



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DENISE SILVA BARBOSA

**RELAÇÕES COM OS SABERES DA LÍNGUA INGLESA ENTRE ESTUDANTES
DO PROEJA DO IFPE – *CAMPUS* RECIFE – UM ESTUDO DE CASO**

Maceió
2012

DENISE SILVA BARBOSA

**RELAÇÕES COM OS SABERES DA LÍNGUA INGLESA ENTRE ESTUDANTES
DO PROEJA DO IFPE – *CAMPUS* RECIFE – UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação Brasileira – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso
Silveira

Maceió
2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

- B238r Barbosa, Denise Silva.
 Relações com os saberes da língua inglesa entre estudantes do proeja do
 IFPE – Campus Recife: um estudo de caso / Denise Silva Barbosa. – 2012.
 217 f. : il. color.
- Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira
 Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
 Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Maceió, 2012.
- Bibliografia: f. 171-178.
 Apêndices: f. 179-208.
 Anexos: f. 209-217.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Língua inglesa – Aprendizagem.
 3. Relação com os saberes. I. Título.

CDU: 374.7:820

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Relações com os Saberes da Língua Inglesa entre estudantes do
PROEJA do IFPE – Campus Recife – um estudo de caso.

DENISE SILVA BARBOSA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de setembro de 2012.

Banca Examinadora:

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Sérgio Ifa

Prof. Dr. Sérgio Ifa (FALE-UFAL)
(Examinador Externo)

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Rosemeire Reis da Silva

Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho aos meus pais, Djalma e Dulce, porque, com amor, interesse e dedicação, acompanham de perto meus projetos pessoais e profissionais e pelo incansável apoio.

Dedico, também, a meu esposo Luiz Antônio e a meu filho Lucas pela compreensão por minha ausência, pela paciência e apoio durante todo período de elaboração deste trabalho.

Dedico, por fim, à minha tia Nizete (Nica - *in memoriam*) por todo amor e entusiasmo desde as minhas primeiras leituras.

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes de tudo, por ter me guiado na busca pelo crescimento e por ter colocado pessoas iluminadas no meu caminho para realização deste sonho.

À Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, mais do que uma orientadora, um exemplo para todos de amor, dedicação e competência. Muito obrigada, mestra amiga.

Aos meus pais pelo constante apoio e amor incondicional.

Ao meu marido e filho pela paciência e aceitação nos momentos de minha ausência.

À minha família, aos meus irmãos Djalma, Dayse, Dilson, sobrinhos e sobrinhas que me ajudaram muito.

À minha família de Maceió Esmerinda, Goretti, Epifânia, Telminha, Celinha e Telma pelo carinho e acolhida.

A todos os meus mestres do Programa de Pós-Graduação do CEDU-UFAL, de Linguística da UFAL e da UFPE, e de Psicologia da UFPE.

Às Profa. Dra. Marinaide Freitas Queiroz, à Profa. Dra. Rosemeire Reis e ao Prof. Dr. Sérgio Ifa pelas preciosas contribuições, viabilizadas nos comentários, esclarecimentos e sugestões, de enorme valor para a finalização desta pesquisa.

Aos gestores do IFPE, à Profa. Dra. Edna Guedes, à Profa. Dra. Sofia e aos gestores da UFAL, por terem proporcionado este mestrado.

À Profa. Dra. Abuêndia Padilha Pinto pelas palavras de incentivo, fé e pelas aulas como aluna ouvinte da UFPE que me ajudaram a buscar sempre o conhecimento.

Ao Prof. Dr. Djair Teófilo pela amizade e apoio refletidos nos comentários e indicações bibliográficas do pré-projeto e à Pedagoga Hercilene Santos, pela amizade e pelas valiosas contribuições.

Ao Prof. Dr. Sérgio Abranches e Fátima Figueiredo pelas valiosas contribuições na correção.

A todos os meus colegas do MINTER, o meu eterno agradecimento por cada palavra e cada gesto de apoio. E em especial, ao grande colega Felisberto, exemplo de luta e dedicação a seguirmos (*in memoriam*).

Às companheiras e amigas Eliane, Mirian, Ana Patrícia, Ruth e Rosely. E em especial à Fátima por tudo que fez por mim e pelos momentos de alegria.

Apresento meus agradecimentos aos colegas de trabalho do IFPE, às minhas amigas de todas as horas Rejane Ferraz, Jussara, Hélvia, Valéria e Socorro. Aos amigos e vizinhos pelo apoio e ajuda incondicionais.

Em especial aos estudantes do PROEJA, *Campus Recife*, pois sem a colaboração de vocês este trabalho não aconteceria.

"Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção".

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação apresenta e fundamenta uma pesquisa que teve como objetivo entender quais os sentidos e as expectativas da aprendizagem de inglês para os estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, durante o ano de 2010. Como aporte teórico, utilizamos, além da teoria da Relação com o Saber, de Charlot (2000 e 2005), os estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, no caso, o inglês, na educação básica, desenvolvidos por Almeida Filho (2009), Brown (1994) (2005a) e os estudos sobre crenças baseados em Barcelos (2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base interpretativa que utilizou como instrumentos para coleta de dados questionários aplicados a 123 estudantes e 16 entrevistas com alunos de turmas iniciantes e concluintes dos três cursos do PROEJA, quais sejam: Refrigeração e Ar Condicionado, Eletrotécnica e Mecânica Industrial. As referidas teorias trouxeram importantes subsídios para a análise dos dados da pesquisa porque abordam a questão dos saberes e do conhecimento escolarizado e sua importância para o ser humano. Os resultados apontaram que os estudantes têm uma boa aceitação da Língua Inglesa, apesar das dificuldades na sua aquisição e atribuem sentidos relacionados às aprendizagens instrumentais/profissionais, relacionais e afetivas e identitárias.

Palavras-chave: PROEJA. Relação com os saberes. Aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation presents and it is based on a study that aimed to understand what meanings and expectations are conceived in relation to English learning according to students of Professional Education Program in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA) at the Federal Institute of Technologic and Scientific Education of Pernambuco (IFPE), Recife *Campus* during the year 2010. As a theoretical contribution, besides the theory of Relation to Knowledge by Charlot (2000, 2005), we used studies on teaching and learning of foreign languages, in this case, English, basic education developed by Almeida Filho (2009), Brown (1994), Paiva (2005a) and the study of beliefs based on Barcelos (2006). The work is a basic interpretive qualitative research that used as questionnaires instruments for data collection, applied to 123 students of professional high school and 16 interviews with students of professional high school of three PROEJA courses namely: Refrigeration and Air Conditioning, Electrotechnics and Industrial Mechanics. These theories have brought important insights for the analysis of survey data because they address the issue of knowledge and schooled knowledge and its importance for humans. The results showed that students have a good acceptance of the English language, despite the difficulties in the acquisition and attribute meanings related to Instrumental/ Professional, Relational, Emotional and Identity Learnings.

Keywords: PROEJA. Relation to knowledge. Learning English language.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária – estudantes iniciantes.....	100
Gráfico 2 – Faixa etária – estudantes concluintes.....	100
Gráfico 3 – Sexo dos estudantes iniciantes.....	102
Gráfico 4 – Sexo dos estudantes concluintes.....	102
Gráfico 5 – Perfil cultural – estudantes iniciantes.....	107
Gráfico 6 – Perfil cultural – estudantes concluintes.....	107
Gráfico 7 – Religião – estudantes iniciantes.....	108
Gráfico 8 – Religião – estudantes concluintes.....	108
Gráfico 9 – Tempo ausente de sala de aula – estudantes iniciantes.....	120
Gráfico 10 – Tempo ausente de sala de aula – estudantes concluintes.....	120
Gráfico 11 – Componentes Curriculares favoritos dos estudantes iniciantes...	137
Gráfico 12 – Componentes Curriculares favoritos dos estudantes concluintes.....	137
Gráfico 13 – Atividades mais usadas com o inglês pelos estudantes iniciantes.....	144
Gráfico 14 – Atividades mais usadas com o inglês pelos estudantes concluintes.....	144
Gráfico 15 – Elementos que os estudantes iniciantes aprenderam nas aulas de Inglês antes do PROEJA.....	150
Gráfico 16 – Habilidades mais úteis para os estudantes iniciantes do PROEJA.....	157
Gráfico 17 – Habilidades mais úteis para os estudantes concluintes do PROEJA.....	157
Gráfico 18 – Recursos didáticos mais usados.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Perfil dos estudantes do PROEJA <i>Campus</i> Recife.....	99
Tabela 2 –	Estado civil dos informantes da pesquisa.....	104
Tabela 3 –	Número de filhos dos informantes.....	104
Tabela 4 –	Situação Profissional dos informantes.....	106
Tabela 5 –	Série em que os estudantes pararam de estudar.....	124
Tabela 6 –	Nível de satisfação no tocante ao curso do PROEJA <i>Campus</i> Recife.....	125
Tabela 7 –	Respostas elencadas sobre a atribuição de importância de saber inglês dos estudantes iniciantes e concluintes do PROEJA <i>Campus</i> Recife.....	139
Tabela 8 –	Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre o que é saber inglês.....	141
Tabela 9 –	Informação sobre a utilização do inglês no dia a dia dos estudantes iniciantes e concluintes.....	143
Tabela 10 –	Expectativas dos estudantes iniciantes com relação à aprendizagem de inglês.....	145
Tabela 11 –	Comunicação com estrangeiros.....	147
Tabela 12 –	Se já se comunicou com algum estrangeiro em inglês.....	149
Tabela 13 –	Notas atribuídas pelos estudantes concluintes a si mesmos.....	151
Tabela 14 –	Habilidades que os estudantes têm mais interesse (EI) / facilidades(EC).....	153
Tabela 15 –	Habilidades que os estudantes têm mais dificuldade.....	155
Tabela 16 –	Número de ocorrências que o estudante estudou inglês.....	158
Tabela 17 –	Depoimentos sobre as aulas de inglês para os estudantes antes do PROEJA.....	159
Tabela 18 –	Recursos didáticos preferidos pelos alunos.....	161

Tabela 19 –	Nível de interesse com relação às aulas de inglês.....	163
Tabela 20 –	Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre o inglês da escola regular e dos cursos de idioma.....	164
Tabela 21 –	Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre as condições do Instituto para se aprender inglês.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorias de Análise – Estudantes Iniciais.....	109
Quadro 2 –	Categorias de Análise – Estudantes Concluintes.....	111
Quadro 3 –	Referente ao motivo de o estudante ter deixado a escola regular.	122
Quadro 4 –	Justificativas quanto ao nível de satisfação dos estudantes iniciantes com relação ao Curso do PROEJA IFPE – <i>Campus Recife</i>	126
Quadro 5 –	Justificativas do nível de satisfação dos estudantes concluintes com relação ao Curso do PROEJA IFPE - <i>Campus Recife</i>	128
Quadro 6 –	Justificativas da importância pessoal e profissional dos estudantes iniciantes com relação ao Curso do PROEJA IFPE- <i>Campus Recife</i>	129
Quadro 7 –	Justificativas da importância pessoal e profissional dos estudantes concluintes com relação ao Curso do PROEJA IFPE - <i>Campus Recife</i>	131
Quadro 8 –	Pontos positivos e negativos com relação ao curso do PROEJA segundo os estudantes iniciantes	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEDU	Centro de Educação
CEFET-PE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFETEC	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECLE	Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Técnica
ESCOL	Educação, Socialização e Coletividade Locais
EI	Estudante Iniciante
EC	Estudante Concluinte
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Informante Concluinte
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
II	Informante Iniciante
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino de Inglês no Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
VAE	Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O PROEJA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	20
1.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Considerações sobre sua Evolução Histórica	20
1.1.1 As Funções da EJA e o PROEJA	29
1.2 O PROEJA – Considerações	33
1.2.1 A Lei de Implementação do PROEJA e seus princípios.....	36
1.2.2 O processo de implantação do PROEJA no IFPE	37
1.2.3 As bases legais e as orientações curriculares para o ensino de inglês no Ensino Médio.....	40
1.2.4 Os cursos do PROEJA no IFPE	42
1.2.5 Descrição dos cursos ofertados no PROEJA do <i>Campus Recife</i>	43
2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....	45
2.1 Por que ensinar e aprender Língua Estrangeira na escola básica?	45
2.1.1 A importância do ensino de inglês	47
2.2 Concepção de linguagem e seus postulados.....	48
2.3 Abordagens do ensino de línguas estrangeiras e seus métodos.....	50
2.4 História e dinâmica do ensino de Língua Estrangeira na educação brasileira	56
2.5 Crenças no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira.....	62
2.6 O ensino de inglês no PROEJA no IFPE – <i>Campus Recife</i>	65
3 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER	68
3.1 Conceitos e categorias da Teoria da Relação com o Saber.....	71
3.1.1 Mobilização	75
3.1.2 Atividade	77
3.1.3 Sentido.....	81
3.2 Relação com o saber: conceituação	84
3.3 Aprendizagem	85
3.4 As figuras do aprender	87
3.4.1 A Relação epistêmica com o saber	88

3.4.2	Relação identitária com o saber	91
4	METODOLOGIA	93
4.1	Caracterização da pesquisa	93
4.2	O contexto da pesquisa	94
4.2.1	Dados sobre a Instituição – o IFPE	94
4.3	Procedimentos e instrumentos da pesquisa	95
4.4	Os informantes da pesquisa	97
4.4.1	Perfil dos estudantes com relação aos dados pessoais, sociais e econômicos	98
4.4.2	Dados Pessoais	98
4.5	As categorias de análise	108
4.6	Coleta dos dados	113
4.6.1	As variáveis.....	113
4.6.2	A análise dos dados	114
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	117
5.1	Análise Interpretativa dos dados referentes à relação dos estudantes com o curso PROEJA	119
5.2	Análise interpretativa dos dados referentes aos sentidos atribuídos à Língua Inglesa	138
5.2.1	Atitude para com o idioma.....	138
5.2.2	Compreensão sobre o que é saber inglês	140
5.2.3	A Língua Inglesa no dia a dia	143
5.2.4	Expectativas com relação à aprendizagem de inglês	145
5.2.5	Relações Identitárias.....	146
5.2.6	Relação com as habilidades.....	153
5.2.7	O olhar dos estudantes com relação aos procedimentos de ensino	157
5.2.8	Capacidade crítica quanto ao seu aprendizado e ao de seus colegas	162
5.2.9	O olhar dos estudantes sobre o inglês do Instituto e o dos cursos de idiomas	164
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICES	179
	ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

Meu interesse em desenvolver um projeto de pesquisa em nível de Mestrado sobre a temática deste trabalho surgiu no ano de 2007, quando comecei a lecionar o componente curricular Língua Inglesa em turmas do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em dois cursos técnicos – Eletrotécnica e Refrigeração/Ar Condicionado, do antigo CEFET-PE¹, atual IFPE, *Campus Recife*. Essas turmas funcionam no turno noturno e os estudantes destes cursos apresentam um perfil bastante peculiar: são pessoas provenientes de camadas populares do interior, mas que residem nas zonas periféricas da cidade do Recife e trabalham em vários setores da atividade econômica, muitos deles sobrevivem do trabalho informal.

Ao longo da minha trajetória profissional, sempre foi uma preocupação tentar interagir com os alunos de forma a contribuir para que a Língua Inglesa tivesse algum sentido para os estudantes matriculados nos diferentes cursos do IFPE *Campus Recife*.

Os estudantes de PROEJA do IFPE, conforme dados coletados no ano 2000, através de uma pesquisa dos setores de Pedagogia e Assistência Social dessa Instituição, são, em uma grande parte, do sexo masculino, com idades que variam dos 18 aos 65 anos. Muitos já tiveram oportunidade de ingressar em cursos ditos “regulares” e de EJA e alguns poucos até fizeram cursos profissionalizantes de curta duração, porém, por diversos motivos, abandonaram a escola e agora retornam ao ambiente escolar através deste programa que é o PROEJA.

A minha experiência com alunos do PROEJA revela que eles retornam à sala de aula com defasagem de conhecimentos escolares básicos e universais e com defasagem de uma proficiência mínima na língua portuguesa formal, o que se reflete nas habilidades de leitura e escrita. Evidentemente, na língua estrangeira, no caso, a Língua Inglesa, os próprios alunos declaram que seus níveis de conhecimento são muito baixos.

¹Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Diante disso, a minha problematização reside na necessidade de questionar a aprendizagem de línguas desses alunos e de compreender os sentidos da escola e dos estudos de uma língua estrangeira na visão destes educandos que, ao longo da vivência escolar, sofreram lacunas no contato e no processo de aprendizagem desse componente curricular. Em conversas informais, alguns alunos reportaram que até nem se lembravam quando fizeram pela última vez o componente curricular Inglês.

Sendo assim, este trabalho vem responder a algumas questões que me acompanhavam desde quando comecei a trabalhar com turmas do PROEJA. São elas: que sentidos os estudantes do PROEJA atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa? Quais eram suas expectativas ao retomarem o estudo desse componente curricular? Que resultados essa aprendizagem lhes trouxe para o seu dia a dia e futuro profissional?

Nessa perspectiva, este trabalho situa-se na área de aprendizagem de línguas, mas conta com subsídios da sociologia da educação e faz interfaces com as políticas públicas de Ensino Médio Profissional. Tem como objetivo analisar que sentidos e expectativas estes estudantes do PROEJA atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2010 e teve como principal fundamentação teórica a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot (1996, 2000, 2001 e 2005). Tal teoria se relaciona ao conjunto das relações que o sujeito mantém com o objeto do conhecimento e os sentidos que esse conhecimento representa na vida do indivíduo. Para Charlot, a Relação com o Saber “é uma relação de sentido, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT; BAUTIER; ROCHEX, 1992 *apud* LOMONACO, 2008, p. 41).

Esta dissertação está estruturada em sete seções. A primeira introduz o trabalho. A segunda aborda a educação de jovens e adultos, com uma breve apresentação da sua evolução e desdobramentos até o PROEJA, sua implantação e funcionamento no IFPE. Vários estudiosos da EJA compõem o quadro teórico desta seção, dentre os quais se destacam Freitas (2005), Moura (1999), Paiva, J. (2006),

Di Pierro (2003 e 2004), Kuenzer (2000) e Manfredi (2003 e 2009). A terceira considera o papel da língua estrangeira no currículo da educação básica, principalmente no Ensino Médio Profissionalizante. Discute também o papel da Língua Inglesa no mundo e as contribuições de sua aprendizagem para a formação do indivíduo e do profissional técnico. O aporte teórico desta seção está fundamentado nos seguintes autores: Celani (1997, 2011), Crystal (2003), Walker (2003), Almeida Filho (1993, 2003) e Silveira (1999).

A quarta seção aborda a teoria da Relação com o Saber e suas contribuições para a sociologia da educação. Essa teoria dá a base de análise dos dados colhidos na pesquisa no tocante à atribuição dos sentidos à aprendizagem de inglês entre os alunos informantes. Embora abordemos questões relacionadas às relações dos estudantes com os cursos do PROEJA e os problemas educacionais, não foi nossa intenção investigar suas causas, pois, esta dissertação limita-se a investigar as relações dos estudantes com a aprendizagem de inglês. As principais obras que fundamentam esta seção são de Charlot (2000, 2001, 2005).

A quinta seção apresenta a metodologia adotada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que foi realizada com 123 alunos do PROEJA do IFPE *Campus* Recife, sendo 76 iniciantes em Língua Inglesa e 47 que já haviam concluído este componente curricular. Os instrumentos adotados foram o questionário e a entrevista semiestruturada.

Na sexta seção são apresentados os resultados das análises dos dados referentes aos questionários e às entrevistas por meio de quadros, tabelas e figuras seguidos de comentários e apreciações.

Finalmente, nas considerações finais, levamos em conta a possibilidade de esta pesquisa vir a contribuir de alguma forma para a complexa questão do ensino de línguas estrangeiras na educação de jovens e adultos, especificamente no PROEJA, em que o aprendizado de línguas pode se revestir de vários sentidos, muitas vezes não percebidos pelos professores e gestores da educação básica.

1 O PROEJA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção situamos a nossa pesquisa em um contexto histórico, social e político calcado no desenvolvimento da evolução da educação de jovens e adultos (doravante EJA) e no contexto do Programa específico para o Ensino Médio Integrado que é o PROEJA. Discorreremos sobre alguns aspectos das bases legais da EJA, apresentamos informações da relação entre o ensino profissionalizante e o PROEJA, sua evolução e desenvolvimento e sua inserção no Instituto Federal de Pernambuco – *Campus* Recife, destacando a sua implantação e ressaltando os cursos ofertados nessa modalidade.

1.1 Educação de jovens e adultos no Brasil – considerações sobre sua evolução histórica

Aportes teóricos advindos de Paiva V. (1994), Di Pierro (2003 e 2004), Graciano (2003), Paiva J. (2006), Freitas (2005), Machado (2009), dentre outros já historiaram sobre a evolução da EJA no Brasil, além de diversas pesquisas científicas que contribuem para que a temática da educação de jovens e adultos no Brasil seja alvo constante de investigação. No entanto, não sem razões, nesta pesquisa a abordagem volta-se para a perspectiva tecnológica com relação ao ensino médio PROEJA e oferece contribuições para compreendermos a educação voltada para uma camada social e economicamente excluída quanto à raça/etnia, cor e gênero.

De acordo com Rummert (2007), o Brasil chega à primeira década do século XXI ainda com problemas de baixa escolarização da população segundo a Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006). De acordo com o censo mais recente (IBGE, 2010) este problema ainda persiste, enquanto que no contexto latino-americano restam apenas taxas residuais de analfabetismo em países como Argentina e Chile. Portanto, isso “evidencia o fato de que nos encontramos ainda muito distantes da universalização da educação básica” (RUMMERT, 2007, p. 36).

Sobre esse aspecto, o analfabetismo serve como um termômetro para demonstrar que no campo educacional como políticas públicas é um desafio

pendente a superar (DI PIERRO, 2004) e o Brasil ainda não cumpriu com suas metas de acabar com o analfabetismo influenciando negativamente a qualidade de vida do seu povo. Dessa forma, é com uma educação de qualidade enquanto política pública² que o Brasil poderá melhorar sua participação no cenário internacional (KUENZER, 2000).

De acordo com o censo de 2010 (IBGE), há ainda 13,9 milhões de brasileiros, com quinze anos ou mais, analfabetos. O percentual de pessoas analfabetas na faixa etária de sessenta anos ou mais é de 26,5% e este número não tem diminuído. Além disso, observamos ainda muitas discrepâncias comparando as taxas de analfabetismo de habitantes das regiões urbanas e rurais. Mesmo assim, os dados em geral implicam que as taxas estão declinando, contudo, a queda do número integral de analfabetos ainda é um fenômeno bastante recente e que, na visão de Di Pierro (2003), para que isso ocorra, deve-se realizar um esforço no sentido de universalizar o ensino fundamental direcionado para crianças e adolescentes em conjunto com programas de correção de fluxo escolar como uma forma de acelerar os estudos àqueles com defasagem entre idade e ano.

Diante dos dados expostos, observamos que, apesar dos acordos internacionais como a declaração de Jomtien³ na qual o Brasil assumiu o compromisso perante a comunidade internacional de acabar com o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país, e dos diversos instrumentos criados para reduzir as taxas de analfabetos, esses esforços não foram de fato consolidados tendo em vista os números de analfabetos apresentados pelo censo do IBGE (2010).

