

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ENSINAR E APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Andréia Dias Ianuskiewtz¹

Eixo temático: Estudos da Linguagem

Resumo: Temos como objetivo apresentar nossa pesquisa de mestrado, na qual buscamos compreender o significado social da atividade docente do professor de inglês e o sentido pessoal que essa atividade tem para ele, tomando como referencial teórico a abordagem sócio-histórica e a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978; 2004). Além disso, apresentaremos nossa pesquisa de doutorado, ainda em andamento, cujo objetivo é investigar os processos envolvidos na atribuição de sentido à atividade de aprendizagem de língua inglesa por alunos da escola pública, considerando-se o contexto atual de ensino do idioma no estado de São Paulo. Para tal estudo, utilizaremos como fundamentação teórica a Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Charlot (2000; 2001; 2005).

Palavras-chave: Significado social; sentido pessoal; Teoria da Atividade; ensino/aprendizagem de inglês; Teoria da relação com o saber.

Abstract: We aim to present results from our Masters research whose goal was to understand the social meaning of the public school English teacher's work and the personal sense he/she attributes to his/her teaching activity. To achieve this objective we used as theoretical basis the sociohistorical approach and the Activity Theory developed by Leontiev (1978; 2004). We will also present our ongoing PhD research, in which we aim to investigate the relations students establish to the English language learning in the context of the public school, as well as the sense they attribute to this learning, based on the theory of relation to knowledge (CHARLOT, 2000; 2001; 2005).

Keywords: Social meaning; personal sense; Activity theory; English teaching/learning; Theory of relation to knowledge.

1. Introdução

Pretendemos, neste trabalho, apresentar resultados de nossa pesquisa de mestrado², na qual buscamos compreender o **significado social** da atividade docente do professor de inglês da

escola pública e o **sentido pessoal** que essa atividade tem para ele, tomando como referencial teórico a abordagem sócio-histórica e a Teoria da Atividade, proposta por Leontiev (1978; 2004). Além disso, apresentaremos nossa pesquisa de doutorado, ainda em andamento, cujo objetivo é investigar os processos envolvidos na atribuição de sentido pessoal à atividade de aprendizagem de língua inglesa por alunos da escola pública, considerando-se o contexto atual de ensino do idioma no estado de São Paulo, utilizando como fundamentação teórica a Teoria da Relação com o Saber, desenvolvida por Charlot (2000; 2001; 2005).

A motivação inicial de nosso estudo de mestrado foi o sentimento de frustração com a situação de não efetividade da aprendizagem da língua inglesa por alunos da rede pública de ensino e o incômodo que nos causa *a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares* (PAIVA, 2003: 56). Como professora de inglês em escolas de idiomas, responsável, entre outras tarefas, por aplicar testes de nivelamento aos alunos interessados em se matricular nos cursos oferecidos, sempre nos intrigou o fato de que alunos vindos do ensino público, na maioria das vezes, precisam iniciar o curso de inglês “do zero”, como se nunca houvessem tido contato algum com o idioma. Incomoda-nos ouvir, muitas vezes, desses próprios alunos, frases como: “*Ah, nem precisa aplicar o teste. Eu sou básico mesmo, não sei nada de inglês*”, “*Eu nunca estudei inglês, quer dizer, estudei na escola, mas isso não conta, né?*”, ou então “*Olha, eu estudei inglês na escola, mas não sei nem o verbo to be*”.

No primeiro semestre de 2008, uma nova proposta curricular foi lançada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de promover uma ação integrada e articulada entre as escolas da rede pública de ensino, com vistas a *organizar melhor o sistema educacional de São Paulo* (BRASIL, 2008: 5), e garantir aos alunos uma educação de qualidade, *capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo* (BRASIL, 2008: 8).

