedimentada, se caracteriza por uma sensibilidade auditiva amortecida, treinada a perceber e produzir apenas os fonemas do sistema de sua língua materna. A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. (SCHUTZ, 2005)²

Tomando como base a nossa experiência de alguns anos com o ensino de língua inglesa na educação infantil, pudemos perceber que, embora com pouca idade, as crianças eram capazes de demonstrar facilidade na pronúncia de palavras e de repeti-las muito depois de ter tido contato com as mesmas em sala de aula. Neste período eram frequentes os relatos dos pais afirmando que vez ou outra elas viam gravuras de animais e cores e repetiam a respectiva palavra em inglês. As canções, então, eram frequentemente cantadas em suas casas.

¹ O *lego* é um brinquedo formado por peças de plástico que se encaixam, permitindo inúmeras combinações. ² Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. Acesso em 18 Out 2011.

Assim, a aprendizagem da língua estrangeira nas fases iniciais parece suscitar gosto e curiosidade nas crianças pela aprendizagem da L2, o que não quer dizer que as crianças que não tiveram este acesso desde cedo não poderão aprender, de forma eficaz, num outro momento de vida.

A escolha da referida escola como local da pesquisa se deu por conta dos contatos anteriores (MINAYO, 2000) e por sua especificidade: dentre os vinte e cinco (25) municípios² que comportam sessenta e duas (62) escolas, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação – DIREC 13 - é a única escola pública de Ensino Fundamental, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, que utiliza a modalidade pedagógica de alternância.³ Assim, os discentes da ERTE passam um mês na escola e um mês em casa, quando são visitados pela equipe docente.

Alternância é o sistema pedagógico que parte da experiência. Para Gimonet (1999), cada alternante, através de sua experiência de vida pessoal, é portador de saberes a serem transmitidos. Assim, na referida modalidade pedagógica, são valorizadas as experiências e os saberes que emanam do contexto social do qual são oriundos os sujeitos, ao tempo que as práticas do cotidiano do aprendiz são envolvidas nas diversas ações educativas. A experiência é também a fonte da qual emana a narrativa⁴, meio pelo qual nos debruçamos a conhecer o processo de aprendizagem do sujeito do campo, nesta pesquisa. Este aspecto alia a Pedagogia de Alternância ao nosso objeto de estudo.

Um dos objetivos da pedagogia da alternância é construir o conhecimento de forma comprometida com a transformação e a melhoria da realidade rural dos educandos. Este aspecto pedagógico também se aproxima do nosso objetivo de analisar em que sentido a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser útil e próxima do sujeito camponês e de sua vivência no campo.

No ano de 2010, como afirmamos anteriormente, a ERTE foi autorizada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia a funcionar do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental; esse fato demandou o estudo de uma língua estrangeira, conforme exigência da Lei de

² Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Cravolândia, Dário Meira, Ibirataia, Ipiaú, Irajuba, Iramaia, Itagi, Itagibá, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jequié, Jitaúna, Lafaiete Coutinho, Lajedo do Tabocal, Manoel Vitorino, Maracás, Mirante, Planaltino, Santa Inês e Ubatã.

³ Informações extraídas do site: www.direc13.com.

⁴ Trataremos mais cuidadosamente da Narrativa no capítulo III.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 26, § 5º, que reza: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (BRASIL, 1996). A ERTE, por meio do Colegiado com membros da comunidade, fez a opção pelo Inglês como língua estrangeira para os adolescentes e as crianças oriundas da zona rural.

A partir da inserção da língua Inglesa no currículo da ERTE, conforme colocado anteriormente, ficamos instigados e curiosos diante da proposta de uma educação integral, pautada nos legados freireanos⁵ e nos perguntávamos sobre a receptividade que crianças e adolescentes, vindos de um contexto tão específico, teriam diante de uma língua estrangeira, de uma língua com a qual não haviam tido nenhum contato formal anteriormente.

Tal inquietação desencadeou uma série de outras perguntas sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil e, a partir da experiência da ERTE e da nossa formação acadêmica, acerca das possibilidades de contato do sujeito do campo com uma língua estrangeira. Assim, quatro (04) questões tornaram-se norteadoras de nossas inquietações, a saber:

(1) Diante de um mundo globalizado e das demandas inerentes ao momento histórico, amplamente marcado pela presença e influência da língua inglesa nos diversos contextos de vivência social, que concepções norteiam a aparente falta de interesse das políticas públicas governamentais em relação à educação no campo e, mais especificamente, ao ensino de uma segunda língua (inglês) para crianças e adolescentes camponeses? (2) Que fatores se constituem como vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem da língua inglesa, em suas narrativas? (3) Que compreensões subjazem às experiências desses alunos em relação à relevância (ou não) da aprendizagem da língua inglesa para o contexto em que estão imersos? (4) Em que sentido a escrita das histórias de aprendizagem beneficiam o sujeito aprendiz e o seu processo de aprendizagem da língua alvo? Essa problemática contextualizou nosso objeto de estudo e estabeleceu nossos objetivos.

⁵ Em entrevista informal com as equipes gestora e docente, em dezembro de 2010, tomamos conhecimento que toda práxis da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio se pauta nos legados do educador brasileiro Paulo Freire e sua obra é estudada por todos os servidores da referida escola.

O objetivo geral desse estudo com estudantes da Escola Estadual Rural Taylor Egídio (ERTE) foi: investigar as vantagens e desvantagens da experiência de aprendizagem da língua inglesa, apontadas em narrativas de crianças e adolescentes do campo, a fim de buscar uma compreensão de seu processo de aprendizagem da L2 para que, em conhecendo melhor as suas experiências, os estudantes possam desenvolver habilidades para o avanço do referido processo e reconhecer as estratégias que os fizeram aprender de forma prazerosa e eficaz.

Os objetivos específicos foram: (1) Buscar uma compreensão da relevância (ou não) da aprendizagem de língua inglesa para o contexto do campo por meio de narrativas de aprendizagem; (2) Analisar o desinteresse (ou não) das políticas públicas governamentais quanto à Educação no Campo e, de forma específica, quanto ao ensino da L2 para camponeses. (3) Buscar identificar os benefícios (ou não) proporcionados ao aprendiz e a seu processo de aprendizagem da língua alvo a partir do exercício de escrita de suas experiências de aprendizagem.

Inerente a estes objetivos, estava o desejo de desenvolver um estudo de relevância cultural, social e educacional da aprendizagem de uma segunda língua por camponeses. Relevante por levantar uma questão que “parece” sem visibilidade tanto para pesquisadores, quanto para as políticas públicas governamentais: o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por camponeses. Esta afirmação se baseia no fato de que não encontramos, até onde foram nossas pesquisas bibliográficas, estudos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento que focassem o tema. Fato que se tornou um desafio na busca de uma compreensão do processo de aprendizagem da língua inglesa por crianças do campo por meio de suas memórias de aprendizagem, uma vez que os cidadãos camponeses não ficam ilesos às implicações de um mundo marcado pela hegemonia da língua inglesa.

Alguns pesquisadores têm se dedicado a observar a hegemonia da língua inglesa sob uma perspectiva crítica, poderíamos citar as contribuições de Rajagopalan (2005), Pennycook (2004), Moita Lopes (2004), dentre outros. Estes estudos nos convidam a uma atitude mais atenta enquanto profissionais que lidam com questões de linguagem. Não se trata de uma aversão ao idioma ou uma aceitação acrítica da inserção linguística e cultural pela qual tantos países têm passado. Antes, somos convidados a um posicionamento, que é, sobretudo, político e de lucidez quanto às maneiras unilaterais e colonialistas que a referida inserção tem se dado.

Neste estudo, especificamente, focamos a importância da aprendizagem da língua inglesa, devido à nossa formação e à escolha da língua estrangeira (Inglês) feita pela escola em que a pesquisa se deu. Possivelmente influenciada pelo papel assumido pela língua inglesa no atual cenário mundial. Nesta perspectiva, Lima (2010) explica que:

[...] atualmente, a língua considerada como verdadeiramente universal é a língua inglesa, dada a sua tradição histórica, sua força política, econômica, cultural, social, comercial e militar. Por isso, ela tem assumido papéis importantes, o que a faz reconhecida e utilizada em praticamente qualquer lugar do mundo. (LIMA, 2010, p. 120)

Diante deste contexto, a referida falta de produções inerentes às especificidades deste estudo, associada à visão de urgência de uma compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira por estudantes oriundos do campo, serviram de fator propulsor para o desenvolvimento do trabalho e justificaram a pesquisa.

CAPÍTULO I

O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO DA

CONTEMPORANEIDADE

Segundo Paiva (2010, p. 10), “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial”. A percepção deste fenômeno nos remonta a uma série de problemáticas que abarcam questões ideológicas, metodológicas, de identidade nacional, dentre outras. Atualmente, segundo consulta ao endereço <http://www.academico.com/lingua-inglesa--estudo-e-ensino/> são mais de 530 mil dissertações e teses que têm se voltado para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa e das implicações políticas e sociais dos referidos processos.

Neste contexto, algumas questões se interpõem: por que razão as escolas, à semelhança da ERTE, têm privilegiado o ensino da língua inglesa em detrimento de tantas outras línguas? Os documentos que orientam o ensino da língua estrangeira têm servido efetivamente para a melhoria deste ensino? De que forma tem sido tratada a questão cultural nas salas de aula de língua inglesa? Como fazer para que essa aprendizagem se dê de forma significativa e tenha implicações práticas para o contexto em que os aprendizes estão inseridos? Essas e tantas outras questões têm sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Pontuamos, sobretudo, as publicações da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, que os sócios da Associação de Linguística Aplicada do Brasil produzem e recebem.⁶

A extensão que ganhou a língua inglesa no território mundial é um fenômeno digno de nota. Tal fenômeno abarca rivalidades, influências e poderes que têm consequências em nível mundial e isso tem preocupado muitos pesquisadores. (Ver LACOSTE, 2005) O fato é que o inglês tem se difundido como a língua do mundo globalizado, interconectado. Diante dessa difusão do inglês, muitos países têm se preocupado em salvaguardar as características culturais que lhes são próprias, receosos de que esse crescimento progressivo de influência desfavoreça os aspectos culturais pertencentes a seu povo.

Em *Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês*, Lacoste (2005) discute a mundialização do inglês americano e a sua influência no cinema, na música, na moda etc.

⁶ Revista Brasileira de Linguística Aplicada, periódico trimestral, tem a missão de incentivar a pesquisa na área de Linguística Aplicada. Criada em 2001. A publicação conta com apoio financeiro do CNPq e da FAPEMIG.

Entretanto, o autor nos chama atenção para a grande expressão que tem ganhado o antiamericanismo na opinião pública dos países e afirma que,

o paradoxo – que é sobretudo geopolítico – e que o papel e a influência dos Estados Unidos nunca foram tão grandes e nunca o antiamericanismo se exprimiu tão claramente na opinião pública de todos os países. Se os atentados de 11 de Setembro escandalizaram os meios intelectuais, por outro lado, suscitaram certa satisfação (“bem feito para eles”) nos meios populares de numerosos países, da Ásia e da América Latina especialmente, e mais ainda no mundo muçulmano. (LACOSTE, 2005, p. 11)

A situação do inglês no mundo é, como afirma o autor, paradoxal. Ao tempo em que se exprime o antiamericanismo, cresce a necessidade de se conhecer a língua inglesa para que se tenha acesso a determinadas expressões artísticas, manifestações culturais e saberes historicamente construídos. Entretanto, acreditamos que essa aprendizagem pode se dar de forma consciente, partindo da valorização dos aspectos da própria cultura e buscando dominar a língua ao invés de permitir-se ser dominado por ela.

Frente à demanda pela aprendizagem da língua inglesa, professores e pesquisadores são instigados a buscar uma maior compreensão da aprendizagem da referida língua, enquanto fenômeno mundial e, sobretudo, das consequências sociais e políticas que esta aprendizagem tem trazido para um país como o Brasil, altamente penetrado pela língua e pela cultura americanas. Neste estudo, buscamos colaborar para essa compreensão a partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE), dos estudos acerca da interculturalidade e de dois fenômenos marcantes no mundo globalizado: os choques e os estereótipos culturais.

No primeiro momento, fizemos uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mais especificamente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (LE) para o Ensino Fundamental e as suas contribuições para o ensino da L2 no Brasil. Optamos pela análise do documento por se tratar de um parâmetro de orientações didáticas necessárias ao entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa. Canalizamos as orientações para o entendimento dos referidos processos por crianças camponesas.

Ainda neste capítulo, voltamos o nosso olhar para dois fenômenos sempre presentes nas discussões em torno da aprendizagem de LE que são os choques e os estereótipos culturais. Estes dois fenômenos nos interessaram especialmente devido à especificidade dos participantes

da pesquisa. Partimos da compreensão de que, devido ao contexto peculiar do qual são oriundos os referidos sujeitos, há uma grande propensão ao estranhamento em face da cultura e língua estrangeiras podendo dar origem a futuros choques culturais (uma vez que, em suas narrativas, os aprendizes manifestaram o intuito de conhecer outros países, outras culturas) e a criação de estereótipos, sendo que destes últimos, eles mesmos são alvo.

1.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de língua inglesa no Brasil

A questão educacional sempre esteve na pauta nas discussões que encaminham políticas sociais, uma vez que o analfabetismo e a ignorância parecem ser vistos como responsáveis pela desigualdade e a escolarização defendida como aspecto fundamental na promoção do desenvolvimento social. Não são poucos os esforços da sociedade, das organizações educacionais e, também, do Estado no sentido de produzir mudanças nas condições de democratização e qualidade da educação. Isso provoca constantes mudanças na legislação do ensino, na estrutura curricular dos cursos e na orientação teórica das práticas pedagógicas. É nessa perspectiva que o Ministério da Educação (MEC) vem propondo diretrizes para orientar ações educativas escolares em âmbito nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a educação básica no Brasil, uma iniciativa do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Fundamental, foram concluídos e entregues à população em 1997 e representam uma provável resposta aos anseios do governo e da sociedade para uma educação de melhor qualidade. As diretrizes ali contidas levam em consideração variáveis diversas, muitas vezes (e na maioria delas) difíceis de serem transpostas.

No referido documento, encontram-se diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação brasileira e têm como meta propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, objetivando um projeto pedagógico em função da cidadania do aluno e uma escola em que a aprendizagem se dê em níveis qualitativamente maiores. Os PCNs, como uma proposta que se pretende inovadora e abrangente, expressam o empenho em criar novos laços entre ensino e sociedade e apresentar idéias do que, como e para que ensinar.

Entretanto, há um aspecto que não deve ser olvidado e que inevitavelmente se interpõe quando da leitura dessas orientações curriculares: trata-se da tensa relação entre teoria e prática. Com efeito, os direcionamentos apontados neste documento não têm se materializado nas salas de aula de língua estrangeira. Muitos dos problemas apontados por alunos, professores e pesquisadores de língua estrangeira têm a ver com a concepção de ensino de língua imbricada no histórico das políticas educacionais brasileiras. Neste ínterim, Cruz (2006) constata que,

ao analisarmos o histórico das diferentes políticas públicas educacionais do Brasil, veremos que o ensino de língua estrangeira reflete uma concepção estereotipada do que representa a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma visão de mundo eurocêntrica e bastante preconceituosa em relação à língua nativa, o que pode ter contribuído para a noção de desprestígio e inferioridade da língua nativa dos aprendizes dessas línguas estrangeiras. (CRUZ, 2006, p. 42)

Como sabemos, o histórico do ensino de línguas estrangeiras foi marcado em seu princípio pelo objetivo de “conquistar outros povos”. Para Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Assim, na perspectiva do “conquistador”, que mais se aproxima para ensinar do que para aprender, a sua língua é detentora de um *status* que não pode ser verificado na língua do nativo. É importante ressaltar, entretanto, que em alguns casos uma atitude preconceituosa em relação à língua do outro pode se dar de forma contrária. No caso da Índia, por exemplo, em que houve uma imposição prepotente da língua inglesa pelos europeus, há indianos que consideram a LI como uma “*auntie language*”, uma língua “tiazinha”, atrelada à figura do dominador.

Tais considerações merecem especial atenção, sobretudo num contexto globalizado em que a língua estrangeira tem atuado como aspecto de especial relevância para a formação do sujeito, uma vez que uma L2 oportuniza leituras outras além daquelas que a língua materna já pode oferecer. Assim, é fundamental levantar uma discussão em torno das diretrizes que norteiam (ao menos no âmbito teórico) o ensino da língua estrangeira, uma vez que em muitos casos esta é a primeira ocorrência (ensino fundamental, para as escolas públicas) de contato formal dos aprendizes com esta língua.

O documento sugere melhorias nas formas de ensinar as matérias da matriz curricular obrigatória, ao mesmo tempo em que pretende dar subsídios suficientes a professores e a todos aqueles envolvidos nas áreas de educação para que possam gerar uma ampla reflexão em torno

do processo de ensino e aprendizagem, buscando a satisfação dos agentes envolvidos neste processo. Assim, os PCNs defendem a formação de um cidadão autônomo e, para tanto, é importante analisar o ensino através da reflexão sobre como ensinar. O professor é desafiado a refletir sobre sua prática tendo como meta a formação de um indivíduo capaz de ser reflexivo e autônomo em seu processo de aprendizagem. Percebemos, então, que o professor deixa de assumir um papel autoritário de detentor da palavra e dos saberes para que o aluno participe de forma crítica do seu processo de aprendizagem.

Passemos, a partir daqui, à questão mais específica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN-LE) para o Ensino Fundamental, uma vez que este se constitui em um importante documento que subsidia, segundo a coordenação da ERTE, no campo teórico, o procedimento docente que mediou a aprendizagem narrada pelos participantes dessa pesquisa.

Consoante Moita Lopes (2003), há três aspectos importantes nos PCN-LE que devem ser considerados nessa concepção de ensino-aprendizagem: a) construção de uma base que possibilite o engajamento discursivo dos alunos; b) desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem; c) tratamento dado aos temas transversais, pois, como aponta o autor, as aulas de língua inglesa devem proporcionar aos aprendizes subsídios para que possam entender melhor o mundo em que vivem para, então, interagirem com ele.

Essa interação com o mundo mencionada pelo autor envolve, na perspectiva dos PCNLE, a interação com o outro como meio para a construção do conhecimento. Este aspecto se evidencia no destaque dado pelo documento à importância do trabalho em grupo como “forma que permite mais facilmente a concretização da idéia de que os sentidos se produzem na interação.” (BRASIL, 1997, p. 99) A visão de que o professor passa seus conhecimentos para os alunos e esses absorvem os conhecimentos do professor sem nenhuma reflexão é superada pela visão de aprendizagem que é sugerida pelos PCN. O aluno deve, portanto, ser capaz de tomar decisões diante das questões referentes ao seu próprio processo de aprendizagem, aprendendo a valorizar o saber construído por meio do contato com o outro.

Ao professor, por sua vez, cabe criar situações de aprendizagem que possibilitem a interação: “O professor - na visão sociointeracionista – é o responsável pela organização das interações na sala de aula, bem como responsável por buscar o equilíbrio das relações nesse

contexto.” (BRASIL, 1997, p. 99) Nos parâmetros encontra-se uma proposta de interação em sala de aula que se dê em um processo de simetria. O professor é um mediador deste processo e, ao invés de repudiar, ele valoriza a interação aluno-aluno como mais uma possibilidade de aprendizagem.

Ao privilegiar a interação em sala, o conhecimento prévio do aluno e suas experiências, o professor estará, ao mesmo tempo, estimulando a autonomia do sujeito aprendiz frente aos desafios na aprendizagem de uma segunda língua, como vemos: “uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também estendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.” (BRASIL, 1997, p. 39).

O aluno, livre para fazer escolhas e autônomo em seu processo de aprendizagem, é capaz de vivenciar as múltiplas situações e buscar informações para superar possíveis dificuldades e utilizá-las de forma crítica a fim de tomar decisões em relação ao seu próprio processo de construção do conhecimento.

Este documento, entretanto, aponta visões preconceituosas em relação aos estudantes de escola pública ao refletir um descaso com as habilidades orais (PAIVA apud CRUZ, op. cit., p. 48) quando afirma que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral.” (BRASIL, 1997, p. 20). Assim, o documento apenas aponta o problema gerado pela falha do sistema, ao invés de buscar possibilidades de solução para esses problemas. (CRUZ, 2006, p.49). Em *Ensino e Aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades* Miccoli (2010) explica que os PCNs

(...) são contraditórios, porque, apesar dessas metas, ao orientarem instituições e professores para sua consecução, optam por uma abordagem de ensino que privilegia a leitura e a escrita, justificada pelo contexto em que o ensino de LE acontece no Brasil, caracterizado por professores mal-formados, atuando em instituições em condições precárias, seja pelo número de alunos em sala, pela falta de material e/ou de recursos didáticos. (MICCOLI, 2010, p. 220)

A autora discorre acerca desta orientação dos PCNs e constata que esta leva ao desenvolvimento de uma competência parcial no uso da L2. A competência integral seria uma possibilidade apenas acessível aos segmentos da sociedade que têm acesso aos cursinhos de

inglês. Assim, para a maioria dos estudantes brasileiros “o ensino da língua estrangeira não pode ser nada mais do que o *inglês do colégio*, traduzindo em competência limitada, à qual professores e estudantes parecem resignados.” (MICCOLI, 2010, p. 220)

O ensino das quatro habilidades de uma língua estrangeira, isto é: ouvir, falar, ler e escrever, nas escolas se constitui num desafio, tendo em vista a carga horária bastante restrita e, em determinados contextos educacionais, há outros problemas que precisam ser enfrentados, tais como a ausência de recursos, a má formação dos professores, carga horária limitada etc. Entretanto é preciso que os professores se esforcem no sentido de investir nas possibilidades que tiverem em mãos para que os alunos tenham contato, tanto quanto for possível, com as quatro habilidades⁷ que compreendem a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira para o Ensino Fundamental pelo Ministério da Educação, novas discussões surgiram em torno do ensino das línguas nas escolas brasileiras. Eles propõem orientações gerais sobre o que deve ser aprendido e ensinado em cada etapa. Entretanto, cada realidade tem suas especificidades e os PCNs devem ser adaptados pelos professores de língua estrangeira a partir da orientação do planejamento, das ações de reorganizações do currículo, das reuniões com a comunidade, devendo considerar prioritariamente os aspectos sociais, econômicos e culturais concernentes à especificidade de cada contexto, com a finalidade de tomar como eixo da práxis a própria realidade.

1.2. Interculturalidade e ensino da língua inglesa

Na discussão acerca do ensino e da aprendizagem da língua inglesa (LI), está imbricada a questão da cultura. Esta, tão presente nos trabalhos da linguística aplicada (SIQUEIRA, 2005; OLIVEIRA, 2007; STARKEY; GRIBKOVA; BYRAM, 2002), tem ganhado força no campo da teoria, mas nem sempre na prática dos professores da LI. Esta é uma questão a ser observada,

⁷ Para um maior aprofundamento da discussão em torno do ensino/ aprendizagem das quatro habilidades ver: SCHIMITZ, *Ensino/aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável?* In LIMA, *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*, 2009.

mediante a compreensão da importância de um ensino de línguas que contemple a questão cultural.

Antes de adentrarmos a discussão das implicações acerca do ensino (ou não) de cultura das aulas de LI, é necessário que nos voltemos ao conceito de cultura. Para tanto, lançaremos mão do artigo de Oliveira (2007) que tem como título *O conceito de cultura e a identidade do falante de L2*. Neste artigo, a autora nos convida a revisitar o conceito de cultura a partir das definições de pesquisadores (SAPIR, 1921; TOMALIN; STEMPLSKI, 1993; BYRAM, 1997; MORAM, 2001) e nos alerta sobre a necessidade de que o professor compreenda esse conceito como “[...] uma prática de significação, isto é, como formas de compreender o mundo social, de produzir sentido que estão relacionados à identidade dos grupos que a compõem.” (CELANI; MAGALHÃES, 2002 apud OLIVEIRA, 2007, p. 3)

Quando contextualizamos os conteúdos da língua inglesa, temos os benefícios que a interculturalidade propicia ao seu ensino e à sua aprendizagem. Ao discutir o assunto sobre a cultura que será ensinada, o aluno poderá interagir com os conteúdos propostos, possibilitando uma abordagem de temas complexos, tais como diferenças sociais e culturais no interior de sua própria cultura. À medida que ele conhece os aspectos culturais intrínsecos à língua alvo, ele tem a oportunidade de comparar com aspectos da sua própria cultura. É nesta perspectiva que Starkey, et al. (2002, p.5) apontam:

[...] a dimensão intercultural no ensino de línguas objetiva desenvolver os aprendizes enquanto falantes ou mediadores interculturais que são capazes de se envolver com a complexidade e com as múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham alguém através de uma única identidade. (tradução nossa)⁸

Côncios da relevância de um ensino da LI que trate a questão da interculturalidade de forma crítica, nos descobrimos, enquanto professores de Língua Inglesa, com a necessidade de buscar maneiras de aproximar a Língua Estrangeira da realidade do aluno, fazendo com que ele se interesse pela nova língua e reflita sobre os aspectos culturais de outros países, ao mesmo tempo em que olhe para dentro da sua própria cultura. Neste sentido, Leffa (1999) nos alerta para o fato de que,

⁸ [...] the intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity.

nós brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros. (LEFFA, 1999, p. 14)

Consideramos que a “imitação servil de outras culturas” de que fala Leffa pode ser identificada na preocupação exarcebada por parte de professores de língua inglesa, por exemplo, em insistir que os alunos persistam em imitar a “pronúncia nativa” ou em fazer encenações um tanto quanto forçadas de *Halloween* e de outras manifestações culturais geralmente americanas e inglesas, dando uma ênfase e uma valorização exacerbadas às culturas, símbolos e modismos destes países. Enquanto os alunos são alienados dessa forma, a cultura local deixa de ser aprendida e valorizada.