Com relação ao ensino médio, os documentos do IBGE de 2006 e o mais recente de 2010 mostram que o número de jovens entre 15 e 18 anos que cursam o

²Entendemos que políticas públicas, do ponto de vista das relações interinstitucionais, correspondem a um conjunto de ações específicas do governo para produzir efeitos, como, por exemplo, a inclusão para profissionalização dos jovens e adultos no ensino médio integrado.

³A Declaração de Jomtien (1990) afirma que a educação é um direito essencial de todos, crianças, jovens e adultos do mundo inteiro e é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, sendo uma ferramenta que contribui para se almejar um mundo melhor. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2011.

ensino médio ainda é muito baixo, mesmo com as ações propostas pelo governo em reduzir estes números.

Assim, reforçando a posição de Di Pierro (op. cit.), torna-se relevante apontarmos as taxas de analfabetismo e a relação com as ações a serem aplicadas pelos gestores no campo da educação, principalmente porque essas pessoas analfabetas, que possuem mais de 15 anos, fazem parte de um grupo emblemático pelo qual, tanto o governo quanto a sociedade devem se responsabilizar e propor ações em prol do livre acesso ao conhecimento formal na escola. Isso implica numa oferta maior do número de vagas nas escolas, e, conseqüentemente, na busca de um emprego digno, de forma que os estudantes não continuem a sofrer tanta discriminação, preconceito na sua fase adulta e nem tenham suas oportunidades tolhidas ao longo dos anos, o que pode gerar frustração e baixa autoestima.

Freitas (2006, p. 1) reflete sobre essa ausência de conjugação de esforços com que a EJA ao longo dos anos foi tratada. Nos seus estudos observamos que: “ao longo da história da educação brasileira ficou demarcado que as políticas públicas da EJA não acompanharam as políticas públicas educacionais”. Dessa forma, cabe aos gestores públicos darem um novo sentido ao PROEJA, repensando os processos de aprendizagem, para que as ações não fiquem restritas à questão de suprir a baixa escolarização desses indivíduos, mas também de como buscar uma educação integral com uma efetiva participação dos poderes públicos, dos gestores, pesquisadores, professores e pedagogos e com uma prática mais eficaz.

No sentido de ampliarmos as nossas considerações à EJA e conseqüentemente ao PROEJA, devemos lembrar que, além de propor a formação profissional e integrada do indivíduo, o papel do PROEJA engloba o trabalho com sujeitos excluídos da sociedade, considerando características relacionadas aos fatores da raça/etnia, cor, gênero e principalmente os fatores socioeconômicos, políticos e culturais relacionados às situações de desigualdade social destes sujeitos, visto que seus participantes são emblemáticos representantes desfavorecidos da sociedade brasileira como negros, mulheres, jovens, idosos, subempregados, desempregados e trabalhadores formais e informais.

Além disso, de acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Sobre este texto, observamos que a própria legislação respalda a importância do ensino para todos, contudo, ainda existem muitas dificuldades de ordem socioeconômica e cultural para que os estudantes representados por diversas camadas da sociedade tenham acesso gratuito a uma educação pública de qualidade.

Diante do exposto, observamos quanto difícil é a implantação das políticas públicas direcionadas para a educação de jovens e adultos ao longo desses anos visto os fatores ora discutidos. Sobre isso, é importante mencionarmos as primeiras iniciativas de efetivação de políticas públicas para adultos no âmbito das relações internacionais e nacionais.

A partir da criação da UNESCO em 1945, as ações advindas desse órgão internacional apontaram as desigualdades entre os países com questionamentos sobre o papel da educação dada para os adultos em países em desenvolvimento, o que repercutiu aqui no Brasil para a criação de políticas públicas para adultos.

Com referência à educação dos jovens e adultos do Brasil, as iniciativas aconteceram a partir de 1947 com o serviço de Educação de Adultos do MEC e com o início da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Entretanto, no final da década de 1950 a CEAA e outras campanhas foram extintas e só permaneceram algumas escolas destinadas ao ensino supletivo.

A respeito deste ensino supletivo, o Parecer no. 699/72 e a Lei de reforma nº 5.692/71 em seu artigo 24 atribui um capítulo, com recomendação ao Estado de atender jovens e adultos. O artigo explicita que o ensino supletivo tem a finalidade de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não o tenham concluído na idade própria e proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Ainda sobre o modelo de ensino em tela, Haddad (2007) destaca o seu receio sobre a adesão dos estudantes a este ensino que tem como característica a prática aligeirada no sentido de que, a adesão a esse modelo, não somente pode vir a esvaziar o ensino regular, como também pode ser negativamente aplicada como um mecanismo facilitador de diplomas.

Machado (2009) também corrobora com essa visão, pois, em suas pesquisas com PROEJA e Educação Profissional, a autora aponta a oferta quase exclusiva de retorno à escolarização de jovens e adultos por meio do ensino supletivo, pois, no seu entender, consolidou-se um perfil de atendimento à educação compensatória, aligeirada e de baixa qualidade. Além disso, não contempla o ensino integrado como é a proposta do PROEJA.

Parece-nos que muitas questões permeiam esse problema da necessidade de retorno aos estudos de forma aligeirada e que está vinculado aos programas governamentais. Porém, o grande número de pessoas sem qualificação profissional ou com qualificação, mas sem o diploma, que desejam melhorar de vida, de salário, de promoção funcional buscam ter acesso a esse tipo de escolarização. De todo esse contingente, muitos não conseguem frequentar os bancos escolares nos horários estabelecidos e ao mesmo tempo, não podem deixar de trabalhar para estudar. Também observamos que o número de cursos ofertados para o PROEJA ainda é muito pequeno em relação à demanda. Assim, o ensino supletivo parece ser, para muitos, a sua única opção mais curta de escolarização, porém sem a opção de uma formação integrada com a educação profissional.

No que concerne aos estudos voltados para a área de formação profissional, Machado (2009) faz alusão para a presença de duas visões que implicam na oferta de cursos da rede federal, sendo uma com concurso para ingresso e com alta margem de empregabilidade; e do outro lado, a outra, com foco na continuidade dos estudos, na qual estão os cursos ofertados pelo sistema S⁴, em vigor desde a década de 1940, e sob o comando dos empresários da rede privada que ditam a tônica de formação dos seus futuros profissionais. Sobre essas duas perspectivas,

⁴Fazem parte desse sistema S o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Serviço Nacional da Indústria; o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

podemos considerar que o papel do ensino médio fica restrito para aqueles indivíduos que têm como única opção dar prosseguimento aos estudos. Assim, este estreitamento do ensino médio levou a supremacia do SENAC e SENAI cujo foco é na profissionalização. De acordo com Manfredi (2003), o Sistema S, além de se caracterizar como um mecanismo de racionalização e controle da mão de obra, também aparece como força ideológica de estímulo à integração social entre capital e trabalho.

Outro aspecto que devemos acrescentar nesta breve explanação sobre as iniciativas escolares voltadas para EJA se refere à década de 70. Neste período, apesar da EJA ter passado por um período latente, merecem destaque os trabalhos de Paulo Freire (1958-1964) que muito influenciaram São Paulo e outras cidades com relação ao ensino de jovens e adultos, apesar da fase da ditadura. Ainda, outras iniciativas de estudos para discutir a EJA se fortaleceram com a Conferência de Jomtien, com a consolidação da Declaração Mundial de Educação de Adultos (por ocasião da 2ª CONFINTEA⁵) e que muito influenciaram na elaboração de políticas públicas para a educação básica.

Mas, é a partir da Constituição Federal de 1988 que se evidenciaram alguns elementos significativos das políticas públicas para a EJA no Brasil, presentes no cenário nacional e que se estendem até os dias atuais. No trecho abaixo, podemos observar o que diz Saviani (2008) sobre o concurso para docente e o projeto político pedagógico:

a Constituição de 1988 e as leis subseqüentes consagraram o princípio da gestão democrática; estabeleceram a exigência da colaboração, com o concurso de corpo docente, do projeto político-pedagógico de cada escola; e determinaram forte vinculação da escola com a respectiva comunidade (SAVIANI, 2008, p. 450).

Neste trecho, o autor aponta um grande ganho para o professor com esta Constituição, e também para os estudantes da EJA. Contudo, consideramos que este foi um resultado concernente à parte do direito legal, mas que não foi completamente cumprido na sua prática.

⁵Conferência Internacional de Educação de Adultos. A primeira realizou-se em Elsinore (Dinamarca) em 1949; a segunda em Montreal (Canadá) em 1960; a terceira em Tóquio em 1972; a quarta em Paris em 1958; a quinta em Hamburgo (Alemanha) em 1997; por fim, a mais recente aconteceu em Belém (Pará-Brasil) em 2009.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), a década de 90 foi marcada pela relativização no âmbito dos planos cultural, jurídico e político dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados no referido período. A crise de financiamento e a reforma do Estado impediram de dar continuidade às políticas públicas que efetivaram os direitos educacionais conquistados formalmente no plano jurídico.

Dentre os vários problemas enfrentados, houve o recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, o que implicou na redistribuição para outras instâncias governamentais, incluindo os programas de formação de pessoas adultas deslocados para o comando de setores de administrações.

Ainda, segundo Di Pierro e Haddad (op. cit.), esse remanejamento na provisão da educação básica de jovens e adultos do Ministério da Educação para outras instâncias governamentais gerou uma dispersão nos programas federais, o que causou obstáculos para a articulação entre a política nacional e os agentes públicos (escolas estaduais e municipais).

Ao final de 1996, com aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9394/96) pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos determinou o interesse imediato na formação/qualificação profissional do estudante brasileiro.

Sobre essa Lei 9394/96 observamos claramente a negação da forma de ensino integral, a regulamentação das formas fragmentadas e aligeiradas da educação a partir das necessidades do mercado e tudo isso corroborou para uma regressão social e educacional pautadas no neoliberalismo, permanecendo e estimulando a desigualdade de classes e o dualismo na educação.

No ano seguinte, O Decreto 2.208/97 regulamentou a educação profissional baseado na necessidade de qualificar os indivíduos que não conseguiram se inserir no mercado de trabalho, a partir de constatações dos altos índices de desemprego por conta desta desqualificação e falta de formação.

Assim, podemos perceber que a década de 90 do século passado mostrou que as ações referentes à EJA tornaram-se limitadas no que concerne aos seus investimentos financeiros por parte do Governo vigente que se esquivou desse cenário educacional, com a diminuição de verbas, impedindo dessa forma a universalização da EJA como também a sua oferta com qualidade.

Por conta disso, muitos problemas financeiros surgiram e um deles culminou com a decisão do fechamento da Fundação Educar (1996 apud MEC/INEP, 2002). Segundo Haddad (2007), tanto o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) quanto a LDB de 1996 estabeleceram limitações à plena implementação do direito à EJA.

A respeito dessas questões sobre a falta de investimentos na educação, vale salientar que a política neoliberal, adotada pelo Governo Federal, desde a década de 70 do século passado, busca soluções para os problemas gerados pelos déficits públicos e problemas com a inflação.

Assim, entendemos que o neoliberalismo prega algumas estratégias para solucionar a crise; dentre elas, privatizar setores públicos, eliminar privilégios dos setores públicos, restringir a ação do estado à garantia da educação básica, dentre outras.

Nesta perspectiva, muitos gestores ainda acreditam na eficácia da política neoliberal e propõem uma educação mais centrada numa perspectiva mercadológica e de empregabilidade, porém, com essa visão, há uma ênfase na formação profissional e deixa-se de lado o efetivo compromisso com a formação humana do educando.

Outro marco importante sobre ações referentes à EJA foi a criação dos Fóruns EJA nesta mesma década que se iniciou como um movimento para tentar fortalecer e reivindicar as políticas públicas e serviu como preparação para a V CONFINTEA e esta trouxe contribuições para reacender as questões políticas e educacionais referentes aos jovens e adultos do Brasil.

Assim, com a realização da V CONFINTEA, em Hamburgo, em 1997, houve um avanço mundial no compromisso com a educação de adultos com a aprovação

da Declaração de Hamburgo que, dentre várias ações, originou dois documentos, quais sejam: a carta de Hamburgo para o aprendizado na idade adulta, e a adoção da agenda para o futuro, que entendia a educação de adultos como um direito de todos, com ênfase na diferenciação das necessidades específicas de mulheres, de índios e de grupos minoritários.

No Brasil, o efeito da V CONFINTEA consolidou ainda mais a EJA, pois tornou possível vincular a educação de adultos à política de desenvolvimento sustentável com equidade e, assim, o despertar para um maior comprometimento da sociedade para com a causa. Com relação a VI CONFINTEA, apesar de não ter sido tão importante em contribuições para EJA, fez uma avaliação das principais metas da V CONFINTEA com ênfase na criação de instrumentos de advocacia para EJA e na reafirmação dos compromissos que ficaram pendentes desde a Conferência anterior (GADOTTI, 2011).

Com relação ao período de 1996 a 2001 podemos destacar a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), resultante da Lei nº 10.172. Com prazo de duração de dez anos este plano não obteve êxito por não ter levado adiante a meta de ampliação dos recursos para educação. Nesta fase, ao invés de um crescimento de matrículas referente ao ensino médio, sua expansão sofreu uma redução significativa, o que acarretou um grave problema devido à falta de uma política pactuada entre a União e os estados. No aspecto de valorização da EJA, Di Pierro (2000) esclarece que este período foi marcado por polêmicas sobre o valor dado à EJA na agenda de políticas educacionais.

Para o decênio de 2011/2020 o novo PNE que desde 2011 ainda não havia sido aprovado inclui em suas diretrizes a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades educacionais; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; a promoção da sustentabilidade socioambiental; a promoção humanística, científica e tecnológica do País; o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; a valorização dos profissionais da educação; e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Sobre esse novo plano destacamos a importância da responsabilização do Estado em garantir esse direito que se expressa por meio da legislação e à educação pública e gratuita porque infelizmente o Brasil ainda não garantiu a todos esse direito, haja vista as dificuldades na superação das desigualdades sociais.

Assim, observamos que muito ainda falta para que a EJA realmente se consolide definitivamente como uma política pública de verdade, tendo em vista que o problema maior (no campo das políticas públicas de EJA) recai em torno das promessas não cumpridas, “uma vez que muitos dos consensos proclamados no discurso são negados na prática” (DI PIERRO, 2010, p. 32). Di Pierro traz como exemplo o caso do direito humano à educação ao longo da vida que foi reafirmado no Marco de Ação de Belém (CONFINTEA VI, 2009), porém reiteradamente infringido.

Diante de todas estas ações, o PROEJA surge como sendo uma das alternativas voltadas para o público com mais de 18 anos para dar continuidade aos estudos a partir do ensino médio integrado devido aos percursos descontínuos desses estudantes com relação ao ensino médio. Essa modalidade não só busca o resgate dos cidadãos que tiveram seus estudos interrompidos, como também aparece como um programa que se diz inclusivo.

1.1.1 As funções da EJA e o PROEJA

De acordo com o Parecer nº 11 de 2000 à EJA atribuem-se as seguintes funções: 1) reparadora, que propõe a restauração de um direito negado de se ter uma escola de qualidade e o reconhecimento de que todo ser humano é igual e tem os mesmos direitos. 2) equalizadora, que trata da igualdade de oportunidades dos indivíduos com novas possibilidades de inserção nos segmentos sociais, com oportunidades proporcionais. É um compromisso de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Por último, 3) função permanente (qualificadora), cuja finalidade é propiciar a todos os indivíduos a atualização de conhecimentos por toda a vida. Esta função é um apelo para uma educação permanente voltada para o universalismo, para a igualdade e para a diversidade.

O PROEJA, da mesma forma, está inserido legalmente nestas três funções, como exemplificaremos a seguir, pois estas funções determinam que gestores e professores considerem a história de cada um dos estudantes jovens e adultos, e que também tentem resgatar o direito desses aprendizes para que eles retomem o saber acadêmico concomitante às suas experiências de vida e profissional.

O objetivo da função reparadora na perspectiva do PROEJA busca ofertar uma educação formal àqueles que não tiveram acesso à educação “na idade própria”, pois além da tentativa de suprir a falha do Estado (Parecer CNE/CEB de 11/2000 e Documento Base Brasil, 2007), trata-se de um direito constitucional.

Sobre essa função, cabe refletirmos criticamente a questão da relação do número de vagas ofertadas com o critério para entrada desses estudantes no IFPE por meio de um processo seletivo. Assim, como a Constituição Federal de 1988, o Documento Base (BRASIL, 2007) também reafirma que a educação é um direito de todos.

Contrariamente a essa proposta, quando assumimos a aplicação de processo de seleção para o PROEJA no IFPE estamos diante de um critério excludente. Mesmo com os problemas que enfrentamos devido a demanda de candidatos ser maior do que a oferta, deveríamos questionar outras possíveis ações para a inserção do estudante.

Assim, os mecanismos de acesso aos estudantes ao PROEJA do IFPE *Campus* Recife não deveriam ter uma perspectiva seletiva, e dessa forma, excludente, pois, tal prática só aprova quem é supostamente melhor, isto é, quem tem uma nota mais alta, o que não se aplica à política de inclusão social.

Com relação à função equalizadora do PROEJA, esta tem por objetivo reparar o dano causado aos excluídos do sistema educacional na busca de soluções que amenizem as desigualdades entre o público dessa modalidade de ensino e o público que estuda regularmente.

Sobre esta função observamos que sua contribuição ainda não é integral para diminuir a desigualdade econômica e social com relação à pobreza e à marginalidade, mesmo com o apoio dos órgãos governamentais e não

governamentais, além da influência dos organismos internacionais na utilização da educação como uma estratégia de domínio.

A realidade do PROEJA no IFPE *Campus* Recife retrata uma tentativa de suprir essa desigualdade, mas ainda não atende às expectativas de todos os estudantes. O número de cursos ofertados, na modalidade, ainda é muito pequeno e não há um compromisso maior por parte dos gestores em mudar essa situação a curto prazo por diversas razões. Para exemplificar, tomemos a dificuldade dos estudantes do curso de Eletrotécnica para conseguir estágios e o grande número de estudantes dos cursos do PROEJA que ainda não conseguiram concluir os seus respectivos cursos em tempo regular. Ainda, de acordo com o Documento Base, sobre a função equalizadora cabe declarar que

[...] o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de hominização de homens e mulheres e de produção cultural (BRASIL, 2007, p. 46).

Assim, alguns dos objetivos das funções do PROEJA foram aqui apresentados no sentido de esclarecermos o que dizem os documentos e podermos acompanhar na prática como essas funções estão sendo aplicadas no cotidiano da Rede Pública Federal, que critérios inclusivos são adotados pelos gestores de todas as instituições e não só do IFPE *Campus* Recife, como prioridade, para que realmente haja na prática um resgate desta política de inclusão, da dignidade e da formação integral do estudante do PROEJA.

Para respaldar o que foi exposto, fundamentamo-nos em Arroyo (2005) que corrobora com a concepção apresentada no Documento Base (BRASIL, 2007) a qual prioriza a inclusão social, política e cultural que está pautada na educação como direito, em razão do grande esforço de jovens e adultos em retornar a educação formal.

Contudo, ainda devemos considerar que, para as mudanças acontecerem são necessários empenho, consciência crítica e reflexões por parte de todos os segmentos da sociedade para que haja um acompanhamento rígido das decisões

dos gestores das políticas públicas e que isso iniba possíveis ações sem respaldo da sociedade. Pois, durante muitos anos a educação no Brasil serviu mais às elites, e algumas campanhas caracterizadas como emergenciais e assistencialistas não conseguiram atingir o seu propósito, como destaca Paiva J. (1997).

É bem verdade que muitas contribuições⁶ que estudam esse tema surgiram a partir da necessidade de se repensar novas ações em termos de políticas públicas, para a formação integral de jovens e adultos. Observamos também, ao longo dos anos, o surgimento de alguns movimentos sociais organizados que representam essa tentativa de buscar novas formas que priorizem a retomada dos estudos como também representem as conquistas e lutas no campo da educação de jovens e adultos. Como exemplo, temos a nível nacional os fóruns EJA⁷ destinados a discussões, reivindicações e diálogos.

Alguns programas também fazem parte das ações supracitadas como, por exemplo, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, Travessia⁸ e o PROEJA (nos dias atuais, como modalidade).

Não podemos negar que o sucesso ou o fracasso desses programas também está vinculado a questões políticas, mas reconhecemos também que tais ações são tentativas de reinserir esses jovens e adultos na escola, com vistas para uma formação integral. Conseqüentemente, o resultado desse esforço deveria ser o de se fazer com que houvesse uma redução dos abismos entre os discursos e a prática, entre a classe dominante e os oprimidos. Esses estudos e ações ainda não são completamente satisfatórios para promover ações mais comprometedoras com a educação em si, porém têm como meta uma função educativa e buscam promover a educação continuada. Também em alguns momentos registram as reivindicações

⁶Freire (1987, 1996), Paiva (1997), Freitas (2005) e Moura (1999).

⁷De acordo com o Manifesto pelo direito à Educação de Jovens e Adultos, durante realização do VII ENEJA, 2005: “Os Fóruns da EJA foram reconhecidos nacionalmente como legítimos representantes mais organizados dos atores sociais que militam nessa área e cujo lugar na sociedade precisa ser consolidado como espaço participativo de formulação de políticas” (LIMA, 2009, p. 55).

⁸No estado de Pernambuco, o Projeto Travessia do governo estadual criado em 2007, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Secretaria de Educação de Pernambuco que se propôs a tentar reduzir a defasagem idade/série dos estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação Pública. Não é nossa intenção adentrar em detalhes sobre o desempenho deste Projeto.

dos grupos, bem como levam os seus participantes a refletir sobre a falta de compromisso de políticas públicas mais desafiadoras.

Assim, com medidas direcionadas para a cidadania no sentido de resgatar o direito dos jovens e adultos se inserirem no mundo do conhecimento sistematizado é que poderemos esperar que eles se apropriem deste espaço que também é deles, podendo analisá-lo criticamente e assim deixar de fazer parte deste processo de exclusão social. Nas palavras de Moura (1999, p. 4),

A EJA tem uma amplitude de sujeitos, pois envolve aqueles que ficam à margem do sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de fatores adicionais como raça/etnia, cor, gêneros entre outros. Entre todos existem, predominantemente, aqueles que nunca estudaram, ou tiveram e têm trajetórias escolares interrompidas ou, em outras palavras, o aluno ou aluna da EJA que foi expulso ou expulsa da escola dita regular, ou a ela nunca chegou. A partir de então está fora da idade considerada "ideal", determinada por lei.

A autora supracitada nos fala de um sujeito com sua história de vida que deve ter sua trajetória resgatada com dignidade, todavia, não compete somente aos educadores este resgate, mas também e principalmente ao poder público que ignora a condição desse indivíduo plural. Para tanto, é preciso redefinir planos e projetos, para uma educação de qualidade para todos e, nesse contexto, alguns marcos históricos importantes foram destacados no sentido da luta pela ampliação da escolaridade.

1.2 O PROEJA – considerações

De acordo com os documentos vigentes (BRASIL, 2006), a finalidade de integrar a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional surgiu como uma longa luta pelo acesso à educação. Também foi uma quebra de paradigma ao propiciar a jovens e adultos o Ensino Médio e Integrado como alternativa de continuidade aos estudos e à capacitação profissional para esses estudantes que não conseguiram completar seus estudos e que necessitam de uma certificação e aperfeiçoamento por meio da sua profissionalização. Para historiar um pouco e entendermos melhor a questão da integração de Ensino Médio e Profissionalizante buscamos fazer breve histórico desse ensino.