Ao lermos a nova *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, pensamos que os princípios nela contidos poderiam servir como possível caminho para a realização de uma prática docente que venha possibilitar uma revitalização do ensino de línguas nas escolas públicas com vistas a *alterar para melhor o quadro desbotado do ensino de línguas hoje* (ALMEIDA FILHO, 2003: 32). Porém, ao mesmo tempo, sentimos que faltava, nesse documento, a **voz do professor**. Tínhamos interesse em conhecer a visão do professor, a pessoa para quem tal proposta é direcionada, suas opiniões em relação a vários aspectos envolvidos no seu fazer docente, seus

sentimentos, suas expectativas, enfim, gostaríamos de conhecer *a pessoa professor de inglês*. Acreditamos que os objetivos estabelecidos nas propostas curriculares lançadas pelo governo só serão viáveis se houver plena compreensão das condições em que se realiza o trabalho docente e do sentido que o professor confere a ele. Portanto, nos interessamos em ouvir a voz do professor, entender o sentido que **ele** atribui à sua prática. Sentimos a necessidade de investigar **o que os professores fazem e em que condições** o fazem, bem como o que eles **pensam e sentem** a respeito de seus fazeres.

Ponderamos que o estudo sobre a atividade docente do professor de inglês da escola pública poderia ser construído com base em um fundamento teórico que levasse em conta a historicidade da profissão do professor de inglês, ou seja, que possibilitasse entender a profissão *professor de inglês* da rede pública de ensino numa construção histórica, em sua totalidade, sem, portanto, negar a subjetividade dos indivíduos. Portanto, optamos por utilizar para a análise da realidade investigada, um enfoque sócio-histórico que enfatizasse a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Desta forma, tomando por referencial a **Teoria da Atividade**, proposta por Leontiev (1978; 2004) e os conceitos de *significado social* – finalidade da atividade docente fixada socialmente – e *sentido pessoal* – sentido subjetivo que o professor atribui ao seu trabalho – o objetivo de nossa pesquisa foi buscar compreender as significações sociais da atividade do professor de inglês da escola pública e o sentido pessoal construído e atribuído pelo professor à sua profissão. De acordo com a análise dos dados por nós coletados, pudemos verificar qual relação pode ser estabelecida entre o significado social atribuído à atividade docente e o sentido pessoal conferido a ela pelo professor.

2. A Teoria da Atividade

Podemos definir a Teoria da Atividade como um referencial teórico-metodológico filosófico e multidisciplinar que pode ser usado para o estudo de diferentes formas de práticas humanas como processos em desenvolvimento, nos níveis individuais e sociais interligados ao mesmo tempo. Tal referencial considera a interação entre os participantes no contexto sócio-histórico em que atuam. Para que possamos compreender as ações que os indivíduos realizam no mundo real, essa teoria propõe como unidade básica de análise a atividade, sempre inserida num contexto (KUUTI, 1996; JONASSEN, 1999; KAPTELININ, 1996). A Teoria da Atividade tem

suas raízes históricas oriundas de três vertentes: a filosofia clássica alemã dos séculos XVIII e XIX – de Kant a Hegel; os escritos de Marx e Engels, os quais elaboraram o conceito de atividade; e a psicologia sócio-histórica, fundada por Vigotski, Leontiev e Luria (NARDI, 1996; KUUTI, 1996; JONASSEN, 1999).

Uma das marcas fundamentais da teoria de Marx na Teoria da Atividade é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de desenvolvimento do homem e na constituição do seu psiquismo. Segundo Marx, ao trabalhar, o homem produz não apenas sua vida biológica e social, mas também seu psiquismo. O trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. Diferentemente dos animais que encontram sua existência garantida naturalmente, o homem produz sua própria existência: por meio do trabalho o homem transforma a natureza externa mediado por instrumentos que ele próprio criou e tais instrumentos constituem sua segunda natureza, a natureza social do homem. Porém, ao transformar a natureza externa, o homem transforma também sua natureza interna. Assim, a atividade humana pode ser considerada como *geradora de consciência*, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro, por meio das relações sociais. Em outras palavras, a atividade psíquica interna (os pensamentos) tem sua origem na atividade externa (o trabalho e as relações sociais). Consciência e atividade são, portanto, dois elementos fundamentais à psicologia sócio-histórica.