Neste ínterim, é comum constatarmos alguns estereótipos ligados ao professor de língua inglesa, estes são, por muitas vezes, tidos como alienados, acríticos ou amantes da cultura americana. Acreditamos que estas formulações em torno dos referidos professores se devem, em grande parte, a posturas pouco críticas e demasiadamente entusiasmadas com a cultura e com a língua que lecionam. Neste sentido, Siqueira (2005) nos alerta sobre a postura do professor de inglês frente a questões ideológicas:

com a grande expansão do domínio do inglês como língua mundial nós, professores de língua inglesa que trabalhamos em ambientes monolíngües e monoculturais como as salas de aula brasileiras, numa freqüência cada vez maior, somos favorecidos por este fenômeno, e ao que parece, nos colocamos como uma elite de profissionais, integrantes de um clube fechado que se mostram alheios às verdadeiras implicações, principalmente ideológicas, que cercam o ofício que abraçamos. (SIQUEIRA, 2005, p. 2)

Assim, é necessário que os professores de língua inglesa estejam cômicos de que ensinar é, como nos alertava Freire (1997), eminentemente um ato político e que trabalhem no sentido de apresentar a LI aos estudantes como mais uma possibilidade de leitura de mundo, olhando-a com criticidade, sem desprezar a língua que fazem uso em sua nação e a cultura da qual fazem parte e são atores. É bem verdade que muitas transformações são necessárias para que o ensino da LI se dê por esses caminhos em nosso país. São transformações estruturais, que passam pela formação que tem tido os nossos professores, pelas condições de trabalho que enfrentam etc.

Entretanto, é preciso retomar a utopia de que cada educador, em sua prática diária, pode proceder de forma coerente e estar em constante reflexão sobre sua prática educativa, de modo a fazer e refazer o caminho, nas palavras de Freire, “é que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p. 155)

1.3. Choque cultural: conceito e caminhos

Segundo Winkelman (1994), o conceito de choque cultural foi cunhado pela primeira vez por Oberg (1954), como sendo a consequência do esforço e da ansiedade resultante do contato com uma nova cultura além do sentimento de perda, confusão e impotência resultante da perda das informações culturais e regras sociais previamente acostumadas (WINKELMAN, 1994, p. 121). Compreendemos que o referido choque pode se estabelecer quando da permanência em terra estrangeira, no contato com a cultura alheia e no confronto com regras sociais já apreendidas.

Considerando o conceito de choque cultural e a experiência da docência, mormente o ensino da língua inglesa, com pessoas para as quais esta língua não é a vernácula, há de se pensar que tal experiência pode ser espaço para a problematização de questões referentes à cultura e de conscientização quanto as possibilidades de instalação do referido choque. Daí retomarmos a indicação dos PCNs e ressaltarmos o papel do professor como agente nas mediações possíveis nos espaços pedagógicos, sobretudo mediando a experiência do sujeito com a cultura com que está estabelecendo contato por meio da língua.

A experiência do choque cultural pode trazer consequências das mais superficiais às mais profundas para a vida do sujeito, especialmente para o sujeito do campo que, de alguma forma, vive à margem dos diálogos globais. Em conversas com os adolescentes e as crianças camponesas e, na análise de suas narrativas, foi possível observar o desejo destes de conhecer países que têm como língua nativa o inglês, fato que motivou o levantamento desta discussão acerca dos choques culturais. Daí, passamos a refletir sobre a importância de que a língua em estudo seja apresentada a estes alunos associada aos seus aspectos culturais. Em conhecendo a cultura intrínseca à língua alvo, os aprendizes terão maior competência intercultural quando em face de possíveis choques.

São frequentes os relatos negativos de estudantes que passam um tempo em outros países, uma vez que não foram preparados para o contato com as diferenças culturais e, conseqüentemente, não desenvolveram a competência intercultural necessária para que o contato com o outro se estabelecesse de forma satisfatória.

Em experiências, enquanto professora de um curso de idiomas, ouvíamos frequentemente os relatos de alunos que foram ao exterior e que voltaram antes do prazo previsto por experimentarem grande surpresa no contato com os novos referentes culturais. Eram estranhamentos que perpassavam diferenças nos hábitos alimentares, nas formas de tratamento entre pessoas, nos modos de criação de filhos, no uso da nova língua, dentre outros.

Acreditamos que tal estranhamento deva-se, em grande parte, à falta do desenvolvimento de uma competência intercultural e, em muitos casos, o não desenvolvimento dessa competência tem como fator propulsor a ênfase dada aos aspectos puramente linguísticos nas aulas de língua estrangeira em detrimento dos aspectos culturais imbricados na mesma.

Faz-se necessário que professores, enquanto mediadores, e alunos, enquanto partícipes do processo educacional, lancem um olhar mais cuidadoso no que se refere às diferenças culturais e à tolerância necessária para o contato com as mesmas. Afinal, como aponta Winkelman (1994),

o choque cultural é causado em parte pela sobrecarga cognitiva e por inadequações comportamentais, e uma vez que a efetividade intercultural é baseada no entendimento e na adaptação comportamental, o choque cultural é melhor resolvido por meio de uma abordagem de aprendizagem social na qual novas atitudes e informações cognitivas são integradas com transformações comportamentais. (WINKELMAN, 1994)⁹ (tradução nossa)

O estranhamento, por parte dos alunos, quando do contato com uma questão cultural que não encontra referente em sua própria cultura, é uma situação já vivenciada por grande parte dos professores de língua estrangeira, ainda que estes alunos não tenham experimentado o choque cultural em si, por não estarem em terra estrangeira. No entanto, o professor de LE pode colaborar com os seus alunos auxiliando-os no lidar com tais estranhamentos.

⁹ Cultural shock is caused in part by cognitive overload and behavioral inadequacies, and because intercultural effectiveness is based on understanding and behavioral adaptation, cultural shock is best resolved by a social learning approach in which new attitudes and cognitive information are integrated into behavioral transformations. (WINKELMAN, 1994. Disponível em: <http://www.ciee.org/studycenters/LinkClick.aspx?fileticket=o9jwTWbdFo%3D&tabid=362&mid=868>)

Compreendemos que a problemática em torno dos choques culturais deve perpassar as discussões entre professores e estudantes de língua estrangeira, em salas de aula do Brasil. Ademais, é essencial que a relevância da formação de uma competência intercultural e da tolerância à diferença seja amplamente discutida, sobretudo nos cursos de formação docente.

Outra questão que precisa ser melhor discutida, em aulas de língua estrangeira, liga-se diretamente à questão dos choques culturais: os estereótipos culturais. Passamos, então, a uma breve reflexão a respeito destes.

1.4. Os estereótipos culturais e o contato com a língua “do outro”.

A intensificação das interações entre as culturas é um dos aspectos mais característicos do fenômeno da globalização. Os novos contatos entre as culturas geraram uma necessidade de se discutir, mais amplamente, questões ligadas à competência intercultural. Assim, os estudos acerca dos culturais se tornaram uma necessidade.

O lidar com os estereótipos é um constante desafio na prática cotidiana dos professores de língua estrangeira. Se observada a realidade das salas de aula de língua inglesa, especialmente nas escolas rurais, é fácil notar que os alunos estão constantemente relacionando essa língua a apenas duas culturas: a americana e a britânica. Consoante Schütz (2003)¹⁰, “chega aproximadamente a 580 milhões o número de falantes de inglês no mundo. [...] Estimativas mais radicais, incluindo falantes com níveis de menor percepção e fluência, sugerem a existência atualmente de um total superior a um bilhão.”

Acreditamos que o professor de língua inglesa pode investir na busca de materiais que contemplem outros aspectos culturais para além dos pertencentes às culturas americana e britânica, estes já tão evidenciados pelos meios midiáticos. O professor pode lançar mão de diversas culturas como exemplo para a discussão de assuntos complexos, tais como a utilização de estereótipos. Entretanto, compreendemos que a referida busca depende ainda de outros fatores, como a formação deste professor, o acesso que ele tem às tecnologias, a motivação para o trabalho, dentre outros.

Pensar numa discussão mais pertinente acerca dos estereótipos é ainda mais complexa se pensamos a partir da realidade enfrentada pelos professores das escolas rurais. Souza (2008)

¹⁰ Disponível <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Online. Acesso em 22 Nov 2011.

analisa os problemas que estão na pauta de reivindicações dos movimentos do campo e explica que

os professores nem sempre têm formação escolar superior para atuar no magistério e poucos têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vá ao encontro da educação do campo. (SOUZA 2008, p. 1099)

Não obstante as dificuldades, consideramos relevante que, no contato com língua e cultura estrangeiras, não seja negligenciada a discussão em torno da diminuição dos preconceitos e da intolerância entre as culturas. Assim, acreditamos que uma forma de tratar dessas questões seria investigar, com os discentes, o conceito de estereótipos culturais. Para Berwig (2004) os estereótipos são formas de categorização utilizadas pelas pessoas para apreenderem o mundo; já que este é tão grande e complexo, torna-se difícil conhecê-lo com todas as suas particularidades. Assim, a cultura do outro passa a ser reduzida a imagens simplificadas e preconceituosas.

O problema dos estereótipos é a cristalização de preconceitos que acabam por estabelecer a exclusão antes de um conhecimento mais profundo a respeito da cultura com que se está tendo contato. Consoante Mazzara (1999),

os estereótipos formam parte da cultura de um grupo e, como tais, são adquiridos pelos indivíduos e utilizados para uma eficaz compreensão da realidade. Ademais, a conscientização dos estereótipos cumpre para o indivíduo uma função do tipo defensivo: ao contribuir com o mantimento de uma cultura e de determinadas formas de organização social, garantem o resguardo das posições alcançadas. (MAZZARA, 1999, p.14)

Assim, uma maior aproximação e conhecimento da outra cultura ficam comprometidos por conta de formulações antecipadas e, na maioria das vezes, equivocadas, em relação ao outro.

As muitas discussões em torno do fenômeno do *World English*¹¹ têm colaborado para a melhoria deste quadro. Afinal, a partir destas, os professores têm sido desafiados a refletir e reelaborar as práticas para dar conta de um fenômeno que abriga múltiplos centros, muitas normas (RAJAGOPALAN, 2004). Acerca deste fenômeno, entretanto, existem pontos de vista distintos. Em trabalho intitulado *World English: the medium or the learning? A reply to*

¹¹ Ver *O inglês como língua internacional na prática docente*, texto em que RAJAGOPALAN In LIMA (2009, p. 43) esclarece: “O World English é fruto da nova realidade engendrada pelo fenômeno que conhecemos como globalização.”

Kanavillil Rajagopalan, Bruton (2005) discute a complexidade que há em tratar de questões relacionadas ao *World English*, sobretudo no que se refere ao ensino e à aprendizagem deste fenômeno. Assim, o autor esclarece que “é inevitável que certas variedades e gêneros de WES (World Englishes) sejam escolhidos como pontos de referência e modelos, embora não necessariamente como alvos, para a produção oral.” (BRUTON, 2005, p. 256 - Tradução nossa)¹²

Corroboramos Bruton (2005) quando afirma que, inevitavelmente, algumas variedades de WES serão tomadas como ponto de referência ou então, sob que base os professores conduzirão o seu ensino? Contudo, como afirma Bruton op cit, as pessoas podem se tornar mais conscientes acerca das diferentes versões do WE, de seus usuários, de suas referentes culturas e também dos estereótipos que se formam em torno delas.

Nesta perspectiva, Bastos (2010) alerta:

o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito. O ser humano é complexo e alguma variação mais genérica de comportamento que possa existir não se deve a características inerentes aos povos. Variações podem se dever a história e as crenças e valores eleitos por esses povos em função de sua história e da sua condição econômica no quadro mundial, considerada historicamente.

(BASTOS *In* PAIVA, 2010, p. 32)

O sujeito do campo, participante e colaborador do presente estudo, tem sido alvo de estereótipos construídos historicamente que têm contribuído para a manutenção de um sistema desigual, que tem tolhido as possibilidades do camponês. Esses estereótipos legitimam uma educação qualitativamente inferior para os referidos sujeitos¹³. É fundamental que sejam questionadas essas formulações historicamente construídas que acabam por se tornar “verdades absolutas”, frequentemente reveladas pelo descaso governamental e na práticas de professores.

Diante desta compreensão o professor poderá refletir e trabalhar para a percepção crítica de que o fortalecimento de determinadas visões estereotipadas e generalizadoras apenas contribui para uma relação de menos respeito e tolerância entre as culturas. Isso o ajudará, inclusive, na reavaliação de seus próprios conceitos. Ademais, como aponta Lima (2010, p.

¹² It is inevitable that certain varieties and genres of WES Will be chosen as points of reference and models, though not necessarily as targets, for oral production.

¹³ No capítulo II trataremos da qualidade de educação que tem sido oferecida ao sujeito do campo e dos estereótipos que contribuem para legitimar tal prática.

122): “[...] a responsabilidade do professor, principalmente o de língua estrangeira, é muito grande em todo esse processo. Ele deve se lembrar que é visto como um exemplo a ser seguido ou não.”

CAPÍTULO II

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

2.1. Língua inglesa para o sujeito do campo? Para quê?

Muito além de uma exigência feita pelo mercado capitalista, como consequência de fatores sóciopolíticos, tal qual a influência dos padrões econômicos americanos ou a globalização, entendemos que uma segunda língua (L2) é fundamental para a ampliação do conhecimento da realidade do sujeito aprendiz e fator relevante para a transformação da referida realidade. No entanto, uma série de mitos têm sido criados e mantidos, ao longo dos anos, que colaboram para a manutenção de um sistema desigual e excludente, dificultando aos excluídos, socialmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Apesar de há muito discutida, parece que o ensino no Brasil não alcançou o que se poderia chamar de uma verdadeira *democratização*, já que o que se verifica no ensino público é uma alta taxa de repetência e evasão, isso quando os sujeitos conseguem entrar na escola. Segundo Soares (1993) vai-se construindo no Brasil a chamada “pirâmide educacional brasileira”. Essa “construção” se dá por meio da rejeição, pela escola, das camadas populares. A autora relata que pesquisas têm demonstrado as relações entre origem social e fracasso escolar.

Tal constatação permeia todo o sistema de ensino direcionado às classes populares e fundamenta ideologias que estão amplamente difundidas na prática das escolas e dos professores, que,

em nome delas, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares, e usam, correntemente, para caracterizar os alunos integrantes dessas camadas, expressões como “carência afetiva”, “falta de desenvolvimento psicomotor”, “incapacidade de discriminação visual e auditiva”, “vocabulário pobre”, “erros de linguagem”, baixo nível intelectual”, “comportamento social inadequado (SOARES, 1993, p. 20).

Essas características frequentemente ligadas a crianças pertencentes às classes populares, possivelmente não oportunizam um esforço, por parte dos professores e da política educacional como um todo, para que a aquisição de uma segunda língua se torne prioridade na formação destas crianças que, como já defendido por estudos sobre a aquisição de L2, estão numa faixa etária facilitadora da aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, tais concepções a respeito dessas crianças parecem entrar em conflito com as discussões mais democráticas sobre os conceitos de língua e gramática, pois como afirma Luft (1995), expressar-se de maneira clara e eficiente independe da gramática externa, artificial (livro, disciplina); liga-se, isto sim, à gramática natural, interior, implícita.

Por que os professores em geral não capacitam melhor os alunos para a comunicação oral e escrita? Porque, em vez de fazê-los trabalhar INTENSAMENTE com sua gramática interior, fazendo frases, compondo textos, lendo e escrevendo, pretendem impor-lhes gramática, teorias e regras. (LUFT, 1995, p. 21 – grifo do autor).

Com Noam Chomsky (2005), compreendemos que o ser humano é dotado de uma faculdade inata para a linguagem. Assim, embora não dominando as regras da gramática externa, normativa, o sujeito é capaz de comunicar-se de forma eficaz.

Este conceito de expressão linguística competente que independe da gramática externa, precisa ser discutido não só pelos professores de português, mas por todos os responsáveis pelo desenvolvimento das dimensões da linguagem dos alunos, ou seja, por todos os professores de todas as disciplinas e, naturalmente, pelas autoridades de ensino e educação.

É nesta perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que “os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico.” (BRASIL, 1997, p. 45). Assim, entende-se que o ensino de língua estrangeira é uma exigência de todos os tempos e, mais notadamente, do momento atual. A partir da inclusão do sujeito rural no ensino de uma língua estrangeira e, neste estudo particular, a inglesa, poderá ser ampliado o seu acesso aos diversos meios sociais e ao universo cultural historicamente construído.

Não obstante a visível relevância social e educacional do ensino de uma segunda língua para camponeses, não encontramos, durante esta pesquisa, estudos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento que focassem o tema. Fato que se tornou desafio na construção de um programa de ensino de língua inglesa contemplador da realidade concreta de camponeses. Programa esse que se propusesse orientar práxis de ensino de línguas em outras instituições educacionais, similares à escola que serviu de espaço para a pesquisa, mas esta é uma questão para estudos posteriores.

Salientamos que há um estudo intenso (ARROYO, 2004; SOARES, 1993; LEITE, 1999) sobre o descaso dos programas educacionais governamentais para as classes excluídas cultural, social e economicamente, sobretudo para a classe rural. Há, também, vasto material no tocante à aprendizagem de uma segunda língua, mas percebemos um vazio na especificidade do ensino e da aprendizagem de uma segunda língua por camponeses.

Consideramos que os empréstimos linguísticos são uma realidade posta no mundo hodierno da qual não há quem possa escapar. E, por conta do domínio norte-americano, o maior índice dos empréstimos é oriundo da língua inglesa. Em *Predicting challenges to English as a global language in the 21st century*, Bruthiaux examina a probabilidade da posição dominante do inglês estar sob sérios desafios e afirma que

é razoável supor que levaria um longo tempo de rompimento socioeconômico em uma escala muito mais catastrófica do que o provocado pelos ataques aos símbolos da

supremacia dos EUA para que o conjunto de fatores que deram origem ao domínio do Inglês possa desfazer-se e para que o papel do Inglês como língua global seja seriamente ameaçado num futuro próximo. (BRUTHIAUX, 2002, p. 130) Tradução nossa.¹⁴

Bruthiaux (2002, p. 133) explica que atualmente, devido ao crescente número de usuários do inglês, esta língua tem funcionado como um depósito e transmissor de informações relacionadas não apenas à ciência e à tecnologia, mas também ao crescimento econômico e às trocas culturais. Assim, ter acesso ao vocabulário e às estruturas desta língua é um direito de todo sujeito e o sujeito do campo é um sujeito de direitos. Além dos empréstimos linguísticos, poderíamos mencionar outras razões para a aprendizagem de uma língua estrangeira, tais como: ampliação das possibilidades de leitura de mundo, oportunidades no mercado de trabalho, inclusão em determinados contextos linguísticos, acesso aos conhecimentos de tratamento da terra, dentre outros.

Embora diferentes, todas as culturas têm seus valores e suas formas próprias de expressão e são igualmente espaços concretos de aprendizagens e de identificação dos sujeitos, por isso precisam e devem ser respeitadas.

Venho afirmando [...] que todos nós começamos nossa aprendizagem quando nascemos, e só as terminamos quando morremos. Nesse processo, aprendemos formas de estar no mundo compatíveis com o meio sociocultural no qual estamos inseridos, ou seja, tornamo-nos membros da nossa comunidade de entorno, aprendendo, assumindo e recriando seus modos de estar no mundo, seus valores fundadores, dentre os quais aparecem os estéticos e culturais, bem como os políticos e sociais. Dentre as crianças, com frequência, identificamos nas suas expressões e gestos, valores que representam a cultura do meio que as cerca (OLIVEIRA, 2005, p. 24).

Assim, para que os camponeses interajam com o mundo e com as diversas formas culturais, faz-se necessária a vivência com outras línguas. As línguas são possibilidades concretas de realização e transmissão de culturas.

Apesar dos avanços tecnológicos do mundo globalizado, os sujeitos que compõem a família rural não têm atuado como autores de suas histórias. Sabemos, a partir dos postulados

¹⁴ It is reasonable to assume that it would take long term socioeconomic disruption on a scale far more catastrophic than that brought about by those attacks on symbols of US supremacy for the cluster of factors that gave rise to the dominance of English to unravel and for the role of English as a global language to be seriously threatened in the near future. (Bruthiaux, 2002, p. 130)

de Paulo Freire (1987), que quando um sujeito é autor, com e no seu tempo, no seu cotidiano, tem maiores possibilidades de administrar suas crises e não permanecer numa situação como objeto, sem assumir-se como protagonista da história - sujeito do pensamento e da atividade. Nossas observações constataram a importância de que a educação que é dada ao sujeito do campo trabalhe no sentido de gerar uma compreensão dos sujeitos camponeses sobre si mesmos como seres históricos, corresponsáveis por seus destinos e que têm colaborações fundamentais a dar à sua comunidade.

As escolas encontradas na zona rural próxima ao município de Jaguaquara-BA, não possuem currículos associados às realidades dos camponeses. *No* campo não há uma escola de educação básica que seja *do* campo, afinal, seu conteúdo parece totalmente desvinculado das realidades e necessidades desses cidadãos. A educação do campo segue um currículo urbano que não contempla a especificidade camponesa, como se fosse os sobejos da educação urbana. Nesta perspectiva, Arroyo e outros constatam que há

[...] um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Uma exceção a ser referida é a obra de Paulo Freire, que em muitos momentos tem como matéria-prima a realidade camponesa (ARROYO E OUTROS, 2004, p. 52).

As famílias instaladas na zona rural de Jaguaquara, de onde são oriundos as vinte e seis (26) crianças e adolescentes que atuaram nesta pesquisa por sua “adequação prática ao delineamento do objeto [...] e contatos anteriores” (MINAYO, 2000, p. 101), encontram-se, quase em todos os aspectos, excluídos das prioridades das políticas públicas governamentais. A realidade educacional da zona rural de Jaguaquara é uma amostra da educação no Brasil rural.

A escola que chegou ao campo [...], não só não deu atenção sistemática às questões e às particularidades da vida no campo, como também chegou como expressão da precariedade, já que o que chegava ao campo eram os sobejos, os restos das escolas urbanas (MARTINS, 2004, p. 8).

O sujeito que lê e escreve e, especialmente o sujeito que intercambia com culturas e línguas diversas, tem suas possibilidades ampliadas. Logo, o analfabeto tem suas possibilidades diminuídas: enfrenta maiores dificuldades para inserir-se no ambiente urbano e para fortalecer a área rural; e a desigualdade entre os camponeses e os urbanos continua:

“historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo”. (LEITE, 1999, p. 53).

“Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” (RPNEC, 2004, p. 33). O cidadão do campo precisa perceber o valor que tem a terra, valorizar e ter respeitadas as suas peculiaridades, para que retome a autoestima, se afirme como ser capaz de ressignificar e transformar a sua realidade. Tal percepção só será possível a partir de políticas públicas que sejam sensíveis às necessidades rurais e que introduzam um plano de educação voltada para a leitura do mundo, que seja inclusiva, que dê ao cidadão rural acesso ao saber historicamente construído a partir das diversas possibilidades que existem de ler o mundo.

Durante a revisão bibliográfica que fizemos para a realização deste estudo, pudemos perceber uma lacuna no que se refere a pesquisas que se voltassem para a aprendizagem de línguas estrangeiras pelo cidadão camponês. Até onde foi a nossa busca, não encontramos estudos que investigassem o ensino e/ou a aprendizagem da L2 por estudantes do campo. Tal constatação é curiosa diante do quadro mundial contemporâneo. As barreiras entre as nações vêm sendo destruídas com o processo de globalização que pretende unificar, homogeneizar, suprimir as diferenças. O referido processo tem sido extremamente danoso aos países menos desenvolvidos, pois colabora para a consolidação de um sistema que aumenta a renda dos mais ricos e diminui a dos mais pobres.

As contradições de um sistema excludente se verificam ainda a nível nacional, e porque não, no que se refere à socialização dos saberes. Em relação à aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, podemos constatar que, em muitos casos, as pessoas que dispõem de recursos financeiros têm buscado os cursos de idiomas para tentar suprir possíveis “faltas” deixadas pelo ensino da escola. No tocante ao ensino da língua estrangeira nas escolas rurais, a problemática abarca questões tais como falta de recursos e materiais adequados para o ensino, professores sem formação para o ensino da língua, conceitos formulados em torno do sujeito do campo como, por exemplo, o de que este é “incapacitado” para a aprendizagem da língua estrangeira.

Ora, parece contraditório que uma sociedade se proponha democrática e, no entanto, negue ao cidadão rural esse saber; isto é, o saber de uma Língua Estrangeira. O que estaria acontecendo? Um simples descuido ou uma decisão consciente diante da compreensão de que

língua é poder e que realidades podem ser transformadas a partir de um maior conhecimento do outro e de si mesmo?

Como já pontuado anteriormente, a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a obrigatoriedade de todas as escolas manterem, desde a quinta série do ensino fundamental, pelo menos uma língua estrangeira. Acreditamos que tal determinação precisa ser uma realidade também nas escolas do campo, obviamente respeitando as especificidades destas escolas. Porque, como afirma Arroyo (2005, p. 13) “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo”.