O Documento Base de Educação Profissional Técnica (EPT) faz um panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio ressaltando a relação entre Educação Básica e Profissional no Brasil, permeada historicamente por uma dualidade. A preocupação inerente da época referia-se a uma educação assistencialista, para atendimento dos desvalidos, órfãos e menores abandonados. Por outro lado, a partir do século XX, um esforço público gerou a inserção da educação para a preparação de operários para o exercício profissional.

Para Manfredi (2003), a educação profissional na Primeira República foi caracterizada por um período de transformações e ebulição social e daí resultou novas práticas e entendimentos de educação profissional. Para esta autora, a visão anterior que era de uma educação assistencialista e compensatória tem agora nessa nova concepção um entendimento de

[...] Educação orientada para o trabalho como antídoto à preguiça, vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo os padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista (MANFREDI, 2003, p. 94).

Sobre esta concepção, ressaltamos a ênfase dada na primeira república a uma concepção de educação profissionalizante. Essa mudança de perspectiva reforçou a ideia de que o estudante deveria se formar para atender ao mercado de trabalho do ponto de vista capitalista, desconsiderando a formação integral do indivíduo.

Assim, Manfredi (op. cit.) salienta que a concepção de Educação Profissional em função do trabalho assalariado e para o emprego vai se tornando hegemônica com o tempo, uma vez que a organização e os procedimentos de ensino eram direcionados ao empirismo, mas foram adquirindo “racionalidade técnica por conta do predomínio da organização científica de trabalho” (MANFREDI, 2009, p. 94). Assim, essas concepções irão delinear as bases político-pedagógicas que permearão os documentos para a Educação Profissional durante o século XX.

Ainda na visão de Manfredi (2009), a Educação Profissional no Brasil tem tomado rumos diferentes com relação às mudanças de governos e também à

reestruturação da linha de pensamento até então centrado mais na formação para o trabalho do que para a cidadania. A dualidade que separa o ensino propedêutico do profissionalizante é repensada no sentido de arrazoar uma educação articulada com trabalho, ciência e cultura, o que, no nosso entendimento, se refere à questão do princípio educativo do trabalho que Manfredi defende.

Por conta disso, a autora supracitada assinala a existência de três concepções que permeiam essa visão. A primeira refere-se à certificação formal, isto é, à certificação que é conferida pelas unidades de ensino para habilitar o indivíduo a desempenhar determinada profissão. Outra concepção de origem francesa refere-se à Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência (VAE)⁹. Esta percepção identifica, reconhece e legitima conhecimentos, saberes, competências do indivíduo como trabalhador. A terceira concepção de certificação refere-se à questão de agregar, além da experiência do trabalho, a experiência de vida do(a) trabalhador(a). A autora defende esta concepção por

acreditar que o indivíduo vai construindo conhecimentos ao longo da vida nos diferentes espaços sociais, seja na igreja, na família, no sindicato, nos movimentos sociais e que esse tipo de experiência e conhecimento geralmente é desqualificado (MANFREDI, 2009)¹⁰.

Para esta autora, a terceira concepção de certificação seria o resgate destes saberes, contemplando a visão freiriana sobre os saberes de experiências feitas, através dessa concepção este autor afirma sermos capazes de travar relações no e com o mundo e experienciá-lo.

Diante desta perspectiva de inserção do Ensino Médio Integrado ao ensino profissionalizante surgiu o Decreto nº 5.154/04 que redesenhou o Ensino Profissional que passou a ser administrado de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Assim, as instituições federais mantidas pelo governo federal assumiram esse compromisso com a população estudantil. Esses estabelecimentos começaram a

⁹A VAE constitui um dos motores de evolução do inteiro sistema de certificação e de uma concepção mais ampla de avaliação dos processos de aquisição das aprendizagens formais e informais (MANFREDI, 2005).

¹⁰Sívia Manfredi em mesa redonda sobre o tema: Trabalho como Princípio Educativo. SUPROF – Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica, Bahia, em 25 de novembro de 2009.

operar com cursos de nível médio, tanto para o ensino regular¹¹ quanto para o tecnológico, o PROEJA, as licenciaturas e as especializações.

1.2.1 A Lei de Implementação do PROEJA e seus princípios

Em 2005 o MEC instituiu no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, pelo Decreto nº 5478/05 de 25/06/2005, revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. De acordo com esse Decreto, os cursos ofertados no PROEJA objetivam elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores jovens e adultos atendidos. Os cursos, também devem ser articulados ao ensino médio, de maneira integrada ou concomitante.

O PROEJA tenta suprir o grande abismo que se formou na educação de jovens e adultos, principalmente nessas seis últimas décadas, pensando na sua institucionalização como “uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2007 p. 13).

Assim, esta modalidade foi elaborada visando o estudo de uma formação integral, fundamentando-se em seis princípios que são: inclusão da população em suas ofertas educacionais; inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos (educação como um direito); ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; o uso da pesquisa como fundamento da formação; essa modalidade considera as classes geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e da forma como originam as identidades sociais (BRASIL, 2007).

No entendimento de Machado (2009), o referido Decreto significou um avanço na concretização da política pública de educação para jovens e adultos, porque a autora acredita que isto representou uma iniciativa real de aproximar a educação geral ao mundo do trabalho. Também destacou a relevância da abertura da esfera

¹¹O termo regular é utilizado pelos documentos para designar o ensino integrado oferecido às turmas que não fazem parte do PROEJA.

pública federal que esse decreto promoveu à modalidade de educação de jovens e adultos, com previsão de parcerias expressivas com as redes públicas de educação.

Para a maioria dos Institutos, inclusive o IFPE, a inserção deste programa na época gerou muitas dúvidas e apreensões por parte dos gestores e professores. Todavia, uma minoria desse grupo participou de capacitação, e se comprometeu com os cursos com força de vontade e coragem de assumir o desafio de lecionar educação profissional integrada ao Ensino Médio para jovens e adultos. Estes indivíduos, como é senso comum, em sua maioria, passam longos anos ausentes de um saber sistematizado e chegam à Instituição com uma expectativa enorme de melhorar de vida, buscar conhecimento e realização profissional, como podemos conferir nas palavras desses informantes da nossa pesquisa:

A princípio estou aprendendo bastante e estou tendo uma nova oportunidade (Estudante 3 iniciante).

Pelo ensino que estou recebendo e tendo a oportunidade de melhorar os meus conhecimentos que não são bons (Estudante 5 iniciante).

Porque é um projeto que beneficia pessoas que há muito tempo parou (*sic*) de estudar. (Estudante 31- iniciante).

Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Mesmo assim, esses estudantes que carregam uma bagagem de vivências pessoais e conhecimentos adquiridos ao longo da vida reconhecem na escola uma oportunidade de acesso ao conhecimento filosófico, científico e à criação artística para sistematizar o conhecimento formal. Dessa forma, ao se constituírem como sujeitos e cidadãos preparados para a inserção no mercado de trabalho assumem um papel ativo no seu dia a dia através da junção deste conhecimento informal com o formal.

1.2.2 O processo de implantação do PROEJA no IFPE

Em cumprimento ao Decreto n° 5.478/2005, de 24/06/2005, que propõe resgatar o direito à cidadania, a inclusão social, num espaço institucional justo e relevante, surge a implementação do PROEJA no IFPE, *Campus Recife*.

Com a finalidade de registrar como o processo aconteceu no IFPE *Campus* Recife, fizemos contatos informais com os membros da equipe pedagógica deste Instituto. Sobre esse aspecto, durante a elaboração desta dissertação o Instituto ainda não possuía um documento disponível para esclarecimentos deste Programa.

Os gestores da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) idealizaram o PROEJA durante o período do governo Lula, cujo foco era no social. A ideia partiu da elaboração de uma proposta para o MEC com o intuito de ter cursos técnicos integrados à EJA como já acontecia com um modelo semelhante no CEFET-ES. Esse Projeto se expandiu para todos os IF. Então, a Legislação foi encaminhada para que os diretores da sede a acatassem, e posteriormente foi determinada a sua implantação. O intuito era ofertar cursos em uma modalidade coerente com os anseios mercadológicos dos estudantes, tanto como empreendedores e profissionais liberais como funcionários. Devido a esse pensamento os cursos que já existiam no Instituto foram adaptados. São eles: Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado e Mecânica Industrial.

Participaram da escolha dos cursos os coordenadores dos cursos citados, professores de formação geral, uma pedagoga e uma psicóloga e também uma pedagoga oriunda do CEFET-ES. A proposta pedagógica fundamentou-se de acordo com a legislação vigente, como também foram elaboradas as matrizes curriculares direcionadas para os estudantes de EJA e da Educação Profissional. Nesse período (2005-2006) já existiam os cursos integrados que voltaram a fazer parte do currículo.

Durante o período de implantação dos cursos PROEJA a SETEC/MEC promoveu cursos de formação no sentido de sistematizar o programa. Participaram desta formação alguns servidores que acreditaram na grande oportunidade de inclusão social oferecendo-se para atuar em cursos, incluindo a ex-diretora de ensino do período que participou de uma formação com outros membros oriundos de estados da região Nordeste, sob o comando de um professor da UFPE.

Entretanto, este curso não esgotou as inúmeras dúvidas e anseios sobre os desafios que todos iriam enfrentar, dentre eles, um enorme preconceito com relação à escolaridade destes estudantes, por acreditarem que teriam dificuldades de aprendizagem, bem como a escassez de equipamentos para subsidiar as aulas.

Outro aspecto importante diz respeito à resistência de alguns professores técnicos, que inicialmente foram os primeiros a lecionar no curso, e que tinham seus questionamentos sobre o programa. Com relação aos professores de formação geral que foram selecionados no período para lecionar no PROEJA, estes diziam fazer uso de metodologia diferenciada e pareciam preparados para esclarecer dúvidas dos estudantes que tinham dificuldades de aprendizagem.

Quanto ao critério de seleção dos candidatos ao PROEJA nos três cursos oferecidos na época (Eletrotécnica, Refrigeração e Ar Condicionado e Mecânica Industrial), a divulgação foi realizada na rede de ensino público e na mídia. Houve um exame de seleção com provas preparadas especificamente para estes candidatos do PROEJA.

Durante o período de 2005 a 2006, todos os docentes foram auxiliados com reuniões pedagógicas semanais promovidas por uma pedagoga e uma psicóloga, com acompanhamento dos estudantes, do conteúdo e também com apoio didático e pedagógico. Porém, a partir de 2007, houve uma descontinuidade dos acompanhamentos e até o período desta pesquisa (2010-2011) o acompanhamento estava sendo realizado através de um coordenador específico para o PROEJA e de uma pedagoga.

Assim, o antigo CEFET-PE (atual IFPE) implementou a partir de 2006 a Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Médio PROEJA, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais cuja proposta apresenta uma visão mais humanizadora da educação com caráter universalizante e não restrita a tempos e faixas etárias determinadas. A partir desta perspectiva, podemos inferir que o PROEJA busca, entre outras metas,

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva deve ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado e para ele (BRASIL, 2000b, p. 54).

A partir dessa reflexão, esperamos que o professor de Língua Estrangeira que ensina no PROEJA apresente uma postura mais reflexiva em relação ao perfil e às condições adversas desses estudantes, proporcionando-lhes uma educação mais voltada para resgatar a sua autoestima, promover a criatividade, refletir sobre como ser um cidadão melhor para o mundo e com a valorização de atividades e experiências que facilitem a sua aprendizagem, independente da faixa etária.

1.2.3 As bases legais e as orientações curriculares para o ensino de inglês no Ensino Médio

É importante destacarmos as visões dos teóricos da área sobre as diretrizes que foram estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), além do PNE, do Documento Base de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) com o ensino voltado para a aprendizagem de Língua Estrangeira, focado no inglês, no intuito de realçar a significação deste componente curricular como integrante do ensino da EJA.

Moura (2009) ressalta a relevância da questão do currículo integrado no Ensino Médio/Técnico Integrado no Documento Base da SETEC. Para apresentar essa perspectiva a autora tem por base a LDB em seu artigo 39 que fala sobre “a construção de uma nova educação tecnológica mais ampla, afinada com as propostas de uma cidadania ativa e crítica [...] e *que* precisa contemplar a organização de cursos de forma não fragmentária [...]”.

Dessa forma, o próprio Documento Base justifica a relevância que se deve dar a estudos mais coerentes e profundos acerca da interdisciplinaridade no intuito de não priorizar exclusivamente o ensino profissional em detrimento do propedêutico. Consideramos que o ensino de Língua Inglesa pode ter essa ligação com os outros componentes curriculares técnicos no sentido da busca pela consolidação entre teoria e prática contextualizadas, da tentativa de humanizar e formar cidadãos culturalmente emancipados dentro de uma sociedade tão competitiva como a nossa.

Com relação à legislação do ensino de línguas estrangeiras, a LDB de 1996 (Lei 9.394) trouxe mudanças favoráveis ao ensino de LE, com a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira no currículo escolar de ensino fundamental e médio. Em 1998 o MEC publicou os PCN referentes ao ensino fundamental cujo enfoque era na prática de leitura em detrimento das outras práticas com a justificativa de que no contexto de ensino de línguas no Brasil, as oportunidades de uso da oralidade particularmente na rede pública seriam escassas.

Em 1999 o MEC publicou os PCNEM com ênfase na prática da comunicação oral e escrita. Já as Orientações Curriculares para o ensino de inglês no Ensino Médio (OCEM, 2006) revisam os PCN, servem para fomentar os referenciais curriculares e retomam a reflexão sobre a função educacional de se ensinar línguas estrangeiras no Ensino Médio. Também mostram seus valores sociais e culturais, enfatizam a questão da cidadania, discutem a prática dessa noção do ensinar línguas estrangeiras no Brasil e os valores globalizantes. Além disso, introduz as teorias concernentes ao letramento, multiletramento, multimodalidade e hipertexto, que servem como modelo para a prática de ensino destas línguas estrangeiras com ênfase nas habilidades da leitura, a comunicação oral e a prática da escrita.

A relação entre língua estrangeira e língua materna na aprendizagem, segundo o PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998) se fundamenta numa perspectiva sociointeracionista. Assim, neste documento a criança ao chegar no 6º ano do ensino fundamental, já é considerada um falante competente da sua língua nos ambientes de casa ou com os amigos em outras comunidades discursivas (espaços sociais).

Portanto, o aluno nesta fase já interiorizou sua natureza socionteracional e construiu conhecimentos metalinguísticos em suas aulas de língua materna. Logo, ele já sabe muito sobre a sua língua e tem condições de sistematizar os conhecimentos que ele vai aprendendo durante a sua experiência com outras línguas.

Em resumo, a aprendizagem de uma língua estrangeira faz com que o estudante aumente o conhecimento sobre linguagem que ele construiu a respeito de sua língua materna, através de comparações com a língua estrangeira em diversas

instâncias. Também possibilita que o aluno se constitua em um ser discursivo ao usar uma língua estrangeira, uma vez que ele se envolve em processos de construção de significados nessa língua (BRASIL, 1998).

Com relação ao material didático, carga horária, número de estudantes por turma, formação continuada do professor, estes são fatores que muitas pesquisas apontam como deficitárias ao longo da década e que os documentos (PCN, OCEM) ainda não dão conta de como solucionar estes problemas ao longo dos anos.

Consideramos que o ensino de língua estrangeira, apesar das poucas mudanças, ainda é bastante precário; como podemos observar ao nos depararmos com as dificuldades que estudantes universitários apresentam para ler um texto científico em outro idioma, mesmo tendo toda uma escolaridade básica (KUENZER, 2000). Mesmo assim, vislumbramos que o ensino de língua estrangeira tende a melhorar paulatinamente, tendo em vista o empenho dos profissionais em buscar qualificação profissional e o esforço governamental em criar condições para reverter esse quadro negativo.

Kuenzer (2000) defende o contraste cultural entre as línguas como elemento favorável à diminuição de uma visão etnocêntrica e xenófoba, facilitando a solidariedade internacional. Reforçam esse pensamento Gomes de Matos (2004) com seu conceito sobre a linguística da paz e Leffa (2006) que defende o ensino de inglês voltado para a solidariedade.

1.2.4 Os cursos do PROEJA no IFPE

Dentro da modalidade EJA, O PROEJA tem alcançado uma boa repercussão em termos de manutenção do estudante maior de 18 anos no sistema, e da formação para o trabalho. O aporte legal para instituição do PROEJA é composto, como já mencionamos anteriormente, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui no âmbito federal esse Programa. Assim, os cursos e os programas do PROEJA têm obrigação de considerar as características dos jovens e adultos e busca

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A “perspectiva deve ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado e para ele (BRASIL, 2007, p.13).

Esse Decreto permitiu a ampliação da abrangência, no que se refere ao nível de ensino, através da inclusão do ensino fundamental, e deu ampla abertura para instituições públicas federais, estaduais e municipais. Em consonância com o Decreto ora citado, o antigo CEFET-PE (atual IFPE) instituiu desde 2006 a Educação de Jovens e Adultos através de uma política de integração que proporcionasse o acesso ao público da EJA ao Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores. Os cursos que iniciaram este programa foram Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração e Ar Condicionado.

1.2.5 Descrição dos cursos ofertados no PROEJA do *Campus Recife*

O Instituto funciona com as turmas remanescentes dos cursos de Mecânica Industrial e Eletrotécnica, pois, provisoriamente, não estão sendo oferecidas vagas para o ingresso de novos estudantes. Com relação ao curso de Refrigeração e Ar-condicionado, são oferecidas 40 vagas por turma por semestre. Em todos estes cursos a carga horária foi estruturada de acordo com o Documento Base e a LDB, perfazendo um total de 2.349 horas acrescidas de mais 420 horas para o estágio. Ainda sobre os cursos ofertados, estes têm 200 dias letivos, com periodicidade semestral, perfazendo um total de dezoito semanas letivas e são ministrados no turno noturno, com cinco aulas de 45 minutos.

O critério de admissão nos cursos do PROEJA é através de um exame de vestibular e é necessário que o candidato tenha idade mínima de 18 anos; seja oriundo de escola pública; tenha concluído o Ensino Fundamental ou equivalente; seja aprovado no exame de seleção aberto, onde os classificados serão

matriculados compulsoriamente em todos os componentes curriculares do primeiro período; seja transferido de outras instituições federais de Ensino Profissional, mediante a existência de vagas, salvo nos casos determinados por Lei, respeitando-se as competências adquiridas na Unidade de origem.

Dentre os componentes curriculares dos cursos do PROEJA ressalta-se a presença da Língua Inglesa que é legitimada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM 2000b), os quais propõem uma visão não só instrumental, mas também humanizadora da educação, com caráter universalizante e não restrita a tempos e faixas etárias determinadas. A carga horária determinada pelo programa de cada curso é de duas aulas semanais de inglês, perfazendo um total de 36 horas/aula por semestre. Este componente curricular é ofertado nos 2^{os}, 3^{os} e 4^{os} períodos, dos cursos de Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Refrigeração e Ar Condicionado respectivamente.

Com estes esclarecimentos sobre os cursos ofertados no PROEJA do *Campus Recife* finalizamos esta sessão sobre a temática do PROEJA na educação de jovens e adultos. Na próxima sessão discutiremos os aspectos relacionados à importância do ensino da língua estrangeira na educação brasileira.

2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Nesta seção, abordaremos o papel do ensino de línguas estrangeiras (LEs) no currículo escolar brasileiro e suas contribuições na formação integral do ser humano, especificamente nos aspectos cognitivos, intelectuais, culturais e humanísticos. Além disso, trataremos de questões como a abrangência da anglofilia no mundo e sua importância para a difusão da ciência e da tecnologia nos tempos atuais.

2.1 Por que ensinar e aprender Língua Estrangeira na escola básica?

Existem vários motivos para destacarmos a importância de se estudar uma língua estrangeira na educação básica; dentre eles, está o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, pois quando nos esforçamos para aprender outra língua, nos deparamos com habilidades metalinguísticas¹² que são facilitadoras da alfabetização e também para o aprendizado de outra língua. Sem dúvida, essas habilidades dinamizam nossas funções cognitivas e robustecem nosso aparato cerebral, fazendo-nos sair do sedentarismo intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Línguas Estrangeiras atribuem diversos motivos para a inclusão das línguas estrangeiras modernas no currículo da educação básica e, dentre eles, temos a necessidade do resgate de um direito que foi, em parte, negado aos estudantes brasileiros em 1971 (Lei nº 5692/71), pois, com essa lei, as línguas estrangeiras deixaram de ser consideradas como disciplinas e passaram a ser “atividades”, e assim, passaram a ser vistas como pouco relevantes¹³. Entretanto, com a nova LDBEN¹⁴ (Lei nº 9.394/96), as línguas

¹²Vários estudos dentre eles o de Gombert (2003) defendem que deva existir algum grau de consciência metalinguística para que possamos aprender a ler e escrever. Estas capacidades metalinguísticas acontecem paralelamente com a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre elas, três são identificadas como facilitadoras, a saber: consciência fonológica, consciência sintática e consciência morfológica.

¹³De fato, o ensino de LE no chamado Primeiro Grau Maior não era obrigatório, conforme rezava a Resolução nº 8 da Lei 5692/71: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência” (BRASIL, Lei 5.692/71).

¹⁴Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

estrangeiras readquire *status* como componente curricular, apesar da reduzida carga horária com que aparecem no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Outro motivo para a inclusão de LE na escola básica é o fato de elas estarem relacionadas à ampliação de horizontes culturais e à formação do cidadão moderno. A questão do atual uso da tecnologia também demanda o conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente o inglês. Instrumentos como a TV a cabo e a Internet abrem espaços cada vez mais abrangentes para o indivíduo ter o mundo a seus pés. Assim, em questão de segundos, podemos acessar informações e conteúdos de qualquer parte do mundo.

Diante disso, a proposta da nova LDBEN é desenvolver o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes¹⁵ e não estáticas. Além disso, a língua é veículo de comunicação de um povo e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

Quanto aos conteúdos de ensino das línguas estrangeiras modernas, a proposta dos PCN, no caso do Ensino Médio, vão além da competência gramatical, que é indispensável, mas não é suficiente. O estudante necessita ter um bom domínio da competência comunicativa que, por sua vez, engloba outras competências (sociolinguística, sociodiscursiva e estratégica).

A aprendizagem de uma língua estrangeira, além dos conteúdos léxico-gramaticais e comunicativos, deve promover uma mudança de comportamento e de atitude do aluno em relação aos vários aspectos culturais da sua própria nacionalidade e os das culturas de outras nações, contribuindo, assim, para desenvolver a tolerância, o respeito e a solidariedade entre os povos.

Na nossa visão, os nossos estudantes precisam ser conscientizados sobre seus potenciais e devemos mostrar-lhes o quanto relevante é o conhecimento de

¹⁵Segundo a LDBN (1996) as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna referem-se à representação e comunicação (como, por exemplo, o uso de coesão e coerência na produção oral e/ou escrita); investigação e compreensão (como, por exemplo, a compreensão de como determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais); e contextualização sociocultural (tal como, saber distinguir as variantes linguísticas).

mundo para o aprimoramento tanto na língua materna, quanto numa língua estrangeira. Também cabe a nós, professores, a difícil tarefa de proporcionar a estes estudantes situações didáticas que os levem a esta mudança de atitude.