3. Significado social e sentido pessoal

A relação entre **significado social** (ou **significação**) e **sentido pessoal** é o principal componente da estrutura interna da consciência e um dos fundamentos da Teoria da Atividade. A significação constitui o conteúdo da consciência social, é a entrada na consciência do homem, *o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixada sob a forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer* (LEONTIEV, 2004: 102). Segundo Leontiev (2004), o homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos. Portanto, as significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriadas pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual, isto é, adquirem um sentido pessoal.

Leontiev (2004) elucida que na consciência primitiva³, o sentido que um fenômeno consciente tinha para um indivíduo coincidia com o sentido que ele tinha para a coletividade, ou seja, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações. Com o desenvolvimento da sociedade de classes, *a massa dos produtores separou-se dos meios de produção e as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (“se alienam”) do próprio homem* (LEONTIEV, 2004: 128). Como resultado, a sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. As relações objetivas geradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana nas condições da sociedade de classes. Desse modo, na sociedade capitalista, o conteúdo das ações dos trabalhadores e o motivo pelo qual agem são contraditórios, passando a consciência humana a ser fragmentada, desintegrada. Em muitas situações de divisão do trabalho, o sujeito participa de atividades, mas não se reconhece no produto do seu trabalho, devido às situações impostas pelas próprias condições desse trabalho. Assim, o trabalho se torna alienado, uma vez que a ação do sujeito passa a ser mecânica e não propicia oportunidades de transformação em sua consciência; há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação, pois o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado social, ou seja, ao sentido dado pela sociedade.

Considerando os pressupostos da Teoria da Atividade e os conceitos de significado social e sentido pessoal, formulamos as seguintes questões de pesquisa: **1)** Que significados sociais são atribuídos à atividade docente do professor de inglês da escola pública?; **2)** Que sentido pessoal o professor de inglês da escola pública atribui ao seu trabalho? e **3)** Que relação pode ser estabelecida entre o significado social e o sentido pessoal vinculados à atividade docente?

4. Metodologia de pesquisa

Ao refletirmos sobre os caminhos metodológicos que trilharíamos, encontramos na abordagem qualitativa de base interpretativista, a forma de investigação que nos guiaria de maneira mais adequada e coerente com os propósitos do estudo. Para compreendermos o sentido pessoal que o professor atribui à sua prática, aplicamos um questionário composto de questões fechadas e abertas a 26 professores de inglês da rede pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Por meio desse instrumento, obtivemos dados que nos permitiram delinear o perfil

atual desses professores, resgatando elementos de sua história pessoal, bem como informações sobre diversos aspectos envolvidos no contexto de seu trabalho, os quais nos ajudaram a desvelar o sentido pessoal que o professor atribui a sua prática.

A fim de apreendermos o significado social vinculado à figura do professor de inglês, recorreremos a documentos oficiais de políticas públicas educacionais (Parâmetros, Orientações e Propostas Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeira), bem como à leitura de estudos da área da linguística aplicada: ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 2003; MOITA LOPES, 2003, 2008; PAIVA, 2003, 2008; CELANI, 2005; LEFFA, 1999, 2003; PENNYCOOK, 2008; RAJAGOPALAN, 1997, entre outros), que abordam questões relevantes sobre o ensino de língua estrangeira (LE) em nosso país. Também traçamos um breve histórico do ensino de línguas no Brasil, que nos permitiu compreender a evolução dos significados sociais atribuídos ao professor de inglês e ao ensino da língua inglesa ao longo da história, até os dias atuais.