Sendo assim, a partir de um programa de ensino de língua estrangeira contextualizado, em que a nova língua seja apresentada de forma viva e significativa, acreditamos que é possível que o ensino de um segundo idioma aconteça de forma efetiva, e que o cidadão rural tenha acesso ao saber produzido por culturas diversas, além da sua própria. Desta forma, alguns mitos a respeito da uma suposta “incapacidade” das crianças do campo de aprenderem por conta de deficiências físicas e/ou psicológicas podem ser combatidos a partir de iniciativas para que o ensino de uma língua estrangeira aconteça de forma lúdica, prazerosa e contextualizada e não lhes seja negado o acesso aos demais saberes que o conhecimento de uma língua estrangeira lhes pode oferecer.

Durante este estudo fomos confrontados com as necessidades a) de pesquisadores e estudiosos, de modo geral, lançarem um olhar mais acurado sobre a educação do campo no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras; b) que os estudos da linguagem, a partir dos falares e das exigências linguísticas dos camponeses, esteja na ordem do dia da academia como um lugar diferente e não deficiente.

Postulamos que, a partir de iniciativas de estudos e propostas contempladoras da realidade e da necessidade linguística camponesa, as possibilidades de autossustentabilidade do campo poderão ser alargadas, o êxodo rural minimizado e o problema da superpopulação dos centros urbanos amenizado.

2.2. Educação no campo – trajetória de negação e resistência

Gostaríamos de iniciar essa seção com um esclarecimento acerca do conceito de que nos apropriamos neste estudo para fazer referência ao sujeito que vive, se sustenta e dá continuidade à sua descendência no campo. Embora não seja esse o foco do nosso estudo, faz-se necessário um esclarecimento acerca da opção conceitual feita nesta pesquisa.

Ao tratarmos da educação no campo, estamos tomando o conceito de *camponês* de forma genérica para nos referirmos ao “conjunto de trabalhadores e de trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.” (ARROYO, 2004, p. 25).

O conceito de camponês traz consigo a força da luta e da resistência que se inscreve na história do Brasil como em Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, MST, entre outros. O referido conceito é, como esclarece Arroyo (2004, p. 25), “um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos.” Côncios dos valores históricos, sociais, culturais inerentes ao conceito de *camponês*, passaremos a traçar um panorama de como a educação tem chegado a esses sujeitos ao longo da história e quais os sinais de limites e progressos que essa trajetória permite vislumbrar.

Arroyo (op. cit., p. 34-38) faz uma análise dos principais problemas da educação no meio rural nos dias atuais e aponta como primeiro deles “a própria escassez de dados e análises sobre este tema, o que já identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais quanto pelos estudiosos.” Este primeiro problema é seguido de outros, tais como: analfabetismo, grande quantidade de crianças e adolescentes fora da escola, má formação docente, escolas “relegadas ao abandono” dentre outros.

Os problemas enfrentados pela educação no campo na atualidade parecem ser decorrentes do tipo de atenção dedicada à esta questão pelas políticas públicas, pois a educação rural chegou tarde às pautas dos interesses governamentais. Assim, na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava de acordo com os interesses capitalistas e, só muito tardiamente, a questão da educação do campo foi inserida na agenda política. Souza (2008) explica que

O marco da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar. (SOUZA 2008, p. 1096).

Nesta mesma perspectiva de denúncia, Arroyo (2004) aponta a ausência de pesquisas voltadas para a educação rural que só nas últimas décadas tem sido transposta. O autor afirma que houve um silenciamento carregado de desinteresse nas pesquisas sociais e educacionais que tem sido denunciado por um movimento que surgiu nas duas últimas décadas que se chama *Por uma educação do campo*. Para o autor,

este movimento pretende instigar mais pesquisas, mais dissertações e teses nos programas de pós-graduação. E sobretudo lutar por maior atenção dos governos federal, estaduais e municipais para seu dever de garantir o direito à educação de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo. (ARROYO op. cit. p. 9)

Observando o histórico da educação no campo, o que nos salta aos olhos é que ela sempre pareceu estar na periferia dos interesses governamentais, pensada a partir do mundo urbano e refletindo uma visão estereotipada e inferiorizada dos seus sujeitos. A partir da luta e da articulação dos movimentos sociais, sobretudo nas últimas duas décadas (ARROYO, 2004), hoje fazemos a distinção entre a educação rural e a educação do campo. Souza (2008) afirma que

a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável. (SOUZA, 2008, p. 1098)

Assim, a educação rural reflete o descaso com que foi tratada a educação que chegava ao camponês. A educação do campo, por sua vez, inaugura uma nova perspectiva de educação, em que o sujeito é visto como detentor de um “direito ao conhecimento, às letras, à cultura universal.” (ARROYO, 2004, p. 15) Assim, governantes e pesquisadores têm sido convidados a quebrar o silêncio.

Entretanto, em meio a tantas faltas de vozes nas pautas governamentais e na literatura, é preciso destacar uma quebra deste silenciamento nas contribuições de Paulo Freire. Leite (1999), discorrendo acerca da trajetória da Educação para o sujeito do campo, afirma que Paulo Freire, nos anos 60, “revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguisticocultural desses mesmos grupos.” (LEITE, 1999, p. 43). Souza (2008), por sua vez, destaca esta exceção que é a obra e a vida de Paulo Freire acrescentando a estas, outras experiências e denunciando o objetivo que tinha a educação oferecida ao meio rural:

excetuando as experiências desenvolvidas por Paulo Freire; as Escolas-Família Agrícolas (EFAs) que chegaram ao Brasil na década de 1960 e as experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs), que ocorreram em Alagoas e Pernambuco, tendo se estendido para a região Sul do Brasil, entre 1989 e 1990 (Andrade & Di Pierro, 2004), a história da educação brasileira mostra o predomínio de uma educação que objetivava “treinar” e “educar” os sujeitos “rústicos” do rural. (SOUZA, 2008, p. 1093)

Felizmente, na contramão, a educação do campo tem ganhado visibilidade a partir de iniciativas das associações de trabalhadores do campo organizadas e de movimentos que, a exemplo de *Por uma educação do campo*, apresentam uma nova proposta para o sujeito camponês. Esta proposta de educação é construída pelos e com os sujeitos e pensada a partir da especificidade do contexto do campo e de seus habitantes para que se encontrem com as possibilidades de transformação do mundo.

Como diz Paulo Freire (2002) o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, é também capaz de transformar a cultura e renascer não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história. Assim, consideramos de especial relevância que a notoriedade ganhada pela educação no campo, sobretudo nas últimas duas décadas, permaneça em expansão.

É importante que a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo seja reconhecida, como também toda a contribuição destes para que a questão educacional no campo tivesse a visibilidade que tem hoje. É verdade que há muitos desafios a serem transpostos até que a educação se realize para o sujeito do campo como expressão de democracia e de justiça social. No entanto, acreditamos que as discussões nos espaços acadêmicos e o surgimento de novas pesquisas podem exercer um importante papel no alcance destes objetivos.

No capítulo subsequente, apresentaremos as contribuições da pesquisa narrativa no campo da linguística aplicada ao tempo que a indicaremos como possibilidade para a compreensão sobre a aprendizagem da segunda língua por pessoas do campo. Esclarecemos que se trata de uma indicação a partir dos relatos dos próprios aprendizes.

CAPÍTULO III

A PESQUISA NARRATIVA NO CAMPO DA LINGUISTICA APLICADA

3.1. Contribuições da pesquisa narrativa no contexto dos processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa

Walter Benjamin (1994), filósofo alemão, aponta a narrativa como expressão da experiência. Ele observa que, na modernidade, a experiência¹⁵ está em extinção. Durante a II metade do século XIX, na França, o autor contempla um cenário com a marca da mudança, característica essencial da modernidade e percebe que, diante das demandas inerentes a este

¹⁵ Em *Sobre alguns temas em Baudelaire (1994)*, Benjamin circula em torno das noções de *experiência* e de *vivência*. Esta marca o sujeito cronologicamente, ao tempo que aquela está no âmbito da subjetividade, da significação.

momento histórico, o indivíduo não tem tempo para “experimentar” a existência, apenas vivencia o cotidiano, os encontros, os acontecimentos, sem o salto da vivência para a experiência. Desta forma, a arte de narrar passa a definhir e então, nas palavras de Benjamin, “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” (BENJAMIN, 1994, p. 197) Assim, Benjamin apresenta a modernização como causa da privação da faculdade de intercambiar as experiências humanas:

esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas. (BENJAMIN, 1994, p. 201)

Assim Benjamin descreve a modernidade e a sua tendência em “abreviar as coisas”, ao passo que devolve a beleza perdida, ao longo dos anos, à arte de narrar. A narrativa é a maneira encontrada para o compartilhar da experiência. O narrador, por sua vez, “figura entre os mestres e sábios”. A sabedoria advinda do experienciar deixa de pertencer apenas ao narrador e passa a ser sorvida por aquele que escuta e que lê. Assim, a narrativa é um contraponto ao isolamento humano trazido pela modernidade, uma vez que a narrativa mantém íntima relação com a alteridade já que o narrador

[...] pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). (BENJAMIN, 1994, p. 221)

Não obstante os apelos da modernidade para que o ato de narrar seja extinto, o fato é que as narrativas de histórias pessoais têm sido interesse de diversos ramos do saber na atualidade, superando as imposições do capitalismo, do mercado, da frieza, as narrações fazem a vida significar. Recentemente, aponta Barcelos (2006, p. 146), “o interesse por narrativas e histórias como instrumento e como abordagem de pesquisa na análise de aspectos do processo de ensino e de aprendizagem de línguas vem crescendo no Brasil e no mundo.” Neste capítulo, trataremos da pesquisa narrativa e de suas contribuições para o campo da linguística aplicada.

As narrativas de histórias pessoais têm sido amplamente utilizadas em diversos campos do conhecimento. Tendo como foco a linguística aplicada, podemos destacar os trabalhos de Swain e Miccoli (1994), Oxford e Green (1996), Murphey (2004), Barcelos (2006), Lima (2010

e 2011), entre outros. Esses estudos, em grande parte, têm como foco o papel do professor (BARCELOS, 2006), de modo que se revelam ainda insuficientes os dados disponíveis para uma efetiva reflexão acerca do aprendiz, suas dificuldades, frustrações e expectativas no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Essa forma de proceder metodologicamente ganhou força, sobretudo, nas últimas décadas como uma tentativa de trazer o caráter antropológico para as pesquisas. Para Catani (1997),

o que se convencionou chamar de pesquisa narrativa, no campo educacional, enfatiza a variedade de práticas de investigação e formação assim agrupadas, como iniciativas que vêm se firmando no campo desde a década de 80, principalmente na Europa, e que deve muito às tentativas de re colocação do sujeito no centro das interpretações das ciências humanas. (CATANI, 1997, p. 20)

Em *Narrativas, crenças e histórias de aprender inglês*, Barcelos (2006) também discute o percurso da pesquisa narrativa no contexto educacional e aponta que a mesma esteve presente desde os anos 70 e 80 na pesquisa norte-americana. Neste mesmo trabalho, a autora faz referência ao projeto AMFALE coordenado pela professora Vera M. de O. e Paiva como um projeto que é atualmente,

[...] a expressão desse interesse mais crescente pelas histórias dos aprendizes é a existência de um projeto de grande porte que reúne pesquisadores de várias universidades nacionais e internacionais, que reúne narrativas de aprendizes e de professores de línguas em um banco de dados (BARCELOS, 2006, p.147)

A crescente opção dos estudiosos pelas pesquisas narrativas deve-se ainda ao fato de que elas, em seu caráter subjetivo, possibilitam a compreensão da experiência educacional (CLANDININ E CONNELLY, 2000 apud BARCELOS, 2006, p. 149). Em *Ensino e Aprendizagem de inglês: Experiências, desafios e Possibilidades*, Miccoli (2010) propõe a seguinte definição para experiência:

a experiência é um processo por ter a ver com relações dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou do acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou. (MICCOLI, 2010, p. 29)

O conceito de experiência elaborado por Miccoli (2010) encontra sustentação nos princípios da experiência em postulados por Dewey (1938). Há quase oito (08) décadas Dewey discutia os princípios da continuidade, da interação e da situação. Para ele, a experiência tem em si o princípio da continuidade, pois ela sempre traz consigo algo de experiências passadas ao tempo que modifica experiências futuras. O princípio da interação enfatiza as transações entre o sujeito e o contexto em que se dá a experiência. Este princípio está intimamente ligado ao princípio da situação, que é o contexto da experiência em si.

Estes princípios foram retomados por Clandinin e Connelly (2000) a partir dos aspectos temporal, pessoal, social e local da experiência, como vemos no quadro seguinte:

VISÃO TRIDIMENSIONAL (DEWEY, 1938)	ESPAÇO TRIDIMENSIONAL (CLANDININ E CONNELLY, 2000)
Continuidade	Temporal
Interação	Pessoal e social
Situação	Local

Quadro 1 – Princípios e aspectos da experiência.

Os princípios da experiência de Dewey (1938) retomados por meio dos aspectos da experiência de Clandinin e Connelly (2000) são “chave” para a análise de experiências. O pesquisador pode lançar mão dos referidos princípios e aspectos trabalhados por estes autores para proceder em sua análise. A partir dos relatos de aprendizagem é possível que se tenha acesso, em certo grau, às experiências e aos estilos de aprendizagem eleitos pelo sujeito neste complexo e infundável processo. Os referidos estilos são maneiras individuais de organizar as experiências a que são submetidos os sujeitos. Assim, a importância do uso de narrativas se revela, inclusive, para a percepção e compreensão dos estilos de aprendizagem que estão presentes nas salas de aula de línguas estrangeiras (LE). Em compreendendo-os, os professores têm a oportunidade de ser melhores mediadores do processo de ensino e de aprendizagem.

As narrativas são, ao mesmo tempo, de caráter individual e coletivo, uma vez que revelam traços do sujeito que a elabora concomitantemente aos aspectos sociais que lhes configuram como um todo repleto de significação. Assim, o trabalho com as narrativas de

aprendizagem conduz o pesquisador não apenas ao contato com informações referentes às experiências individuais dos aprendizes, mas a toda uma gama de elementos que evidenciam o contexto social, cultural e histórico no qual o sujeito está inserido e é ator. Nesta mesma perspectiva, Pavlenko (2002) constata que

[...] pesquisas recentes demonstram de forma convincente que as narrativas não são produções puramente individuais - são poderosamente moldadas por convenções sociais, culturais e históricas, bem como pela relação entre o narrador e o interlocutor (seja um entrevistador, um pesquisador, um amigo, ou um leitor imaginário.¹⁶ (PAVLENKO 2002, p. 213 – tradução nossa)

Partindo das narrativas que, como vimos, são compostas por aspectos individuais, culturais e sociais, o pesquisador é convidado a refletir e teorizar. Não é a teoria que guia a análise das narrativas, antes surgem delas aquilo sobre o que se deve teorizar. Assim, o pesquisador não incorrerá no erro de menosprezar o papel do sujeito narrador. E neste sentido, Rajagopalan alerta que “qualquer teorização deve nascer do interior da própria narrativa.” (RAJAGOPALAN, 2010, p.17)

3.2. A narrativa como possibilidade de diálogo e socialização do processo de aprendizagem do sujeito do campo

Compreendemos que o processo de aprendizagem do sujeito camponês pode ser melhor conhecido se forem tomadas as suas narrativas de aprendizagem como objeto de análise, uma vez que estas fornecem dados de cunho social, cognitivo, afetivo etc. Paiva explica que,

as narrativas conferem significado a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes. Através delas, podemos saber por que e como alguém aprendeu ou aprende uma língua e chegar a um certo grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber através de outra metodologia. (PAIVA 2005, p. 1)

Acreditamos, portanto, que as narrativas de aprendizagem se constituíram num valoroso instrumento para compreender e representar a experiência de aprendizagem de crianças e adolescentes camponeses. Esta forma de proceder metodologicamente permitiu, em certo grau,

¹⁶ [...] recent research convincingly demonstrates that narratives are not purely individual productions – they are powerfully shaped by social, cultural, and historical conventions as well as by the relationship between the storyteller and the interlocutor (whether an interviewer, a researcher, a friend, or an imaginary reader)

compreender o processo de aprendizagem do sujeito do campo à luz das suas experiências e, a partir delas mesmas, buscar alternativas que perpassam tanto o papel do professor quanto o papel do próprio sujeito aprendiz. Além disso, fomos desafiados por meio das narrativas, a compreender outras questões relacionadas ao sujeito do campo que, poderão servir de incentivo a pesquisas posteriores. No parágrafo seguinte trazemos uma percepção que tivemos durante a análise das narrativas das referidas crianças e adolescentes:

Nas narrativas analisadas percebemos, por parte dos alunos, o não uso da norma padrão em seus textos. Embora essa não seja uma preocupação deste estudo, consideramos esse dado curioso uma vez que, em geral, os alunos que cursam a 5ª série da zona urbana, mais especificamente nas escolas particulares, demonstram certo domínio desta norma. Tal percepção nos permite outros questionamentos: o não uso desta norma na linguagem escrita dever-se-ia ao fato de não ser esta a norma utilizada no cotidiano da zona rural? Estaria a norma padrão descontextualizada da realidade vivencial dos aprendizes? Haveria interferência na aprendizagem da língua inglesa a pouca familiaridade apresentada pelos aprendizes com a norma padrão?

Certamente não poderemos dar conta destas e de tantas outras questões neste estudo. Tencionamos fazer o registro desta nossa percepção por acreditarmos que, o interesse e a investigação das mesmas, poderiam nos dar pistas acerca de como está o investimento qualitativo das políticas públicas educacionais na educação no campo. Vale mencionar que estes foram questionamentos que surgiram do interior das narrativas. Estas reflexões ficam para outros pesquisadores que se interessem pela educação no campo e que desejem investigá-las por meio da pesquisa narrativa.

Entendemos que cuidar da educação do campo e acrescentar-lhe a variável de acesso a uma segunda língua é muito mais que uma questão educacional, trata-se de iniciativa visionária com enfoque cultural, social, econômico, geográfico, ambiental e, sobretudo, facilitador do desenvolvimento humano integral e libertador que permite ao sujeito de direitos o direito ao exercício da cidadania plena.

Esperamos com este estudo buscar alternativas para a melhoria da educação rural, uma vez que o descaso governamental parece ter trazido grandes danos para a vida do cidadão camponês, muito especialmente aqui, no que concerne ao ensino de uma língua estrangeira.

Afinal, no processo de globalização, como aponta Lima (2009, p. 9), “a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, passa a ser uma exigência para que as pessoas possam lidar com essa rápida evolução e com esse crescente desenvolvimento.” Além disso, acreditamos que é possível que o ensino de uma segunda língua aconteça para este sujeito de forma contextualizada, significativa, construtivista, relacional, libertadora.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

4.1. Natureza da pesquisa

Partindo da compreensão da importância de um estudo sobre as experiências de aprendizagem de crianças e adolescentes camponeses, passamos a buscar uma metodologia de pesquisa que possibilitasse o alcance dos objetivos supracitados e que favorecesse uma análise que não excluísse toda a subjetividade inerente ao processo de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira. Fizemos a opção, portanto, pela pesquisa narrativa.

A metodologia que utilizamos neste trabalho foi a pesquisa narrativa, de caráter qualitativo. Adotamos como metodologia a pesquisa narrativa, por ser uma abordagem de investigação que possibilita aos participantes do estudo, refletir sobre sua trajetória pessoal e, de forma mais acentuada, a trajetória estudantil, favorecendo no contexto da reflexão, a

construção de outras aprendizagens. Nesta perspectiva, Bell (2002, p.207) explica que “a investigação por meio de narrativas se baseia em pressupostos epistemológicos da produção de sentido por seres humanos a partir de experiências aleatórias.”

Para investigar os processos de aprendizagem das crianças e adolescentes camponeses, fizemos uso de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. O nosso procedimento se deu a partir da seleção dos aspectos da experiência que objetivávamos investigar e passamos a analisá-los. Além disso, observamos os aspectos tidos como vantagem e desvantagem do processo de aprendizagem que apareciam com reincidência nos relatos dos aprendizes.

A pesquisa narrativa tem sido amplamente utilizada nas Ciências Humanas por considerar como um de seus instrumentos de pesquisa a subjetividade humana, uma vez que esta é capaz de revelar inúmeros aspectos de suas autobiografias e vivências. Os procedimentos metodológicos se deram a partir da análise de narrativas dos aprendizes a fim de obter (ou não) dados sócio-político-culturais das suas realidades e identificar como as crianças e adolescentes camponeses caracterizam suas experiências enquanto aprendizes de uma língua estrangeira (inglês). Afinal, como explica Paiva

a pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que pode contribuir para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno que está sendo investigado. (PAIVA, Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>>)

Consoante Connelly e Clandinin (1999), a utilização das narrativas em pesquisas educacionais justifica-se por que os seres humanos são contadores de histórias que individual e socialmente vivem vidas relatadas e apontam que o estudo das narrativas representa a forma como nós, seres humanos, vivenciamos e experimentamos o mundo. Por meio da pesquisa narrativa podemos fazer investigação sobre a vida pessoal e acadêmica do discente, podemos refletir sobre seu processo de aprendizagem e buscar novos rumos quando estes forem necessários. Assim, a pesquisa poderá contribuir para uma aprendizagem comprometida com a reflexão.

Connelly e Clandinin *apud* Telles (2002), orientam o investigador que faz uso da pesquisa narrativa: “nesta modalidade de pesquisa o pesquisador coleta histórias das experiências [...] chegando a unidades narrativas; isto é, núcleos temáticos que concatenam

determinados grupos de histórias e sintetizam os múltiplos significados. Em sua análise das histórias, o pesquisador busca captar os significados que os eventos narrados têm para o participante”.

Julgamos pertinente esclarecer que: em sendo a metodologia deste estudo a pesquisa narrativa, não prescindimos da revisão bibliográfica sobre cada variável suscitada no percurso do estudo.

4.2. Contexto da pesquisa

A Escola Estadual Rural Taylor Egídio (ERTE), autorizada pela Portaria nº. 1327, do Diário Oficial de 25 de janeiro de 2001, Código nº 76945, como resultado da parceria entre o Governo do Estado da Bahia – Secretaria da Educação, Fundação José Carvalho e Convenção Batista Baiana. A iniciativa da criação foi do Dr. Eraldo Tinoco, então vice-governador do Estado da Bahia, ex-aluno do centenário Colégio Taylor-Egídio após conhecer Dr. José Carvalho e as escolas rurais residenciais da Fundação José Carvalho. Em 1999 dá-se a elaboração do projeto que foi aprovado pelo governo do Estado da Bahia. O projeto apresentava a seguinte justificativa:

Uma escola rural de alternância para a região de Jaguaquara poderá contribuir para amenizar o desequilíbrio social, capacitando a população de até 14 anos, que representa 41% da população do município, para exercer as atividades rurais, fundamentados em conceitos como cidadania e honestidade. Desta forma, a família do homem do campo poderá ser mantida agregada, diminuindo a migração do jovem agricultor para as grandes cidades e fortalecendo os seus vínculos com a terra. (Dra. Telma Côrtes Quadros de Andrade – Projeto de implantação da ERTE elaborado em Novembro de 1999)

O projeto da Escola Estadual Rural Taylor-Egídio iniciou em 2001, com trezentos e atualmente conta, em seu rol de matrícula, com quatrocentos educandos camponeses. Por se

tratar de uma pedagogia de alternância¹⁷, há sempre no internato duzentos educandos, enquanto que os outros duzentos estão em suas moradias, sendo visitados pela equipe da itinerância.

Nossas observações na Escola Estadual Rural Taylor Egídio apontaram para uma aproximação do ensino com a realidade das crianças e dos adolescentes camponeses. Conforme a proposta da metodologia educativa escolhida pela escola, verificamos uma valorização dos saberes do campo a partir do uso de espaços alternativos de ensino como, por exemplo, as plantações locais, conforme sugere Arroyo (2004, p. 34), “[...] uma escola no campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.”

Verificamos que há uma intenção com o aprofundamento dos conhecimentos, relacionando-os com os produzidos também fora do contexto rural. Este aspecto se revela, inclusive, quando percebemos o investimento que é feito em torno da disciplina de língua inglesa, seja em âmbito discursivo ou em ações práticas na busca de recursos que favoreçam uma aprendizagem mais interativa e dinâmica.

Outro aspecto observado sobre a escola tem a ver com a abertura da mesma para uma participação ativa e efetiva da comunidade como um todo e das famílias rurais. Regularmente os pais dos discentes são convocados para vivências no âmbito escolar, quando são ouvidos e considerados em suas expectativas e sugestões. É frequente ainda o contato com outras escolas rurais para a troca de experiências.

4.3. Perfil dos participantes da pesquisa

Na tentativa de alcançar os objetivos propostos para este estudo, estabelecemos contatos com vinte e seis (26) estudantes da 5ª série da Escola Estadual Rural Taylor Egídio, com início em 30 de Outubro de 2010, no intuito de obter memórias de aprendizagem da língua inglesa por parte dos estudantes do campo. O registro que foi feito por esses adolescentes e crianças

¹⁷ Esclarecemos o conceito de pedagogia de alternância em nossas considerações iniciais, amparados em *Gimonet, 1999*.

levantou dados da experiência escolar de um ano com a língua inglesa, sendo esta a primeira vivência formal destes sujeitos com a língua estrangeira.