2.1.1 A importância do ensino de inglês

Muito se tem falado sobre a questão da Língua Inglesa como uma língua internacional e sua contribuição na propagação de informações técnicas, científicas culturais entre os povos do mundo. Conrad e Fisherman (apud PAIVA, 2005) fazem referência a doze países cuja língua nativa é o inglês, onze países como língua oficial, quatorze como segunda língua oficial e oito países onde a Língua Inglesa possui algum status oficial. Destes trinta e três países, somente um é que não foi ex-colônia anglófona. Segundo Kachru (1977 apud PAIVA, 2005, p. 9), o número de falantes de inglês não nativos supera o total de nativos australianos, canadenses, britânicos, americanos e neozelandeses. Em outros países da Ásia, da África, da Alemanha (quase 10%) e algumas partes do mundo de língua espanhola, mais de 10% dessa fala inglês. Rajagopalan (2005) acrescenta que em torno de um terço da população fala “*World English*”, isto é, pessoas no mundo que já têm algum conhecimento do inglês ou apresentam condições de lidar com a Língua Inglesa no dia a dia, por mais limitado ou restrito que ele seja como consultar bibliografia, ouvir músicas, ler manuais de instrução etc.

Assim, constatamos que a Língua Inglesa está em evidência e espalhada por todas as partes do planeta. Assim, na visão deste autor supracitado, o termo “*World English*” melhor expressa a questão de que a Língua Inglesa se caracteriza como uma língua internacional, e deixa de pertencer a uma única nação. No Brasil e no mundo, aprender esta língua significa também refletir sobre questões de hegemonia, devido aos seus aspectos cultural, social e político.

Celani (2005) considera a importância do inglês na comunicação internacional pelo fato desse ser o idioma oficial de 85% das organizações internacionais. Atualmente o inglês é a língua da comunicação internacional, serve para tratar de negócios, na educação, na ciência, no ambiente de trabalho e também para o bom entendimento nas interações culturais. Aproximadamente 25% da população

mundial têm o inglês como 1ª ou 2ª língua. 85% das organizações mundiais utilizam o inglês como o idioma oficial.

2.2 Conceção de linguagem e seus postulados

A Linguística tem se desenvolvido como estudo da linguagem humana e das línguas naturais ao longo dos séculos XX e XXI. Esse desenvolvimento acontece de forma diversificada a partir de determinados paradigmas nos quais os cientistas concebem a linguagem e as línguas. Dessa forma, as teorias linguísticas influenciadas pela filosofia da linguagem e pelo caráter científico têm posturas diferentes e tendências distintas para dar conta da grande complexidade que é a linguagem (SILVEIRA, 1999).

Por conta disso, explanaremos quatro grandes concepções de linguagem quais sejam: a concepção tradicional, a concepção estrutural, a concepção inatista ou cognitivista e a concepção sociointeracionista.

A concepção tradicional entende o estudo da língua como disciplina mental, dentro da tradição gramatical greco-latina. A língua é concebida como um conjunto de regras morfossintáticas e semânticas. É uma tendência normativa e considerada como imprescindível no aprendizado de uma língua. Também valoriza o uso de textos literários de autores de renome, Espera-se um desempenho correto do falante por ocasião do uso da fala e escrita (SILVEIRA, 1999). Estes são alguns dentre outros aspectos desta concepção.

A concepção estrutural foi legitimada por Ferdinand de Saussure e recebeu influência da psicologia behaviorista. Essa concepção tem como princípio mais significativo o fato de que “a língua se aprende pela formação de hábitos de fora para dentro” (SILVEIRA, 1999, p. 47).

Outros pressupostos dessa concepção dizem respeito ao fato de a língua ser “um sistema complexo cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam”, assumindo que “a língua tem níveis que admitem análises”, quais sejam: os níveis fonético/fonológico, morfossintático e semântico (SILVEIRA, 1999, p. 46). Assim, para os estruturalistas, saber uma língua é dominar as suas estruturas

gramaticais. Observamos ainda que, até os nossos dias, diversos métodos de ensino são influenciados por esta visão estruturalista.

Sobre essa concepção supracitada, Silveira (1999) ressalta a inegável importância dos linguistas estruturalistas no sentido de terem contribuído e ainda estarem contribuindo para descrição das línguas vivas no mundo, sem falar nos estudos mais recentes que contemplam a Sociolinguística Variacionista que tomam em consideração os aspectos socioculturais dos usos e das variações linguísticas.

Para a concepção inatista, o ser humano já nasce com uma predisposição biológica para a linguagem (SILVEIRA, 1999, p. 47), devido à existência de um componente genético que desencadeia no ser humano a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. A forma como se adquire a língua nessa concepção é vista como originária da aquisição de regras e não como um desenvolvimento de hábitos. A língua desenvolve-se a partir do próprio aparato mental, cognitivo do falante e da estimulação do meio. Nessa concepção, a autora esclarece que há uma distinção entre “competência linguística” e “desempenho linguístico” sendo este último passível de falhar por conta do meio externo, mas não com a competência, pois o falante conhece suas estruturas básicas e que já estão internalizadas.

Silveira (1999) acrescenta ainda que essa concepção inatista da linguagem é considerada por alguns teóricos como um novo paradigma da época, nas ciências da linguagem, sendo Chomsky considerado o representante mais radical desta concepção.

A autora entende que, apesar de não ter tido aplicabilidade direta no ensino de línguas maternas e estrangeiras, essa concepção tem sua importância por não considerar o aprendiz como uma “tábula rasa”, sem conhecimento algum; também colabora com a quebra da crença da “ideologia do dom”, segundo a qual, nem todas as pessoas podem aprender idiomas estrangeiros.

Para a concepção sociointeracionista, ainda segundo Silveira (1999), a língua existe porque há a interlocução, a dialogicidade; portanto, o ato linguístico acontece com a interação social. A língua é definida como uma atividade que propicia a construção do conhecimento e a convivência entre os seres humanos.

Silveira (1999) ressalta a relevância dessa concepção, uma vez que já está praticamente consolidada na Linguística e tem contribuído para o ensino das línguas estrangeiras através da Abordagem Comunicativa. Destacamos ainda que a nossa concepção de linguagem nesta pesquisa insere-se na perspectiva sociointeracionista ressaltada por Silveira.

2.3 Abordagens do ensino de línguas estrangeiras e seus métodos

A relevância desse tópico para a nossa pesquisa justifica-se pelo fato de serem as abordagens e os métodos de ensino recursos muito demandados pelos professores e alunos na prática de ensino de línguas estrangeiras. Além disso, na nossa pesquisa pudemos constatar a relevância desses termos através da presença de relatos dos estudantes informantes, sobre questões relacionadas às abordagens e aos métodos de ensino de línguas, no caso, a Língua Inglesa.

Trataremos da definição dos termos método, abordagem e técnica segundo Brown (1994), no intuito de esclarecer essas três terminologias de uso corrente da literatura pedagógica. Em seguida, pretendemos mostrar alguns princípios que embasam as metodologias.

É importante ressaltar que alguns métodos originam-se de uma visão de aprendizagem, como veremos mais adiante. O termo *método* pode ser definido, de acordo com Brown (1994, p. 51), como:

Um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para alcançar os objetivos lingüísticos. Os métodos estão principalmente relacionados com papéis e comportamentos do professor e de alunos e secundariamente com recursos como objetivos lingüísticos, seqüenciamento e materiais. Eles são quase sempre considerados como sendo amplamente aplicáveis a uma variedade de público em uma variedade de contextos¹⁶.

A abordagem pode ser entendida como “posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza do aprendizado da língua e a aplicabilidade de ambas em contextos pedagógicos” (BROWN, 1994, p. 51). As abordagens são derivadas das concepções e visam sempre o ensino-aprendizagem, por isso, elas geram métodos de ensino. Na concepção de Leffa (1988), este termo abordagem é

¹⁶Tradução nossa

abrangente e engloba os pressupostos teóricos concernentes ao estudo da língua e da aprendizagem.

Com relação ao termo *técnica*¹⁷ este significa “qualquer uma dentre uma grande variedade de atividades, exercícios, ou materiais utilizados em sala de aula de línguas para efetuar os objetivos da aula” (BROWN, 1994, p. 51). Assim, definidos os termos abordagem, método e técnica, buscaremos esclarecer as principais abordagens de ensino que são: a estrutural, a cognitiva e a comunicativa.

A abordagem tradicional gerou o método da gramática e tradução e o método da leitura. A abordagem estrutural abriga os métodos audiolingual, audiovisual e estrutural situacional. A abordagem comunicativa, por sua vez, tem se concretizado através do método comunicativo. Finalmente, a abordagem cognitiva não gerou um método, porém se faz presente em diferentes métodos, pois, segundo Silveira (1999), suas concepções migraram para vários métodos de base comunicativa.

Segundo Richards (2006), as abordagens tradicionais do ensino de línguas priorizam a competência gramatical assumindo-se como a base da proficiência linguística. Esse autor ainda acrescenta que os teóricos destas abordagens acreditam no aprendizado da gramática a partir da instrução direta e de uma metodologia fundamentada na repetição de exercícios mecânicos repletos de regras. Cabe ao aluno o estudo das regras seguido da prática oral e controlada. Daí esta abordagem de gramática ser considerada dedutiva.

Dentre as técnicas utilizadas para essa abordagem, destacamos algumas delas, citadas por Richards (2006), a saber: a memorização de diálogos, prática de perguntas e respostas, exercícios de substituição como também outras práticas direcionadas para conversação e escrita. Também os professores que usavam esta abordagem enfatizavam muito a pronúncia perfeita e o domínio primoroso da gramática.

O autor ora citado esclarece ainda que as metodologias baseadas nas pressuposições apresentadas abrangem a metodologia audiolinguística (também

¹⁷Brown (1993, p. 51) esclarece a existência de outros termos para nos referirmos à técnica, porém são usados de maneira descuidada. David Nunan (*apud* BROWN, 1993) utiliza o termo tarefa (task) como sendo o que mais incorpora os princípios pedagógicos e comunicativos específicos.

conhecida como o método áudio-oral), adotada na América do Norte na década de 1920, e a abordagem estrutural-situacional (também reconhecida como ensino situacional de línguas), no Reino Unido. Para este autor, os programas de estudo durante esse período versavam de “listas de palavras ou de itens gramaticais classificados com seus diferentes níveis de complexidade” (RICHARDS, 2006, p. 10).

A abordagem áudio-oral utilizou-se de vários procedimentos, dentre eles, destacam-se o princípio da prioridade oral, a reintrodução do diálogo como meio de instrução para memorização via mímica, desenvolvimento das quatro habilidades, ouvir, falar, ler e escrever, nesta sequência. Também enfatizou as atividades com uso de gravuras, mímica e metalinguagem para explicações do sentido das palavras e estruturas abolindo, assim, a tradução (NICHOLLS, 2001). Outra característica importante nessa abordagem diz respeito à priorização pelo aspecto cultural, uma vez que servia “para alertar os nacionalistas sobre uma suposta tentativa de dominação pelos EUA” (NICHOLLS, 2001, p. 39).

Com referência à abordagem situacional, Richards (2006, p. 12) entende que em uma aula baseada nessa abordagem “emprega-se frequentemente uma sequência de três fases conhecida como ciclo A-P-P: apresentação, prática e produção”. Esta estrutura é ainda hoje adotada com algumas mudanças, porém, a teoria que sustenta essa abordagem, segundo Skehan (1996 apud RICHARDS, 2006, p. 13), está desacreditada nos dias atuais, pois não existe mais aquela convicção de que “um enfoque preciso em uma forma específica leva ao aprendizado e à automação”.

Ainda a respeito das abordagens, Nicholls (2001, p. 39) esclarece que, concomitante ao período de maior evidência da abordagem áudio-oral, “outros movimentos começavam a minar a sua concepção de língua e seus princípios de aprendizagem verbal”. Foi assim com os psicólogos cognitivistas criticando a validade da teoria behaviorista e, na linguística, com o surgimento de um modelo novo de transcrição linguística que se denominou Gramática Gerativa Transformacional (GGT) que, apesar de não ter se constituído um método de ensino, influenciou fortemente o ensino de LE.

Chomsky, que foi o grande idealizador desse modelo, discordou dos teóricos que postulavam a Abordagem Áudio-oral. Para esse autor, a repetição, o estímulo e o reforço não davam conta de promover a aprendizagem. Nicholls (2001) também acrescenta que alguns dos aspectos mais significativos da GGT são: a ênfase no desenvolvimento da competência linguística como requisito para o desempenho; o desencorajamento da repetição; o ensino concomitante das quatro habilidades; o fato do termo “aprendizagem” ter sido substituído por “aquisição” e assim o ensino passar a centrar-se nessa aquisição (ou internalização) de regras e conceitos; a ênfase no aspecto social da linguagem como também na motivação e interação, dentre outros aspectos.

Richards destaca a influência do ensino comunicativo nas Línguas Estrangeiras baseado nas habilidades (2001, p. 13):

sob a influência da teoria do Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (ECLE), as metodologias baseadas em gramática como por exemplo, o A-P-P, deram lugar ao ensino funcional, com alicerce em habilidades.

Nessa visão, as atividades relacionadas à precisão exemplificadas pelos exercícios de repetição e gramática foram, para Richards, “substituídas por atividades de fluência calcadas em trabalhos interativos em pequenos grupos” (2001, p. 13-14).

Essa mudança contribuiu para o aparecimento de uma pedagogia que “prioriza a fluência” (BRUMFIT 1979 apud RICHARDS, 2001). É a partir dessa concepção que as necessidades gramaticais dos aprendizes evidenciam-se baseadas em seu desempenho de fluência e não previamente preparadas a partir de um modelo de estudo gramatical. A esse respeito, Richards (2001) destaca duas fases desse desenvolvimento denominadas de ensino comunicativo de línguas clássico (1970-1980) e ensino comunicativo de línguas moderno (1980/90-até os nossos dias).

No ensino comunicativo de línguas clássico, os seus teóricos defendiam em contraponto com as abordagens anteriores que “as habilidades linguísticas envolviam muito mais do que a mera competência gramatical” (RICHARDS, 2006, p. 14). Não descartando a sua importância, no que tange a produção de sentenças

gramaticalmente corretas, o que se via era o enfoque no conhecimento e nas habilidades indispensáveis para se usar a gramática como também outros aspectos linguísticos que levassem ao seu uso apropriado nas diversas situações, pois o que importava para se usar a linguagem de forma comunicativa era a competência comunicativa (RICHARDS, 2006).

Esse conceito de competência comunicativa (HYMES 1983 apud NICHOLLS, 2001) é, para Richards, muito mais amplo que o de competência gramatical, pois “englobava o conhecimento do que dizer e como dizê-lo de maneira apropriada com base na situação, nos participantes, seus papéis e suas intenções” (RICHARDS, 2006, p. 15). Nesse sentido, para Nicholls (2001), o ensino de línguas parece ter encontrado o seu rumo certo.

Richards (2001) ainda esclarece que foi a partir dos conceitos de noção de competência comunicativa e suas implicações para a metodologia do ensino de línguas que surgiu o ensino comunicativo de línguas estrangeiras (ECLE).

Esse estudo destaca-se pela reflexão sobre as atividades de ensino, os programas de estudo e os materiais didáticos. As palavras chave para este novo conceito primam por definir quais as finalidades de se estudar línguas estrangeiras, o ambiente, ou seja, onde estudar, o papel social dos estudantes, os eventos comunicativos, as situações, que funções linguísticas seriam concernentes para o estudo, as noções ou os conceitos envolvidos, as habilidades discursivas, a variedade da língua-alvo que serão importantes saber, o conteúdo gramatical e o léxico necessário.

Com esse conceito de noção de competência comunicativa abriram-se dois novos rumos para o ECLE, quais sejam a formação de um programa de estudo baseado em habilidades e um programa de estudo funcional (RICHARDS, 2006).

Com relação ao primeiro programa, Richards (2006) aponta que o seu enfoque está nas quatro habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e conversação, incluindo também as micro-habilidades de seus componentes como, por exemplo, o reconhecimento de palavras chave em uma conversação (na habilidade oral).

O segundo programa funciona de acordo com “as funções que o aluno deve ser capaz de realizar na língua estudada como, por exemplo, expressar suas preferências, apresentar alguém” (RICHARDS, 2006, p. 19). Nesse sentido, entende-se a competência comunicativa como o domínio das funções necessárias para a comunicação. Assim, a visão expressa por Richards para o ensino comunicativo de línguas é resumido da seguinte forma:

o ensino comunicativo de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizado. (2001, p. 41).

Este autor acrescenta que a permanência desta abordagem ainda existirá por muitos anos, e isto é reforçado nesta década pela variedade de livros didáticos e outros recursos de ensino que descrevem o ECLE como embasamento de sua metodologia.

Richards (2001) esclarece que o ensino de idiomas também recebeu influência de fatores como órgãos governamentais que avaliavam os resultados de aprendizado nas escolas, os empregadores e outros envolvidos com o ensino superior e as pesquisas acadêmicas. Para este autor, “é inquestionável que essas e outras fontes de influência continuarão a moldar futuras abordagens ao ensino de idiomas” (2006, p. 89).

Assim, a partir dos estudos dos teóricos da linguística aplicada supracitados, podemos concluir que as tendências de 2000 até os tempos atuais no ECLE ainda remetem ao uso da abordagem comunicativa dos anos 1990 e continuam a fazer alguma forma de referência às abordagens tradicionais como sugere Richards (2001).

Essa tendência atual mais significativa de ensino/aprendizagem de línguas, para Pinto (2000, p. 252) “seria talvez o pluralismo metodológico dentro do paradigma comunicativo”. A autora acrescenta que “é pouco provável que a abordagem comunicativa seja substituída por outros métodos. Ao invés disso, seus traços positivos estão sendo absorvidos num cânone geral” (PINTO, 2000, p. 252).

Na nossa visão, percebemos que o melhor emprego da metodologia ou abordagem de ensino concernente à sua influência na aprendizagem é aquele que, antes de tudo, leva em consideração as representações dos estudantes. No caso da nossa pesquisa, com estudantes do PROEJA, por conhecermos seus perfis, nosso local de trabalho e estrutura física, além do aspecto pedagógico, é possível que tenhamos melhores condições para pensar nossa prática docente como um processo único, conforme expressa Pinto (2000), pois, para essa autora,

é necessário que haja uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades e de estratégias que proporcionem um aprendizado contínuo e com modo de tornar experiências de ensino mais significativas e relevantes para o indivíduo, aliadas aos eu desenvolvimento e crescimento como uma pessoa global (PINTO, 2000, p. 253).

É proporcionando aos estudantes do PROEJA este aprendizado contínuo através das habilidades e estratégias, como descreve a autora, que nós professores, através da nossa experiência de mundo, talvez ‘possamos tornar as aulas de inglês mais significativas para estes estudantes.

2.4 História e dinâmica do ensino de Língua Estrangeira na educação brasileira

Ao longo dos anos, a língua estrangeira vem sendo difundida para o mundo de várias maneiras, seja por necessidade de entrar em contato com falantes de outros idiomas, para o conhecimento da cultura de outros povos, para alcançar uma liderança de poder, para a globalização e inserção de novas tecnologias. Assim, é importante saber a sua finalidade, mas também devemos conhecer como o ensino de línguas estrangeiras surgiu no mundo e particularmente no nosso país.

Segundo Silveira (1999), o ensino de línguas estrangeiras remonta a um período muito antigo da nossa civilização, no período compreendido entre 3000 e 2350 a.C. na Mesopotâmia entre os sumérios e os acádios. A autora informa também que o ensino escolarizado da escritura hierática entre os egípcios e o ensino do grego clássico entre os gregos podem ser considerados como uma prova da existência de ensino de segunda língua e até mesmo de língua estrangeira na Antiguidade. Segundo Walker (2003, p. 20), “autores internacionais dão conta de

uma trajetória de 5 mil anos (GERMAIN, 2000) ou 2500 anos (KELLY, 1967)”. Dessa forma, estes dados confirmam historicamente o quanto a língua estrangeira tem sido alvo de interesse de povos ao longo dos séculos.

A tradição escolar brasileira abordou o ensino de línguas, primeiramente sob a influência do ensino das línguas clássicas, grego e latim, e posteriormente essa influência continuou no ensino das línguas modernas, quais sejam: francês, inglês, alemão e italiano. O método utilizado durante o período colonial se restringia a exercícios de tradução e comentários de autores lidos como atesta Leffa (1999).

No Brasil, é a partir da chegada da Família Real em 1808 que as mudanças educacionais começaram a florescer. De acordo com Oliveira (1999), as primeiras “cadeiras” de línguas estrangeiras (inglês e francês) no Brasil datam de 22 de junho de 1809 por influência europeia, em parte pelo enciclopedismo francês, e também pelo empirismo inglês. O estudo baseava-se em conteúdos literários e humanistas e tinha como alvo fins práticos, uma vez que a abertura dos portos facilitaria, naquela época, o comércio entre os povos.

Após a criação do colégio Pedro II em 1837 (CHAGAS, 1967 apud PAIVA, 2009), a língua estrangeira tornou-se obrigatória dentro do currículo escolar brasileiro. Em 1855, através de uma reforma, o currículo da escola secundária começou a evoluir atribuindo ao ensino de línguas modernas um padrão parecido ao das línguas clássicas (grego e latim).

A partir de 1915, até a década de 1920, Paiva (2003) historia que o grego foi banido e que o francês e o inglês receberam maior carga horária para o ensino de primeira à quarta série mantendo o seu prestígio. Porém, com a presença do cinema falado (1920) a presença do inglês tornou-se mais frequente, que o francês gerando uma infiltração desse outro idioma na nossa cultura.

Apesar deste pequeno prestígio que a língua estrangeira sofreu nos primórdios, Walker (2003, p. 20) afirma que “dos cinco séculos passados em que existiu o país, somente os últimos setenta anos do século XX foram vividos já em prática moderna”. Diante desse fato, reconhecemos que muitas mudanças negativas ocorreram com relação às línguas estrangeiras o que ocasionou não só uma

diminuição drástica na carga horária, mas também uma desvalorização do idioma devido à ausência de conjugação de esforços como as LE eram tratadas pela legislação da época.

Leffa (1999) informa que, desde o período do Império, esse problema de ausência de conjugação de esforços com os idiomas por parte dos governantes vem ocorrendo, e cita como exemplo a reforma de Fernando Lobo em 1892 que reduziu a carga horária de língua estrangeira para 76 horas semanais/anuais. Gradativamente essa carga horária foi sendo reduzida até se registrarem 29 horas semanais/anuais em 1925.

Nesse aspecto, se formos comparar com a realidade da nossa pesquisa, observamos que a carga horária com referência à Língua Inglesa no IFPE, *Campus Recife*, para os cursos ofertados pelo PROEJA é de 2 horas-aula semanais e 36 horas-aula por semestre (conforme grade curricular anexos C, D e E). Esse descaso com o ensino do idioma estrangeiro muito se deve a uma falta de organização curricular, sem mencionarmos outros fatores sociais, econômicos e políticos.

Para Jorge (2009), a pouca carga horária dedicada ao ensino de inglês é fruto de uma cultura popular que interpretou esse idioma como “um conteúdo de importância marginal” (p. 166). A autora sugere a reeducação dos colegas para que a língua volte a ter seu espaço, com professores reivindicadores e não passivos, com a exploração de práticas pedagógicas inovadoras coerentes com as necessidades dos alunos.

A partir da década de 1930, Almeida Filho (2003) historia que foi neste período que a regularização curricular do ensino de línguas ocorreu. Este autor afirma que, apesar da legislação desencontrada, esta regularização foi impulsionada pela Reforma Francisco Campos durante o governo Vargas sob o comando de mestres com formação específica em cursos superiores e universidades.