5. Resultados de pesquisa

A partir dos dados obtidos no levantamento bibliográfico pelo qual tentamos resgatar a história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil no decorrer dos tempos, pudemos observar que, desde a inclusão oficial do componente *Língua Estrangeira Moderna* no currículo das escolas públicas brasileiras, em 1855, o número de horas dedicadas ao seu estudo, bem como a quantidade de idiomas estudados (em 1855, estudavam-se os idiomas francês, inglês e alemão, em caráter obrigatório, e italiano, em caráter facultativo) foram sendo gradualmente reduzidos até chegarmos ao quadro atual do ensino de LE, em que apenas uma língua é ofertada em caráter obrigatório – na maioria dos casos, essa língua é o inglês – para a qual são dedicados apenas 100 minutos semanais de estudo. Ponderamos, assim como Paiva (2003) e Leffa (1999), que tal processo atribuiu à LE, ao longo do tempo, um status inferior de relevância, comparado às outras disciplinas. Fatores relacionados às condições efetivas do trabalho docente, tais como excesso de alunos em sala de aula, falta de recursos didáticos, precariedade das condições físicas das escolas, má remuneração salarial dos professores, entre outros, apontam para a desvalorização da profissão *professor de LE*.

Por meio da leitura de autores que abordam questões relevantes sobre a área de ensino-aprendizagem de línguas e de pesquisa empreendida sobre fatos relevantes da trajetória do ensino de LEs no Brasil, passamos a entender que o significado social da atividade docente do professor de inglês transformou-se com o decorrer do tempo, variando de acordo com a gestão educacional vigente e com o quadro histórico, político e econômico do contexto social em questão.

O ensino de inglês, de acordo com os ideários pedagógicos propagados nos documentos de políticas públicas educacionais para o ensino de LE mais recentes, deve auxiliar na construção da cidadania do aluno, possibilitando o aumento de sua auto-percepção e instrumentalizando-o para engajar-se em contra-discursos.

Assim, pudemos inferir que a finalidade do trabalho docente do professor de inglês, isto é, o significado de sua atividade fixado socialmente, consiste em cumprir o papel de mediador na apropriação da língua inglesa pelo educando, ao promover situações que propiciem a participação e interação dos alunos para que estes se engajem em atividades de aprendizagem. A apropriação dessa língua possibilitará o desenvolvimento da construção da competência discursiva do aluno, que promoverá, por sua vez, autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão.

Os dados coletados junto aos participantes da pesquisa forneceram elementos que nos permitiram traçar o perfil do professor de inglês da escola pública. Sabe-se que a média de idade dos professores é 44 anos e metade deles são casados. As mulheres são a maioria na profissão: 88% dos participantes são do sexo feminino. Dentre essas mulheres, 87% trabalham mais de 20 horas e 62% possuem de um a três filhos. O salário de professor é a fonte de renda principal para 92% dos participantes, mas metade deles precisa complementar a renda familiar exercendo outra atividade além do magistério. Houve ascensão social obtida em relação à família de origem no que diz respeito ao nível de escolarização e ao nível socioeconômico. A maioria dos professores – 77% – formou-se em universidades públicas, mas 31% não acham que o curso os preparou bem para o exercício do magistério. O tempo médio de experiência profissional dos professores é 18 anos e 31% já fez curso de especialização ou Mestrado. Grande parte dos professores (73%) já participou de alguma atividade de formação continuada relacionada ao ensino de inglês. A maioria dos professores (81%) são efetivos, mas mesmo assim, 58% lecionam em duas, três ou até quatro escolas. A jornada de trabalho é extensa: a média de horas semanais trabalhadas em

sala de aula é 36 horas, mas alguns professores chegam a lecionar até 53 horas por semana. Dezesseis professores (63%) lecionam outra disciplina além da língua inglesa e os docentes possuem uma média de 14 turmas. Há uma média de 39 alunos por classe e de 544 alunos por professor.

Na análise dos motivos que orientam a atividade docente, podemos observar que eles se alinham com o que compõe a finalidade do trabalho docente do professor de inglês, ou seja, os motivos que levam o professor a agir coincidem com os sentidos dados pela coletividade e fixados no significado da atividade.