Cabe um esclarecimento: o estudo foi desenvolvido com estudantes da 5ª série e não da 8ª série porque, como afirmamos anteriormente, a disciplina língua inglesa foi instaurada na escola junto com o ensino fundamental II no ano de 2010, como prevê a legislação. Assim, optamos por conhecer as vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem apontadas pelos alunos da 5ª série por acreditarmos que é nas séries iniciais e nos primeiros contatos com a língua estrangeira que se dão os maiores encantamentos e estranhamentos ante ao “novo”.

Consideramos que a pouca idade e a ausência de um contato formal anterior com a LI sejam aspectos importantes deste estudo, visto que a análise das experiências vividas até então pode colaborar tanto para a manutenção de algumas práticas por parte do aprendiz, quanto para dar a essas práticas um novo rumo. Esta se constitui, portanto, na razão pela qual optamos por analisar narrativas de aprendizagens de estudantes da 5ª série e não de outro estágio da vida escolar.

Os participantes desta pesquisa são 26 alunos da Escola Estadual Rural Taylor Egídio, oriundos da Zona Rural do município de Jaguaquara no Estado da Bahia. Dos 26 participantes deste estudo: 15 são do sexo feminino e 11 são do sexo masculino. 1 aluno tem 17 anos de idade; 1 aluno tem 14 anos de idade; 3 alunos têm 15 anos de idade; 8 alunos têm 13 anos de idade; 5 alunos têm 12 anos de idade; 6 alunos têm 11 anos de idade e 2 alunos têm 10 anos de idade.

Nº	Educandos 2010	D. Nasc.	Idade	Localidade	Série	Ano
1	A. J. C.	06/09/1996	13	Rumo Perdido – Jag.	5A	6º
2	A. J. R. S.	24/11/1996	13	Fazenda Cabeceira – Jag.	5A	6º
3	Â. C. R.	28/08/1997	12	Alto da Serra – Jag.	5A	6º
4	C.A. S.	01/09/1997	12	Daramão - Wenc. Guim.	5A	6º
5	D. O. J.	04/06/1995	15	Faz. Novo Destino – Jag.	5A	6º
6	D. S. S.	30/08/1996	13	R. Genival Alves Brandão – Jag.	5A	6º
7	E. P. S. F.	18/08/1999	10	Alto da Boa Vista – Apuarema	5A	6º
8	E. R. S.	03/10/1996	13	Santo Estevão – Jag.	5A	6º
9	F. P. S.	07/07/1998	11	Lagoa Santa – Jag.	5A	6º
10	F. G. S.	29/10/1996	13	Socorro – Jag.	5A	6º

11	J. S. M.	30/12/1997	12	Santo Estevão – Jag.	5A	6°
12	J. P. S.	11/10/1996	13	Itiúba – Jag.	5A	6°
13	J. M. S.	02/02/1999	11	Piabanha – Jag.	5A	6°
14	J. M. G.	06/02/1997	13	Recordação – Jag.	5A	6°
15	K. S. F.	13/04/1994	17	Santo Estevão – Jag.	5A	6°
16	L. S. S.	23/08/1998	11	Rua do Campo – Jag.	5A	6°
17	L.S. J.	28/11/1982	17	São João Batista – Jag.	5A	6°
18	L. E. S. S.	07/04/1995	15	Piabanha – Jag.	5A	6°
19	M. R. G. J.	21/03/1999	11	Rio Vermelho – Jag.	5A	6°
20	R. J. A.	24/11/1998	11	Faz. Palmeira – Jag.	5A	6°
21	R. S. S.	06/01/1997	12	Itiuba – Jag.	5A	6°
22	S. S. L.	14/12/1994	15	Itiubinha – Jag.	5A	6°
23	T.S. S.	12/10/1998	11	Alto da Serra – Jag.	5A	6°
24	T. S. O.	19/12/1995	14	Rio do Antonio – Jequié	5A	6°
25	T. S. A.	13/01/1998	12	Piabanha – Jag.	5A	6°
26	T.S. H.	10/02/1997	13	Faz. Boa Esperança - Jequié	5A	6°

Quadro 2 – Informações sobre os participantes da pesquisa: iniciais, ano de nascimento, localidade de origem, série e ano.

4.4. Descrição dos instrumentos para coleta de dados

Segundo Telles (2002), na pesquisa narrativa, o pesquisador faz uso de vários instrumentos para o registro dos dados, tais como entrevistas, autobiografias dos participantes, narrativas de aprendizagem, etc. Na pesquisa em foco, foram usadas narrativas de aprendizagem e entrevistas semi estruturadas. Assim, os dados da pesquisa consistem em: (a) escritas de narrativas de aprendizagens; e (b) transcrições das falas dos participantes através de entrevistas semi estruturadas. Passamos, a partir daqui, à descrição dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

4.4.1. Narrativas

Em artigo que tem como título *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*, Barcelos (2006), considera que “(...) vários estudiosos são unânimes em situar a narrativa como instrumento ou método por excelência que captura a essência da experiência humana.” A partir desta constatação a autora lança mão de pesquisadores que têm entendido a narrativa como a melhor forma de representar e entender experiências tais como Clandinin e Connelly (2002) e Beattie (2000).

Por meio das pesquisas realizadas com narrativas (PAIVA, 2005; LIMA, 2010 E 2011; BARCELOS, 2006; PAVLENKO 2001, 2002), podemos afirmar que as histórias de aprendizagem dos alunos podem nos ajudar a compreender melhor o processo de aprendizagem dos mesmos, seus conflitos e sucessos durante o referido processo.

4.4.2. Entrevistas semi estruturadas

As entrevistas semi estruturadas constituem-se num valioso instrumento para obtenção de dados nos diversos ramos do conhecimento. Neste estudo, lançamos mão deste instrumento quando em face da necessidade de complementação dos dados obtidos por meio das narrativas de aprendizagem. Com este intuito, buscamos conhecer quais as vantagens do trabalho com este instrumento e quais os riscos que o pesquisador pode incorrer no momento da elaboração do mesmo.

De acordo com Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador entrevistador. O autor explica ainda que a entrevista semi-estruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

No momento da entrevista optamos por retomar os objetivos deste estudo por meio de quatro (4) questões direcionadas aos estudantes. Consideramos pertinente o uso das entrevistas semi estruturadas por acreditarmos que, tendo em vista os objetivos deste estudo, se deixássemos os discentes sem um direcionamento, suas colocações poderiam ser bastante digressivas a ponto de não atenderem aos objetivos da pesquisa. Assim, partimos para a entrevista tendo como desafio a propiciação de um clima descontraído, de forma que os entrevistados se sentissem à vontade para darem seus depoimentos.

4.5. Procedimentos de coleta e análise de dados

A metodologia de trabalho constou das seguintes etapas: coleta de narrativas, levantamento e análise de dados e descrição dos aspectos que foram possíveis observar a partir do contato com esses relatos de aprendizagem.

Durante o mês de Outubro de 2010, houve um primeiro encontro com os aprendizes em que tivemos como meta informar-lhes sobre a natureza desta investigação, buscar seu consentimento e conhecer suas expectativas e opiniões. Logo após, incentivamos os referidos sujeitos a rememorarem as suas histórias de aprendizagem da língua inglesa. Assim, pedimos aos entrevistados que relembassem suas histórias de aprendizagem vivenciadas desde que tiveram o primeiro contato formal com a língua inglesa.

Logo abaixo, listamos os objetivos e procedimentos do primeiro encontro:

Objetivos do 1º encontro com os discentes da 5ª série:

- 1- Informar os discentes sobre a natureza desta investigação;
- 2- Buscar seu consentimento;
- 3- Conhecer suas expectativas e opiniões;
- 4- Incentivar os sujeitos a rememorarem as suas histórias de aprendizagem da língua inglesa.

Organização do encontro:

- 1- Apresentação pessoal.
- 2- Razão do encontro.
- 3- Apresentação da pesquisa e seus objetivos.

Neste primeiro momento conversamos com os alunos sobre o programa de mestrado em que estamos inseridos e buscamos contextualizá-los acerca do que desejávamos compreender a partir da pesquisa que daria origem à dissertação.

- 4- Busca do consentimento, percepção de interesses e expectativas dos discentes.

Após explicarmos aos alunos acerca dos objetivos do estudo, perguntamos se os mesmos desejariam participar e colaborar com esta investigação. Informamos que, caso desejassem fazer parte desta pesquisa, teriam seus nomes preservados, faríamos uso apenas das suas iniciais em nosso trabalho.

5- Incentivo a escrita das narrativas em contextos informais.

Pedimos aos alunos que relembassem suas histórias de aprendizagem desde que tiveram o primeiro contato formal com a língua inglesa.

Aspectos observados por meio das narrativas:

- 1- Vantagens e desvantagens retratadas em suas narrativas em relação à aprendizagem da língua inglesa.
- 2- Relevância (ou não) da aprendizagem de língua inglesa para o contexto do campo por meio de narrativas de aprendizagem
- 3- Benefícios (ou não) proporcionados pela escrita das suas experiências de aprendizagem ao processo de aprendizagem da língua estrangeira pelo sujeito.

Já neste primeiro encontro, após toda a apresentação da proposta de pesquisa, o aluno F.G.S. nos fez o seguinte questionamento: —*Pró, mas pra que a senhora quer isso mesmo?*|| Desde aquele momento, esta pergunta norteou toda a trajetória da pesquisa, ecoou por repetidas vezes após o encontro e fez com que o estudo recebesse novo rumo e novo fôlego. A pergunta de F.G.S. nos fez pensar que, para além da obtenção de um título acadêmico, era necessário dar visibilidade a uma esfera da sociedade que se encontra às margens das decisões e interesses governamentais, inclusive no aspecto educacional. Revisitamos a concepção de pesquisa enquanto meio de transformação social e rememoramos Paulo Freire quando dizia: —*O mundo não é, o mundo está sendo.*||

Este questionamento voltou a nossa atenção ainda para a importância de conduzirmos a nossa pesquisa de forma dialógica, atentando para a necessidade de que a construção dos significados se dê em conjunto com os participantes, em negociação. Como nos aconselha

Celani (2005, p. 109), “[...] se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder.”

Além da coleta dos relatos de aprendizagem, foram feitas gravações de entrevistas com os sujeitos pesquisados a fim de completar os dados e as informações com as narrativas de aprendizagem dos mesmos. Com os referidos dados em mãos buscamos uma descrição do complexo processo de aprendizagem vivenciado por esses sujeitos durante um ano de contato com a língua inglesa, mais notadamente identificando as vantagens e desvantagens do processo, bem como a relevância (ou não) da aprendizagem da L2 apontada pelos educandos camponeses em suas narrativas.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados obtidos por meio das narrativas e das entrevistas, como descrevemos no capítulo anterior. Primeiro procedemos com a análise das narrativas e logo após passamos a análise das entrevistas. Entretanto, em algum momento, foi necessário entrecruzarmos dados obtidos por meio dos dois instrumentos de coleta.

5.1. Análise das narrativas de aprendizagem

O quadro abaixo indica as vantagens e desvantagens referentes à aprendizagem da língua inglesa apontadas pelos discentes em suas narrativas:

ALUNO/IDADE	VANTAGENS	DESVANTAGENS
1-A. J. C. – 13	<input type="checkbox"/> Aprender músicas <input type="checkbox"/> Usar o computador	<input type="checkbox"/> Não mencionou
2-A. J. R. S. – 13	<input type="checkbox"/> Possibilitar a comunicação com pessoas de lugares diferentes. Não precisar pagar a uma pessoa para fazer traduções. <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Ter que falar inglês na aula.
3-Â. C. R. – 12	<input type="checkbox"/> Afirma que “a aprendizagem inspira a vida.” <input type="checkbox"/> Possibilidade de poder falar outras línguas além do português.	<input type="checkbox"/> Fazer provas, atividades e ter que responder a questões difíceis.
4-C. A. S. – 12	<input type="checkbox"/> Possibilidade de falar a língua estrangeira no trabalho. <input type="checkbox"/> Poder ir à Nova York <input type="checkbox"/> Fazer uso de computadores. <input type="checkbox"/> Afirma: “Mais tarde posso aprender outras línguas.”	<input type="checkbox"/> Considera as aulas muito difíceis de serem aprendidas. <input type="checkbox"/> Afirma: “Não gostei quando na primeira vez o professor chegou falando inglês, para mim poderia ser até um chingamento.”
5-D. O. J. – 15	<input type="checkbox"/> Afirma que “quem fala uma língua aprende outras.”	<input type="checkbox"/> Não gosta de “provas com palavras desconhecidas.”
6-D. S. S. – 13	<input type="checkbox"/> Possibilidade de ir ao exterior, ter	<input type="checkbox"/> Fazer provas
	<input type="checkbox"/> um trabalho em outro país, namorar uma estrangeira. <input type="checkbox"/> Poder ler nomes em roupas e placas	<input type="checkbox"/> As provas com verbos.
7-E. P. S. F. – 10	<input type="checkbox"/> Facilitar o namoro com meninas que moram nos Estados Unidos. <input type="checkbox"/> Afirma: “Eu gosto quando o professor brinca com a gente e quando traz pirulito...”	<input type="checkbox"/> Afirma: “Eu não gosto quando o professor chega na sala desanimado e não quer brincar com a gente.” <input type="checkbox"/> “Quando a gente tem alguma dúvida e ele não responde a gente fica com muita raiva dele.”
8-E. R. S. – 13	<input type="checkbox"/> Saber responder perguntas em inglês.	<input type="checkbox"/> Não mencionou.
9-F. P. S. – 11	<input type="checkbox"/> Diz: “o inglês é bom para as nossas consciências e nossa sabedoria.”	<input type="checkbox"/> “Quando o professor fica mandando falar inglês.” <input type="checkbox"/> “Quando o professor manda ler, tem pessoas que ficam com vergonha.”

		<input type="checkbox"/> “tenho vontade de poder não fazer o exercício de inglês.”
10-F. G. S. – 13	<input type="checkbox"/> Possibilidade de entender músicas <input type="checkbox"/> “Fazer negócios com os americanos” <input type="checkbox"/> Explica que é a língua mais falada hoje em dia.	<input type="checkbox"/> “Só tem aula um dia na semana, então nós não aprendemos quase nada.”
11 – J. S. M. - 12	<input type="checkbox"/> Cantar músicas <input type="checkbox"/> Ir a países diferentes como os Estados Unidos <input type="checkbox"/> O professor ensina muito bem. <input type="checkbox"/> “Eu acho que eu posso continuar aprendendo.”	<input type="checkbox"/> Afirma que o inglês é “uma língua muito difícil.”
12 – J. P. S. – 13	<input type="checkbox"/> Ler palavras diferentes do português. <input type="checkbox"/> Conhecer países que falam línguas diferentes.	<input type="checkbox"/> Não mencionou.
13- J. M. S. - 11	<input type="checkbox"/> Facilita a comunicação com pessoas de outros países.	<input type="checkbox"/> “As vezes as aulas eram tão ruins que eu não conseguia aprender nada e não me concentrava.” <input type="checkbox"/> “No começo eu nem tava aí pra leitura eu pensava que não prestava ler, que não precisava...”
14- J. M. G. – 13	<input type="checkbox"/> Ajuda a falar com os estrangeiros. <input type="checkbox"/> Possibilidade de ler nomes em paredes, computador, TV, marcas	<input type="checkbox"/> É muito difícil de aprender inglês.
	de roupas e tecidos.	
15 – K. S. F. – 12	<input type="checkbox"/> Ouvir falar da infância do professor. <input type="checkbox"/> Possibilidade de viajar para um lugar que se fala inglês. <input type="checkbox"/> Trabalhar num restaurante ou loja.	<input type="checkbox"/> Afirma que “são muito poucas as aulas de inglês.”
16- L. S. S. – 11	<input type="checkbox"/> Possibilidade de ser professor de inglês. <input type="checkbox"/> Possibilidade de morar em outros países.	<input type="checkbox"/> Afirma: “Não gosto quando o professor tem que ir pra casa.”

17 – L. S. J. – 17	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Afirma se sentir “em uma altura que nunca tinha imaginado.” <input type="checkbox"/> Gostou da aula de inglês, pois afirma que antes ficava quieto sem poder responder. <input type="checkbox"/> Afirma que “O inglês é tudo na vida de qualquer pessoa de qualquer ser humano.” <input type="checkbox"/> Afirma: “Por meio da leitura que sempre eu se lembro das palavras em inglês, sei comparar idéias.” 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Considera que o tempo com o professor é muito curto. Só tem aula de inglês um dia na semana.
18 – L. E. S. S. - 15	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Considera positivo o fato de que “o mesmo tempo em que dá aula, o professor brinca.” <input type="checkbox"/> Possibilidade de ser um professor de inglês. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Os dias de prova.
19- M. R. G. J. - 11	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Possibilidade de ler textos em inglês. <input type="checkbox"/> Arrumar uma namorada <input type="checkbox"/> Ir para outros países <input type="checkbox"/> Possibilidade de morar em Las Vegas e conhecer Justin Bieber. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ser chamada a responder coisas no quadro.
20- R. J. A. – 11	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Possibilita a leitura no computador e viagens para lugares diferentes como Nova York, entre outros. Inglês é uma coisa que nos leva ao além do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Afirma que “São poucas as aulas de inglês [...] É pouco o tempo de aula.”
21- R. S. S. - 12	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Possibilita a comunicação em viagens ao exterior. <input type="checkbox"/> Para ensinar aos filhos e netos. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aulas com vídeo sobre corpo humano e alfabeto.
22- S. S. L. – 15	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Não ter dificuldades para entender o que alguém fala. <input type="checkbox"/> Possibilidade de fazer viagens. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ter que fazer provas.
23- T. S. S. – 11	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Possibilita a comunicação com estrangeiros. <input type="checkbox"/> Possibilidade de Viajar e trabalhar na Inglaterra. <input type="checkbox"/> Fazer uma prova e acertar as respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Trabalho com atividades de tradução.

24 – T. S. O. - 14	<input type="checkbox"/> Além de importante, é lindo. <input type="checkbox"/> Possibilidade de ser famosa como Justin Bieber. <input type="checkbox"/> Possibilidade de ser professora de inglês. <input type="checkbox"/> Constata que aprender a primeira letra do alfabeto foi uma emoção na vida.	<input type="checkbox"/> Algumas aulas são muito difíceis.
25 – T. S. A. - 12	<input type="checkbox"/> Estar em reuniões em que as pessoas falam inglês. <input type="checkbox"/> Ir para Las Vegas, Estados Unidos, Nova York. <input type="checkbox"/> Não ter que depender dos outros para a comunicação. <input type="checkbox"/> Possibilidade de “ficar mais importante e mais sábia.”	<input type="checkbox"/> Há palavras muito complicadas e grandes. Não gosta de “nas provas ter que marcar um X nas palavras em inglês e também nas palavras em português.”
26 – T. S. H. - 13	<input type="checkbox"/> Ler o que estiver escrito num livro ou num dicionário. <input type="checkbox"/> Ir a outros países. <input type="checkbox"/> Arrumar um bom emprego.	<input type="checkbox"/> Não mencionou.

Quadro 3 – Vantagens e desvantagens da experiência de aprendizagem da língua inglesa presentes nas narrativas de 26 alunos da ERTE.

A partir da análise das vantagens e desvantagens apontadas pelos discentes da 5ª série, passamos a refletir sobre 5 (cinco) temas maiores que aparecem com reincidência e que nos saltam aos olhos quando observamos os relatos dos estudantes, nos permitindo inferir que são os cinco aspectos da experiência que mais motivaram as suas escritas. São eles:

- 1- Aprendizagem da L2: perspectiva de crescimento pessoal e de outras leituras de mundo.
- 2- Ênfase aos Estados Unidos, Inglaterra e às suas referentes culturas.
- 3- Prova como forma de avaliação
- 4- Afetividade na relação aluno-professor: subjetividade do processo educativo.
- 5- Anseios distantes do campo.

Foi a partir dos quatro primeiros temas que os alunos discorreram acerca de suas experiências de aprendizagem da língua inglesa. O quinto e último tema que elencamos, tratase de uma inferência que o contato com as narrativas nos permitiu fazer. Assim, passamos a analisar as vantagens e desvantagens da aprendizagem norteados por estes núcleos temáticos e fazendo uso de excertos das narrativas de aprendizagem para exemplificar e contextualizar a nossa análise.

5.1.1. Aprendizagem da L2: perspectiva de crescimento pessoal e de outras leituras de mundo

Segundo Lima (2010, p. 9), “a necessidade de aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de *status* à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras.” As narrativas em análise apontam para uma consciência por parte dos estudantes de que a aprendizagem da língua inglesa é uma possibilidade de novas experiências e de realização de anseios pessoais e profissionais. Podemos inferir acerca desta consciência a partir dos seguintes excertos:

“Eu quero viajar para a Inglaterra e trabalhar lá, e prá isso eu tenho que falar inglês.‖ (T.S.S.)¹⁸
—[...] Já pensou agente aqui do brasil ir para America e não souber fala o ingles, não vai passar mico mas vai aprender.‖ (F.P.S.)

Nestes dois excertos, os discentes ponderam a possibilidade de viajar e até trabalhar em outros países. Fica clara, em suas afirmações, a percepção da língua estrangeira como uma necessidade para a concretização de seus anseios. Nos próximos excertos os discentes continuam expressando esta compreensão:

¹⁸ Optamos por não fazer a correção linguística e, portanto, fazer a transcrição *ipsis literis* das narrativas de aprendizagem. Procedemos da mesma maneira com as entrevistas por acreditarmos que, desta forma, poderemos nos aproximar mais criteriosamente do que os alunos reconstruíram em suas experiências de aprendizagem. Pedimos consentimento aos discentes para transcrevermos trechos de suas narrativas e entrevistas exatamente da maneira em que se expressaram nas mesmas.

—*Eu quero aprender ingles porque eu quero ser muito famosa como Just Bebi e também ser uma professora de ingles* (T.S.O.)

—*Para os alunos aprender ingles fora da sala precisa se enterecar bastante, aprender a ler o que estiver escrito em inglês, porque pode ler um livro ou num dicionário.* (T.S.)

—*[...] tento ler nomes em: paredis, em computador, TV e em marcas de roupas e tecidos.* (J.M.G.)

Esta última afirmação feita pelo aluno J.M.G. nos remonta a outra forma de leitura que, à luz de Paulo Freire (1997), precede a leitura da palavra escrita. Trata-se da leitura de mundo. Esta forma de ler, que se inicia desde que nascemos, pode ainda ser alargada a partir da aprendizagem de uma segunda língua. A aluna R.J.A. afirma que a língua inglesa pode dar acesso à outras leituras necessárias requeridas pelo mundo tecnológico, como vemos: —*O inglês serve para quando a pessoa for para algum lugar diferente como Nova York entre outros e também quando for ler algo no computador e aí a pessoa ler inglês.* (R.J.A.). Nessa perspectiva, Lima (2010, p. 9), afirma: “a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente da língua inglesa, passa a ser uma exigência para que as pessoas possam lidar com essa rápida evolução e com esse crescente desenvolvimento.”

5.1.2. Ênfase aos Estados Unidos, Inglaterra e às suas referentes culturas

Apesar de toda discussão em torno do inglês como língua mundial, ainda é muito comum que os alunos relacionem a língua inglesa apenas aos Estados Unidos e à Inglaterra.

Rajagopalan (2005) explica que

[...] é a língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 151)

O World English é um “fenômeno linguístico *sui generis*, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que seriam

considerados não nativos” (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150-151). Nas narrativas analisadas foram recorrentes as referências a esses países, como vemos:

—*Eu tenho vontade de aprender inglês[...] por exemplo para ir em NovYork (C.A.S.) —Pra quando a gente quiser namorar com uma menina... quando a gente quiser falar com os pais dela a gente saber falar ingles e e tamem cuando quiser falar com outra menina que mora no Estado Unidos. (E.P.S.F.)*

—*Ingles serve para quando a gente ir para outros países diferentes como: Estados Unidos... (J.S.M.)*

—*... quando eu fazer a faculdade eu quero viajar para a Inglaterra e trabalhar lá, e prá isso eu tenho que saber falar inglês. (T.S.S.)*

A constante referência aos dois países aponta para um desconhecimento, por parte dos discentes, de tantos outros povos que são falantes do inglês no mundo. É curioso notar que, embora fizessem raras referências a outros países, os estudantes fizeram menção em suas narrativas a apenas quatro (4) lugares que desejariam conhecer: Nova Iorque, Las Vegas e Inglaterra e Japão. De acordo com Conrad e Fishman (apud Paiva 2010, p.9) são doze (12) os países cuja língua nativa é o inglês, onze (11) países têm o inglês como língua oficial e há oito (8) países em que o inglês possui algum status oficial, ainda que não seja a língua oficial.

É fundamental que os estudantes sejam conscientes da existência e da cultura desses países para que a aprendizagem da língua estrangeira não se dê de forma alienada. A alienação na aprendizagem se dá na medida em que o aprendiz acredita que os padrões culturais dos Estados Unidos e da Inglaterra são os únicos referentes à língua que estão aprendendo e passam a tomar esses padrões como referencial. Em duas narrativas encontramos referências a um cantor americano e ao desejo de conhecê-lo ou ser como ele:

—*Tem hora que me dá vontade de estudar bastante para eu mora em Las Vegas e conhecer Junstin Bieber. (M.R.G.J.)*

—*Eu qero ser muito famosa como Just Bebi. (T.S.O.)*

O fato das alunas admirarem o cantor americano não se configura em um problema em si mesmo. Entretanto, é curioso o fato de que não haja referências a cantores de outros países

em nenhuma das narrativas e que o cantor citado pelas crianças e adolescentes esteja vinculado à cultura norte americana. Este dado suscita em nós, professores de inglês, antigas questões: a que cultura estamos aliando a língua inglesa em nossas aulas? Que variante do inglês estamos privilegiando em nossa prática docente?