Mais adiante, na década de 1960, as universidades confessionais, em regime de ensino pago, também passam a oferecer o ensino de línguas. Contudo, Paiva (2003) esclarece que durante a legislação da LDB de 1961 e também a de 1971 os governantes ignoraram a importância das línguas estrangeiras ao retirarem da lista

de componentes curriculares obrigatórios deixando aos Conselhos Estaduais o poder de decisão.

Segundo Leffa (1999, p. 56), a LDB da época, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, legitima

a redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º. e 2º. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Mesmo assim, paradoxalmente, a opção pelo inglês cresceu e novos cursos de idiomas foram abertos a partir do senso de que "não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares" (LEFFA, 1999, p. 56).

Para a autora supracitada, a questão da baixa carga horária na língua estrangeira não ocasionou um grande problema para o ensino de línguas, pois, de acordo com seu aporte teórico sobre a autonomia do aprendiz, se por um lado a pouca carga horária impede o ensino eficaz, por outro lado "[...] o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma somados a metodologias centradas no professor [...]" (LEFFA, 1999, p. 56) são empecilhos para o desenvolvimento de uma aprendizagem com autonomia do aluno assim como "[...] a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem".

Outra mudança ocorrida ainda em 1971 foi a lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971 que acrescentou as disciplinas do núcleo comum para os ensinos de 1º. e 2º. graus no Brasil, incluindo assim uma língua estrangeira com a ressalva não muito esclarecida de se observar as condições da escola. Dessa forma, a inclusão ou não da língua estrangeira no currículo ficou restrita a questões políticas.

Por outro lado, com relação ao ensino superior, a década de 1970 marcou o ingresso do Brasil "no panorama dos países que contam na produção mundial de

conhecimento organizado para o ensino e aprendizagem de outros idiomas” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 22). Do mesmo modo, é partir dos anos 1980 e 1990, que aconteceu uma grande expansão do inglês no Brasil, com a abertura de novas universidades e centros universitários, abrangendo, dessa forma, todo o território nacional. Almeida Filho (2003) também acrescenta que, dentro dessa visão científica oriunda da expansão do idioma nas universidades, o ensino de inglês no Brasil destacou como pioneiros autores de obras teóricas estruturalistas, a saber: Mascherpe (1970) e Gomes de Matos (1976), enquanto que no mundo destacavam-se Rivers (1969), Halliday, Strevens e McIntosh (1974), dentre outros estudiosos neste assunto.

Em 1978 iniciou-se o movimento comunicativista (WALKER, 2003) que ainda está em evidência na atual história das línguas, com sua visão pós-estruturalista, porém, como atesta essa autora (WALKER, 2003, p. 24), este movimento

tem sido freqüente esquivar-se do nome a) para refugiar-se em alguma posição revisora, atualizada e atenuada de um neo-estruturalismo que ainda prevê a “a atenção à forma” como pré-requisito básico para aprender uma nova língua b) para abrigar-se nos conceitos sociointeracionais advindos da psicologia construtivista de Vigotsky e seguidores.

De acordo com essa visão, Walker enfatiza que o ensino de línguas no Brasil nestas últimas décadas tem sido ofertado em contextos diversificados de escolas públicas e particulares como também para aqueles que querem aprender isoladamente, como os que frequentam cursos livres de línguas pagos. Também fazem parte deste grupo os cursos livres oferecidos como extensão em escolas públicas e universidades.

Com relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras como componente curricular de foco instrumental em alguns cursos técnicos, tecnológicos e graduações, entendemos que se trata de uma modalidade que vem se consolidando no Brasil por estar cada vez mais difundida no mundo globalizado através do uso das tecnologias da informação e da internet. Além disso, o inglês instrumental sempre existiu de maneira informal por todo o mundo, pois, paradoxalmente ao que acontece nessa década de 2010, a sua finalidade principal era a de estabelecer as relações do grupo dominante e do grupo dominado.

O projeto de inglês instrumental conhecido como ESP (English for Specific Purpose) foi desenvolvido nas universidades brasileiras (primeiramente na Pontifícia Universidade Católica – PUC) no final dos anos 1970 sob a coordenação da professora Celani (1983). O seu enfoque se baseava na habilidade de leitura e no método gramática e tradução.

Posteriormente, houve uma necessidade de mudança da abordagem audiolingual para o ESP. Isto ocorreu com o advento da 2ª guerra mundial, quando os Estados Unidos se expandiram na área tecnológica e econômica mundialmente, e, assim, este domínio ocasionou a necessidade de padronização de uma língua internacional. Por conta disso, o inglês passou a ser a língua universal para o comércio e a tecnologia com a abordagem do ESP.

A partir da necessidade de acompanhar o desenvolvimento das ciências e da tecnologia desde então, o ESP foi adotado por várias universidades e escolas técnicas de 2º Grau. A partir da década de 1970 em diante, as universidades, Institutos Federais como também alguns núcleos de idiomas têm adotado o inglês instrumental para uso em diferentes cursos, tendo em vista o objetivo maior que é o foco nas necessidades específicas do aprendiz de Língua Estrangeira (LE) por intermédio do uso da língua alvo para fins comunicativos independente das tarefas orais ou escritas, porém destacando a habilidade de leitura como essencial para o desenvolvimento das outras habilidades.

Na nossa dissertação foi importante fazer uma retrospectiva histórica das abordagens e desenvolvimento da língua estrangeira no Brasil com o intuito de estabelecer uma ponte entre as respostas dadas pelos estudantes participantes da pesquisa e a compreensão de como eles concebiam o ensino/aprendizagem de Língua Inglesa no IFPE *Campus* Recife, uma vez que as perguntas dos questionários abriram espaço para discussões teóricas, como poderemos visualizar na seção das análises dos resultados.

2.5 Crenças no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira

As crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas têm despertado interesse de inúmeros pesquisadores tanto brasileiros, quanto estrangeiros ao longo dos anos. Segundo Scaramucci (apud SILVA, 2010, p. 9),

ideias, imagens, representações, conhecimentos implícitos, construtos sociais, formas de pensamento, maneiras de ver e perceber o mundo, filtros, cadeias de significações, teorias informais, teorias da prática, cultura de aprender/ensinar/avaliar entre outros são alguns dos muitos termos a que tem recorrido a extensa e vigorosa literatura [...] para definir ou explicar o conceito de “crenças” [...] a importância desse conceito nos processos de ensino/aprendizagem tem sido a grande motivação para os vários estudos e teses desenvolvidos nos últimos anos tanto no Brasil como no exterior.

De acordo com os estudos de Silva (2010), esse conceito de crenças é antigo e não é exclusivo da Linguística Aplicada (LA). Só para exemplificar, na Sociologia foi Bourdieu (1987,1991 apud SILVA 2010). Também aparecem outros conceitos na área da Psicologia Cognitiva, Psicologia Educacional, Educação e Filosofia.

Os estudos de crenças em LA no exterior começaram em 1980 e no Brasil em meados de 1990. Dentre os vários estudiosos que desenvolveram trabalhos em linguística aplicada sobre crenças, destacamos Leffa (1991 apud SILVA, 2010, p. 45) como “um dos pioneiros no reconhecimento de que os alunos possuem crenças sobre aprendizagem de línguas”; Almeida Filho (1999) cujo foco investigativo foi a proposição de um modelo teórico tangenciado pelas crenças e Barcelos (1995 apud SILVA, 2010) com a cultura de aprender línguas de alunos formandos do curso de Letras, dentre outros. De acordo com as pesquisas de Silva (2010), apesar da amplitude de estudos e discussões sobre esse tema, eles não se esgotam, ao contrário, desenvolvem-se cada vez mais em busca de entender esse conceito tão complexo.

Entendemos que, na visão de Silva (2010), os estudos que tratam das crenças sobre o ensino e aprendizagem foram mapeadas a partir de 1995 até meados de 2009 e dentre essas descobertas surgiram mais de sessenta dissertações e seis teses de doutorado sobre esse tema. Por esta razão, este

assunto é de total relevância para esta pesquisa, pois realça dentro do conceito de crenças, as implicações no processo de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, no caso o inglês, uma vez que o nosso objeto de estudo são os saberes e também as crenças e as expectativas que os estudantes do PROEJA expressam em suas respostas quando questionados sobre as suas relações com o ensino/aprendizagem de inglês no IFPE, *Campus Recife*.

Com relação ao significado da palavra crença, segundo Silva (2010), inserida em uma visão ressignificada da Linguística Aplicada (LA), a palavra “crença” é originária do latim medieval *credencia*, que vem do verbo “*credere*” e é definida por Ferreira (1986 apud SILVA, 2010, p. 65) como “opiniões adotadas com fé e convicção” e também com “convicção íntima”.

Barcelos e Vieira-Abrahão (2006) entendem que a visão de crenças está embasada numa perspectiva cognitiva e é interpretada como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (p. 18).

Barcelos (2003 apud SILVA, 2010) acrescenta que existem de três tipos de abordagem para o estudo das crenças, a saber: a normativa, a metacognitiva e a contextual. Na abordagem normativa os teóricos fazem uso de questionários para inferir sobre as crenças e as interpretam como “noções preconcebidas, mitos e concepções errôneas. (BARCELOS, 2003 apud SILVA, 2010, p. 196). Para Silva (2010), a partir dessa noção, os estudos pretendem mostrar as crenças que os alunos têm como erradas e as dos professores como corretas e verdadeiras.

Na abordagem metacognitiva, os estudiosos utilizam entrevista semiestruturadas, autorrelatos e questionários semiestruturados para inferir sobre as crenças. Eles também assumem a concepção de que as crenças “são o conhecimento estável, algumas vezes falível, que os aprendizes têm acerca da aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2003 apud SILVA, 2010, p. 196).

Nos estudos sobre a abordagem contextual os teóricos inferem as crenças por meio de observações de sala de aula e análise da situação específica em que eles atuam. Eles concebem as crenças como “parte da cultura de aprendizagem e representações da aprendizagem de línguas numa dada sociedade” (SILVA, 2010, p. 196).

Para Silva, “os estudos mais recentes buscam incorporar uma abordagem contextual às anteriores. Barcelos (apud SILVA 2010) afirma que tais estudos concebem crenças como “parte da cultura de aprendizagem e representações da aprendizagem de línguas numa dada sociedade” [mas também] reconhece a natureza complexa das crenças e seu papel dentro e fora de sala de aula” (op. cit., p. 196).

Barcelos (op. cit.) mostra também que outros estudos mais recentes combinaram abordagens múltiplas com o uso de questionários, entrevistas, observações em sala de aula, diários, estudo de caso dentre outras.

Na nossa pesquisa, as crenças que os estudantes têm com relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa é bem evidenciada ao longo das suas respostas. Eles relataram certa dificuldade na aprendizagem da gramática durante o ensino fundamental, e no ensino do PROEJA eles mencionaram a falta de vocabulário, a dificuldade em falar e ouvir um áudio, reclamaram de atitudes negativas dos professores do curso de uma forma geral, como também reportaram questões referentes a baixa autoestima como a culpabilidade do seu fracasso escolar. Outro ponto abordado foi a escassez de material didático, o excesso de estudantes por turma, dentre outros.

Existe uma relação de crenças colhidas por pesquisas empíricas cujos informantes/atores sociais foram professores, estudantes, coordenadores diretores e família, todas destacadas por Silva (2010). São elas: a crença de que não se aprende inglês na escola pública; que o ensino de Língua Inglesa na escola pública não funciona (SANTOS, 2005 *apud* SILVA, 2010, p. 209); que o ensino de inglês na escola pública é deplorável (GASPARINI, 2005 *apud* SILVA, 2010, p. 209); que o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino médio e fundamental é de péssima qualidade (GASPARINI, 2005); e dentre outras, a de que não se aprende

inglês na escola, pois é como uma forma de tapear (DIAS, 2006 *apud* SILVA, 2010, p. 209).

Ainda, devemos esclarecer que este conceito de crenças na visão Charlotiana

da Sociologia da Educação é entendido como relações identitárias, como veremos na seção III. Seguem mais alguns exemplos de crenças, elencados por Silva (2010), de acordo com os estudos de outros teóricos da Linguística Aplicada. O conceito de crenças neste primeiro exemplo é entendido como sendo impossível de se usar a língua alvo na sala de aula; outra concepção é a de que o ensino de LE deve ficar restrito à leitura e a escrita (MICCOLI, 2010, p.157-158 *apud* SILVA, 2010); outra concepção é a de que o curso livre deve ser o lugar para se aprender LE (PAIVA, 1997, p. 13 *apud* SILVA, 2010); que sem equipamento audiovisual é impossível desenvolver um bom curso (PAIVA, 1997, p. 14); e finalmente a crença de que os estudantes não aprendem português quanto mais inglês (MOITA LOPES, 1996, p. 63 *apud* SILVA, 2010).

Na nossa visão, as crenças também são uma forma dos educadores e estudantes expressarem de alguma forma suas dificuldades com relação ao ensino/aprendizagem de um idioma. Elas podem ser também um modo de pensamento, uma maneira de atribuir um sentido ao que estão ensinando ou aprendendo. Parece que essas crenças surgem a partir das concepções criadas ao longo do convívio dos estudantes educadores e professores com determinadas abordagens de ensino, com as dificuldades de infraestrutura para se ensinar e estudar, a partir de problemas sociais, políticos e econômicos como também das atitudes dos professores e aprendizes ao longo do processo de ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Porém, acreditamos que nenhum destes sentidos atribuídos devem ser vistos como uma barreira para o ensino/aprendizagem de um idioma, mas sim, compreendidos e trabalhados.

2.6 O ensino de inglês no PROEJA no IFPE - Campus Recife

Este tópico vai tratar brevemente sobre o componente curricular língua estrangeira (inglês), sua carga horária e metodologia nos cursos do PROEJA.

A prática de ensino de inglês no PROEJA do *Campus Recife* desde 2009 vem passando por adaptações de conteúdos para atender as especificidades de cada curso do PROEJA. Isso se deve a fatores referentes a pouca carga horária oferecida para este componente, conforme a matriz curricular dos cursos oferecidos pelo PROEJA, em anexo. Outro fator refere-se à heterogeneidade dos grupos (como por exemplo, alunos que passaram mais de 15 anos sem estudar inglês na mesma turma de alunos com mais de três anos sem estudar inglês). Também citamos as dificuldades de um horário adequado para dar reforço aos estudantes, como também o próprio horário estabelecido para os componentes curriculares de idiomas que geralmente não são adequados.

É importante ressaltar que com as devidas adaptações do conteúdo proposto pelas OCEM acreditamos ser possível trabalhar com as turmas de forma que eles vivenciem a Língua Inglesa e tenham experiências significativas dentro de um contexto.

A esse respeito, podemos elencar dentre algumas atividades, a preparação de materiais ilustrados e contextualizados com a região que os estudantes estudam para o ensino de vocabulário, o trabalho com letras de músicas e vídeos, a prática de entrevistas de outros gêneros textuais e digitais, o uso de pesquisas na internet sobre informações de anúncios e notícias sobre os outros países, temas de interesse mundial para debate, como, por exemplo, preconceito, amor, solidariedade, reciclagem e poluição dentre outras.

Nos anos de 2010 e 2011, o componente curricular Língua Inglesa foi ofertado para 2^{os} períodos (língua estrangeira I - inglês), 3^{os} períodos (língua estrangeira II - inglês) e 4^{os} períodos (língua estrangeira III - inglês), dos três cursos do PROEJA, quais sejam: Mecânica Industrial, Refrigeração e Ar condicionado e Eletrotécnica. No entanto, os cursos de Mecânica Industrial e Eletrotécnica não foram ofertados para o ano de 2012¹⁸.

Apesar de alguns cursos estarem em fase de reformulação, o objetivo atual do componente curricular Língua Inglesa se fundamenta nas competências

¹⁸Conforme edital 2012 do site www.ifpe.edu.br

comunicativas com uma ênfase maior na habilidade de leitura e interpretação de textos, com aplicação das estruturas básicas da Língua Inglesa.

Na próxima seção descreveremos a Teoria da Relação com o Saber e as contribuições de Charlot com os conceitos de relação com o saber e saberes assim como as categorias que também fundamentam esta pesquisa.

3 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

Pretendemos, nesta seção, apresentar as contribuições de Bernard Charlot (1996, 2000, 2001 e 2005) acerca da Teoria da Relação com o Saber que dá suporte às análises da nossa pesquisa com estudantes do PROEJA sobre a relação destes estudantes com os saberes de inglês e os sentidos que eles atribuem à aprendizagem de Língua Inglesa nos seus respectivos cursos do IFPE *Campus Recife*.

Antes de adentrarmos na teoria de Charlot, faz-se necessário explanarmos sobre as contribuições de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (BOURDIEU, apud CHARLOT, 2009) acerca da relevância da sua teoria para a Sociologia e para a Educação e que será, de certa forma, refutada por Charlot que acredita que a educação tem o caráter de mobilização social.

As concepções de Educação até meados do século XX tinham características voltadas para uma prática de escola redentora, transformadora e de superação das misérias através de soluções como o ensino público e gratuito. Essa visão otimista, a partir de 1960, dá lugar a uma mudança sobre a compreensão dos sistemas de ensino em todo o mundo com o surgimento da Teoria da Reprodução na área da Sociologia.

Nessa concepção reprodutivista da Educação, destacam-se as sociologias da reprodução desenvolvidas por Baudelot e Establet; Bowles e Gintis diferenciadas das de Bourdieu e Passeron, segundo Charlot (2009). Bourdieu construiu uma sociologia das posições e disposições. Este autor levanta a questão do que o aluno faz na escola, porém não analisa a própria atividade. Seu conceito sobre Educação entende que as classes sociais subalternas geralmente se submetem aos projetos das classes dominantes através do monopólio da educação contínua, difusa e implícita, inculcando seus valores por meio da instrução (op. cit.). Sobre esse assunto, Charlot (2009, p. 89) explica:

Nesse modelo, o que importa é a posição social do aluno, definida com base na do seu pai, e não da sua atividade. Analisam-se a posição do aluno entrando na escola (in) e a sua posição saindo dela (out), comparam-se ambas e conclui-se que a escola contribui para a reprodução social. Nessa perspectiva, o que acontece dentro da escola não produz nada de novo. Tal abordagem, claro está, leva a desprezar ou menosprezar a atividade do aluno.

A contribuição de Bourdieu e Passeron (op. cit.) para a Sociologia e para a Educação destacou-se com o livro “A Reprodução”, publicado em 1970, o qual explica o funcionamento do sistema escolar francês, que, segundo os autores, reproduz e reforça as desigualdades sociais. Esta Teoria da Reprodução destaca um enfoque pessimista, ao contrário do que pregava antigamente o modelo positivo de Educação que tinha a escola como detentora de uma função transformadora da sociedade. No modelo reprodutivista há uma crença de que “os sistemas de ensino contribuem para conservar a ordem estabelecida, visto que a escola tende a reproduzir e legitimar dissimuladamente as desigualdades sociais” (BOURDIEU, apud CHARLOT, 2009 p.8).

Na visão desses teóricos, isso implica que, para ser bem sucedido na escola, é necessário ter uma determinada forma de cultura, a da classe social dominante. Ainda é importante ressaltar que nessa mesma obra “*La Reproduction*” (1970), no capítulo “Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, Bourdieu explica a reprodução sob o aspecto da desigualdade social. De fato, o citado autor expõe os determinismos e a força da coerção social, o que causa inúmeros julgamentos, principalmente aos que estão envolvidos com a educação.

Dentre os conceitos que Bourdieu (op.cit.) trabalhou para construir sua teoria, destacam-se o Campo, o Capital Cultural, o *Habitus* e a Violência Simbólica. O referido autor analisa os recursos, as disposições que sustentam o que o aluno faz na escola e essas disposições dependem da posição social que aparecem na teoria como Capital Cultural e *Habitus*.

A noção de *Habitus* é de procedência filosófica muito antiga e tem sua origem com Aristóteles. Em 1960, Bourdieu retoma esta noção de *Habitus* que, na sua concepção, é definida como sendo

[...] um conjunto de sistemas de disposições duradouras, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e organizador das práticas e das representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem ser o produto da obediência a regras, e além disso,

coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 65).

Segundo Bourdieu (op.cit.), cada um de nós é constituído de acordo com a nossa origem social e familiar. Todas as nossas ações são estabelecidas por “um conjunto de disposições psíquicas socialmente construídas que funciona como matriz das representações e das práticas do indivíduo” (CHARLOT, 2005, p. 39). Isto significa que, para o estudante ser bem sucedido na escola, é necessário que suas representações e práticas correspondam ao *habitus* dos dominantes, e não dos dominados.

No sistema conceitual de Bourdieu, “a sociedade é constituída por um conjunto de campos” (BOURDIEU apud CHARLOT, 2009, p. 90). Dentro desses campos há lutas, e cabe a cada um preservar e até melhorar a sua posição social, porém cada um depende de seus recursos, isto é, do seu capital. O campo é, assim, na visão de Bourdieu, o espaço onde se manifestam as relações de poder. No campo cultural (escola, artes, imprensa) prevalece o capital cultural que Charlot denomina como o “conjunto de conhecimentos e relações com a cultura e a linguagem” (2009, p. 90). Na visão reprodutivista de Bourdieu isto significa que a pessoa que possuir mais capital cultural terá a chance de desenvolver nesse campo estratégias eficazes que melhorem a sua posição.

Outro conceito abordado por Bourdieu (1998) diz respeito à Violência Simbólica que trata de uma forma de coação do discurso dominante, baseada no reconhecimento de uma imposição (econômica, social ou simbólica) com situações impostas ao indivíduo de forma que ele se sinta inferiorizado sem necessariamente ter sofrido agressão física.

Sobre esses conceitos de Bourdieu, Charlot não nega a existência da desigualdade social, mas refuta esta noção da Sociologia da Educação Reprodutivista. Esse autor ainda acrescenta que essa concepção reprodutivista não respalda teoricamente quais os motivos que levam um estudante de classe pobre conseguir com sucesso ingressar num meio acadêmico e ser bem sucedido, se desvencilhando da imagem de que o meio reproduz o sujeito. E também não explica o insucesso escolar de estudantes oriundos de pais bem sucedidos profissional e financeiramente.

Dessa forma, o modelo reprodutivista não contempla o sujeito, mas o objeto, ou seja, o próprio fracasso escolar. Charlot (2000, p. 37) ressalta que “a sociologia de Bourdieu trata de posições sociais, de agentes sociais e não pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos”.

Assim, Charlot propõe outro modelo da Sociologia de Educação que contemple o sujeito em atividade, pois, na sua visão, “a condição primacial do indivíduo humano deveria ser o fundamento basilar de qualquer teoria da educação” (CHARLOT, 2000, p. 51). Essa sua teoria é construída através da Relação com o Saber:

Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”. Sabe-se que o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico, enquanto que o fracasso causa grandes estragos na relação consigo mesmo [...] (CHARLOT, 2000, p. 72).

Para desenvolver esses aspectos da noção da Relação com o Saber torna-se necessário fazermos uma exposição dos fundamentos dessa teoria de Bernard Charlot¹⁹, que envolvem a explanação de três categorias conceituais que a equipe da ESCOL²⁰ com frequência utiliza nas análises da relação com o saber, quais sejam: mobilização, atividade e sentido (CHARLOT, 2000).