Porém, embora os motivos que geram a atividade do professor coincidam com o significado social do seu trabalho, devido às condições objetivas em que desenvolve sua prática – falta de interesse e indisciplina dos alunos, escassez de recursos didáticos/materiais, depauperamento das condições físicas da escola, desvalorização social de seu trabalho, número excessivo de alunos, longa jornada de trabalho (distribuída entre várias escolas), e é claro, a baixa remuneração – constatamos o estabelecimento de uma ruptura entre o que motiva o professor a desenvolver sua prática e o que ele efetivamente realiza. As condições objetivas de trabalho limitam a prática docente e impedem o professor de realizar as ações por ele idealizadas, ou seja, seus motivos, causando-lhe grande mal-estar e insatisfação (consigo mesmo e com sua própria atuação).

Os resultados produzidos por suas ações estão muito aquém dos almejados pelo professor e devido à discrepância entre o esforço por ele despendido e os benefícios obtidos, o professor perde a motivação, fica desanimado, se distancia afetivamente de seu trabalho e, por consequência, dos alunos. Observamos que alguns professores utilizam-se da *acomodação* como mecanismo de evasão para conseguir lidar com a frustração a que são expostos no dia a dia e com as limitações que as condições objetivas de trabalho lhes impõem, o que se traduz em uma prática permeada por procedimentos rotinizados que não promovem a obtenção de resultados satisfatórios.

O que vemos então é que, devido às condições objetivas de trabalho, há uma não coincidência entre as ações dos professores e os motivos pelos quais age. Em decorrência das

situações impostas pelas condições de trabalho, o professor desenvolve sua atividade, mas não se reconhece no produto de seu trabalho, que seria a apropriação, pelo aluno, do conteúdo “ensinado”. Em outras palavras, temos que os professores vivenciam o distanciamento entre o resultado objetivo de sua atividade e o motivo que a gerou, ou seja, o conteúdo objetivo da atividade docente não coincide com o seu conteúdo subjetivo, com aquilo que ela é para o professor. Portanto, podemos afirmar que há, na consciência do professor, uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal de seu trabalho.

Como vimos, Leontiev (1978; 2004) esclarece que na sociedade de classes há uma ruptura entre o significado social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nesta particularidade, como alienada. No caso da pesquisa empreendida, os significados sociais são apropriados pelos docentes e até mesmo reproduzidos em suas falas, mas as condições limitadoras de seu trabalho não permitem que as significações sejam efetivamente transformadas em ações práticas que tragam resultados educacionais satisfatórios. As condições objetivas de trabalho não permitem que o professor transforme seus motivos em ações providas de sentido, que possibilitem a apropriação da língua inglesa pelo aluno, caracterizando, assim, o trabalho docente como alienado, uma vez que existe ruptura entre significado e sentido, e também alienante, pois não permite a apropriação pelo aluno de um saber que teria por direito apreender.

6. O sentido de aprender inglês

Em nossa pesquisa de mestrado, acima apresentada, verificamos que dentre os professores participantes, 62% não se sente satisfeito em relação à sua prática pedagógica, uma vez que a mesma produz resultados que estão muito aquém dos almejados. A maioria desses professores relaciona o insucesso de sua prática pedagógica ao **desinteresse** e **indisciplina** dos alunos, aspectos que são, portanto, apontados pelos docentes como as causas do baixo rendimento e aproveitamento dos alunos.

A análise dos dados nos suscitou questionamentos quanto às possíveis razões que levariam os alunos a não se interessarem pela aprendizagem da língua inglesa, apesar do fato de que a todo momento, a importância da aquisição desse idioma é a eles enfatizada e reforçada, tanto nos discursos propagados pelos professores, quanto nos difundidos na/pela mídia, seja para

que disponham de melhores possibilidades para a continuidade de seus estudos, ou para melhor preparação para o frequentemente mencionado *mercado de trabalho*. Assim, as seguintes indagações nos instigavam: o que faz com que um aluno tenha ou não vontade de aprender inglês? O que o motiva a estudar? O que torna uma aula “interessante” para esse aluno?