Estas questões precisam ser retomadas pelos professores de inglês e também a crença de que, como nos dizia Paulo Freire, “[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 1996, p.29)

5.1.3. Prova como forma de avaliação

Os processos de ensino e de aprendizagem são muito amplos. Tanto a avaliação quanto o aprendizado são um processos contínuos, progressivos e não servem apenas para avaliar o aluno, mas também porque não, o próprio professor?

Em três das narrativas analisadas encontramos referências a prova como um aspecto negativo da experiência de aprendizagem, como vemos:

—*O que eu não gostei foi fazer prova de inglês.* (S.S. L.)

—*O que eu não gosto é quando nós faz prova que tem algumas palavras que eu não conheço.* (D.O.de J.)

—*Eu não gosto quando é dia de provas.* (L.E.S.S.)

O dia de prova é percebido por estes três (3) educandos como um dia diferente dos demais. Em suas narrativas podemos notar certo temor e constrangimento diante da possibilidade de “errar” as questões da prova. Tal posicionamento dos discentes ante a referida forma de avaliação nos remete às concepções tradicionais que optam por fazer da avaliação um momento de isolamento e não de interação, sem comprometimento com a formação de um sujeito criativo, autônomo na construção do saber.

Considerando a importância da interação, já discutida por nós no capítulo I, a partir das orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos pensar numa avaliação que se dê por meio das interações na sala de aula, na construção conjunta dos sentidos

(BRASIL, 1997). O professor, mediador do processo educativo, pode valorizar esta interação e utilizá-la como meio para avaliar os processos de ensino e de aprendizagem. Os PCN's sugerem ainda o trabalho em grupo, como forma privilegiada da construção dos sentidos por meio da interação, assim, o professor tem nesta forma de trabalho uma alternativa para um processo avaliativo contínuo, no cotidiano da sala de aula, como nos sugere Hoffmann (2001).

Acreditamos que a avaliação, em seu proceder convencional, tem criado uma atmosfera de temor que, ao invés de desafiar o aluno na busca de novos saberes, colabora para a formação de sujeitos inseguros e desanimados ante ao que, supostamente, seria o “erro”.

Esta concepção da avaliação, ainda como prática escolar, contraria os postulados de Luckesi (1995). Postulados que, há mais de uma década, buscam contribuir para os espaços educacionais. Luckesi (1995, p. 48) propunha uma desconstrução da “visão culposa do erro [...] que toma a avaliação como suporte de decisão”.

O autor citado discorre sobre o espaço amplo que a avaliação da aprendizagem ganhou na ambiência escolar, sobretudo no processo de aprendizagem. Por isso, afirma que a “pedagogia do exame” tem sido colocada sobreposta à pedagogia do ensino e da aprendizagem. “Nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p. 18)

Na mesma linha da avaliação libertadora, progressista de Luckesi (1995), Hoffmann (2001) aponta outra possibilidade que é a avaliação mediadora. Diferentemente de um “dia de prova” que o estudante L.E.S, página 46, afirmou não gostar, a avaliação “mediadora é uma ação sistemática. Ela se constitui no cotidiano da sala de aula, intuitivamente, sem deixar de ser planejada” (HOFFMANN, 2001, p.65)

Ainda Miccoli (2010) aponta que, em alguns contextos educacionais, o procedimento avaliativo ainda é visto como um aspecto diferenciado do processo de ensino e aprendizagem, assim, a avaliação não se dá de forma negociada e transparente, mas ameaçadora e obscura. A autora afirma que,

como parte do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação será considerada natural; portanto, não haverá pontos obscuros em relação a maneira como será conduzida. [...] A experiência do professor que omite informações sobre a prova sustenta-se, na avaliação, como processo de aferir resultados que parte de uma concepção de aprendizagem centrada no conteúdo. (MICCOLI, 2010, p. 165)

Em conversas informais com os discentes, percebemos grande rejeição pela prova como forma de avaliação por grande parte da turma. Nesta ocasião, muitos alunos se posicionaram negativamente em relação aos dias de prova, ainda que alguns deles não o tivessem feito durante o relato de suas experiências de aprendizagem. É necessário ressaltar, entretanto, que foram encontrados, entre as narrativas, relatos da prova como uma vantagem do processo de aprendizagem, conforme ilustram os excertos abaixo:

—*Eu gosto da aula de inglês quando o professor tras prova...‖ (K.S.F.)*

—*Eu gosto muito das aulas de ingles [...] o que eu mais gosto é de fazer provas...‖
(M.R.G.J.)*

—*Eu gosto quando tem uma prova com questão bem difíce para eu tentar ler as questão em ingles ou ate mesmo concorrer com alguns que é fera em ingles aqui na sala...‖ (L.S. J.) —...
E uma coisa que eu gosto é das aulas, dos verbos e das provas.‖ (T.S.S.)*

Das vinte e seis (26) narrativas analisadas, quatro (4) delas apresentam a prova como uma vantagem em suas experiências de aprendizagem. Possivelmente essas alunas se sintam à vontade com esta forma de avaliação e o dia de prova parece ser um desafio no processo de aprendizagem da LI (Língua Inglesa). É possível perceber nos seus relatos que a prova aparece como uma oportunidade de “testar” seus conhecimentos, assim como tradicionalmente se dá a avaliação. No dia da prova, os alunos têm a oportunidade de “concorrer” com o colega, assim como afirmou o aluno L.S.J. no excerto acima citado.

Não obstante as considerações de Miccoli (2010), Luckesi (1995), Hoffmann (2001) e dos próprios educandos sobre os aspectos negativos da avaliação tradicional, houve alunos que apontaram vantagens em relação à prova como forma de avaliação do processo de aprendizagem. No item subsequente passaremos a discutir as vantagens e desvantagens apontadas pelos discentes em relação a afetividade na relação entre professor e alunos.

5.1.4. Afetividade na relação aluno-professor: subjetividade do processo educativo

Nas experiências descritas pelos alunos em relação ao primeiro ano de contato formal com a língua inglesa, foi possível perceber que alguns deles vêem a figura do professor com simpatia e afeição. Os excertos abaixo ilustram este aspecto:

—*Eu gosto das aulas de inglês porque o professor é muito brincalhão.*‖ (A.J.R.S.)

—
 [...] o meu professor J. é muito legal. || (F. G. S.)

—O professor encina agente e eu gosto, quando ele trais presente e doces... || (D.S.S.)

—Eu gosto quando o professor J. brinca com a gente e quando ele trás pirulito e diga que é um gato e a gente fica todo mundo alegre... || (E.P.S.F.)

Ao contrário dos colegas nos excertos anteriores, o aluno E.P.S.F. revela sua percepção acerca de um outro lado do professor:

—Eu não gosto quando ele entra na sala muito desanimado e quando ele não quer brincar com a gente... || (E.P.S.F.)

Neste excerto percebemos que para este aluno, a forma com que o professor chega à sala, define se a aula foi boa ou não. Todo o seu relato é imbuído de intensa subjetividade. Ao final da narrativa ele chega a afirmar:

—[...] quando a gente tem alguma dúvida e ele não responde a gente fica com muita raiva dele e de outra vez ele vem mais animado e brinca com a gente... || (E.P.S. F.)

Consideramos de grande importância que o professor esteja atento e seja, até certo ponto, conhecedor das expectativas de seus alunos quanto à afetividade que inevitavelmente perpassa os processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que a visão do aprendiz em relação a si próprio e ao professor pode, em certo grau, interferir no processo de aprendizagem.

Para Henri Wallon (1975), médico, psicólogo, filósofo e, sobretudo, educador, as pessoas precisam ser contempladas em suas totalidades, em suas integralidades. Não se pode tomar de alguém apenas a cabeça, isto é, a cognição, sem observação e respeito ao seu corpo, aos seus movimentos, às suas emoções e afetos.

Wallon, psicólogo e educador, legou-nos muitas outras lições. A nós, professores, duas são particularmente importantes. Somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento. Somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. (ALMEIDA, 2000 p. 86)

Em uma das narrativas de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, temos:

—
As aulas de inglês são muito boas, eu aprendi as coisas que nunca tinha imaginado que existia no mundo inteiro. Eu aprender muito com esta aula de inglês, eu me sinto em uma altura que nunca tinha imaginado e isto é graça a minha escola. (L.S.J)

Neste trecho, o discente L.S. J. faz uma avaliação de suas aulas, após um ano de contato formal com a língua inglesa. A partir deste trecho podemos inferir que o evento reconstruído está imbuído de subjetividade, de reflexão, remetendo o pesquisador à noção de *experiência* presente em Walter Benjamin (1994). Aqui, o discente reconstrói um evento que o marcou com certa profundidade, fala da experiência da descoberta do novo que o leva a uma “altura”, nunca antes imaginada.

Côncio da possibilidade de encantamento que a aprendizagem pode proporcionar, o professor de línguas poderá lançar mão de recursos que guiem o aprendiz por um caminho de motivação para a descoberta. Este caminho, além de vivenciado deve ser experienciado, para que meros conteúdos se convertam em significação e perspectiva para a vida do aprendiz. Felizmente, há muitos relatos experiências positivas de trabalhos que os professores do campo tem realizado, Souza (2008) analisou a prática pedagógica de 60 professores que atuam em escolas do campo por meio de entrevistas e questionários no estado do Paraná e pôde constatar que

existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos. Embora nem sempre os professores conheçam a realidade do campo no Brasil, é necessário registrar que se esforçam para que o ensino tenha sentido sociocultural para os povos do campo. (SOUZA, 2008, p. 1099)

Em suas narrativas os estudantes da ERTE demonstraram um gosto pelas aulas de inglês, e, certamente, o papel desempenhado pelo professor tem sido muito importante nesse processo. Em grande parte das narrativas os estudantes revelaram uma apreciação pela figura do professor, como exemplificaram os excertos acima citados.

5.1.5. Anseios distantes da realidade do Campo

—
As narrativas analisadas apontam para anseios distantes do campo por parte dos aprendizes, conforme ilustram os excertos abaixo:

[...] Eu tenho vontade de aprender inglês porque se for um caso de ter um trabalho e ter que falar alguma língua estrangeira, eu fico com o trabalho, também em computadores, por exemplo para ir em novyork.¶ (C.A. S.)

—[...] Eu tenho muita vontade de aprender inglês, porque é a língua mais falada hoje em dia por todo o mundo, ela serve para fazer negócios com os americanos...¶ (F.G.S.)

—Eu tenho vontade de estudar inglês... para conhecer os pais que fala línguas diferente.¶ (J.P.S.)

Havia em nós a expectativa de que os alunos fizessem menção à relevância da aprendizagem para o contexto em que vivem, de forma que os discentes discorressem acerca da possibilidade de compreender textos em inglês que aparecessem em embalagens de alimentos, revistas ou na televisão (para os que têm TV), etc. Entretanto, em nenhuma narrativa foi feita menção à relevância da aprendizagem da língua inglesa para o contexto em si da zona rural, apenas pudemos verificar a compreensão por parte dos discentes de que a língua inglesa é um saber também necessário ao sujeito do campo. Este dado foi verificado também por meio das entrevistas que serão analisadas no item subsequente.

5.2. Análise das entrevistas

Durante o mês de Junho de 2011 realizamos a entrevista com cinco dos participantes da pesquisa. Por se tratar de um universo de 26 participantes, fizemos a opção por entrevistar cinco deles, cientes de que o olhar daqueles alunos acerca da experiência de aprender inglês não representava o olhar da totalidade, mas nos permitiria verificar alguns dados obtidos por meio das narrativas de aprendizagem.

As escritas dos discentes nos chamaram a atenção, pois discorriam com certa preocupação e afincos acerca das questões que nortearam a nossa pesquisa como um todo.

—
Instigados por trechos de suas narrativas, perguntamos na turma que alunos se sentiriam à vontade para responder a algumas perguntas e se nos autorizariam a gravar suas respostas. Esclarecemos que, após a entrevista, suas respostas seriam transcritas e analisadas.

Após o consentimento dos discentes e os demais esclarecimentos acerca das perguntas que seriam feitas, passamos a verificar os dados por meio de cinco questões norteadoras, que foram:

Questão 1 - Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de estudo da língua inglesa?

Questão 2 – Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

Questão 3 - Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê?

Questão 4 - Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê?

Por se tratar de uma entrevista semi estruturada, foi possível lançarmos mão de outras questões que julgamos pertinentes para a pesquisa durante a entrevista. Buscamos fazer uma adequação da linguagem para que os entrevistados se sentissem à vontade para responder as questões, como podemos verificar no apêndice B.

A partir da análise das cinco entrevistas foi possível verificar algumas informações obtidas por meio das narrativas de aprendizagem. Nas entrevistas os discentes fizeram menção a aspectos da aprendizagem já mencionados nas narrativas. Nos subitens abaixo, elencamos as principais questões levantadas por esse estudo e analisamos como as entrevistas responderam às mesmas. Os excertos extraídos das entrevistas ilustram como os participantes da pesquisa reagiram a estas questões.

5.2.1. Quanto às vantagens e desvantagens do processo de aprendizagem da LI

5.2.1.1 Das vantagens da aprendizagem

Os excertos abaixo sugerem a aprendizagem da língua inglesa como vantajosa no sentido de possibilitar o acesso a coisas novas e de facilitar a comunicação em outros países. As afirmações demonstram ainda a compreensão da língua inglesa enquanto língua internacional, falada em muitos países, ainda que os países mais mencionados tenham sido os Estados Unidos e a Inglaterra. São muitas as razões apontadas pelos discentes acerca da importância de se aprender inglês, como constata Lima (2009, p. 09), “a necessidade de

aprender a língua inglesa tem se justificado por razões que vão de status à real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras.” Vejamos as vantagens ilustradas nestes excertos:

—As vantagens da linguagem inglesa é que serve para quando a gente sair de viagens, conhecer alguns países diferentes como os Estados Unidos mesmo e vários outros países ingleses, é muito bom a gente aprender essa linguagem porque eu sei que vai servir no futuro pra cada um de nós.‖ [...] (L.S.J.)

—Bom, as vantagens que pra mim no primeiro ano foi bom foi assim... Porque eu aprendi inglês que antes não tinha oportunidade de aprender, assim... porque eu aprendi coisas novas, saber as cores que foi o primeiro passo que o professor deu com a gente, aprender as cores os números e, assim... aprender coisas novas...‖(A.C.R.)

No excerto a seguir, o aluno F.G.S. explica que para ele é um privilégio aprender a língua inglesa e que a aprendizagem desta língua pode proporcioná-lo uma independência para a concretização de seus sonhos, como vemos:

—O ponto positivo que eu acho é assim, a língua inglesa não é uma língua nossa, é um privilégio nosso aprender falar uma língua dessa que ta sendo falada em todos os países hoje em dia e tudo que nós quer... todo sonho nosso tem a língua inglesa no meio. Porque sem o inglês a gente vai ficar dependente de muita coisa. Hoje em dia pra gente encontrar o emprego a gente tem que saber o inglês também porque o inglês tá sendo essencial em tudo. Tudo que nós ir fazer o inglês ele sempre está ali no meio.‖ —Nóis tem que ta sempre... nós tem que dar valor a essa língua que é uma língua muito importante. E o interessante é que ela ta ficando popular em todos os países.‖ (F.G.S.)

—Positivo foi que é uma surpresa pra gente aprender o inglês, que nunca se comunicou com uma palavra diferente do português.‖ (J.P.S.)

O aluno J.M.G., que parece não ver tantas vantagens no processo de aprendizagem como viam os seus colegas e afirma que o que houve de,

—[...] positivo foi que logo no inicio do ano as prova era fácil era só de marcar X nois levava ainda...‖ (J.M.G.)

Para este estudante, o “ponto positivo” que ele consegue levantar da sua experiência de aprendizagem é que as provas no início do ano eram fáceis, só de marcar X, e essa forma de avaliação parece lhe proporcionar certo conforto. Ao longo do ano, quando as questões se tornaram mais subjetivas e complexas, a experiência com a avaliação passou a se tornar uma desvantagem para este aluno, conseqüentemente a experiência de aprendizagem como um todo passou a ser vista da mesma forma.

5.2.1.2 Das desvantagens da aprendizagem

Das desvantagens que os alunos apresentaram, duas delas apareceram com maior reincidência: (1) O tempo de aula semanal e a (2) concepção de que é difícil aprender inglês. Os seguintes excertos ilustram a preocupação dos discentes quanto ao pouco tempo de contato com a língua alvo e com uma “suposta” dificuldade na aprendizagem da mesma:

—Desvantagem desse primeiro ano que eu pude perceber é que às vezes o tempo é muito curto, muitas vezes a gente está estressado na hora da aula, é... Muitas questão bem difícil com o texto grande, a gente não está muito acostumado com a linguagem inglesa... E fica meio dificultando pra gente entender as questão e a gente ta levando tudo com jeito e ta indo...|| (L.S.J.)

—[...] Mas aí Oh, um ponto negativo também é que eu acho que as aulas é muito pouca. As nossas aula de inglês é muito pouca. Acho que tinha que ser mais demorada. E outra coisa que eu não gosto muito, um ponto que eu acho negativo é porque a gente, assim, tem uns que tem dificuldade assim, na... pra aprender! Tem outros que se desenvolve mais, ai eu acho que pra aqueles que não conseguem se desenvolver vai depender do professor. Acho que o ponto negativo é só isso mesmo, as aula que ta sendo pouca.|| (F.G.S.)

—O tempo de aula é muito pouco... Acho, não acho, ele é muito pouco demais! E também uma vez só na semana não dá. Uma só vez aí fica mais difícil pra gente capturar e guardar na nossa cabeça uma vez só.|| (J.P.S.)

Os excertos anteriores expressam uma insatisfação dos estudantes em relação ao pouco tempo de aula. Na perspectiva dos estudantes da 5ª série, o tempo de aula de inglês oferecido aos mesmos era insatisfatório para que a aprendizagem se desse de forma efetiva. As aulas de inglês desta turma aconteciam apenas uma vez na semana, no dia de quinta-feira, dois horários condensados. Essa é a carga horária prevista pelo estado para a disciplina de língua inglesa, entretanto, os estudantes expressam em suas narrativas o desejo de investirem mais tempo na aprendizagem da língua estrangeira. Acreditamos que essa inquietação por parte dos estudantes aponte para um sabor que foi despertado nos mesmos pela língua inglesa e para um desejo de usufruir um pouco mais da presença do professor, por quem parecem nutrir admiração e afetividade.

Consideramos aqui a possibilidade de que as inquietações acerca do tempo de aula sejam minimizadas por meio de uma compreensão do conceito de autonomia. Paiva (2005) define autonomia como sendo

um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005. Disponível em <http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>)

Se forem apresentadas aos estudantes estratégias¹⁹ para a auto-aprendizagem, possivelmente as lacunas deixadas pelo “pouco tempo de aula” serão preenchidas por uma busca que ultrapassa as paredes da escola. Ainda assim, os estudantes devem permanecer criticamente conscientes acerca das restrições pertencentes ao contexto educacional de que fazem parte. Nas narrativas dos participantes desta pesquisa, pudemos perceber atitudes de autonomia em relação ao processo de aprendizagem da LI. Tomamos a afirmação do aluno J.M.G. como exemplo das referidas atitudes: —[...] *Quando estou fora da sala de aula tento ler nomes em: paredes, em computador, TV e em marcas de roupas e tecidos.* (J.M.G.)

Embora a questão da autonomia não seja o foco desse estudo, consideramos que a discussão com os estudantes acerca de outras formas de continuar a aprendizagem para além da sala de aula se faz necessária e se constitui numa possibilidade de minimizar possíveis faltas

¹⁹ Em artigo intitulado *Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa*, Paiva (1998) apresenta estratégias diretas e indiretas que os alunos usam para facilitar as tarefas de aprendizagem.

deixadas pelo “pouco tempo de aula.” É notável o interesse e a curiosidade pela língua estrangeira por parte dos estudantes, como se tivessem a mesma compreensão que Schmitz (2010, p.96) ao analisar a narrativa de um autor desconhecido: “Diria que é um privilégio poder estudar. Quantos indivíduos ficam excluídos por razões econômicas e não podem estudar!” Sim, essa é a realidade de muitos e muitos cidadãos do nosso país. Felizmente os estudantes da ERTE estão tendo a possibilidade de estudar e parecem cômicos do direito e do privilégio que eles têm em fazê-lo.

Outra desvantagem apontada pelos alunos entrevistados refere-se à concepção de que é difícil aprender inglês. Os excertos abaixo ilustram esta compreensão por parte de alguns estudantes:

—[...] quando foi terminando o ano é... as prova ficou mais difícil, nois tinha que lê assim, tipo... nois tinha que lê negocio de inglês difícil, era difícil demais...|| (J.M.G.)

—Assim... as negativas é porque às vezes eu tava estressada na aula, o professor às vezes também tava estressado, às vezes eu não entendia direito, assim... às vezes os nomes... As palavras era muito difícil e, assim... isso dificultava um pouco, assim... a minha aprendizagem.|| (A.C.R.)

Nestes excertos os estudantes apontam algumas das dificuldades encontradas em sua experiência de aprendizagem: ler coisas difíceis em inglês, responder a provas difíceis, enfrentar o stress que interferia na aprendizagem, a dificuldade em compreender determinadas palavras, etc. São diversas as razões pelas quais os alunos consideram difícil aprender e cada uma delas apontam aspectos distintos da aprendizagem que merecem especial atenção e abrem perspectivas para estudos posteriores.

Como sabemos, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, dentre outras. Em meio a tal complexidade, as dificuldades mencionadas pelos aprendizes e muitas outras haverá de surgir. Para transpô-las é necessário, dentre outros tantos fatores, motivação. Para que os alunos percebam a validade do estudo de uma LE e, a despeito de todas as dificuldades que podem ser enfrentadas, estejam mais envolvidos no ensino e serem mais participativos, talvez o professor possa discutir com eles a necessidade de um maior envolvimento no processo de aprendizagem

bem como questionar o porquê do ensino de uma LE na escola e seus benefícios para os aprendizes.

5.2.2 Quanto à relevância (ou não) da aprendizagem da língua inglesa para o contexto do campo

Nas narrativas de aprendizagem não encontramos nenhuma menção acerca da relevância (ou não) da aprendizagem da língua inglesa para o contexto da zona rural propriamente dito. Antes encontramos depoimentos acerca da importância de se aprender inglês para o próprio sujeito, para o alcance de seus anseios pessoais e como possibilidade de outras leituras de mundo. O mesmo foi verificado nas entrevistas. Entretanto, um dos alunos mencionou que a aprendizagem da língua inglesa pode servir para o contexto onde vive, pois ele, enquanto morador da zona rural poderá estar,

—Ajudando aos que não sabe. Como tem os nossos pais mesmo, nossos colega, os mais adultos e os mais jovens da roça que não tem esse conhecimento da língua inglesa. Pra no futuro a gente ta ensinando o que a gente ta aprendendo com esse nosso professor pra as comunidades que vai ta ao nosso redor...‖ (F.G.S.)

Este excerto ilustra a preocupação do aluno F.G.S. em fazer com que este conhecimento que está construindo chegue também a seus familiares e conhecidos. Esta compreensão expressa pelo aluno nos permite inferir que ele parece compreender este novo saber como algo relevante para a sua própria vida e para a vida da sua comunidade.

Ao cruzarmos o posicionamento de F.G.S. na entrevista com o da narrativa, percebemos que há dois posicionamentos distintos. No primeiro momento, (página 65) ele cita a possibilidade de “*negócios com americanos‖* enquanto que no segundo momento, na entrevista (página, 103), fala em ensinar inglês para a comunidade em que está inserido, isto é, “*ao nosso redor‖*. Não está claro se se trata de uma contradição ou atividades complementares. Será que os “*negócios com americanos‖* envolverão a comunidade rural e, por isso há pretensão de ensino da língua inglesa para aqueles que estão “*ao nosso redor‖*?

Os demais alunos entrevistados não disseram como ou se a aprendizagem da língua inglesa poderá ser importante para a vivência na zona rural. Esse dado foi curioso pois tínhamos a expectativa de que, de alguma forma, os estudantes fizessem menção a importância de aprender uma segunda língua para, por exemplo, investirem na aprendizagem de novas técnicas da agronomia para facilitar a lida com a terra, na leitura de manuais para o uso de novas ferramentas de trabalho, etc. Entretanto, como pudemos verificar por meio das narrativas, a aprendizagem da língua estrangeira parece apontar para experiências além do campo, como o conhecimento de outros países e a vivência com outras culturas.

Não vemos neste fato um problema em si. Acreditamos que nenhum morador do campo deve ser levado a pensar que não deve sair dali, como que sendo um traidor da sua origem ao fazê-lo. Como qualquer cidadão, o cidadão camponês deve ser livre para fazer escolhas e ser gestor do seu destino. No entanto, é possível perceber que na concepção de campo por parte e seus próprios moradores, se sustenta uma idéia de atraso e ausência de possibilidades de desenvolvimento pessoal. Durante a entrevista F.G.S. expressou a compreensão de que para a realização de seus anseios pessoais, ele precisaria sair do campo, “correr atrás” da vida em outros locais na busca de seus sonhos, pois, segundo o estudante, as pessoas e o local em que vive não são suficientemente valorizados:

—(...) se eu querer algo, eu tenho que correr atrás, né? E na zona Rural, o lucro, falando assim em negócio de economia, a gente cultiva a terra, mas eu tenho meus sonhos, aí pra mim ir atrás dele eu tenho que sair da zona rural porque nem todas as pessoas dá valor aos povo da zona rural. Mas... é... eu não me importo muito com isso não porque ultimamente o povo não dá muito valor não, mas isso não chega ao caso...|| (F.G.S)

Além de F.G.S., nenhum outro aluno mencionou a relevância da aprendizagem da LI para a vida no campo em si, para o aperfeiçoamento do trabalho com a terra ou para qualquer outra atividade concernente à vida no contexto do campo.