3.1 Conceitos e categorias da Teoria da Relação com o Saber

A questão da relação do homem com o saber vem de longas datas. Iniciou-se na Filosofia clássica lembrada pelas palavras de Sócrates quando disse: “conhece-te a ti mesmo”; adentrou pela visão de Descartes sobre “dúvida metódica” até chegar em Hegel, com a sua obra “Fenomenologia do Espírito”. Já a relação com o

¹⁹Charlot é professor aposentado da Universidade de Paris VIII e atualmente Professor Visitante Nacional Senior (PVNS) na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de pesquisa CNPq/UFS Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO) e membro do Grupo de pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON).

²⁰Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento de Ciências da Educação – Universidade Paris - VIII, Saint-Denis) instituição de pesquisa onde Charlot, Bautier, Rochex e outros colaboradores desenvolveram pesquisas em bairros populares, trazendo elementos para a construção da teoria da Relação com o Saber. Atualmente, Charlot é aposentado da Universidade de Paris VIII e professor visitante da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

saber científico é tratada na obra epistemológica de Bachelard nos seus escritos sobre a formação do Espírito Científico (CHARLOT, 2005).

Com referência à expressão “relação com o saber” esta também advém de longos anos e também é tema de estudo de diversos campos disciplinares como a Psicanálise e a Sociologia. Em 1966, um dos teóricos da Psicanálise, Lacan, conceituou a Relação com o Saber sobre o ponto de vista do desejo, do querer. Na Sociologia, Bourdieu e Passeron (BOURDIEU *apud* CHARLOT, 2000) também empregaram a expressão Relação com o Saber no seu livro “A Reprodução”. Essa expressão foi retomada pela didática, com Giordan em 1977-78, “para falar da atitude de possuidores que os educadores e os alunos podem ter perante o saber” (CHARLOT, 2005, p. 36).

Contudo, a ideia de Relação com o Saber só se desenvolveu como uma noção organizadora de uma problemática a partir de 1990. Dois autores contribuíram para esclarecer toda a abrangência da noção da Relação com o Saber. Um foi Bernard Charlot, como sociólogo da educação, analista de inspiração marxista dos sistemas de formação que desenvolveu e introduziu o conceito da Relação com o Saber na área da educação em 1980, e, em 1990 consolidou a teoria. O outro foi J. Beillerot, que esclareceu a noção a partir de conceitos da Psicanálise baseado em Lacan e depois em P. Aulagnier (CHARLOT, 2005).

É importante ressaltar que esta noção de Relação com o Saber foi construída relativamente a partir de questões que, de um lado, se posicionaram os psicanalistas e, de outro, os sociólogos da educação de inspiração crítica.

Charlot além de ser o fundador da equipe de pesquisa da ESCOL, fez estudos com Rochex e Bautier sobre a Relação com o Saber na França a partir de 1998, porém não integra mais a equipe. Além da França e Brasil, Charlot é reconhecido internacionalmente pelos seus estudos dedicados ao tema os quais apontam que a maioria dos estudantes - quase 80% deles - só vê sentido em ir à escola para obtenção de um diploma, ter um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila. Charlot observa que, nesse discurso, não há a menção ao fato de aprender. Charlot justifica:

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber estabelecem uma relação mágica com ambos. Além disso, sua relação cotidiana com o estudo é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar a eles não faz sentido em si mesmo, mas somente em um futuro distante (CHARLOT, revista NOVA ESCOLA, 2009)²¹.

Atualmente, existem muitos trabalhos difundidos por todo o Brasil que desenvolvem a temática da noção de Relação com o Saber, dentre os quais citamos Reis (2006) que, em sua tese de doutorado, investigou as relações dos jovens de Ensino Médio com os saberes escolares; Rebel (2004), que pesquisou “A Relação com o Saber de alunos de um curso normal de nível médio”; Dieb (2008), que trata em seu livro sobre os sentidos do aprender e do ensinar; Santos e Baquero (2008), que abordam a Relação com o Saber de professores de jovens e adultos e Bernardo (2010), que pesquisou em sua dissertação a relação com o aprender no ensino de Língua Inglesa com jovens de ensino fundamental.

As pesquisas de Charlot e sua equipe sobre a relação com o saber buscaram “(...) compreender como o sujeito organiza o seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência”, em especial à escolar, “(...) como o sujeito apreende o mundo” e daí “como este sujeito se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p. 41). Estas pesquisas se basearam em uma relação entre origem social e o sucesso ou fracasso escolar. Coerentemente, com suas afirmações, Charlot discorda da linha reprodutivista por entender que esta não considera o surgimento de situações singulares dentro da relação.

Em se tratando da nossa dissertação, é fundamental que façamos uma explanação sobre os conceitos e os princípios da teoria da relação com o saber no sentido de fundamentar a pesquisa, de acordo com o seu objetivo, que buscou, através da relação dos estudantes do PROEJA com os saberes da Língua Inglesa, investigar os sentidos atribuídos à aprendizagem de Língua Inglesa por estes estudantes.

A seguir, buscamos em Charlot (2000) as orientações sobre os elementos fundantes da teoria da relação com o saber, que partem dos fundamentos

²¹Entrevista disponível no site: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/bernard-charlot-ensinar-significado-mobilizar-alunos-476454.shtml>

antropológicos. Adiante, abordaremos as categorias conceituais de mobilização, atividade e sentido.

De acordo com Charlot (2000), o significado de nascer está atrelado à obrigação de aprender, e ter a chance de poder fazê-lo. Assim, ele explica:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma **atividade**²² (CHARLOT, 2000, p. 53). (Grifo nosso)

Dessa forma, este autor acrescenta que é pela educação que construímos e somos construídos pelos outros como ser humano, social e singular (CHARLOT, 2001, p. 54), aprendemos e começamos a participar do mundo. Essa educação é definida por Charlot como um movimento longo, complexo, nunca completamente acabado [...] “A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através da qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular” (CHARLOT, 2001, p. 54).

Charlot ressalta que uma educação torna-se impossível se o ser humano não investir pessoalmente no processo que o educa. Ao contrário, porém, a criança só pode se educar numa troca com os outros e com o mundo; a educação não é possível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se, dado que ela nasce inacabada e, assim, deve construir-se, mas só pode fazê-lo de “dentro²³”, pois a educação é produção de si próprio.

Em virtude de a criança só poder construir-se se apropriando de uma humanidade que lhe é “exterior”, então podemos concluir que essa produção exige a mediação do outro que pode ser representado pela mãe, por parentes, pelos outros ou pela instituição educacional (CHARLOT, 2000).

²²A teoria psicológica geral da Atividade tem sua origem nos trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev. Mas é com Leontiev que ela se desenvolve. Para este teórico, a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, isto é, a consciência é construída de fora para dentro através das relações sociais (Para maiores aprofundamentos ver: L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev. **Linguagem, desenvolvimento e atividade**. Tradução de Maria Penha Vilalobos 4. Ed São Paulo: Ícone, 1988.

²³Charlot observa que não se pode dissociar “dentro” e “fora”. A “disjunção da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade é impossível” (TERRAIL, 1987 *apud* CHARLOT 2000, p. 58).

Logo, constatamos que é por esta mediação (educação) que vai haver a apropriação do “homem” para tornar-se mais completo, visto que, a educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo e é indissociavelmente hominização (tornar-se homem), socialização (tornar-se parte de uma comunidade) e singularização (tornar-se um modelo único de homem). Pois, como Charlot explica, o homem precisa aprender para construir-se nesse tríplice processo (2005, p. 57).

Charlot (2000) reitera que esta análise feita aqui, como relação, “funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica **atividades**”²⁴ (CHARLOT, 2000, p. 54). Para que haja atividade, é necessária uma **mobilização**²⁵ da criança e isto só ocorrerá se a situação tiver um **sentido**²⁶ para ela. Dessa forma, continuaremos com os esclarecimentos da teoria da relação com o saber destacando os conceitos de mobilização, atividade e sentido.

3.1.1 Mobilização

A mobilização ou desmobilização são fatores apontados por Charlot como relevantes para a compreensão da relação com o saber pelo estudante. A mobilização enfatiza a ideia de movimento. Assim, o sentido de mobilizar é colocar ou colocar-se em movimento, pôr recursos em movimento. Esta mobilização exige que o sujeito tenha uma razão de agir, ou seja, exige um móbil e este só pode ser definido por referência a uma atividade. Explica o autor:

Mobilizar-se [...] é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo. Interessarão, então os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade [...] As ações são operações implementadas durante a atividade. A meta é o resultado que estas ações permitem alcançar. O móbil deve ser distinguido da meta, é o desejo que o resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade [...]. Uma criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (CHARLOT, 2000, p. 55).

²⁴Grifo nosso.

²⁵Grifo nosso.

²⁶Grifo nosso.

Além dessa ideia de movimento, o conceito de mobilização aponta para os conceitos de móbil e recursos. “Mobilizar é pôr recursos em movimento é mobilizar-se, é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso” (CHARLOT, p. 55). Assim, entendemos que o móbil é interpretado como “razão de agir”, é o desejo que essa consequência permite satisfazer e que desencadeou a atividade.

O termo mobilização é usado por Charlot em detrimento ao termo “motivação” já que, em sua concepção, um motivo é uma ação proveniente do exterior, enquanto que móbil corresponde já ao sentido que existe internamente no indivíduo, ou seja, a mobilização implica na dinâmica de um movimento interno do aluno, que, evidentemente, se articula com o problema do desejo²⁷ (“do outro, do mundo, de si próprio”) enquanto que a motivação realça o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (de fora) (CHARLOT, 2000, p. 55). O autor procura esclarecer a diferença entre motivação e mobilização dizendo o seguinte:

Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles se invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro (CHARLOT, 2008, p. 92, grifos do autor).

Para Charlot, a questão da mobilização parece ser a tônica central na problemática da relação com o saber. Esse autor busca como elucidar as condições e as formas dessa mobilização, pois, para mobilizar-se, é preciso que o indivíduo entre numa atividade intelectual. Nas suas palavras:

qualquer que seja a entrada disciplinar, a questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática do saber: por que (motivo) e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz com a mesma freqüência, nem sobre os mesmos objetos, nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a(s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico? (CHARLOT, 2008, p. 19).

²⁷Esclarecemos que este desejo não pode ser reduzido a uma pulsão orgânica em busca de objeto, “quando ela é investimento de um sujeito, por certo provido de energia vital, porém imediatamente projetado, por sua condição antropológica, em um mundo humano” (CHARLOT, 2000, p. 81). Também reforçamos que este desejo não é descrito nesta dissertação em uma “perspectiva biologizante, que faz regredir de Lacan a Freud” (*ibidem*, p. 47).

Como já mencionamos, a mobilização do sujeito faz alusão à sua entrada na atividade intelectual, pois, assim podemos perceber como se opera a conexão entre o sujeito e o saber, ou seja, como ocorre o processo de aprendizagem. Dessa forma, investigar a mobilização implica na busca da compreensão dos processos que consentem que o indivíduo se engaje em um processo de aprendizagem, que tanto é colocada em movimento pelas metas desejáveis no mundo, como pela maneira singular de dar sentido aos significados culturais (REIS, 2006).

A autora supracitada acrescenta ainda que

a apropriação de sistemas de signos e o domínio das condutas semióticas operam-se, conforme Vigotski (2001), do exterior ao interior pela atividade realizada em cooperação com os adultos ou com os pares. Tais processos possibilitam, de um lado, “a conversão dos significados culturais da sociedade em significados próprios; do outro lado, estes não são mera reprodução daqueles, mas o resultado de uma interpretação por parte do sujeito que pode lhe dar um sentido próprio” (PINO, 2005, p. 19 apud REIS, 2006, p. 48).

Com relação à nossa pesquisa, a noção de mobilização é de fundamental importância, pois buscamos compreender os sentidos que os estudantes atribuem à aprendizagem de Língua Inglesa e constatar se há mobilização ou desmobilização deste estudante para com o saber-objeto (que é o próprio saber, no caso a Língua Inglesa). Porém, para que esse processo aconteça, faz-se necessário que o estudante entre numa atividade intelectual para se mobilizar e dar sentido ao seu estudo da Língua Inglesa.

3.1.2 Atividade

Como foi ressaltado no parágrafo anterior, o estudante se mobiliza quando ele entra numa atividade intelectual. No caso da nossa pesquisa, analisamos o olhar dos estudantes sobre os sentidos de se aprender a Língua Inglesa levando em consideração a relação do saber dos estudantes com esse saber-objeto. Portanto, analisaremos esse conceito imprescindível da teoria da relação com o saber que é a atividade intelectual.

As relações se estabelecem através das atividades. Como para Charlot, o conceito de mobilização está articulado ao de atividade, nossa explanação será norteada pela teoria da psicologia geral da atividade desenvolvida no começo do

século passado por Leontiev (discípulo de Vigotski) que tem como ideia central o seu caráter objetal e que é utilizada por Charlot (2000).

As atividades humanas são consideradas por Leontiev como “as formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados” (OLIVEIRA, M., 1997, p. 96). A ideia de atividade envolve a noção de que o homem é norteado por objetivos, atuando intencionalmente através de ações planejadas. Esta competência de conscientemente formular e perseguir objetivos é o que diferencia o homem dos outros animais (OLIVEIRA, M., 1997). Reforçamos o que foi dito nas palavras de Leontiev:

não chamamos todos os processos de atividade [...] mas[...] apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com um objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (2010, p. 68).

Leontiev ainda acrescenta que a atividade de cada indivíduo ocorre num sistema de relações sociais e de vida social em que o trabalho ocupa lugar determinante. Sobre esta questão, Charlot explica que essa relação entre atividade, trabalho e prática são termos apenas parcialmente intercambiáveis. Assim, esse autor prefere trabalhar com a atividade, pois na sua visão, o trabalho acentua o dispêndio de energia e “a prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações” (CHARLOT, 1990 apud CHARLOT 2000, p.56). Já a atividade, esta acentua a questão dos móveis, entendendo-se móbil como um elemento propulsor que se situa entre o desejo e a atividade.

Charlot (2005) explica também que para o indivíduo aprender é necessário a sua mobilização pessoal e a sua entrada numa atividade intelectual. Assim este autor reforça que

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, uma explicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2005, p. 76).

Na nossa pesquisa, muitas das razões que levam o estudante do Ensino Médio Integrado do PROEJA a estudar são, em grande parte, de caráter instrumental, pois esses estudantes buscam a formatura em um curso técnico como um instrumento para conseguir um emprego melhor, para sua promoção funcional; enfim, para conseguir melhores condições para o futuro.

Além disso, este fato foi observado porque a pesquisa realizou-se em um espaço propício que se propõe a oferecer cursos de ensino médio integrados, isto é, um curso com integração do ensino propedêutico com o ensino profissional.

Assim, nas respostas dos questionários, muitos estudantes responderam sobre a importância do PROEJA na sua vida pessoal e profissional dizendo que iriam se capacitar.

Analisaremos melhor esses aspectos na seção cinco, que se refere mais especificamente às análises dos dados. Apenas para ilustrar, apresentamos aqui algumas respostas dos alunos dos questionários no item sobre a importância de cursar o PROEJA.

Para minha qualificação profissional (estudante 03 - iniciante)

Importante principalmente por ter um sonho de querer estudar aqui. (estudante 04 - iniciante)

Na forma de concluir meus estudos e obter uma profissão (estudante 15 - iniciante).

Exercer na prática, aplicar o que aprendeu como empregador ou por conta própria apesar do obstáculo por ser mulher (estudante 17 - concluinte).

É através do PROEJA que estou desenvolvendo o meu intelecto na qual á anos estava parado (estudante 24 – iniciante)

Obter um bom conhecimento e amadurecimento pessoal e ficar pronto para o mercado de trabalho (estudante 25 - iniciante).

Primeiro a volta aos estudos, depois de tempos e depois o aprendizado de uma área profissional. (estudante 40 - concluinte)

Fonte: Dados dos Questionários da Pesquisa (2010).

No nosso entender, eles estudam para obter um diploma e por em prática os conhecimentos aprendidos no curso. Isto seria uma ação, pois para Leontiev (apud CHARLOT 2009) o motivo (que seria estudar) não coincide com o objetivo (que seria aprender). Nesse caso, o que ocorre é só a realização da ação (estudar para obter o diploma).

Porém, também identificamos numa outra fala a questão de que o curso em si estaria lhe oportunizando desenvolver o conhecimento. Neste caso, o motivo (o estudo) coincide com o objetivo da ação que é o conhecimento. Logo, retomamos o que Leontiev (op. cit.) explica sobre atividade. Ela tem que envolver uma série de ações e operações com um motivo e um objetivo.

Ao analisarmos a questão da atividade nesse contexto escolar, observamos que, para Leontiev (apud Charlot 2009), uma estudante justifica sua resposta entendendo que é importante estudar para exercer na prática o que se aprendeu. Neste caso, a atividade tem uma ação, um motivo e um objetivo. Ao aplicar no mercado de trabalho o que aprendeu na escola entendemos que parece haver uma valorização da eficácia, mas não há um sentido de apropriação dos saberes escolares.

Todavia, isso só não é suficiente para dizermos que a estudante se mobiliza para aprender e vê na escola um motivo para estudar, pois ela não se envolve com o saber escolar, uma vez que ele só servirá para ela conseguir um diploma ou um reconhecimento profissional. Nesse caso, parece não haver prazer de se estudar para aprender. Então, a questão básica seria o porquê e para que um aluno estuda de forma que sua atividade tivesse eficácia e sentido.

Pelo fato de a nossa pesquisa investigar sobre qual sentido os estudantes atribuem à aprendizagem de Língua Inglesa fundamentada na sua relação com esses saberes deste idioma, distinguiremos os objetos saberes na forma do ensino das normas da língua e sua cultura e as atividades dominadas pelos estudantes, quais sejam, aquelas referentes às habilidades de ler e ouvir, falar e escrever. Estes dois objetos estão relacionados com as “figuras do aprender”²⁸ que fazem parte da aprendizagem de uma língua. Através desses dois objetos, pretendemos investigar o sentido que o estudante do PROEJA atribui ao estudo da Língua Inglesa, visto que o sentido da atividade depende da relação entre motivo e objetivo, ou seja, onde eles coincidem: estuda-se para apropriar-se de um conhecimento (LEONTIEV, 2010). É sobre o conceito de sentido que continuaremos a nossa exposição.

3.1.3 Sentido

A noção de sentido está intensamente ligada à teoria da relação com o saber, pois “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 56). Charlot se baseia em Francis Jacques (1987 apud CHARLOT, 2000) para desenvolver este conceito. Para ele,

um enunciado é significativo se tiver sentido (plano sintático, o da diferença), se disser algo sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade). “Significar é sempre significar algo a respeito do mundo, para alguém e sobre alguém (2000, p. 56).

Assim, Charlot propõe uma tripla definição para essa noção:

têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs (2000, p. 56).

Em síntese, devemos considerar três aspectos: o que é significativo, ou tem sentido; o que produz inteligibilidade sobre algo e o que aclara algo no mundo. É

²⁸Charlot (2000) aponta quatro figuras do aprender: apropriação de um saber-objeto; objetivação-denominação; domínio de uma atividade - um ser reflexivo. Abordaremos estas figuras mais adiante.

significante o que é comunicável e pode ser compreendido em uma troca com outros.

Charlot (2000) complementa ainda que o sentido aqui estudado é um sentido para alguém. Esse autor se baseia nos pressupostos de Leontiev (2010), que compreendem o sentido de uma atividade como sendo a “relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado” (CHARLOT 2000, p.56).

Charlot também considera que “Fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam neste nó de desejos” denominado de sujeito. Sobre este aspecto, J. Beillerot (1996 apud CHARLOT, 2000, p. 57) afirma que essa questão do desejo aparece no contexto do desejo, pois, “não há sentido senão do desejo”.

Ainda, com relação à questão do “desejo”, Charlot chama a atenção para a distinção sobre o sentido com que este pode ser interpretado enquanto “desejabilidade” (valor positivo ou negativo) e o sentido unicamente ligado à significação semântica. Explica esse autor que quando alguém diz que algo faz sentido para si porque isso está ligado aos seus sentimentos, desejos e experiências de vida, que dão importância ao fato, ou seja, isto tem valor, tem significado para essa pessoa. Entretanto, se alguém diz que “não entende nada”, é porque aquilo pode não fazer sentido para ele/ela, ou seja, aquilo não tem significado para essa pessoa.

Convém esclarecer, entretanto que o próprio Charlot (2000) reconhece que essa questão do sentido “não está resolvida de uma vez por todas”, pois segundo ele, algo pode adquirir sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo (op. cit. p.57)

Nesta pesquisa ao analisarmos que sentidos os estudantes do PROEJA atribuem à aprendizagem de Língua Inglesa no instituto, entendemos que “fazer sentido” pode ser interpretado como “ter significação” e também algo de alguma forma ligado à “desejabilidade”.

Dessa forma, esta pesquisa leva em consideração a relação com o saber no intuito de descobrir que sentidos os estudantes do PROEJA-Campus Recife atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa e se esses sentidos têm alguma importância em suas vidas e que perspectivas estabelecem em relação a esse conhecimento.

Para alguns estudantes informantes da nossa pesquisa, a relação deles com os saberes da Língua Inglesa aparece nas suas palavras sobre a sua atitude diante da possibilidade de continuar estudando inglês, como podemos ver a seguir.

Um sonho falar inglês. (estudante iniciante-71)

Seria um gosto particular de aprender a falar fluentemente (estudante iniciante)

Porque abre novos horizontes. (estudante iniciante-14)

Apesar de não gostar, mas é importante e tenho interesse (estudante concluinte).

Quanto mais informação, melhor. (estudante concluinte)

Para aprender mais expressões, conversar, ouvir. (estudante concluinte)

O inglês é uma língua estrangeira e pode te levar ao sucesso (estudante concluinte)

Fonte: Dados dos Questionários da Pesquisa (2010).

Para outros, a visão de estudar inglês é exclusivamente instrumental, com alusão para o futuro, o que os dados de outras pesquisas já confirmaram e que nos parece ser um fato, em se tratando de estudantes pertencentes a uma instituição que tem cursos de Ensino Médio integrado ao técnico profissionalizante. Consoante com o que foi dito:

O mercado gira em torno do inglês, seria mais um diferencial no currículo profissional. (estudante iniciante)

Nos dias atuais ter outro idioma não é luxo e sim necessidade para ter oportunidade no mercado de trabalho. (estudante concluinte)

Fonte: Dados da Pesquisa – questionário (2010).

Mais uma vez reforçamos que os três conceitos indissociáveis de mobilização, atividade e sentido são basilares para a compreensão do desenvolvimento da teoria da relação com o saber. Ainda sobre a questão do sentido que os estudantes dessa pesquisa atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa, falaremos mais sobre este aspecto na sessão de metodologia, onde os dados dos informantes serão apresentados e analisados. No próximo tópico, trataremos das definições que Charlot elaborou sobre a teoria da relação com o saber e o apoio destes conceitos: mobilização, atividade e sentido.