Sentimos, então, quando da conclusão do curso de mestrado, e início de nossa pesquisa de doutorado, a necessidade de realizar uma pesquisa que enfoque, desta vez, os processos envolvidos na atribuição de sentido à atividade de aprendizagem de LI dos alunos da escola pública, para termos melhores condições de compreender os motivos que podem levá-los ao *desinteresse e indisciplina* (mencionados pelos docentes como as causas do insucesso no ensino-aprendizagem do idioma), bem como para obtermos pistas/dados dos componentes que possam fazer com que uma aula se torne “interessante”/relevante para esses alunos, a fim de que haja êxito na aprendizagem.

Para a realização desta pesquisa necessitamos de um embasamento teórico que nos ajude a compreender a atribuição de sentido dos alunos da escola pública à atividade de aprender inglês, focando a relação que eles estabelecem com a aprendizagem do idioma. Reconhecemos como relevante, significativo e oportuno como respaldo teórico para o estudo, a **teoria da relação com o saber**, desenvolvida por Charlot (2000; 2001; 2005).

Segundo Charlot (2000), ao mesmo tempo em que aprende, o aluno estabelece também uma relação com o saber, a qual pode ser descrita como

o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p.81)

O autor analisa o fato de que certos alunos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam tal desejo, parecendo pouco motivados para a tarefa. Tais diferenças de comportamento diante do saber, tratam-se, na verdade, das relações entre os

indivíduos e aquilo que se tenta ensinar-lhes. Desta forma, “não estar motivado” é estar em certa relação com a aprendizagem proposta, ou seja, com o saber.

Considerando os fundamentos da teoria da relação com o saber, uma questão aparentemente banal, como “o que torna uma aula interessante?”, evidencia, segundo Charlot (2005), uma questão teórica essencial e complicada: a do encontro do desejo com o saber: só faz sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam no *nó de desejos* que é o sujeito. Tais fundamentos são essenciais para podermos compreender o que ocorre em uma sala de aula e podem nos ajudar a responder questionamentos tais como: *o que é uma aula interessante?* De acordo com o autor, podemos compreender que o descritor “interessante” poderia se referir à aula na qual há o estabelecimento de uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro; uma aula “interessante” seria aquela em que ocorre o encontro do desejo com o saber.

Ancorados nesse arcabouço teórico, estabelecemos como objetivo do presente estudo, averiguar as relações que alunos inseridos no contexto de ensino público de uma cidade do interior do estado de São Paulo estabelecem com a aprendizagem de língua inglesa. Buscamos investigar as relações que os alunos estabelecem com o saber durante a aprendizagem de inglês, como tais relações são estabelecidas e as consequências das mesmas para a aprendizagem do idioma. Interessa-nos compreender de que forma as relações estabelecidas pelo aluno com o *mundo* (a escola, a sala de aula e tudo que a envolve), com o *outro* (professores e colegas) e *consigo mesmo* (seus saberes, suas expectativas) influenciam na aprendizagem da língua-alvo. A partir desses objetivos, procuraremos responder as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Que relação o aluno da escola pública estabelece com a aprendizagem da língua inglesa?
- 2) O ensino da língua inglesa, no contexto da escola pública, garante aos alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação significativa com o(s) saber(es)?
- 3) Qual é o sentido de (ter de) estudar inglês para o aluno?

Para podermos entender as relações que os alunos estabelecem com a escola e o saber, precisamos investigar como os estudantes se mobilizam em relação às atividades de

aprendizagem desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Desta maneira, para que possamos compreender a relação que os alunos de uma escola pública estabelecem com a aprendizagem da língua inglesa, precisaremos ouvir os sujeitos a respeito de seus processos de mobilização em relação à aprendizagem desse idioma. Para desenvolvimento do estudo, em função dos objetivos propostos, torna-se imprescindível uma orientação metodológica qualitativa, de base etnográfica e interpretativista.