5.2.3. Quanto aos benefícios (ou não) proporcionados ao aprendiz e a seu processo de aprendizagem da LI a partir da escrita de suas experiências de aprendizagem.

Quando perguntados acerca de possíveis benefícios que a escrita de suas memórias de aprendizagem traria para a continuidade de seus estudos, todos os entrevistados responderam que, de alguma maneira, seriam beneficiados pela escrita das mesmas. O aluno L.S.J. revelou a sua expectativa de que seu texto passasse pelas mãos de alguém que lhes trouxesse um *feedback* a respeito de suas escritas, de forma que isso tivesse alguma implicação em sua aprendizagem no futuro. A expectativa de L.S.J. nos desafiou a pensar mais cuidadosamente o retorno que daríamos aos participantes deste estudo:

“... Até porque quando a gente escreveu esses textos lá atrás foi pensando já no futuro mesmo, que esses nosso texto ia passar por mão de alguém que iria ta passando pra gente novamente pra gente poder refletir e pra quando for lá no futuro na frente, como agora mesmo, a gente ta relembando das palavra que a gente tava falando, estudando até porque quando a gente entrou a gente não sabia falar nada, agora tamos já bem fera também!!

(L.S.J.)

Os alunos A.C.R., F.G.S. e J.P.S., por sua vez, compreendem que os acontecimentos narrados por ele podem gerar transformação na forma de pensar, revisão da ação e manutenção de certos fazeres. Corroboramos com os referidos alunos e encontramos sustentação nas palavras de Paiva (2007, p. 03) quando afirma que “a narrativa é, pois, para o autor, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.” Podemos verificar que há, por parte dos entrevistados, a compreensão de que a escrita e a reflexão acerca de suas experiências podem dar novos rumos a seus processos de aprendizagem, como vemos:

—Pode, porque eu posso consertar o que eu fiz de errado e se eu fiz alguma coisa certa eu posso continuar fazendo. (A.C.R.)

—Eu acho que sim porque se eu botei aquilo no papel eu tenho que fazer isso acontecer, eu tenho que fazer que isso aconteça. Eu acho que tem muito a ver com o que escrevi porque eu acho assim que se eu quero aprender a língua inglesa então eu tenho que correr atrás, eu não posso ficar ali só na sala de aula conversando com o professor, to ali conversando com ele, aprendendo, mas quando ele sai eu não pego um livro pra me ler, eu não me esforço. Eu tenho que me esforçar também fora das aulas, ai então no papel que eu escrevi ta dizendo, assim

falando assim pelo meio assim, que a gente não pode ficar assim pegando o livro de inglês só na sala não, tem que correr atrás porque nossa o inglês tem sido uma língua muito valorizada, não vejo a hora de ta falando inglês assim... certinho.‖ [risos] (F.G.S.)

O estudante F.G.S. demonstra comprometimento com o que escreveu em sua narrativa e com o seu processo de aprendizagem como um todo. Durante a entrevista, F.G.S. faz menção a pontos da narrativa e é categórico ao expressar a compreensão de que é preciso que a aprendizagem continue para além da sala de aula, com e sem a presença do professor e expressa a ansiedade em estar falando inglês “assim... certinho”.

As experiências descritas nesta seção ilustram o princípio da continuidade (DEWEY, 1938), já mencionado anteriormente. Em suas falas, é possível perceber a compreensão de que, ao iniciarem o novo ano letivo, o que vivenciaram no passado poderá transformar e/ou dar novos rumos a experiências futuras. O excerto abaixo também ilustra esse aspecto:

—Porque eu acho assim que com o que eu vejo de mim mesma, do que eu observo pode transformar as pessoas a ter outro tipo de pensamento, e o ponto negativo, se a gente botar um ponto negativo eles pode botar pra ser positivo.‖ (J.P.S.)

Pudemos identificar por parte dos estudantes uma expectativa de que outras pessoas viessem a conhecer as narrativas elaboradas por eles. A fala de J.P.S., por exemplo, revela a compreensão de que a reflexão acerca do que foi “positivo” e “negativo” em seu processo de aprendizagem, pode chegar a transformar pessoas, a fazer com que elas convertam experiências negativas em positivas, como se outras pessoas pudessem refletir sobre o próprio processo de aprendizagem por meio da narrativa escrita por ela, pela aluna J.P.S.

O estudante J.M.G., por sua vez, não completa a sua resposta, nos fazendo inferir que, ou não havia compreendido a pergunta (embora a tivéssemos explicado antes do início das entrevistas), ou não tinha certeza de que a escrita de sua narrativa poderia lhe beneficiar de alguma maneira:

—Eu acho que pode, porque...‖ [pausa longa] (J.M.G.)

(O aluno não responde a questão.)

Na próxima sessão descrevemos a experiência do retorno aos participantes desta pesquisa.

5.3. Retorno aos participantes

Elaboramos um encontro com os participantes deste estudo para compartilharmos com eles os resultados da nossa pesquisa e buscamos conhecer a sua opinião em relação à mesma. Tivemos como meta apresentar-lhes os resultados por meio de uma palestra em que os convidamos a refletir acerca dos dados que levantamos e buscamos, juntos, alternativas para as questões que foram levantadas neste estudo acerca do processo de aprendizagem da LI.

Os principais pontos levantados por este estudo foram discutidos neste encontro. Buscamos desmistificar a concepção de avaliação enquanto ameaça. Enquanto o professor não se apropriar das possibilidades de avaliação contínua, processual, e, ainda assim planejada (HOFFMAN, 2001), o dia da avaliação continuará sendo visto como um dia que causa temor. Levantamos ainda uma discussão sobre o “pouco tempo de aula” tão problematizado nas narrativas e pensamos no conceito de autonomia como uma possibilidade de continuar a aprendizagem para além dos espaços da sala de aula.

Outro ponto que gerou uma discussão bastante relevante foi o aparente desejo por parte dos discentes em deixarem o campo para viverem em outros locais e apresentarem uma supervalorização da língua inglesa como que, sem ela, nenhum dos seus anseios pessoais pudessem ser alcançados. Conversamos também sobre estas questões, fazendo-lhes atentar para o fato de que precisam sim aprender uma língua estrangeira, mas tomando sempre como eixo a valorização da língua e da cultura de seu país. Tratamos ainda da importância de saberem que nenhuma língua é melhor que a outra, que nenhum povo é superior ao outro, por qualquer que seja a razão. Todas essas discussões foram norteadas por excertos extraídos das narrativas dos estudantes que foram projetados em slides.

A palestra se deu de forma dialogada. Assim, os alunos sentiram-se a vontade para expressar suas opiniões acerca da análise que fizemos de seus relatos. O grupo apresentou uma atitude de corroboração com as análises que fizemos, entretanto, alguns alunos posicionaram-se contrários a algumas afirmações negativas feitas pelos colegas acerca da conduta do professor, reiterando a afetividade já expressa pelo mesmo por grande parte da turma. O grupo concluiu que algumas atitudes individuais e coletivas podem se tomadas para que a

aprendizagem possa se dar de forma ainda mais satisfatória. Concluída a conversa com o grupo, passamos a um momento de confraternização com os mesmos.

Almejamos ainda um encontro com o professor de inglês desta turma para que ele possa conhecer os resultados de forma sigilosa, resguardando a identidade dos aprendizes, como lhes foi garantido. Procederemos desta forma por acreditarmos que, como sinaliza Barcelos (2006, p. 168), “os professores podem se beneficiar da utilização das histórias de aprendizagem de seus alunos para conhecê-los melhor em suas crenças e experiências.”

Como pudemos verificar em visita à biblioteca da escola, o material disponível para leituras e demais consultas em língua inglesa é muito restrito. Portanto, estamos investindo na reunião de revistas, dicionários e livros em geral que possam dar subsídios, de alguma maneira, para que os alunos continuem investindo na aprendizagem da língua inglesa. Neste encontro, incentivamos os alunos a ouvir músicas, a treinar os novos vocábulos aprendidos entre si, a fazer uso das novas frases e vocábulos aprendidos em contextos informais incentivando a curiosidade mútua, para que essa aprendizagem possa se dar de forma continuada, crescente. Nas palavras de Schimitz (2009),

se o aluno não continua a estudar a língua estrangeira, ele perde a fluência e a coragem de tentar falar. Se não ouvir frequentemente o idioma, deixa de ter insumo para a habilidade oral. Sem oportunidades para ouvir e falar, o aluno tende a se esquecer das regras gramaticais que aprendeu e internalizou. (SCHIMITZ, 2009, p. 14)

Optamos pela reunião de materiais em inglês como parte do retorno aos participantes por consideramos de especial relevância que os discentes tenham acesso a outras fontes para consulta para além do livro didático, incluindo materiais com áudio, para que estes recursos possam, de alguma maneira, dar conta da curiosidade pela aprendizagem expressa pelos alunos em suas narrativas.

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, etc. e todas elas estão imbricadas no que Dewey (1938) chamava de experiência. Muitos pesquisadores (BARCELOS, 2006; PAIVA 2005; LIMA 2010, 2011) têm se dedicado a conhecer a experiência educacional por meio de narrativas de aprendizagem. A partir da pesquisa narrativa é possível ter acesso, em certo grau, às experiências de aprendizagem dos estudantes e buscar alternativas para que o referido processo possa se dar, cada vez mais, de forma eficaz e, porque não, prazerosa.

Neste estudo, analisamos narrativas de aprendizagem de estudantes camponeses. Para tanto, foi preciso lançar mão de estudos que se voltassem para a realidade da educação que tem sido oferecida aos homens e mulheres do campo. Esbarramos, então, numa questão de cunho epistemológico: são ainda restritas as produções acadêmicas em torno da educação camponesa. Arroyo (2004) nos alerta para o fato de que apenas nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo e que “o silenciamento, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante.” (ARROYO, op.cit. p.8) Corroboramos com o autor quando afirma que

cada coletivo de educadores e educadoras dos diversos movimentos populares do campo tem suas histórias a contar. Ricas práticas que se traduzem em tratos sérios da educação, seja na diversidade dos movimentos sociais, seja nas escolas, nas famílias e nas lutas pela terra. Experiências e práticas que merecem ser registradas, refletidas e mostradas. (ARROYO, 2004, p. 8)

É neste sentido que o nosso estudo vem contribuir para dar visibilidade à forma com que aprendizes do campo reconstróem e avaliam as suas experiências de aprendizagem. Esta afirmação se deve ao fato de que, até onde avançamos em nossas pesquisas bibliográficas, não encontramos estudos que tivessem como foco o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira por estudantes do campo.

Esta dissertação constou de cinco (5) capítulos. No capítulo I, tratamos do ensino da língua inglesa no contexto da contemporaneidade, ou seja, das configurações que esse ensino tem tomado no mundo globalizado, interconectado, em que a língua inglesa se impõe, por questões políticas, econômicas, sociais e militares como língua franca.

No capítulo II, traçamos um breve panorama da educação que tem sido direcionada ao sujeito do campo ao longo dos anos e buscamos possibilidades de respostas para as seguintes questões: língua inglesa para o sujeito do campo? Para quê?

O capítulo III tratou das contribuições que a pesquisa narrativa tem trazido para os processos de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Logo após, no capítulo IV, descrevemos a metodologia escolhida para a realização do estudo.

Por fim, nos dedicamos a analisar e discutir os dados obtidos por meio das narrativas de aprendizagem e das entrevistas realizadas com os aprendizes. Esta análise e a discussão destes dados encontram-se no capítulo V.

Há limitações neste estudo e estas vão desde questões de cunho epistemológico até outras de cunho geográfico. Como já mencionamos em outros momentos, ainda é restrito o material em torno da educação do campo, visto que, como discutimos no capítulo II desta dissertação, somente nas duas últimas décadas a academia se voltou de forma mais contundente para os estudos sobre a educação no campo. Assim, em certo momento, experimentamos um desamparo epistemológico que precisava ser superado por um olhar e uma leitura própria acerca do objeto que estava sendo analisado.

Outra limitação deste estudo foi o pouco tempo para permanência em campo, uma vez que, durante estes dois anos residimos no município de Jequié, pesquisamos no município de Jaguaquara e precisávamos estar regularmente em Vitória da Conquista para dar conta das atividades do mestrado. Compreendemos que um maior tempo com os participantes deste estudo nos permitiria um olhar mais amplo em relação ao nosso objeto de estudo. Assim, tais limitações nos desafiam a dar continuidade a nossa investigação em estudos posteriores.

Neste estudo, buscamos conhecer o processo de aprendizagem da língua inglesa de vinte e seis (26) crianças e adolescentes camponeses por meio de suas narrativas de aprendizagem. Optamos por fazer uso da terminologia *camponês* por acreditarmos que este conceito traz consigo o peso de uma história de luta e resistência, conforme Arroyo (2004). E é assim que vemos os participantes desta pesquisa: guerreiros na luta pela sobrevivência e resilientes na decisão de deixarem as enxadas e foices que lhes são impostas para complementação da renda familiar e tomarem postos nos ambientes educacionais, que lhes são de direito. Aqui, não nos

referimos ao abandono das práticas concernentes a vida no campo, mas à possibilidade de, a partir delas, ter a acesso a outras formas de se estar no mundo, para que sejam possíveis ao sujeito do campo outros diálogos, reflexões e enfrentamentos.

A nossa expectativa é que, diante do que foi apresentado acerca da educação do campo e das demandas existentes com respeito à língua estrangeira, sejam abertas perspectivas de novos estudos que colaborem com um projeto de melhoria da educação no campo e que dêem visibilidade ao processo de aprendizagem da língua estrangeira por estudantes do campo, uma vez que esta é capaz de possibilitar outras leituras, acessos e vivências. Que os novos estudos a respeito da educação do homem do campo possibilitem uma maior apreciação de si mesmos, da língua nativa, da terra de que zelam e que os novos saberes se convertam em perspectivas de transformação. São muitos os desafios e as possibilidades de investigação acerca da Educação do campo. Nesta perspectiva, Souza (2008) discute os desafios dos estudos sobre a educação do campo e afirma que,

cabe dizer que os desafios da pesquisa sobre a educação do campo são: aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora. A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que indaga a educação pública estatal e que demanda/fortalece a educação pública proveniente das reflexões dos povos do campo. (SOUZA, 2008, p. 1108)

Nossa expectativa é, sobretudo, que homens e mulheres que vivem no e do campo, possam quebrar o silenciamento que lhes foi imposto historicamente e passem a falar de suas experiências de aprendizagem, das múltiplas formas com que perceberam a construção de seus saberes. Ademais, como nos alertava Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1992, p.78).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. In: *Henri Wallon Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDRADE, Telma Cortes Quadros de. et al. *Escola Estadual Taylor Egídio: projeto de implantação*. Jaguaquara, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e outros. *Por uma educação no campo*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem & Ensino. V.9, n. 2, p. 145-175, jul./ dez. 2006.
- BASTOS, Herzila Maria de Lima. Identidade Cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In PAIVA, V. M. O. (org), *Ensino de língua inglesa; reflexões e experiências*. 4ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 31-40.
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher in learning to teach. *Journal of Education Inquiry*, v.1, n.2, p.1-23, 2000. Disponível em: www.literacy.unisa.edu.au/Papers/JEEPaper6.pdf. Acesso em: 20 Jun 2011.
- BELL, J.S. *Narrative inquiry: more than just telling stories*. *TESOL Quartely*, 2002, p. 207-212
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*; tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. 1º ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERWIG, Carla Anéte. *Estereótipos no ensino/aprendizagem de Português para estrangeiros*, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de ciências humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília; MEC / SEF, 1997.
- BRUTHIAUX, Paul. *Predicting challenges to English as a global language in the 21st century*. 2002.
- BRUTON, Anthony. World English: the medium or the learning? A reply to Kanavillil Rajagopalan. *ELT Journal*, 2005, p.255-257.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B. E STARKEY, H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <http://irc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em 26 Mai 2011.

CATANI, Denise B., et. al. História, memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, Denise B., et. al. (Orgs). *Docência, Memória e Gênero: estudos de formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CELANI, Maria Antonieta. A ética na pesquisa qualitativa educacional. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan/jun, 2005.

CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente.* ; Tradução Marco Antonio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, Jean. Relatos de experiências e investigación narrativa. In LARROSA. Jorge (Org). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa* Cortez, 1999.

_____. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CÔRTEZ, Telma. Projeto de Implantação da Escola Estadual Rural Taylor Egidio, 1999. Disponível em: www.erte.com.br. Acesso em 18 de Ago 2011.

CRUZ, Décio Torres. O ensino de língua inglesa como meio de transformação social. In MOTA, Kátia; Scheyerl, Denise (Orgs). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador. EDUFBA, 2006.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Touchstone, 1938.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler* (34ª edição). São Paulo: Cortez Editora, 1997

_____. Fala de Paulo Freire aos Sem Terra. In: *Revista Paulo Freire: um educador do povo*. Roseli Salete Caldart & Edgar Jorge Kolling (Orgs). 3 ed. Ed:ANCA, São Paulo, 2002.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização das classes populares*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

- GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: As casas familiares rurais de educação e de alternância. In: UNEFAB, *Pedagogia da alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora mediação, 2001.
- LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LIMA, Diógenes Candido de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa. Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Aprendizagem de língua Inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.
- _____. (org), *Ensino de língua inglesa; reflexões e experiências*. 4º Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- _____. *Inglês em escola pública não funciona*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- MARTINS, Josemar da Silva. *Educação Básica do Campo e Educação para a Convivência com o Semi-Árido: Algumas Anotações*. Anotações a partir do trabalho no Grupo de Estudos de Educação Rural (GEER) do PRADEM/ISP/UFBA e adotado para a participação no Curso “Operações Estratégicas Para a Reforma Educacional”, realizado no ISP/UFBA, 21 de setembro de 2004.
- MARX, Karl e Engels, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 5a ed., São Paulo: Hucitec, 1986.
- MATTOS, André Borges de. Narrativas (auto) biográficas como fonte para pesquisa antropológica: notas para uma reflexão. *Revista Espaço Acadêmico*. n 105, Fev. 2010.
- MAZZARA, Bruno M. *Estereotipos y prejuicios*. Madrid: Acento Editorial, 1999.

MICCOLI, Laura. Ensino e aprendizagem de Inglês: *Experiências, Desafios e Possibilidades*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2000.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras. 2003, p. 31.

_____. *O que os linguístas tem a ver com o movimento do _só português_ e com a língua do império*, In LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.), 2004. p.114-118.

MORAN, Patrick. *Teaching culture: perspectives in practice*. Massachusetts: Heinle & Heinle – Thomson Learning, 2001.

MURPHEY, T., JIN, C. E LI-CHI, C. Learners' constructions of identities and imagined communities. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Ed.) *Learners' Stories: Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 83-100.

OBBERG, K. Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environments. Worldwide Classroom Consortium for International Education & Multicultural studies, 1954. Disponível em http://www.worldwide.edu/travel_planner/culture_shock.html. Acesso em: 18 Ago 2011.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. O conceito de cultura e a identidade do falante de L2, 2007. p. 111. Disponível em: www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_061.pdf. Acesso em 01 Jun 2011.

OLIVEIRA, Inês B. Imagens desestabilizadoras na formação de subjetividade: por um projeto educativo emancipatório. In OLIVEIRA, Inês B., ALVES, Nilda, BARRETO, Raquel G. (orgs) *Pesquisas em Educação – métodos, temas e linguagens*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

OXFORD, R.L.; GREEN, J. Language learning histories: learners and teachers helping each other understand learning styles and strategies. *TESOL Journal*, v.5, n.1, p.20-23, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.).

Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em linguística aplicada*. V.46, n. 2, p.165-179, 2007.

_____. Aquisição em memórias de falantes e de aprendizes de línguas estrangeiras. Disponível em <http://www.veramenezes.com/amfale2.htm>. Acesso em: 02 jul 2011.

PAVLENKO, A. Narrative study: whose story is it, anyway? *TESOL Quarterly*. vol. 36, n. 2, 2002. p. 213-218.

PENNYCOOK, A. *Os limites da linguística*, In LOPES DA SILVA, F.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.), 2004, p. 39-43.

RAJAGOPALAN, K. The concept of “world English” and its implications for ELT. *ELT Journal*, v.58, n.2, p. 111-117, 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs.). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, 2005, p. 135-159.

_____. Non Native speaker Teachers of English and their Anxieties: an Experiment In Action Research, In LLURDA, E. (org.). *Non-Native Language teachers: Perspectives, Challenges, and contributios to the profession*. Boston: Springer, 2005^a, p.283303.

_____. Narrando as narrativas – de le grand récit a la petite histoire, In Lima, D. C.(org). *Aprendizagem de lingua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 13-18.

Referências Para uma política Nacional de Educação no Campo (RPNEC): *Caderno de Subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harvest Books, 1921.

SCHÜTZ, Ricardo. A Idade e o Aprendizado de Línguas. English Made in Brazil, 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. Acesso em: 18 Out 2011.

_____. "O Inglês e o Português no Mundo." English Made in Brazil, 2005. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-stat.html>>. Online. Acesso em: 22 Nov 2011.

SHIMITZ, J.R. Ensino/ aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In LIMA, D.C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*:

conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20.

_____. Dialogando com professores de Inglês como Língua Estrangeira. In: LIMA, D. C. de. (Org.) *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 89-97.

SIGNORINI, Inês (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. 2.ed. Campinas: Fapesp, 1998.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 Out 2011.

SWAIN, M.; MICCOLI, L.S. Learning in a content-based, collaboratively-structured course: the experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, v.12, n.1, p.15-18, 1994.

TELLES, João A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Vol. 5. Nº 2, 2002, p. 91116.

TOMALIN, Barry; STEMPLSKI, Susan. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. 174p.

WALLON, Henri. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

WINKELMAN, Michael. Cultural shock and adaptation *Journal of Counseling and Development: JCD*; Nov 1994; 73, 2; ABI/INFORM Globalpg. 121, 1994. Disponível em <http://www.ciee.org/studycenters/LinkClick.aspx?fileticket=o9jwTWwbdFo%3D&tabid=362&mid=868>. Acesso em: 02 Jul 2011.

SITES

www.acadêmico.com/língua-inglesa—estudo-e-ensino/ - Acesso em: 11 Mai 2011.
www.speakenglish.co.uk/ - Acesso em: 30 Abr 2011. *www.direc13.com* Acesso em: 13 jun de 2011. *www.erte.com.br* Acesso em: 19 Ago 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento para a realização da pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.996, de 02.05.2006
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
 Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens
 Fone: (77) 3424-8601 E-mail: ppgcel@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO

Ilma. Sra. Sonilda Sampaio Santos Pereira
 Diretora da Escola Estadual Rural Taylor Egídio

Jaguaquara, 1º de Outubro de 2010

Prezada Diretora,

Eu, Fannie Sampaio Pereira Novais, venho apresentar a minha proposta de estudo pelo Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sob a orientação do professor Dr. Diógenes Cândido de Lima e buscar a vossa autorização para que o nosso estudo aconteça.

Em linhas gerais, o estudo visa buscar uma compreensão do processo de aprendizagem da língua inglesa por alunos da 5ª série desta escola, a Escola Estadual Rural Taylor Egídio, por meio de suas narrativas de aprendizagem. Este estudo propõe as seguintes etapas: coleta de narrativas, entrevista e análise dos aspectos que foram possíveis observar a partir do contato com esses relatos de aprendizagem. Estas etapas poderão ser alteradas no contato com os estudantes e por meio de suas sugestões.

Não será feita menção ao nome dos estudantes. Suas contribuições serão apresentadas por meio de suas iniciais. Exemplo: João Pedro = J.P.

Antecipadamente agradecemos a atenção de V. Sa. e ficamos à disposição para demais esclarecimentos.

Atenciosamente,

 Fannie Sampaio Pereira Novais (Discente)

Dr. Diógenes Cândido de Lima (Orientador)

Eu, Sonilda Sampaio Santos Pereira, diretora da Escola Estadual Rural Taylor Egídio autorizo a mestranda Fannie Sampaio Pereira Novais a realizar o estudo supracitado com uma turma de 5ª série do ensino fundamental dessa escola.

Sonilda Sampaio Santos Pereira

Assinatura



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
 Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.996, de 02.05.2006
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens Fone:
 (77) 3424-8601 E-mail: ppgcel@gmail.com

ENTREVISTAS

ESTUDANTES ENTREVISTADOS
A. C. R.
F. G. S.
J. P. S.
J. M. G.
L. S. J.

Objetivo da entrevista:

Verificar os dados obtidos por meio das narrativas de aprendizagem.

Questões da entrevista:

Questão 1 - Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de estudo da língua inglesa?

Questão 2 – Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

Questão 3 - Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê?

Questão 4 – Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê?

INFORMANTE I – L. S. J.

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de estudo da língua inglesa?

P – Você estudou por um ano a língua inglesa, não foi isso? L.S.J.

- Sim.

P - Você já tinha estudado antes? L.S.J.

- Nunca.