3.2 Relação com o saber: conceituação

A relação com o saber é definida por Charlot como sendo a “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). É uma relação não só como conjunto de significados, mas também como espaço de atividades, e se inscreve no tempo, pois a relação com o saber também é temporal, uma vez que “a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros que é o aprender requerem tempo e jamais acabam” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Charlot considera que toda a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e uma identitária. Também ressalta que toda relação com o saber é uma relação do sujeito consigo mesmo; independente da figura de aprendizagem que se apresente o que conta é “a construção de si mesmo e seu eco reflexivo. A imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Charlot (2000, p.78) propõe uma definição da relação com o saber mais ampla, do que o domínio de um conteúdo, com abrangência não somente das situações de aprendizagem, mas também numa perspectiva antropológica. Para ele,

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, “um conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e

consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

Como essa teoria está relacionada também a uma relação com sistemas simbólicos e notadamente com a linguagem, o nosso objetivo visou investigar a relação dos estudantes do PROEJA com os saberes da Língua Inglesa. Esta relação do sujeito com o mundo não é apenas conjunto de significados, mas também é horizonte de atividades e, dessa forma, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito. No caso da relação com os saberes da Língua Inglesa, as atividades referentes às habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) e micro habilidades (vocabulário e gramática) serão os saberes objetos que analisaremos para investigar os sentidos que estes estudantes atribuem à sua aprendizagem através da mobilização/desmobilização e da sua entrada numa atividade intelectual ou não.

3.3 Aprendizagem

O nosso entendimento por aprendizagem parte das perspectivas da Psicologia Sócio-histórica de Vigotski, da Sociologia da Educação (Charlot) e da Linguística Aplicada (Almeida Filho).

Os trabalhos do psicólogo russo Vigotski têm como temas centrais o desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado. Sobre este último tema, Vigotski enfatiza a importância dos processos desse aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (OLIVEIRA, M. K., 1997, p. 56). Justifica-se pela existência de uma trajetória de desenvolvimento, em parte determinada pelo processo de amadurecimento do organismo individual, este pertencente à espécie humana, em parte propiciada pela interação social do indivíduo com os seus semelhantes. Assim, é o aprendizado que permite o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não aconteceriam (OLIVEIRA, M. K., 1997).

Uma definição do termo aprendizado ou aprendizagem pode ser entendido como “um [...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades,

atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (OLIVEIRA M. K., 1997, p. 57).

Esse processo é diferente dos fatores inatos (como a aptidão de digerir alimentos) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (como por exemplo, o amadurecimento sexual). Na teoria vigostkiana a ideia de aprendizado na sua perspectiva dos processos sócio-históricos inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Em russo, a palavra *obuchenie* quer dizer algo como “processo de ensino-aprendizagem”, abrangendo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre esses indivíduos. Daí a preferência de alguns autores em traduzir Vigotski utilizando o termo aprendizado, que sugere o aprender envolvendo a interação social (OLIVEIRA, M. K., 1997). Charlot corrobora as concepções de Vigotski e Leontiev e acrescenta que

ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda, não aprende. Logo vem a questão do “motivo” (citado por Leontiev) desse investimento na atividade [...] Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo (CHARLOT, 1996, p. 92).

Outro conceito de aprendizagem vem da perspectiva da Linguística Aplicada, que pode ser explicada a partir das palavras de Almeida Filho (1993, p. 15) e está relacionado à aprendizagem de línguas

[...] aprender [língua estrangeira] é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes. Aprender Língua Estrangeira (LE) assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende.

Dessa forma, para se ensinar línguas numa abordagem contemporânea, devemos tomar como prioridade a questão do sentido ou significação e de suas relações, pois, para esse autor, “algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 15).

Em relação às questões relativas ao aprender e ao saber, de acordo com a perspectiva antropológica, para Charlot, todo ser humano aprende por sua própria

natureza de ser humano. Para ele, aprender pode equivaler a adquirir saber no sentido restrito ou conteudístico, como por exemplo, aprender a Matemática ou no nosso caso, uma língua estrangeira. Todavia, nas suas palavras, o aprender é mais amplo do que o saber, devido ao fato de haver diversas formas de aprender que não consistem simplesmente na apropriação de um único saber. O estudante, na visão de Charlot, é o sujeito do saber, pois a todo instante se vê confrontado com vários tipos de conhecimentos e, conseqüentemente, com a necessidade constante de aprender. O autor considera também que o indivíduo pode aprender não só conceitos e habilidades, mas também formas relacionais na convivência humana.

3.4 As figuras do aprender

Levando em consideração que os estudantes, durante o processo de aprendizagem, não passam pelas mesmas ações, Charlot (2000) buscou nas suas pesquisas analisar a natureza da atividade de aprender entre esses jovens investigados, e identificou várias figuras do aprender, que podem ser compreendidas como os diversos tipos e formas de aprender, dentre as quais se destacam as citadas abaixo.

1. Aprender saberes-objetos e objetos saberes

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Idéia em Platão) (CHARLOT, 2000, p. 75).

2. Aprender uma atividade onde o indivíduo deve capacitar-se para usar os objetos, desde os mais familiares (escovar de dentes, amarrar cordões do sapato) até os mais elaborados (usar aparelhos tecnológicos) ou dominar uma atividade como: ler, nadar, desmontar um motor, usar a língua inglesa.

3. Aprender através de dispositivos relacionais dos quais se deve apropriar, Como, por exemplo, saber se comportar socialmente, saber utilizar fórmulas sociais.

Sobre essas figuras de aprendizagem, Charlot (2000) ressalta que o indivíduo para aprender não atua do mesmo jeito diante dos objetos-saberes, das atividades e

dos dispositivos, pois, para esse autor, “o aprendizado não passa pelos mesmos processos” (op. cit. p. 66). O problema está além da questão cognitiva e didática. Está em entender em que tipo de atividade o sujeito pode se engajar de maneira significativa.

O termo aprender, segundo este autor, se aplica a todos os tipos e naturezas de atividades; é uma maneira que o indivíduo usa para apropriar-se do mundo, uma atividade de examinar, articuladamente, a relação com o próprio saber como relação epistêmica.

Charlot acrescenta também que não são somente as relações epistêmicas que encerram o inventário das figuras do aprender. Existem outras formas de aprender que estão ligadas às diversas circunstâncias da vida (um local, um episódio, um momento da história de vida do indivíduo, etc.), em condições de tempo variadas, por intermédio de pessoas que ajudam o indivíduo a aprender. Conclui Charlot (2000, p. 67) que “a relação com o saber é relação com o mundo, em sentido geral, mas é também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende”.

3.4.1 A Relação epistêmica com o saber

Charlot, Bautier e Rochex (1992 apud CHARLOT, 2000) em suas pesquisas constataram que o aprender não passa pelos mesmos processos. Eles apontam que a relação epistêmica com o saber acontece de três maneiras. A primeira maneira explica o aprender como sendo a apropriação de um objeto virtual (o saber), por meio de objetos empíricos como os livros; abrigado em locais (a escola, por exemplo), possuído por pessoas que já desbravaram esse caminho (os docentes, por exemplo). Diante do exposto, aprender para Charlot é

uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Essas, que já trilharam o caminho que eu devo seguir, podem ajudar-me a aprender, isto é, executar uma função de acompanhamento de mediação (2000, p. 68).

Quando o processo de construção do saber passa da não-posse à posse há o aprender que implica identificar um saber virtual à sua apropriação real. Charlot chama essa relação de relação epistêmica com um saber-objeto. Assim, Lahire (apud CHARLOT, 2000, p. 68) afirma que é através da linguagem que o saber só pode assumir a forma de objeto.

Essa relação epistêmica com o saber também é denominada *objetivação-denominação*, pois é um processo que “constitui, em um mesmo movimento, um saber-objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber” (CHARLOT, 2000, p. 68). Assim, o saber pode ser enunciado sem a evocação do aprendido. Para Charlot, pode-se falar no teorema de Pitágoras sem nada mencionar sobre a atividade que permitiu aprendê-lo.

Na nossa pesquisa, por exemplo, alguns estudantes quando indagados sobre o que aprenderam nas aulas de inglês de outras escolas, eles mencionaram que só aprenderam o verbo “to be” (gramática) sem, no entanto, nada se referirem à atividade que permitiu com que eles aprendessem a usar esse verbo propriamente em contextos significativos. Nessas falas há um apego exclusivo ao conteúdo supostamente conceitual.

eu só via o verbo to be..

(estudante 08 iniciante)

[Aprendi] algumas palavras, pouco do verbo to be.

(estudante 09 iniciante).

Em oito anos não vi nada além do verbo to be

(estudante 17 iniciante).

Fonte: Dados da Pesquisa: Questionários (2010).

A segunda maneira de relação epistêmica com o saber refere-se à existência de outras relações “as quais são antes relações epistêmicas com o aprender” (CHARLOT, 2000, p. 69). São relações que entendem o aprender como domínio de uma atividade, ou capacitação para utilização de um objeto de forma pertinente. Mas

não tem relação alguma com passar da não posse à posse de um objeto (o saber), mas sim “do não-domínio ao domínio de uma atividade” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Charlot explica que o sujeito epistêmico é o sujeito encarnado em um corpo (entendido como lugar de apropriação do mundo), pois, de acordo com Merleau-Ponty (1945 apud CHARLOT, 2000, p. 69), “o corpo é o sujeito enquanto engajado no “movimento existência” enquanto “habitante do espaço e do tempo”. Entendemos assim que existe um “Eu” na relação epistêmica com o aprender, “um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepção, sistema de atos em um mundo correlato a seus atos” (CHARLOT, 2000, p. 69) e que nesse processo epistêmico “o aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Nessa relação epistêmica, o indivíduo se apresenta como um ser reflexivo, estando inserido numa determinada situação. Surge então o processo epistêmico que Charlot chama de *imbricação do Eu na situação* na qual o “aprender é o domínio de uma atividade engajada no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

O autor ressalta que “esse processo não engendra um produto que poderia tornar-se autônomo sob a forma de um saber-objeto que pudesse ser nomeado sem referência a uma atividade” (op. cit., p.69). Pois, para ele, “aprender a nadar é aprender a própria atividade, de maneira que o produto do aprendizado, nesse caso não pode ser separado da atividade”; pois, a apropriação do enunciado (estudar a natação) por mais exaustiva que seja não basta para ser equivalente ao domínio da atividade (saber nadar).

Com relação à nossa pesquisa, podemos dizer que não basta o estudante conhecer a existência das quatro habilidades na Língua Inglesa (ler, ouvir, falar e escrever) para dizer que ele aprendeu inglês. É necessário que ele entre em atividade com esses conteúdos de pensamento para que os mesmos façam algum sentido para esse aprendiz. Ressaltamos ainda que fazer sentido quer dizer “ter significação” e não apenas atribuir valores exclusivamente positivos ou negativos (CHARLOT, 2000). São os sentidos que o estudante do PROEJA atribui à aprendizagem da Língua Inglesa que buscamos identificar na nossa pesquisa.

A terceira forma de relação epistêmica com o saber diz respeito ao processo de distanciação-regulação na interação humana. Charlot (2000) explica que nessa relação epistêmica com o saber, o indivíduo aprende a regular as relações consigo próprio e com os outros. Nesse processo, atua o sujeito afetivo e relacional e, desse modo, ele consegue

aprender ser solidário, desconfiado, responsável, paciente...; a mentir, a brigar, a ajudar os outros...; em suma, a “entender as pessoas”, “conhecer a vida”, saber quem se é. Significa então entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir um saber-objeto” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Nesse aspecto, a forma relacional diz respeito a dominar uma relação e não, uma atividade. Isto envolve “a relação consigo próprio, a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente em situação e ato” (CHARLOT, 2000, p. 70). Enfim, nessa terceira forma de relacionamento epistêmico com o saber, tem-se “o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos” (op. cit. p.70).

3.4.2 Relação identitária com o saber

Charlot (2000) explica que toda a relação com o saber no sentido de relação de um indivíduo com o seu mundo é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo. Assim, toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica; mas, também, toda relação com o saber apresenta uma dimensão identitária, porque

aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Diante desse caráter identitário, “toda relação com o saber é também relação com os outros e consigo próprio”, pois é através do aprendizado, independente da figura do aprender, o indivíduo vai sempre estar envolvido com a construção de si e com a imagem que ele faz de si mesmo. (CHARLOT, 2000). Isso se relaciona diretamente com a questão da baixa e da alta autoestima que sempre se imbrica nas relações de com o saber em todas as suas modalidades.

Com relação à nossa pesquisa, observamos que essa dimensão identitária é destacada em algumas respostas dos questionários dos informantes. Nos exemplos abaixo, podemos observar duas respostas que nos remetem à questão da baixa autoestima, pois, alguns estudantes alegaram ter dificuldade com a Língua Inglesa por se considerarem incapazes. Outro fator refere-se à forma de tratamento recebido tanto da instituição, quanto dos funcionários e do corpo docente. Vejam-se pois as falas referidas

[...] *somos tratados como coitadinhos* (Estudante -10-
concluente).

Ainda sou muito fraquinha (Estudante-33- concluente)

Fonte: Dados da Pesquisa: Questionários (2010).

Com referência ao nosso trabalho, utilizamos o conceito “relação com os saberes de Língua Inglesa”, pois essa relação designa as relações com o próprio saber objetivado, isto é, “quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento”. Buscamos pesquisar o sentido dos estudos da Língua Inglesa para estes sujeitos.

Nesta seção, procuramos fazer uma explanação sobre a teoria da relação com o saber, como suporte do nosso trabalho, bem como os conceitos de mobilização, atividade e sentido que são imprescindíveis para compreensão dessa teoria e que também dão suporte ao nosso trabalho, com ênfase na questão da relação com os saberes objetos, a definição de aprendizagem nas três perspectivas, a relação epistêmica com o saber e a relação identitária, pois identificamos nas nossas análises questões relacionadas à temática. Na próxima seção trataremos das questões metodológicas.

4 METODOLOGIA

A presente seção trata da metodologia da pesquisa, sua caracterização, os instrumentos utilizados, os informantes, o local onde se realizou a pesquisa, a análise e a coleta de dados e as categorias de análise. São apresentados também gráficos, quadros e tabelas seguidos de comentários e apreciações.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de abordagem qualitativa, de cunho fenomenológico tendo como fundamentação teórica a teoria da relação com o saber. Caracteriza-se também seu enfoque interpretativo, tendo em vista que almeja interpretar os dados colhidos para compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes à aprendizagem da Língua Inglesa numa instituição federal de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso.

Segundo Sarmento (2003, p. 35), “o estudo de caso é valorizado pelo seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional”. Para esse autor, o estudo de caso permite que o pesquisador e o leitor compreendam a situação investigada e, dessa forma, ampliem suas experiências para novos estudos. Para Yin (2005), o método do estudo de caso está preocupado em responder a questões do tipo “como” e “por quê” em um momento no qual o pesquisador “tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (ibidem, p. 19). Assim, consideramos o método estudo de caso apropriado para esta pesquisa, pois permite uma análise mais profunda dos aspectos investigados, possibilitando uma leitura das diversas facetas.

Para o pesquisador, na pesquisa fenomenológica, não há fechamentos nem sistemas finalizados, pois estar no mundo significa sempre interrogá-lo. Destacam-se nela as percepções dos sujeitos. De acordo com Chizzotti (1991, p. 80),

a fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

4.2 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFPE, *Campus Recife*, com 123 estudantes iniciantes e concluintes de três turmas do turno noturno, sendo uma do curso de Eletrotécnica, uma do curso Refrigeração e Ar condicionado e a outra do curso Mecânica Industrial, do PROEJA, durante o ano de 2010, mais precisamente no início do segundo semestre daquele ano.

4.2.1 Dados sobre a Instituição – o IFPE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco é uma instituição vinculada ao Ministério da Educação. Historicamente, o IFPE teve sua origem nas Escolas de Aprendizes e Artífices criadas no século XX pelo Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Durante sua existência adotou vários nomes – Escola Industrial do Recife (ETR), Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), Centro Federal de Ensino Técnico e Tecnológico de Pernambuco (CEFET-PE) e, atualmente, denomina-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, criado nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Devido à sua expansão, o IFPE dividiu-se em nove *campi* em vários municípios pernambucanos (Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Caruaru, Garanhuns, Ipojuca, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão).

O IFPE *Campus Recife*, *lôcus* da nossa pesquisa, está localizado na Avenida Professor Luiz Freire, nº 500, no bairro da Cidade Universitária, município de Recife. Oficialmente, a instituição caracteriza-se de acordo com o Estatuto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, capítulo 1, Art. 1º, parágrafo 2, como se vê abaixo

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

A população do Instituto é formada por servidores administrativos, professores e estudantes. Estes últimos são provenientes de diferentes classes sociais prevalecendo os filhos da classe trabalhadora. Nos cursos noturnos, os alunos são em sua maioria jovens adultos que já trabalham e que buscam os cursos técnicos integrados e sequenciais para melhor situarem-se no crescente mercado de trabalho que exige formação técnica especializada. A partir de 2006, a instituição tem oferecido os cursos na modalidade EJA constituindo o PROEJA, cujos alunos foram alvo da nossa pesquisa no segundo semestre de 2010.

Ao longo de muitos anos a instituição tem oferecido cursos técnicos profissionalizantes de nível médio nas áreas básicas de Mecânica, Eletrotécnica, Edificações, Química Industrial e Eletrônica e, atualmente, a contribuição do Instituto para a sociedade é a criação de cursos superiores nas áreas de engenharia, de serviço e de formação de professor.

4.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Os dados apresentados nesta seção referem-se aos dois questionários aplicados aos alunos informantes e que foram analisados. O primeiro questionário foi aplicado a 76 alunos iniciantes e o segundo a 47 estudantes concluintes, todos pertencentes ao PROEJA, *Campus* Recife. Também utilizamos duas entrevistas semiestruturadas, uma para o grupo de estudantes iniciantes e a outra para os concluintes. Os roteiros das duas entrevistas encontram-se nos Apêndices D e E. Para as transcrições destas entrevistas, adaptamos as convenções de Marcuschi (2008) e Pretti (2001), que estão no Apêndice C.

Para a coleta dos dados, os dois questionários utilizados continham perguntas abertas e de múltipla escolha (apêndices A e B), sendo um questionário para os alunos iniciantes na disciplina Língua Inglesa I, que é oferecida no segundo período dos cursos do PROEJA, e outro questionário para os alunos que haviam concluído a disciplina Língua Inglesa IV, que é oferecida no 4º período. Os questionários foram elaborados com algumas perguntas semelhantes para os dois grupos de informantes e também com perguntas específicas para cada grupo.

Ambos os questionários foram divididos em duas partes. A primeira parte continha perguntas abertas e de múltipla escolha sobre os dados pessoais dos estudantes com o objetivo de descrever o perfil do estudante do PROEJA do *Campus* Recife. A segunda parte continha questões sobre os cursos profissionalizantes e a aprendizagem de inglês em seus vários aspectos.

Na tentativa de fazer algum cruzamento de dados a respeito das opiniões e das expectativas dos informantes sobre os sentidos atribuídos por eles ao aprendizado de inglês foram realizadas também duas entrevistas semiestruturadas, sendo uma para oito voluntários do grupo de iniciantes e outra para o grupo de oito estudantes concluintes. Participaram da entrevista do grupo de iniciantes dois alunos do curso de Mecânica Industrial, três alunos do curso de Eletrotécnica e três alunos do curso de Refrigeração e Ar Condicionado, todos pertencentes ao segundo período. Do grupo de concluintes tomaram parte dois estudantes do curso de Mecânica Industrial, três estudantes do 5º período do curso de Eletrotécnica, três estudantes do 7º período do curso de Eletrotécnica e um estudante do 7º período do curso de Refrigeração e Ar condicionado. Assim, o número de voluntários entrevistados variou entre um a cinco estudantes por turma, para servir de amostra para o cruzamento dos dados e também coletar mais informações que ajudassem a nos aprofundarmos mais na interpretação dos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com um roteiro semelhante às perguntas dos questionários, mais especificamente com perguntas sobre aprendizagem de inglês. As seguintes abreviações foram adotadas para nos referirmos aos instrumentos da coleta de dados: para a entrevista usamos E: entrevistador; I: Informante da entrevista. Para o questionário usamos EI: estudante iniciante respondente do questionário; EC: estudante concluinte respondente do questionário.

É importante destacar que, com relação ao número de voluntários que participaram da pesquisa, o grupo de iniciantes foi maior do que o do grupo de concluintes. Isso se deve à desistência de alunos que geralmente ocorre ao longo do curso.

Para análise interpretativa, examinamos uma por uma as respostas de cada questão referente a cada aluno. Todas as respostas foram agrupadas em categorias e subcategorias para viabilizar as análises interpretativas que respaldaram o objetivo desta pesquisa, no que diz respeito aos sentidos que o estudante do PROEJA atribuiu ao aprendizado de Língua Inglesa. As categorias de análise desta pesquisa que estão apresentadas abaixo foram fundamentadas nos estudos de Charlot (1996, 2000, 2005) e nas respostas dos estudantes.

1. Atitude para com o idioma.
2. Compreensão sobre o que é saber inglês.
3. A Língua Inglesa no dia a dia.
4. Expectativas com relação à aprendizagem de inglês.
5. Relações Identitárias.
6. Relação com as habilidades.
7. O olhar dos estudantes com relação aos procedimentos de ensino.
8. Capacidade crítica do estudante quanto ao seu aprendizado e ao de seus colegas (relação com o outro e consigo mesmo).
9. O olhar dos estudantes sobre o inglês do Instituto e dos cursos de idiomas.

4.4 Os informantes da pesquisa

Os informantes desta pesquisa foram 123 estudantes do PROEJA do IFPE, *Campus Recife*, pertencentes aos três cursos de Eletrotécnica, Mecânica Industrial e Refrigeração e Ar condicionado, dos quais 76 ainda não haviam cursado inglês no Instituto ou estavam para iniciar o componente curricular Língua Inglesa (1^{os} e 2^{os} períodos). Este foi denominado o primeiro grupo de estudantes iniciantes. Os outros 47 sujeitos constituíram o segundo grupo da pesquisa denominado de estudantes concluintes. É importante ressaltar que esses estudantes já haviam concluído todos os períodos do componente curricular língua estrangeira moderna - inglês, a saber: 5^{os} e 7^{os} períodos já que a pesquisa foi realizada com eles num semestre ímpar.

4.4.1 Perfil dos estudantes com relação aos dados pessoais, sociais e econômicos

Como já foi esclarecido, o objetivo da primeira parte de ambos os questionários foi traçar um perfil dos estudantes do PROEJA do *Campus Recife*, obtido por meio de questionários, pois, é através deste instrumento que buscamos informações não apenas características sociais, culturais e econômicas, como também alguns aspectos de suas vidas. Os dados dos questionários foram sistematizados em figuras, quadros e tabelas no sentido de visualizarmos melhor as informações coletadas.

Destacamos a relevância da leitura qualitativa destes dados na composição do perfil e como forma de registro para a Instituição. Em termos quantitativos, usamos percentuais no sentido de nos auxiliar a complementar essas interpretações. A seguir, apresentaremos os dados pessoais, sociais e econômicos dos cento e vinte e três estudantes desta pesquisa.

4.4.2 Dados Pessoais

Os questionários referentes aos estudantes iniciantes e concluintes abordaram os seguintes itens: local de moradia, sexo, idade, estado civil, número de filhos, profissão, bolsa de auxílio transporte, perfil cultural, se é praticante de alguma religião, período de interrupção dos estudos e motivo do afastamento e série em que interrompeu os estudos.