Entendemos ser urgente a realização de pesquisas que enfoquem os processos de atribuição de sentido à atividade de aprendizagem e de estudo dos alunos. No caso da LI, tal pesquisa se faz pertinente para que possamos estudar possibilidades de que o ensino de inglês se insira em um contexto de apropriação que seja determinante na construção de sentidos para a aprendizagem do idioma. A fundamentação teórica que se apóia na *relação com o saber* se faz relevante para as reflexões que pretendemos desenvolver neste trabalho, devido à hipótese que ela propõe de que a mobilização ou não dos sujeitos para o *aprender* tem ligação direta com o sentido que eles atribuem ao *saber*, e portanto, está estreitamente vinculada à efetividade ou não da atividade de aprendizagem.

Esta pesquisa também se faz oportuna considerando-se a nova proposta curricular lançada pelo governo de São Paulo no primeiro semestre de 2008 e a disponibilização, a partir do primeiro semestre de 2009, dos *Cadernos dos Alunos* para o ensino da LI. Com base nos fundamentos contidos na proposta curricular e nas atividades que fazem parte dos *Cadernos dos Alunos*, poderemos refletir sobre a relação com a aprendizagem da LI almejada pela nova proposta e pelos *Cadernos dos Alunos* e também averiguar a relação com a aprendizagem de LI que os alunos têm estabelecido com o uso do material disponibilizado pelo governo. Também poderemos verificar o modo como os alunos acreditam estar aprendendo LI e como eles têm reagido às atividades propostas pelos professores. Acreditamos que as questões abordadas por este estudo possibilitarão melhor compreensão das especificidades que envolvem a aprendizagem da LI no contexto de ensino público, auxiliando-nos a encontrar vias de superação dos obstáculos que comprometem o sucesso da aprendizagem do idioma na rede pública.

7. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. p.19-34.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM/Inglês: Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v.8. n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v8n1/antonieta.pdf>>. Acesso em: 6 de set. 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber, perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

IANUSKIEWTZ, A.D. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

JONASSEN, D. H.; ROHRER-MURPHY, L. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environment. In: **Educational Technology, Research and Development**. p.61-79, 1999. Disponível em: <<http://suedweb.syr.edu> >. Acesso em: 7 de jul. 2008.

KAPTELININ, V. Activity theory: implications for human-computer interaction. In: NARDI, B.A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.103-116.

KUUTI, K. Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In: NARDI, B. A. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996. p.17-44.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, n.4, p.1-22. São Paulo: APLIESP, 1999. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br>>. Acesso em: 7 de jun. 2008.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e Colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.225-250.

LEONTIEV, A. **Activity, consciousness and personality**. Trad. Marie J. Hall. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1978. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.ht>>. Acesso em: 20 de jun. 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p.29-57.

NARDI, B. A. Activity theory and human-computer interaction. In: _____. (Ed.) **Context and Consciousness: Activity theory and human-computer interaction**. Cambridge: MIT Press, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. (em co-autoria com bolsistas de IC). **Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos**. 2008. No prelo. Disponível em: <www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2008.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.67-84.

RAJAGOPALAN, K. A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio**, Campinas, v.6, p.3-8, 1997. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/~tony/intercambio_antiores/06rajagopalan.ps.pdf. Acesso em: 15 de set. 2008.

¹ Doutoranda junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desenvolve atualmente a pesquisa “Por que aprender inglês? Um estudo sobre a relação estabelecida com o saber e o sentido pessoal atribuído pelo aluno no contexto da escola pública” (título provisório) sob orientação do Prof. Dr. Nelson Viana. Email para contato: kiewtz@yahoo.com.

² Dissertação intitulada “Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública” (IANUSKIEWTZ, 2009), orientada pelo Prof. Dr. Nelson Viana e defendida em 22/04/2009 na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

³ Leontiev (2004) entende por *consciência primitiva*, a consciência humana nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade, nas primeiras etapas do desenvolvimento das comunidades primitivas, quando os homens efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e dos seus frutos era comum; quando, por consequência, a divisão social do trabalho e as relações de propriedade privada e não existiam.