L.S.J. - Primeiro vou falar das vantagens. As vantagens da linguagem inglesa é que serve para quando a gente sair de viagens, conhecer alguns países diferentes como os Estados Unidos mesmo e vários outros países ingleses, é muito bom a gente aprender essa linguagem porque eu sei que vai servir no futuro pra cada um de nós. Quando eu entrei logo aqui na escola no primeiro ano eu não sabia falar inglês, não sabia as cores, os números, fui começando com os verbos e os números, as cores... Tem várias outras vantagens também, mas eu quero falar um pouco das desvantagens que causa. É...

P- As desvantagens deste primeiro ano, não é? O que você pôde perceber.

L.S.J. - Desvantagem desse primeiro ano que eu pude perceber é que às vezes o tempo é muito curto, muitas vezes a gente está estressado na hora da aula, é... Muitas questão bem difícil com o texto grande, a gente não está muito acostumado com a linguagem inglesa... E fica meio dificultando pra gente entender as questão e a gente ta levando tudo com jeito e ta indo...

Questão 2 – P- ...então você considera importante aprender a língua?

L.S.J. - Bem importante.

P- Por quê?

L.S.J. – Eu considero importante como eu já citei aqui nas palavra anterior pra viagem, quando quiser fazer pra tentar ler um texto que tem muitos textos que a gente tenta ler, mas ta muito grande, a gente consegue algumas palavra, fica difícil pra gente ler como tem algumas palavras de algumas coisas, alguns objetos que a gente não sabe, que ta aprendendo ler...

Questão 3- Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê? L.S.J.

– Sim.

P- Por quê?

L.S.J. - Até porque nós aqui dessa escola, essa escola aqui é uma escola rural, com o objetivo de que? De aprender mais, ter bons conhecimentos como eu tenho uns colegas que ganhou uma bolsa para o curso de inglês... Também queria que eu também tivesse uma oportunidade dessa porque a gente aprender inglês é muito bom e eu pretendo morar na zona rural porque lá na zona rural é um ambiente rico porque tem nossos alimentos mesmo porque quando a gente precisa de uma coisa dá um passo e já tem...

P – E você acha que tem como usar tudo isso que você está aprendendo na zona rural? L.S.J.

– Sim.

P - Como?

L.S.J. – Ajudando aos que não sabe. Como tem os nossos pais mesmo, nossos colega, os mais adultos e os mais jovens da roça que não tem esse conhecimento da língua inglesa. Pra no futuro a gente ta ensinando o que a gente ta aprendendo com esse nosso professor pra as comunidades que vai ta ao nosso redor...

P – Interessante.

Questão 4- Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê? L.S.J. - Sim...

Vai também. Até porque quando a gente escreveu esses textos lá atrás foi pensando já no futuro mesmo, que esses nosso texto ia passar por mão de alguém que iria ta passando pra gente novamente pra gente poder refletir e pra quando for lá no futuro na frente, como agora mesmo, a gente ta relembando das palavra que a gente tava falando, estudando até porque quando a gente entrou a gente não sabia falar nada, agora tamos já bem fera também!

P- Olha, que legal.

L.S.J. - É bom agora porque ta mais facilitando, as questões tão vindo mais clara pra gente entender, então é isso...

P- Muito obrigada, viu? (Pausa/ entrevistado sinaliza) Quer dizer mais alguma coisa? Pode falar.

L.S.J. - Também, eu queria falar que esse nosso tempo de aula ta dificultando pra gente aprender mais, porque se fosse um tempo mais longo, alguns dias a mais, como já vim dizendo que era só um dias, se fosse pelo menos três dias na semana ou todas as tardes, todos os dias, a gente já ia ta num nível bem avançado. Então essas palavras que eu falei vão servir não só pra mim, mas pra vários colegas meus, várias comunidades que no futuro eu vou estar ensinando e eu tenho certeza que a minha vontade é passar meus conhecimentos pra vários povos diferentes, várias crianças e adultos também.

P- Muito obrigada, viu? Foi jóia!

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

INFORMANTE II – A. C. R.

estudo da língua inglesa?

A.C.R. – Bom, as vantagens que pra mim no primeiro ano foi bom foi assim... Porque eu aprendi inglês que antes não tinha oportunidade de aprender, assim... porque eu aprendi coisas novas, saber as cores que foi o primeiro passo que o professor deu com a gente, aprender as cores os números e, assim... aprender coisas novas e, assim... as negativas é porque às vezes eu tava estressada na aula, o professor às vezes também tava estressado, às vezes eu não entendia direito, assim... às vezes os nomes... As palavras era muito difícil e, assim... isso dificultava um pouco, assim... a minha aprendizagem.

Questão 2 – Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

A.C.R. - Sim. Porque se eu for viajar para algum país estrangeiro eu já vou ter a noção de como falar inglês.

P- E tem algum país que você queira conhecer? A.C.R.

– Sim, o Estados Unidos.

P- Legal.

A.C.R. – e assim... também eu posso precisar mexer no computador. Hoje em dia a maioria das coisas tem coisa em inglês, então preciso saber assim... pra me atualizar nessas coisas.

Questão 3 – Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê?

A.C.R. - Bom, eu pretendo não! Não porque assim... eu quero mostrar pra minha família, assim... eu quero dar uma vida melhor pra eles e quero vir pra cidade pra conseguir isso e se der um tempo, eu posso voltar pra lá.

P – É boa não a vida na zona Rural? A.C.R.

- É boa, eu gosto muito...

P – Mas é melhor a vida lá ou fora de lá?

A.C.R – Não, não é porque é melhor, é porque eu quero vir pra cidade pra estudar e tal, e se der um tempo, eu posso voltar.

Questão 4 – Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê?

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

A.C.R. - Sim. (Pausa longa) Eu acho assim que quando... Eu acho assim porque isso pode me ajudar porque eu vou saber lá um dia lidar com o inglês e sei lá assim, tipo... aprender coisas novas...

P - Mas o que você escreveu na sua narrativa pode lhe ajudar de alguma forma ou não, ou não tem muita...

A.C.R. – Pode, porque eu posso consertar o que eu fiz de errado e se eu fiz alguma coisa certa eu posso continuar fazendo.

P – Você conseguiu lembrar muita coisa daquele ano?

A.C.R. - Muita não, mas eu consegui lembrar um pouco.

P – Ok, A. muito obrigada.

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

INFORMANTE III – F. G. S.

estudo da língua inglesa?

F.G.S. - O ponto positivo que eu acho é assim, a língua inglesa não é uma língua nossa, é um privilégio nosso aprender falar uma língua dessa que ta sendo falada em todos os países hoje em dia e tudo que nós quer... todo sonho nosso tem a língua inglesa no meio. Porque sem o inglês a gente vai ficar dependente de muita coisa. Hoje em dia pra gente encontrar o emprego a gente tem que saber o inglês também porque o inglês tá sendo essencial em tudo. Tudo que nós ir fazer o inglês ele sempre está ali no meio. Nós tem que ta sempre... nois tem que dar valor a essa língua que é uma língua muito importante. E o interessante é que ela ta ficando popular em todos os países.

P – (retoma a pergunta) – Deixa eu te perguntar... O que é que teve de positivo e de negativo neste ano em que você aprendeu inglês, você está dizendo que positivo é que o inglês é uma coisa muito importante... Mas no seu primeiro ano de estudo, de aprendizagem, o que é que foi negativo (se é que houve pontos negativos) Você apresentou pontos positivos, se tiverem outros, você pode falar também, viu?

F.G.S. – Oh, um ponto negativo também é que eu acho que as aulas é muito pouca. As nossas aula de ingles é muito pouca. Acho que tinha que ser mais demorada. E outra coisa que eu não gosto muito, um ponto que eu acho negativo é porque a gente, assim, tem uns que tem dificuldade assim, na... pra aprender! Tem outros que se desenvolve mais, ai eu acho que pra aqueles que não conseguem se desenvolver pra falar a língua inglesa, pra eles fica chato ta falando uma coisa que não sabe... Mas aí vai depender do professor. Acho que o ponto negativo é só isso mesmo, as aula que ta sendo pouca. Mas fora isso a gente ta tudo legal.

Questão 2 - Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

F.G.S. - Muito importante. Hoje em dia, nossa, o inglês tá presente em tudo e tá ficando cada dia mais popular na sociedade, é uma coisa interessante.

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

P – F, você quer aprender a língua inglesa para conhecer outros países também ou não tem pretensões de...

F.G.S. – Nossa, tenho sim. Eu tenho um sonho assim que eu tava conversando ali com outras pessoas de outros mundos, assim... de outros países... falar o inglês pra ele e eles entender o que eu to falando... ele me fazer uma pergunta e eu saber responder e entender, porque não adianta nada eu aprender o inglês e ele ficar falando ali pra mim só, eu tenho que compartilhar também.

P – Mas que país você gostaria de conhecer?

F.G.S. – Nossa, eu acho que Paris ou Estados Unidos ou... Estados Unidos é, porque tenho o sonho de saber o inglês assim mesmo, se dedicar bem a ele, vou me dedicar bastante pra mim aprender pra mim...

P - Com esta vontade toda, você vai ser fluente, viu? (risos)

F.G.S. – Com certeza...

P - Se não já estiver...

Questão 3 – Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê?

F.G.S. – Oh, isso não tá assim deta... Não tá assim claro na minha cabeça. Porque eu tenho assim meu sonho de ir atrás de coisa melhor... de viajar, conhecer coisas novas... então eu não confio muito ...eu não tenho certeza que vou ficar na roça não. Mas se ficar tenho certeza que vai ser bom também.

P – Você disse que tem sonho de coisa melhor, pode explicar?

F.G.S. – Sim, porque se eu querer algo, eu tenho que correr atrás, né? E na zona Rural, o lucro, falando assim em negócio de economia, a gente cultiva a terra, mas eu tenho meus sonhos, aí pra mim ir atrás dele eu tenho que sair da zona rural porque nem todas as pessoas dá valor aos povo da zona rural. Mas... é... eu não me importo muito com isso não porque ultimamente o povo não dá muito valor não mas isso não chega ao caso...

P- Você trabalha com agricultura?

F.G.S. – Muito, oxe, nossa... na região que eu moro o plantio mais é de... chuchu, maracujá e mandioca. É muito importante pra lá, mas os povo de lá eles não faz assim pra fora, faz pra eles mesmos, lá pra sociedade de lá mesmo... aí muitas vezes eu não tenho lucro, né? É vamos supor assim saber triplicar a produção. Na roça mesmo só sabe: plantou ali, cresceu, colheu e tudo legal.

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

Questão 4 - Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê?

F.G.S. – Eu acho que sim porque se eu botei aquilo no papel eu tenho que fazer isso acontecer, eu tenho que fazer que isso aconteça. Eu acho que tem muito a ver com o que escrevi porque eu acho assim que se eu quero aprender a língua inglesa então eu tenho que correr atrás, eu não posso ficar ali só na sala de aula conversando com o professor, to ali conversando com ele, aprendendo, mas quando ele sai eu não pego um livro pra me ler, eu não me esforço. Eu tenho que me esforçar também fora das aulas, ai então no papel que eu escrevi ta dizendo, assim falando assim pelo meio assim, que a gente não pode ficar assim pegando o livro de inglês só na sala não, tem que correr atrás porque nossa o inglês tem sido uma língua muito valorizada, não vejo a hora de ta falando inglês assim certinho. (risos!) P- F., você vai chegar lá, muito obrigada pela sua participação.

INFORMANTE IV- J. P.S.

estudo da língua inglesa?

J.P.S. – Positivo foi que é uma surpresa pra gente aprender o inglês, que nunca se comunicou com uma palavra diferente do português. E o negativo, a desvantagem é que o tempo de aula é longo, pouco, longo...

P - o tempo é pouco ou o tempo é longo? O tempo de aula é pouco? J.P.S.

– O tempo de aula é muito pouco...

P- você não acha que é suficiente?

J.P.S. – Acho, não acho, ele é muito pouco demais. E também uma vez só na semana não dá. Uma só vez aí fica mais difícil pra gente capturar e guardar na nossa cabeça uma vez só.

Questão 2 – Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

J.P.S. – Sim.

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

P - É? Por quê?

J.P.S. – Sim, porque a gente estudar inglês a gente pode se comunicar com a outra pessoa que fala outras linguagens e a gente assim ir para Inglaterra, conhecer, ter comunicação com outros tipos de linguagens.

P – Ah, então você gostaria de conhecer outros países? J.P.S.

– Queria.

P – Quais os países?

J.P.S. – Inglaterra, a Inglaterra.

P – Tem outro que você gostaria de conhecer? J.P.S.

– O Japão...

Pesquisadora – Que jóia.

Questão 3 – Você pretende continuar morando na zona rural no futuro? Por quê?

J.P.S. – Sim.

P – Sim? Por quê?

J.P.S. – Sim, porque a agricultura é uma coisa muito importante na nossa vida. Porque a gente tudo que nós precisamos pra se alimentar pra viver assim no dia a dia, nós tem que precisar dela. E já que eu estudo numa escola que fala sobre campo, fala sobre agricultura, eu não posso deixar de ficar morando no campo. Eu claro que eu tenho que ficar continuando lá.

P – Então você gosta da vida no campo? J.P.S.

– Amo.

Pesquisadora – Então você vai para a Inglaterra, mas volta pra morar no campo?

J.P.S – Claro. (risos)

Questão 4 - Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar a continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê? J.P.S. - Sim

P – Por que J.?

J.P.S. - Porque eu acho assim que com o que eu vejo de mim mesma, do que eu observo pode transformar as pessoas a ter outro tipo de pensamento, e o ponto negativo, se a gente botar um ponto negativo eles pode botar pra ser positivo!

Questão 1 – Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

P - Mas o que você escreveu pode lhe ajudar, por exemplo, neste outro ano você vai estudar inglês de novo, o que você escreveu pode lhe ajudar a aprender melhor ou não?

J.P.S. – Vai... (pausa longa) vai me ajudar porque algumas horas eu vou capturar o pensamento das outras aulas que eu vou ter no tempo passado pra mim botar pro presente e tentar se...se...se... (pausa longa/ entrevistada gesticula fazendo sinal com as mãos para cima) P - Melhorar?

J.P.S. - Sim, se melhorar! É isso aí!

Pesquisadora - Está bem, muito obrigada.

Questão 1 Quais as vantagens e desvantagens que você apontaria deste primeiro ano de

INFORMANTE V – J. M. G.

-

estudo da língua inglesa?

J.M.G – O positivo foi que logo no início do ano as prova era fácil era só de marcar x nois levava ainda, quando foi terminando o ano é...as prova ficou mais difícil, nois tinha que lê assim, tipo... nois tinha que lê negócio de inglês difícil, era difícil demais...a gente começou lá, é só isso mesmo...

Questão 2 – Você considera importante aprender a língua inglesa? Por quê?

J.M.G. – Sim.

P – E porque seria importante?

J.M.G - Porque eu quero terminar meus estudos pra ir morar nos Estados Unidos, ter uma vida melhor lá, quero ser um jogador...

Questão 3 –

P – Ah, então você quer morar lá? Então você não pretende ficar morando na zona rural não?

J.M.G. - Não

P - Pretende mudar?

J.M.G. - Não, pode até ser que quando eu ficar mais velho, terminar meus estudos, que nem os jogador que termina os estudos, sabe? Ai eu pretendo voltar pra qui ainda, ficar na roça, na zona rural... (pausa)

P - Mas você quer passar um tempo nos Estados Unidos? É isso? J.M.G.

- Isso.

Questão 4 – Você considera que as experiências que você registrou sobre a aprendizagem da língua inglesa podem lhe ajudar continuar aprendendo melhor o inglês? Por quê?

J.M.G. - Pode. (Silêncio)

P – Você acha que o que você escreveu pode lhe ajudar a melhorar a sua aprendizagem em alguma coisa?

J.M.G. - Eu acho que pode, porque....

(Longo período de silêncio) P

– Só pode e pronto?! (risos)

J.M.G. - É. (risos).

ANEXOS

ANEXO1 - Narrativa de A.J.C.

As aulas de inglês são boas para mim porque se eu sair do Brasil, como eu vou falar com eles. inglês maravilhoso para a Prende muito estranho e não computador Ter muita coisa em inglês shift, delete, spacebar

eu tenho muito vontade de ir em casa para falar nesse no momento de professora de inglês com a Pro: Fátima, onde eu fui lá sempre por ter inglês em empresa Prende muito em inglês em casa eu pesso infarmacia para mim até ao local de eu pesso aprende a ser uma boa aluna e aprende mais e mais inglês sim porque eu sabia um pouco de inglês. 1 com 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100

as aulas de inglês e muita impiedade a gente Pressa Sabre muito mais de inglês

PRO: FÁTIMA vice e Rafa

ANEXO 2 – Narrativa de A.J.R.S.

Bem, os aulas de inglês não muito le-
 gais, porque eu não gosto bastante. Eu
 gosto das aulas de inglês, porque a professora
 é muito brincalhona, não gosto quando ele
 pede para eu falar inglês.

O inglês é uma língua muito utilizada
 em vários países, por isso é importante
 aprender a falar esta língua, para saber se
 comunicar com outras pessoas, de outros
 lugares diferentes que não falam o nosso
 idioma.

Eu tenho vontade de aprender inglês,
 para quando eu for uma viagem para
 um lugar, que as pessoas não falam
 português, não precisar pagar a uma pessoa
 pra traduzir pra eu.

Eu quando estou fora da sala gosto
 de conversar os caras, e lembro como
 eu falo em inglês.

Eu acho que vou sim, porque eu
 vou continuar querendo aprender inglês,
 isso vai ser muito bom para mim, e vai
 ficar para sempre em minha vida.

Tommy Vici é uma pessoa
 especial ok!

ANEXO 3 – Narrativa de A.C.R.

As aulas de inglês são legais e me inspira para a vida, os vezes não gosto das aulas porque estou estressada, mas sempre tento me concentrar e que mais gosto nas aulas é o jeito que aprendo o conteúdo, e o que não gosto é quando meu professor tira dúvidas e tem questões difíceis.

— Eu estudo inglês porque quero falar mais línguas que o português, acho que posso ajudar para alguma coisa na minha vida, porque as vezes precisamos falar e escrever em inglês.

— Eu tenho vontade de aprender inglês porque acho legal falar todos aqueles palavras, que cada uma tem um sentido diferente.

Quando eu estou fora da sala de aula, tento aprender as cores alhonde o verde dos jardins, o azul do céu e também outros coisas como contar os peixes quando os números em inglês, assistindo vários filmes em inglês.

— Eu acho que, se eu for fazer como fiz para aprender a ler e a escrever, vou aprender o inglês muito rápido, então, vou lembrar sempre como ~~aprender~~ aprender a ler, e vou ler em inglês tudo que aparecer para

minha frente. Quero falar o meu e nesse inglês cada vez melhor. Nunca quero esquecer desta linguagem tão legal de aprender e praticar.

Quero aprender cada vez mais sobre o inglês que posso aprender na rua, em casa, no churrasco enquanto como lanche, ouvindo música, me concentrando nos aulas, prestando atenção em filmes, em notícias que ouço. A final em tudo posso aprender o inglês.

O inglês na minha vida está sendo muito importante. Em meu cotidiano aprendo cada dia mais um pouco!

O inglês vai ser muito importante em minha vida, eu nunca quero esquecer dele, a final sempre ele vai estar em minha vida e na sua vida.

Nunca desista dos seus sonhos, pois eles nunca desiste de você!

Tome cuidado com o ~~tempo~~ tempo
 Sorte sempre para você!

As aulas de inglês são muito boas porque
entendemos aprendemos novas coisas em cada dia mais,
também são muito difícil de aprender.

Eu não gostei quando foi a primeira vez que
ele o Professor Zalam veio chegou falando inglês,
para mim poderia ser até um bígamos. Eu gostei
muito quando ele nos ensinava a responder a uma
pessoa que nos pergunta como é o nome meu em
inglês, então eu respondi my name is tomila.

Eu tenho vontade de aprender inglês porque eu
sou um fã de ter um trabalho e ter que falar
alguma língua estrangeira, eu fico com o trabalho,
também em computadores por exemplo por aí só.

Eu faço as atividades sempre e ler textos vou
pegando e lendo e onde o texto está traduzido em
português e vou ver onde as palavras são aprendidas
mas fácil a língua, quanto inglês mais difícil
para aprender outras línguas.

Eu não aprendo a ler e escrever agora não, P.T.E
mas eu acho que vai fazer eu aprender melhor
do que eu já sei então agora mais sim em português.

Amor Deus sempre em sua vida

As aulas de inglês, para mim é muito ótimo porque eu aprendo muita palavras diferentes, e também é bom para mim falar para as pessoas como é bom aprender inglês. As vezes tem algumas palavras que eu não sei mais eu tento, etc certo.

Eu gosto quando o professor fala com gente quando eu coloco as palavras no quadro porque gente aprende mais palavras diferentes.

é que eu não gosto é quando nós faz perguntas que tem algumas palavras que eu não entendo. Se eu tento etc conseguir.

se eu estudar inglês para saber falar e também para ensinar algumas pessoas que quer aprender para ir para aquele país que tem gente que fala outras línguas.

tu tenho vontade de estudar
 inglês porque eu acho que é muito
 importante na vida de alguém e quem
 sabe umas línguas sempre encontra

de jeito para estudar inglês ~~para~~
 da sala de aula e que tem vários
 cores, como, Verde Amarelo, azul etc...
 e também é muito importante mais
 as cores para mim.

eu acho porque tem algumas palavras
 que eu não sabia e eu aprendi rapidamente
 mais tem outro que não é tão fácil de
 aprender e também é muito bom
 estudar e sempre melhor.

e também eu aprendo
 mais coisas pelo do sala
 de aula ~~im~~parede ou computadores

passando eu gostei muito
 de conhecer a de aprender

ANEXO 6 - Narrativa de D.S.S.

- Por aula de Inglês e Brava e o Prof. Takem
 também, gente e eu gostei, quando ele treinou
 Presente e depois, e eu não gostei que as feras
 as que ele o Prof. Takem Brava, as palavras na
 primeira aula e o que eu não gostei e o que
 gostei.

- Para quando a gente e Contar, e
 anterior ou quando, por trabalhar em outra
 País que não fala Português não esquecer
 quando eu namora com uma estrangeira
 Brasileira que tinha que saber inglês.

- Bem Porque tinha que estudar porque
 no Future eu vou precisar de estudar
 Para que o (f. l. d.) falasse meu (V. l. d.)
 quem aprender inglês Para que
 Continuar e que eu comece com Perrine que
 eu tinha que aprender inglês.

- Eu para ler e passar de Rapaz e Pleasa
 meu lugar preferido de ler inglês e
 quando eu gente virgo para seguir e quando
 gente foi para fazer as contas eu vou
 ser muito Brava e responder me
 (Chaque) Chegando lá que eu vou ler inglês.

- Sim Porque o inglês é a linguagem que
 podemos se comunicar com outras pessoas
 que são de outros países Estados Unidos, Irlanda
 Portugal, Suíça e não só a linguagem
 que a gente pode se comunicar com a ajuda
 do inglês.

ANEXO 7 – Narrativa de E.P.S.F.

Eu gosto quando o professor Yohann brinca
 com o yente, quando ele tira o bilurito, e digo
 que é um gato e o yente fica todo vermelho
 ali, e depois o yente fica todo vermelho por a
 atividade eu não gosto quando ele entra na
 sala muito desanimado e quando ele não
 quer brincar com o yente, quando ele dá uma
 prova pra os alunos e quando o yente tem
 alguma dificuldade e ele não responde o yente
 fica com muita raiva dele e de outra vez ele
 vem muito animado, brinca com o yente,
 e quando ele dá a prova que o yente faz de deixar o
 yente e pulado de fora e ficar brincar de bola
 e depois quando os alunos terminam de fazer
 o trabalho de casa o yente fica quando os
 minutos segundo lá, depois ele vai embora.

Pra quando o yente quer memorizar com
 uma memória quiser memorizar também quiser
 o mais o yente não sabe falar inglês e o yente
 não memoriza com ele porque o yente não
 sabe a língua dele, também quando o yente
 quiser falar com os pais dele o yente não
 sabe falar inglês, também quando quiser falar
 com outros amigos que mora mais perto.
 Unidos e também quando o yente tiver
 um trabalho que o yente não sabe inglês.

Sem porque é muito comum aprender palavras
 inglês e tentar para memorizar pela internet
 e para palavras como outras palavras que não são
 fala a nossa língua como as palavras da
 Espanha está do unidos que tem muito gente
 que fala inglês, também curitiba e sua trabalhava

= Eu não brincado de falar coisa que não perder
 fala uma palavra inglês quem não se entende
 fala a palavra que o colega falou e se os outros
 não entender inglês e de modo que não falar
 falar uma coisa que a compreensão não se gosta

= Sem porque da vez com as algumas coisas
 que o nome, inglês e gente saber ler e com
 era a qual não e não pensar que
 outras palavras que duzão e mais a pessoa
 duzão ninguém passar por cima de nada
 mas não passa por cima de ninguém

ANEXO 8 – Narrativa de E.R.S.

as aulas de inglês são muito boas elas são muito trabalhadas e quando aprendem mais melhor é a gente estudar mais porque as palavras inglês é ele fala. Lembrar inglês para gente ler é mais um ma quando não sabe dizer as as nome inglês é fazer as nome inglês é para gente a nome da pessoa para gente fazer.

Quando estudar inglês quando a pessoa viajar para alguns lugares que fala português é espanhol e Alemão e inglês e Portugal e para quando a pessoa fala algumas palavras inglês para a pessoa falar algumas palavras inglês é mais e tem pessoas que fala palavras inglês para ler a pessoa.

Eu tenho vontade de aprender inglês porque para mais aprender e quando a pessoa fazer qualquer palavra inglês e muito bom.

Eu gosto no caso quando a com mais vontade mais ele e eu não lembro as cores de algumas palavras as cores das frutas inglês e que quando um cores para pol- onde cores como ele, Blu e azul e REDER e numeras inglês.

ANEXO 9 – Narrativa de F.P.S

As aulas de inglês são muito boas e maravilhosas, e o que eu mais gosto na aula de inglês pedir para inglês, e o que eu mais gosto e quando o nosso professor de inglês ~~usa~~ mandando agente falar inglês mas só quando ele pergunta. Mas inglês pra mim é muito bem mesmo.

Estudar inglês é muito bom pra mim porque estudar inglês serve para uma coisa urgente e também serve quando a pessoa quiser ir para outro país precisa falar inglês não em todas cidade como aqui em Jaguaquara agente da qui não falamos inglês mas para outra cidade. Por exemplo se pensou agente aqui do Brasil ir para America e não saber falar inglês não vai passar nice mas vai aprender. E mesma tenho vontade de aprender muito inglês porque inglês por sentido não nasce sabem, mas na mesma hora eu tenho vontade de poder não falar o exercício de inglês, mais eu quero falar que aprender inglês é muito bom ainda mais para aqueles pessoas que nasce na America que vai falando já falando inglês. Por isso gente que eu descobri que inglês é muito bom para as nossas condições e a nossa sociedade.

Olha quando eu estou fora da sala eu aprendo muitas coisas, a primeira coisa que eu faço observando as cores, como as cores não enmudecem diante de inglês. Porque a cores é sempre importante para quem quiser falar inglês. A segunda coisa que eu faço observando ~~o~~ e quando eu tenho a liberdade de inglês pra poder eu ficar observando também como se as cores e nome em português.

Eu acho que sim. Porque que tem sempre fica mais sabio e inteligente. E quem sabe lê mesmo vai refletindo sobre o que entende e quando os nossos professores manda gente lê tem pessoas que fica com vergonha de lê as vezes tem gente que não sabe por isso que as dificuldades da passadas serve para mudar nossas vidas.

Os aulas de inglês são muitas vezes,
porque eu aprendo melhor a língua e a meu
modo. Talvez imitando o inglês, eu gosto mais de
aprender coisas novas e que seja muito
interessante, eu não gosto, porque as aulas
vão um dia no domingo, então não vou aprender
quero mais.

Eu tenho muito vontade de aprender inglês,
porque é a língua mais falada aqui no Brasil,
por isso a maioria das pessoas preferem falar inglês.
Com os americanos e com os europeus que são
muito falam a mesma língua, e por isso quando
eu gosto então aprendo melhor em inglês.
Então é que é que são de lá.

Para eu aprender inglês quando estou
fora da sala de aula, eu tento ler os livros
que encontro em português, ou mesmo em TV,
quando estou passando vídeos, jogos e em tempo
quando estou em casa, eu tento utilizar as
práticas de aprendizagem por mim.

O estudo de inglês é muito importante
para eu e para todos nós que estamos aqui!

As aulas de inglês e música, para mim eu aprendi
muito coisas sobre inglês como cartas musicas
inglesas falar linguas diferente sobre mais como
aprender falar numero inglês falar letras inglesas
como outras pessoas.

Inglês serve para quando a gente ir para outras
países diferentes como Estados Unidos e para
a gente ter foi sabendo falar inglês aprender
italiano, francês e mais outras linguas
diferente.

Eu tenho muita vontade de aprender inglês
por que inglês é uma lingua muito difícil
de aprender mais eu quero aprender inglês
e muito bem para outras pessoas que
quer aprender inglês e para as crianças
que quer aprender inglês.

Quando eu estou em casa eu pego o livro
da minha mãe eu gosto muito de livro de
inglês e eu vou sempre na biblioteca munici-
cipal para pegar um livro de inglês por que
eu quero aprender inglês e muito mais eu
não quero para nunca de aprender inglês
e muito mais.

Eu acho que eu posso continuar aprendendo
inglês como a pro: Sandra e a professora.
~~Eu~~ Fanny e todos os outros alunos da
escola do professor Valon Real porque
ele ensina muito bem para todos os
alunos.

ANEXO 12 – Narrativa de J.P.S.

As aulas de inglês são linguagem de palavras durante que o professor ensinou a falar inglês, como numerais, cores, objetos de escola, animais, as letra do alfabeto.

Para mim estudar inglês não para mais ler palavras diferentes de português.

Eu tenho vontade de estudar inglês por que mais aprende a se comunicar com as pessoas que falam inglês e para com eles os pais que falam outras línguas diferentes.

Eu estudo fazendo perguntas aos colegas e eles me responde de forma escrita.

Eu me ajudo bastante por que quando agente recebe mais informação e que agente sabe e com que mais sabe.

Para (Amm) (P) F. Amme
Buzon

- Narrativa de
ANEXO 13 J.M.S.

Os aulas de inglês não lego a conseguir aprender muitas coisas, algumas aulas eu conseguia aprender mais outras quase nada eu aprendia como perguntar os nomes das (das) pessoas, como responder aprender como se fala as coisas em inglês etc. As aulas as vezes eram muito boa mas as vezes eram tão ruins que eu não conseguia aprender nada mais me cansava/concentrava.

Sempre estudava inglês pra eu poder falar em inglês outras palavras de outras formas etc pra eu poder me comunicar com outras pessoas de outros países eu vou estudar inglês pra eu poder falar eu sei estudar inglês eu sei falar inglês.

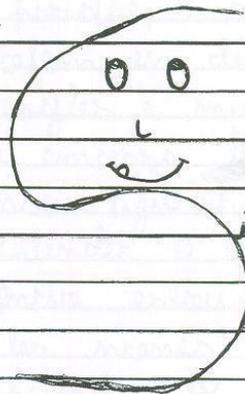
Eu tenho muita vontade de falar inglês falar de outras formas de outras coisas de ser alguma coisa vida de ser uma pessoa inteligente que saiba se comunicar com outras pessoas.

Quando estou fora da sala de aula eu tento falar com os meus colegas em inglês quando vou para sala de informática eu aprendo muitas palavras novas em inglês, eu faço o possível pra aprender inglês.

Eu acho que se eu continuar lendo as coisas que eu estou vou continuar aprendendo a ler muito mais melhor mais mais diferente vou saber o que estou falando e entendo melhor vou saber fazer as coisas de jeito mais certo eu consigo eu vou fazer isso.

as letras e palavras que mais gostava ler que
me ajudava a aprender mais depois eu não gostava que a
leitura é muito importante para a nossa vida e
muito legal ler.

FAMÍE



Costa esquerda
de mais ~~esquerda~~
lembrar que eu
nunca esqueço de
você

sempre
corinha

espero que
você goste

um beijo

ANEXO 14

J.M.G.

— As aulas de inglês são muito boas porque eu gostei de estudar durante o curso de 2010, mas também é muito difícil para aprender mais quando mais aprendi já é muito fácil eu nunca mais vou parar de estudar inglês.

— Estudar inglês sempre foi quando mais aprendo para fazer os meus projetos. Sempre foi exemplo no estrangeiro, eu em pessoa entender já eu como eles falam e que estudar inglês é importante para mim.

— Eu tenho muito vontade de aprender inglês porque, é a minha língua em todas as coisas que eu digo. Todos sabem que falar inglês é muito importante, porque não é a nossa língua materna, e eu vou mais ajudar a falar com os estrangeiros, entender o que eles estão falando.

— Quando estou na sala de aula tento ler os livros que estão em português em computadores, TV, e em revistas de Portugal e outros. Quando estou na sala de aula tento aprender o máximo possível de conteúdos da aula.

– Narrativa de

ANEXO 15

K.S.F.

As aulas de inglês é umas aula muito legais por
que nos podemos aprender outras línguas!

Eu gosto das aulas de inglês quando o professor
traz coisas ou quando ele fala de sua infância dele!

Sendo porque quando nos vai viajar para o luar em
que fala inglês em quando nos estar trabalhando
no restaurante ~~em~~ em uma loja etc

Eu tenho ~~uma~~ muito vontade de aprender a falar
em inglês porque eu acho muito bonito falar em
inglês e eu gosto muito das aulas que eu tenho e eu
acho muito pouco de mas as aula de inglês era
Prazer uma noite completa de aula de inglês!

Eu não quero nada para da sala de aula por
que não seja nada para estudar mas quando nos
olhamos para sala de ginástica nos vimos palavras
em inglês e quando nos olhamos filmes ~~em~~ em inglês

Eu acho que aprender a ler foi mais fácil do que
aprender em inglês mas eu não meio esquecer mais
por que posso aprender a ler em inglês porque eu
gosto muito da matéria de inglês porque o professor
é uma pessoa muito legal ele é brincalhão e ele
fala que gosto muito de todas mais e nos
também gosto dele! Eu não ~~é~~ acho muito am-
dade dele quando ele ia em Nova York não sei qual
na E. R. F.

ESSE TEXTO foi escrito por KÁTIA

• Ao aulas de Inglês é muito legal, eu me divirto muito. Por isso quero continuar estudando Inglês e todas as outras matérias. Eu gosto quando ele chega falando logo tarde em Inglês, eu que eu não gosto é quando chega a hora dele ir pra casa.

(...)

• Estudar Inglês serve para muitos coisas. Quando a gente vai viajar, pra fazer negócios, pra atrair e vários outros coisas. É bom estudar Inglês porque, algum dia, pode ser necessário (o) de Inglês porque saber falar Inglês ou até usar a gente faz muito na Inglaterra ou em outros países.

• Eu tenho vontade de estudar Inglês pra eu ficar mais sabida e porque é muito bom, eu me esfoço mais. Pra quando algum me perguntar as coisas em Inglês eu saber responder.

Para eu estudar inglês fora da sala de aula, eu pegos um livro de inglês, sento em algum lugar e firo lendo, até chegar a hora de ir para casa para fazer outras atividades, é muito bom estudar inglês

Quando eu lembro de quando eu aprendia a ler, eu gosto de aprender mais ainda. Eu aprendi ler no 2º. ano e eu tinha 7 anos de idade. Quando eu comecei ler alguns palavras pequenas eu fiquei muito feliz, mesmo que era pequenas as palavras, assim que eu fui aprendendo com a ajuda dos professores da escola.

Por favor, espero que goste,
fz com muito carinho.

ANEXO 17 Narrativa de L.S.J.

Na aula de inglês não muito boas, eu aprendi as coisas que nunca tinha imaginado que existia no mundo inteiro. Eu aprendi muito com esta aula de inglês, eu sinto em uma altura que nunca tinha imaginado e isto é graças a minha escola "arte" sem a arte eu nunca teria conseguido tudo que sei.

Eu gosto quando tem uma prova com questões bem difíceis, para eu tentar ler as questões em inglês ou até mesmo conversar com alguns que é feita em inglês aqui na sala mas também para falar língua diferente, gosto quando o professor uma brincadeira, fala com os alunos em inglês, para ver se estamos bem, ou se estamos aprendendo.

Eu não gosto algumas coisa de inglês, como por exemplo, se tem aula de inglês um dia na semana eu queria que tivesse a semana inteira, o tempo que temos com o professor é muito curto e tem mais nem de para nada se fosse a semana toda era mais bom.

Estudar inglês é tudo que eu quero na minha vida, eu nem sei o que iria ser de mim sem o inglês, se alguém falasse inglês comigo e eu não soubesse responder, eu pensaria que ele estaria me chingando, eu não sabia o que ele estava falando mesmo! eu ficaria quieto sem responder nada. Pois o inglês é tudo na vida de qualquer pessoa qualquer ser humano.

Falar inglês, serve para se comunicar com outros pessoas diferentes de outros países, eu até mesmo para viajar para outros lugar, quando for tirar uma folga.

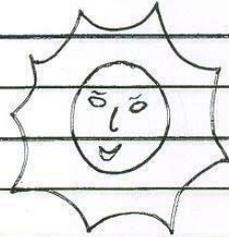
Eu quando estou fora da sala de aula, sempre
fico falando inglês com os meus colegas, pergunto o
nome dele em inglês, e também sempre eu fico lendo o meu
dicionário porque tem palavras em inglês.

Eu quando começo a ler, minha mente se abre diante
do livro e é por meio da leitura que sempre eu me lembro das
palavras em inglês, sei comparar ideias.

Também quero falar que tudo o que eu estou falando
é verdade, do fundo meu coração.

Ainda tenho muitas coisas para falar, mas não
vai ser desta vez.

1º Dezembro
Para
Família



Jaguaguara 05 de novembro de 2010

12º Dezembro
Família

~~Dezembro~~

OK!!!!

ANEXO 18 – Narrativa de L.E.S.S.

Os aulas de ingles sãe muito boas
porque no mesmo tempo que ele deu as
aulas ele brinca com o aluno.

Eu não gosto quando é dia de prova
Estudar ingles sãe por se comunicar
com os estrangeiros.

Tenho vontade de estudar ingles por-
que um dia quero ser um professor.
Quanto estou para da aula de ingles
eu fico feliz em se estar em lá por
aprender um pouco mais.

Acho que um professor a ser não
mim ajudou a aprender e falar in-
gles.

– Narrativa de
ANEXO 19 M.R.G.J.

Eu gosto muito das aulas de inglês, e das não muito boas, e o que eu mais gosto é de fazer provas, e o que eu não gosto é quando me chama para responder alguma coisa no quadro.

Eu acho que estudar inglês serve para ler algum texto em inglês, e também arrumar uma namorada (o), ir para outros países, porque se uma pessoa vai para outro país ela vai ter que falar a língua de lá. E também para aprender outras línguas.

Eu tenho muita vontade de estudar inglês porque eu acho que é muito bom estudar essa língua. Da uma sensação muito boa, quando a pessoa começa, ela não que mais para. Eu mesma sou assim, e o nome em inglês é Boy e Blue e outras palavras.

- Narrativa de

Quando estou fora da sala eu gosto de fazer assim: eu falo com outras pessoas, o que eu aprendi na sala, em inglês, e até ensino o que eu aprendi. Eu não sei porque eu comecei a gostar de inglês! Tem hora que me dá vontade de estudar bastante, para eu morar lá em Las-Vegas, e conhecer Justin Bieber, porque sou fã dele, ^{todo} mundo daqui da escola sabe disso.

Eu acho que ler ajuda muito a aprender inglês porque se nós não sabemos ler, a gente não ia saber ler aquelas palavras que estão em outras línguas. Como: (português, inglês, espanhol, francês e etc.), mas é isso que eu acho sobre o inglês, e sobre as aulas de inglês:

Para Pro Fannie
Beigas

- Narrativa de

ANEXO 20

R.J.A.

As aulas de inglês eu acho ótima, porque quando a gente for para algum lugar que fala língua diferente a pessoa já sabe falar inglês, espanhol etc. Eu gosto das aulas porque a pessoa aprende coisa que não sabe e mas gosto porque a aula é muito pouca, eu queria que a aula de inglês fosse de manhã pela manhã até a tarde: eu de 8:00^{da m} até às 6:00 da noite.

O inglês serve para quando a pessoa for para algum lugar diferente como Nova York e entre outros, a gente já sabe falar inglês e também quando for ler algo no computador e aí a pessoa lê em inglês.

Eu tenho muita vontade de ler e aprender inglês, porque inglês é uma coisa que nos leva ao além do mundo.

Quando eu estou fora da sala de aula eu fico olhando o céu, as árvores e fico refletindo as coisas das coisas que eu aprender. O inglês é uma coisa boa, sim, porque eu lembro cada coisa que eu tenho mais chance de aprender.

Franne e Renilda

- Narrativa de

As aulas de inglês eu acho ~~que~~ é ótima, porque quando a gente for para algum lugar que fala a língua diferente a pessoa já sabe ler ou falar inglês, espanhol etc... Eu gosto das aulas de inglês porque a pessoa aprende várias coisas que a gente não sabe e não gosto porque a aula é muito pouco, eu queria que a aula fosse até 8:00 da noite e eu queria também que fosse ~~até~~ pela manhã até a tarde.

O inglês serve para quando a pessoa for para algum lugar diferente como Nova York e entre outros, a gente já sabe falar inglês e também quando for ler algo no computador e ~~o~~ aí a pessoa já sabe ~~falar~~ ler ~~o~~ inglês.

Eu tenho muita vontade de estudar inglês, porque inglês é uma coisa que nos leva ao além do mundo.

Quando estou fora da sala de aula eu olho e eu, as árvores e fico refletindo as cores das coisas que aprendo. O inglês é uma coisa boa, sim, porque eu lembrando cada coisa eu tenho mais chance de aprender.

- Narrativa de

ANEXO 21

R.S.S.

A aula de Inglês, é muito importante para nossa vida, porque é uma hora que vou sair para algum lugar estrangeiro, já sei falar Inglês. E também para nos ajudar a aprender o dia a dia, e as coisas das nossas vidas.

Eu não gosto de aprender Inglês, porque não gosto de estudar Inglês, e principalmente que gosto de viajar para algum lugar estrangeiro.

Eu gosto de aprender Inglês, porque não gosto de estudar Inglês, e principalmente que gosto de viajar para algum lugar estrangeiro.

Eu gosto de aprender Inglês, porque é muito gostoso aprender Inglês, eu nunca vou desistir de estudar Inglês.

Pego alguma lição de Inglês, e vou estudar, em alguns lugares que eu vou ter alguma prática de Inglês, principalmente na sala de informática.

Vou aprender Inglês e nunca vou desistir de aprender Inglês, vou estudar e trabalhar a fim de conseguir.

É um bom trabalho, é muito legal, e eu vou fazer uma ótima apresentação.

- Narrativa de

ANEXO 22 - Narrativa de S.S.L.

Por outro que eu tive durante o tempo
 toda foi muito bom, e que eu posso garantir
 na aula de inglês foi que eu aprendi, inglês
 foi em cores em números e em feminino e
 masculina, e a que eu não gostei foi fazer
 prova de inglês inglês serve para não
 pensar no país - um lugar como o
 Estados Unidos, e quando uma pessoa de
 uma - coisa que está escrita inglês -
 que alguma pessoa não entende - é o
 pensar ajuda - eu tinha fantasia um de
 estudar inglês por que quando a pessoa
 ir em um lugar a pessoa não fica com
 dificuldade para entender inglês e para
 viajar, quando eu não faço - de sala eu
 estudo em cores, e feminino e masculina
 etc, eu acho que eu aprendi muito coisas
 eu pretendo continuar aprendendo.

Jamais que não seja essa pessoa
 sorridente sempre e tudo.

BRUNO

Fui no jardim e jardim escreveu
 dentro de uma linda carta e pra fazer
 Aparecer

- Narrativa de

ANEXO 23

T.S.S.

As aulas de inglês para mim são interessantes porque eu aprendo mais e também vai servir para a minha vida no futuro. É uma coisa que eu gosto e das aulas, das atividades e das provas. Uma coisa que eu não esqueço é quando eu traço um desenho para traduzir em português.

Quando eu vou para quando eu vou eu vou falar inglês, para quando uma pessoa de outro país me perguntar: WHERE ARE YOU FROM, eu posso responder: I AM FROM JAGUAQUARA, e não sei o que é para. Eu sei não sei para muitas outras coisas.

Eu tenho vontade de aprender inglês porque quando eu for a faculdade eu vou viajar para a Inglaterra e trabalhar lá. Eu não sei se eu vou falar inglês.

Eu não sei falar inglês e não sei falar inglês. Eu não sei falar inglês e não sei falar inglês. Eu não sei falar inglês e não sei falar inglês.

Sim, porque com o inglês eu posso aprender a falar inglês e a escrever em inglês.

- Narrativa de

em inglês, e também não se para aprender
a falar e a escrever, mas também para
fazer uma prova em inglês e alistar as
perguntas.

Verso

Sign
Impr
movendo

Tailor

Beijos
Olli

ANEXO 24 – Narrativa de T.S.O.

A Aula de inglês Para mim é muito importante Porque Eu mim sinto muito feliz Tem umar que é muito difícil Para Eu Aprender mais mas Já Acaba toda sexta.

Eu Preciso Aprender inglês Para quando Eu Preciso Sair da Brasil Tem lugar que fala varias linguas diferente Para Permitir inglês e Si Eu Aprender inglês Eu Vou ficar mais Sólida o inglês e tudo que Eu Preciso Aprender.

Eu tinha muito vontade de Aprender inglês Porque Além de Ser muito importante Eu acho muito linda Eu quero Aprender inglês Porque Eu falo Ser muito fofoca fofoca just kiki e também Ser Uma Professora de inglês.

Eu Joga Para Aprender inglês Eu Presta muita Atença na Aula quando o Professor Esta falando Eu falo de tudo Para Aprender e Estou Aprendendo muito. S gaigo Good morning.

na sala de Aula Eu fico Prestando muita Atença mais gaigo que o Professor min fala sobre inglês Porque é muito importante.

Eu lembro da primeira dia que eu comecei
 a ler a primeira letra da alfabeto foi muito
 bom e foi um Este foi muito legal foi
 uma emoção da minha vida. Agora
 é mais melha ainda.

Pro Família Eu Estou mandando muitas
 coisas e eu quero ser sua Aluna um dia
 Eu Adorei de comer muitos de frutas
 Pro Família vive e muito linda Tchau
 minha Prof. com carinho.



Uma das razões para a qual a maioria das pessoas aprende inglês é para viajar.

As aulas de inglês são aulas muito boas porque a gente aprende muitas palavras em inglês, e também serve para nos ajudar para uma relação importante que as pessoas fazem em inglês. As aulas de inglês ensinam a não aprender falar muitas coisas em inglês porque as vezes é muito complicado, e é que a gente na aula de inglês é falar palavras em inglês e isso desagrada muitas coisas, e também se usa, não quer dizer que não goste, por que estudar inglês é bom não é ou bom é mais que bom. É o que eu não gosto da aula de inglês, é ter que falar palavras muito complicadas e grandes, e nas palavras de inglês nós tem que marcar um x na palavra em inglês, e também inglês fazer marca um x em português.

Estudar inglês serve para muitas coisas, seja ex: Para ir a uma cidade grande onde se fala inglês, o inglês serve para uma relação muito importante, e também para fazer trabalhos, como ir para, por via para os Estados Unidos e para York, e para muitas outras coisas importantes.

Uma das coisas que eu quero é estudar inglês, eu tenho muita vontade de estudar inglês, mas que quando a pessoa vai numa cidade grande não temba dificuldade de falar inglês, e não só isso mas tem muitas outras coisas, o inglês é o que é o mais estudado, e o que eu quero mais aprender mas que eu não tenho que depender dos outros para explicar eu vou para uma cidade estrangeira que fala inglês e eu não saber o a pessoa está falando, e tem que depender dessa pessoa tem que traduzir para mim, e eu não quero isso, mas isso eu tenho que aprender falar inglês mais ainda.

Quando eu estiver fora da sala de aula que vai a aula de alemão, eu vou perguntando tudo o que o professor disser, como pergunta, you hat in you name?, e eu fico olhando as cores da escola fico olhando as etiquetas, pergunto aos professores, em casa também, isso é o que eu faço quando estiver fora da sala de aula.

Quando eu aprende a ler eu sei ler fora que a gente fica mais importante

O primeiro passo é aprender a ler e escrever em inglês. Quando você começa a ler em inglês, você começa a aprender a gramática e a vocabulário. Quando você começa a escrever em inglês, você começa a aprender a gramática e a vocabulário. Quando você começa a ler e escrever em inglês, você começa a aprender a gramática e a vocabulário.

mais sabia e uma das coisas que eu gosto de ler e histórias engraçadas, fiadas palavras em inglês e quanto mais você lê melhor você fica quando, eu me lembro que quando aprende a ler eu fico muito feliz, e quando eu lembro de como eu aprendi a ler eu fico mais melhor e continuo melhorando.

Beautiful Linda Love you Home Te amo I love you Home

Para as pessoas que aprendem inglês uma das coisas que eu gosto de ler e histórias engraçadas, fiadas palavras em inglês e quanto mais você lê melhor você fica quando, eu me lembro que quando aprende a ler eu fico muito feliz, e quando eu lembro de como eu aprendi a ler eu fico mais melhor e continuo melhorando.

ANEXO 26 – Narrativa de T.S.H

As aulas de inglês não muito boas, porque nos aprendemos a falar outras línguas, eu aprendi que para nos aprender inglês nos precisamos eu ser com atenção. Eu se aprendi algumas frases, palavras, perguntas, respostas e etc. E quero aprender muito mais, eu tudo sobre inglês.

O inglês é muito bom porque, nos podemos de comunicar com pessoas de outros países, e quem sabe o inglês eu outros idiomas é mais fácil arrumar um bom emprego.

Eu gosto muito de estudar inglês, e quando eu estudo tenho vontade de aprender mais, eu quero aprender outros idiomas.

Para os alunos aprender inglês fora da sala, precisa de interessar bastante, aprender a ler o que estiver escrito em inglês, porque pode ler um livro em inglês, um dicionário e etc.

praticar o inglês com os colegas.
querer aprender cada vez mais, saber
o nome de cada coisa que nos vemos
por aí da sala, ter curiosidade
de tudo que nos vier em inglês.

Eu quero aprender inglês, o nosso
professor de inglês se chama Jalen,
ele é muito bom em inglês, quando
ele vai ensinar nos ele sempre conta
um caso ou uma pequena história que
fala alguma coisa em inglês, ele é mu-
ito legal com nos.

Eu quero aprender outros idiomas
porque um dia eu pretendo ir para
outros países eu já sei falar, e arran-
mar um bom emprego.