Ao tabularmos as respostas dos questionários cuja primeira parte intitula-se “dados pessoais” obtivemos o seguinte perfil desses estudantes conforme a tabela 1 e em seguida os gráficos 1, 2, 3 e 4:

Tabela 1 - Perfil dos estudantes do PROEJA Campus Recife

Categoria	Períodos	Gênero	Quantidade de estudantes
Estudantes iniciantes	1 ° e 2°	feminino	13
Estudantes iniciantes	1 ° e 2°	masculino	62
Estudantes iniciantes	1 ° e 2°	não informou	01
Estudantes concluintes	5 ° e 7°	feminino	10
Estudantes concluintes	5 ° e 7°	masculino	36
Estudantes concluintes	5 ° e 7°	não informou	01
Total			123

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

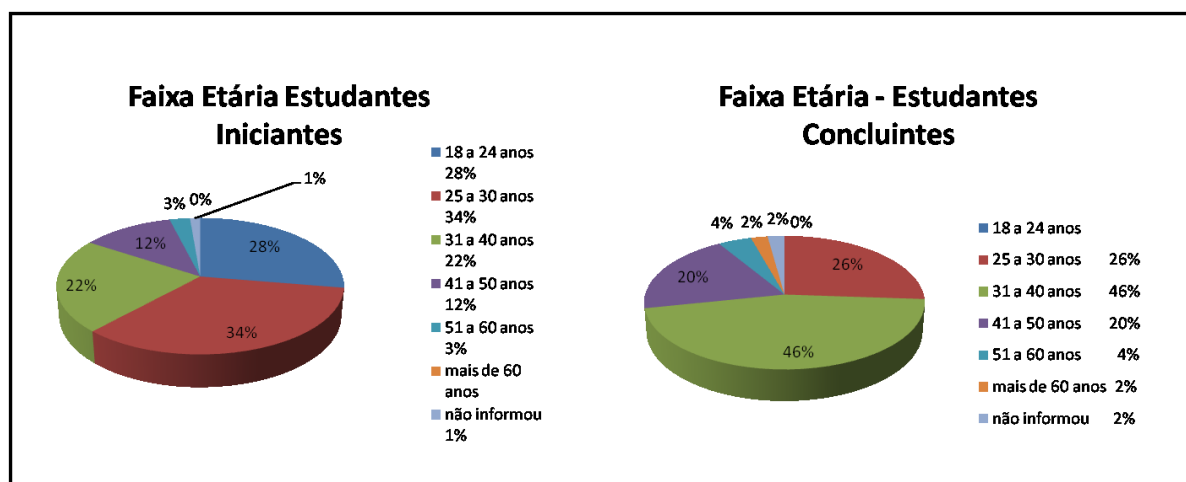
A tabela acima indica o número total de sujeitos da pesquisa, 123, o número de informantes por grupos sendo 13 estudantes iniciantes do sexo feminino, 62 estudantes iniciantes do sexo masculino, 10 estudantes concluintes do sexo feminino e 36 estudantes concluintes do sexo masculino. Destes, dois estudantes não informaram o gênero. Assim, observamos nesta tabela que o perfil do grupo pesquisado é composto em sua maioria do sexo masculino.

4.4.2.1 Faixa Etária

Os Gráficos 1 e 2 apresentam informações sobre as faixas etárias dos estudantes Iniciantes (EI) e Concluintes (EC). Os dados do Gráfico 1 apontam que 35% dos estudantes adultos iniciantes têm idade entre 25 a 30 anos (adultos), 28% entre 18 a 24 anos (adultos jovens), 22% entre 31 a 40 anos (adultos), 11% entre 41 a 50 anos (adultos) e 3% entre 51 a 60 anos (adultos) sendo que uma pessoa não informou a idade.

Gráfico 1 -

Gráfico 2



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Conforme as informações acima, observamos o predomínio dos estudantes jovens compreendendo a faixa etária entre 18 a 29 anos. Os adultos que compõem a faixa etária de 31 a 50 anos apresentam um percentual de 18% pertencem à faixa etária de adultos. Somente 3% têm entre 51 e 60 anos (adultos), o que equivaleu a um aluno desse *corpus*.

Dos quarenta e sete estudantes concluintes, 46% por cento são adultos com idade entre 31 e 40 anos; 26% têm idade entre 25 e 30 anos e 20% entre 41 e 50 anos, sendo que uma pessoa não informou a idade. Comparando os gráficos 1 e 2, os dados mostram que a maioria dos estudantes iniciantes e concluintes do PROEJA estão na faixa etária considerada como mais produtiva. Entretanto, existia um percentual de 4% (dois alunos) para estudantes entre 51 e 60 anos e de 2% (um aluno) para maiores de 60 anos. Assim, entre os informantes, consideramos como ainda insignificante o número de adultos idosos que frequentavam os cursos do PROEJA do *Campus* Recife no período da pesquisa.

Ainda a esse respeito, questionamos a forma de acesso dos estudantes nessa modalidade no *Campus* Recife, pois para os idosos os seus objetivos podem ser diferentes dos outros estudantes e talvez a concorrência venha a ser uma barreira para aqueles que desejam ingressar num curso do PROEJA.

Conforme o artigo 37 da LDBE, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, “serão dadas oportunidades educacionais apropriadas a esse alunado”... (jovens e adultos que não puderam frequentar a escola no “período regular”) [...] “levando em consideração as suas características, interesses e condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 2006). Assim, destacamos que esses estudantes utilizam um direito deles como podemos ver nas falas desses informantes, quando tratam do interesse em voltar a estudar.

[trata-se de] uma experiência diferente por estar me relacionando com pessoas de diferentes faixas etárias (estudante 21 iniciante, 24 anos de idade).

[É uma] boa oportunidade devido à idade (estudante 03 concluinte, 51 anos de idade).

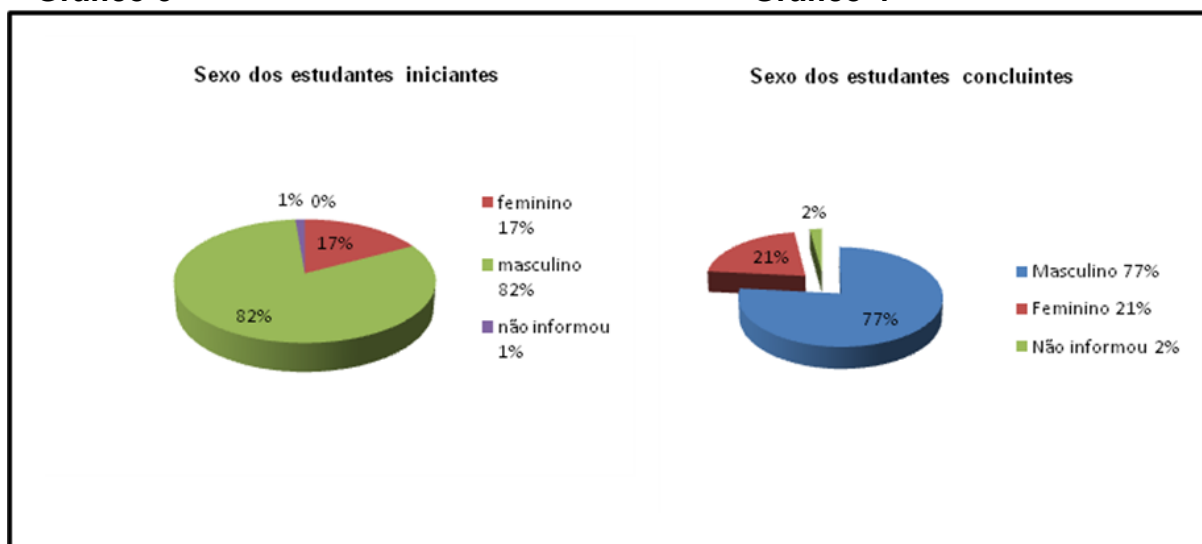
Acrescentamos que, além dessa oportunidade, existe a questão da inclusão social que para muitos é um grande avanço para aqueles que já achavam que não teriam oportunidade de fazer um curso técnico integrado ao ensino médio como também a valorização de uma nova experiência dentro de um contexto escolar.

4.4.2.2 Sexo dos informantes

Na amostra dos 123 estudantes dos três cursos do PROEJA, os dados revelam um predomínio de pessoas do sexo masculino, tanto para os estudantes iniciantes quanto para os concluintes. Este dado não só leva em consideração a especificidade dos cursos no horário noturno oferecidos no IFPE *Campus* Recife. Os Gráficos 3 e 4 mostram a quantidade e também os percentuais relativos ao sexo dos estudantes iniciantes e concluintes respectivamente.

Gráfico 3

Gráfico 4



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Na nossa pesquisa, registramos alguns motivos das alunas informantes terem interrompido seus estudos. Dentre as alegações destacamos o casamento, o trabalho e a criação de filhos, como podemos ver nas falas das informantes com relação à pergunta “Há quanto tempo você parou de estudar?” e “Por que você deixou a escola regular anteriormente?”

[Por causa do] emprego e horários não compatíveis (estudante 24 – iniciante -10 anos fora da sala de aula).

Porque casei (estudante 70- iniciante -13 anos ausente da sala de aula).

Por falta de oportunidade e meus filhos eram pequenos não tinha com quem deixar (estudante 73 – iniciante - 12 anos ausente da sala de aula).

Trabalho casamento mais filhos (estudante 27 -concluinte - 18 anos ausente da sala de aula).

Trabalho e filha (estudante 43- concluinte - 14 anos ausente de sala de aula).

Fonte: dados dos questionários da pesquisa

Observamos nessas falas que o motivo que levou as estudantes a terem seus estudos interrompidos dizem respeito ao trabalho e a criação de filhos. Acrescentamos que não foi nossa intenção inferir que tais cursos tenham um formato direcionado para o público masculino, porém, comprovamos, através das matrículas e dos dados do questionário desta pesquisa, que o número de estudantes do sexo masculino do PROEJA do IFPE *Campus* Recife é muito maior nestes cursos do que o público feminino.

Além do mais, não há impedimento sobre a participação do público feminino nestes cursos e a presença deste público, mesmo pequeno, é muito importante, pois caracteriza-se por ser uma forma de valorizar a inserção da mulher em áreas mais diversificadas como as dos cursos em questão e ressalta o novo papel social que a mulher tem assumido gradativamente com a sua nova atitude em dobrar sua carga horária conciliando estudo e do trabalho.

É importante ressaltar também que a presença maior de homens neste curso noturno do PROEJA pode estar atrelado à experiência de vida como consequência da desistência da escola enquanto ainda eram adolescentes, tudo isso motivados pela necessidade de se integrarem à força do trabalho.

4.4.2.3 Estado Civil

Os dados abaixo mostram que há uma predominância de estudantes solteiros no grupo dos alunos iniciantes e de casados no grupo de alunos concluintes. Esses dados revelam que esses estudantes jovens solteiros, através do PROEJA, estão em busca de novas oportunidades de estudo, pois, na adolescência, quando interromperam as atividades escolares, não lhes foi dada a chance de retomar os estudos e agora buscam também uma atualização profissional e chances de voltar ao mercado de trabalho mais capacitados. A tabela 2 a seguir apresenta os resultados sobre o estado civil dos estudantes iniciantes e concluintes.

Tabela 2 - Estado civil dos informantes da pesquisa

Estado civil	Estudante Iniciante	Percentual	Estudante concludente	Percentual
Casado(a)	28	37%	28	60%
Solteiro(a)	42	55%	16	34%
Separado(a)	1	1%	--	--
Divorciado(a)	5	7%	2	4%
Não informou	--	--	1	2%
Total	76	100%	47	100%

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

4.4.2.4 Número de filhos

Dos 76 estudantes iniciantes, 42 afirmaram ter filhos; Dos 47 estudantes concluintes pesquisados, 32 disseram ter filhos. A tabela a seguir registra os dados sobre o número de filhos por informante.

Tabela 3 - Número de filhos dos informantes

NÚMERO DE FILHOS	ESTUDANTES INICIANTES		ESTUDANTES CONCLUINTE	
		%		%
Um filho	13	30	6	19
Dois filhos	18	42	14	44
Três filhos	--	5	3	9
Quatro filhos	2	5	--	--
Cinco filhos	2	--	1	3
Seis filhos	2	5	1	3
Sete filhos	--	--	1	3
Nove filhos	--	--	2	6
Tem mas não informou	8	19	4	13
Total	43		32	

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Os dados indicam que, apesar da existência de respostas variadas, há uma frequência maior dos estudantes com dois filhos, tanto no grupo de iniciantes, como o de concluintes. Também é possível observar que, dos 76 sujeitos iniciantes, 13

têm um só filho. Segundo dados do IBGE (2008)²⁹, a fecundidade no Brasil vem se reduzindo ao longo dos anos devido às transformações inerentes à sociedade brasileira e, em particular, à família. Assim, os dados dessa pesquisa correspondem às previsões já confirmadas para o ano de 2008, conforme trecho:

a fecundidade, em 1991, já se posicionava em 2,89 filhos por mulher e, em 2000, em 2,39 filhos por mulher. As PNAD 2006 e 2007 já apresentam estimativas que colocam a fecundidade feminina no Brasil abaixo do nível de reposição das Gerações (1,99 e 1,95 filho por mulher, respectivamente). Ao utilizar este conjunto de estimativas para projetar o nível da fecundidade, a taxa estimada e correspondente ao ano de 2008 é de 1,86 filho por mulher.

4.4.2.5 Residência

Com relação à moradia dos informantes da pesquisa, os dados revelam que tanto os estudantes iniciantes, quanto os concluintes residem na zona urbana periférica do Recife, conforme mostra o Apêndice H. Os estudantes recebem uma bolsa de estudo para auxiliar nos custos de deslocamento para o Instituto.

4.4.2.6 Trabalho

No momento da pesquisa, dos 76 estudantes iniciantes, 68 recebiam bolsa auxílio do PROEJA, cujo valor era de cem reais (este valor foi citado diversas vezes nas respostas do questionário). Dos 51 estudantes que afirmaram trabalhar, 37 informaram que exerciam um trabalho formal (carteira assinada), dez estudantes responderam que tinham um trabalho informal e quatro estudantes não responderam essa questão.

Apresentamos, abaixo, os dados da Tabela 4 que correspondem à situação profissional dos estudantes iniciantes e concluintes desta pesquisa.

²⁹Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=1272 acesso em abril 2011

Tabela 4 - Situação profissional dos informantes

SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS ESTUDANTES	INICIANTES	%	CONCLUINTES	%
Trabalha	51	67	35	74
Não trabalha	13	17	6	13
Só estuda	6	8	1	2
Desempregado	6	8	4	9
Não informou	--	--	1	2
Total	76	100	47	100

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

A Tabela 4 indica que o percentual de estudantes concluintes que trabalham (35 pessoas - 74%) é maior do que o percentual de estudantes iniciantes (51 pessoas - 67%). Observamos que, nos dados analisados da pesquisa, há uma correlação dos estudantes iniciantes solteiros que recebem a bolsa de estudo e que não trabalham.

Também constatamos que as atividades profissionais exercidas por 22 estudantes iniciantes e 10 concluintes estão relacionadas ao curso que eles estão fazendo no IFPE *Campus* Recife. Esses dados estão disponíveis nos Apêndices K e L que mostram a diversidade das áreas que o restante dos estudantes da pesquisa atua e que a partir do PROEJA, almeja uma forma de crescimento pessoal, de mudança, de melhoria da qualificação profissional.

4.4.2.7 Perfil Cultural e Religião

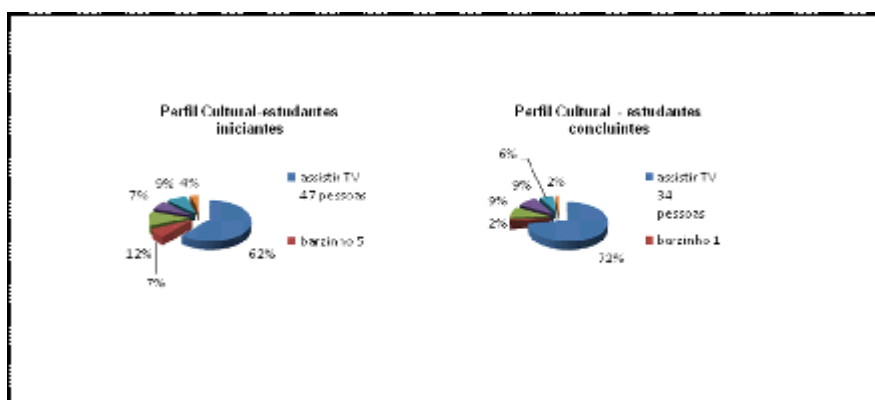
Com o objetivo de delinear o perfil cultural e de lazer, solicitamos aos informantes que assinalassem ou citassem as formas de lazer ou entretenimento utilizadas por eles nas horas de folga. Assim, os Gráficos 5 e 6 apresentam as atividades de lazer e divertimento dos informantes desta pesquisa. Tanto o grupo de estudantes iniciantes (47 pessoas), quanto o de concluintes (34 pessoas), destacaram o item “assistir TV” como a opção mais prazerosa, obtendo o primeiro lugar. Esta ainda é, para muitos, a atividade cultural e de entretenimento mais barata e mais comum para eles.

A forma de lazer “ir à praia” foi a segunda mais mencionada pelos estudantes iniciantes (9) e concluintes (4), uma vez que todos moram em áreas periféricas do Recife próximas ao litoral. Os dados também mostram que a opção cultural de leitura ficou empatada com a opção ir à praia no grupo de estudantes concluintes.

No terceiro lugar, os estudantes iniciantes citaram outras atividades que somaram 9% em seu total. Foram elas: praticar esportes, ouvir e tocar música e ficar com a família. Sobre esta última opção, para Charlot (2005), ficar com amigos e família é uma relação com o saber que nos remete a um tipo de aprendizado relacional. Estes dados estão disponibilizados nos Gráficos 5 e 6 a seguir.

Gráfico 5

Gráfico 6

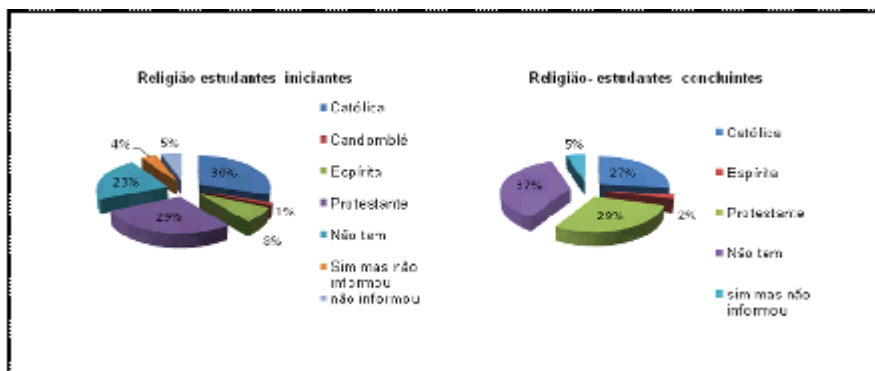


Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Os Gráficos 7 e 8 são apresentados para complementar as respostas do questionário com relação à questão: “você pratica alguma religião?”. As informações analisadas indicam que a maioria dos estudantes tanto iniciantes quanto concluintes pratica alguma religião. A predominância entre os estudantes iniciantes e concluintes é da religião católica (30% e 27%) e da protestante (29% e 29%). Entretanto, como não fizemos investigações mais profundas sobre esses dados, pois não era o nosso objetivo da pesquisa, então não podemos afirmar que existe uma relação de aprendizagem ligada ao desenvolvimento pessoal desses estudantes com a questão da religião, conforme as pesquisas de Charlot (1996).

Gráfico 7

Gráfico 8



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

4.5 As categorias de análise

As categorias de análise desta pesquisa se basearam nas pesquisas de Charlot (1999, 2000, 2001, 2005). O intuito de elaborar essas categorias foi de esclarecer, identificar os sentidos e as expectativas que os estudantes atribuem à aprendizagem de Língua Inglesa. Segundo Charlot, Bautier e Rochex (1992, p. 29),

as pesquisas que investigam a relação com o saber...(e com os saberes)...visam essencialmente, a compreender as diversas relações dos indivíduos com o aprender e, de modo mais específico, com os processos pelos quais o sujeito aprende e dá sentido ao(s) saber(es): “Relação com o saber é uma relação de sentido, portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (apud LOMONACO, 2008, p. 41).

As perguntas dispostas nos questionários foram divididas em blocos temáticos por questão de ocorrências e semelhanças. As respostas dos informantes iniciantes e concluintes nos auxiliaram na formulação das categorias dos quadros 1 e 2 de acordo com o nosso objetivo sobre os sentidos de se aprender inglês e com as respostas relacionadas às figuras do aprender segundo Charlot (1996, 2000, 2005).

Quadro 1 - Categorias de Análise – Estudantes Iniciais

(continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	NUMERAÇÃO DAS PERGUNTAS	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 1 ESTUDANTES INICIANTES
1. Atitude para com o idioma	2.3	<i>Se você já estudou, o que aprendeu nas aulas de inglês? Explique ou dê exemplos. Para você, é importante saber inglês? Por quê?</i>
	2.5	
2. Compreensão sobre o que é saber inglês	2.6	<i>Para você, a pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de fazer o quê?</i>
3. A Língua Inglesa no dia a dia	2.7	<i>Você utiliza o inglês no seu dia a dia de alguma forma? Marque um x em uma ou mais opções.</i> <input type="checkbox"/> para me comunicar com pessoas estrangeiras <input type="checkbox"/> para leitura <input type="checkbox"/> para ouvir músicas <input type="checkbox"/> na internet <input type="checkbox"/> no meu trabalho <input type="checkbox"/> nunca utilizo <input type="checkbox"/> outras situações. <i>Especifique:_____</i>
	2.8	<i>Das atividades acima, qual delas você mais utiliza? Cite-a.</i>
4. Expectativas com relação à aprendizagem de inglês	2.15	<i>Além da proposta de ensino o que você espera aprender mais em suas aulas de inglês?</i>
5. Relação com as habilidades	2.9	<i>Para você, qual(uais) da(s) habilidade(s) no ensino de inglês é(são) mais útil(úteis) para o aluno brasileiro? Numere as alternativas pela ordem da importância, assim: 1 para mais importante; 2 para o segundo em importância; 3 para o terceiro em importância; 4 para o menos importante.</i> A <input type="checkbox"/> Ouvir e compreender B <input type="checkbox"/> Escrever C <input type="checkbox"/> Falar D <input type="checkbox"/> Escrever
	2.10	<i>Em qual(uais) habilidade(s) abaixo</i>

		<p><i>you are more interested? You can mark up to two alternatives.</i></p> <p>A () <i>Listen and understand</i></p> <p>B () <i>Write</i></p> <p>C () <i>Grammar</i></p> <p>D () <i>Reading and Comprehension</i></p> <p>E () <i>Conversation</i></p> <p>F () <i>Vocabulary</i></p> <p><i>In which (which) skill(s) do you have more difficulty? You can mark up to two alternatives.</i></p> <p>A () <i>Listen and understand</i></p> <p>B () <i>Write</i></p> <p>C () <i>Grammar</i></p> <p>D () <i>Reading and Comprehension</i></p> <p>E () <i>Conversation</i></p> <p>F () <i>Vocabulary</i></p>
6. O olhar dos estudantes com relação aos procedimentos de ensino	2.1	<i>You studied English before entering PROEJA?</i>
	2.2	<i>In case affirmative, how were the classes?</i>
	2.12	<i>If you were an English teacher, how would your classes be?</i>
7. Capacidade crítica quanto ao seu aprendizado e de seus colegas.	2.4	<i>You remember how your classmates reacted in terms of interest in English classes?</i>
8. O olhar dos estudantes sobre o inglês do Instituto e dos cursos de idiomas	2.13	<p><i>You think that in the regular school you learn the same English as in the "English courses"?</i></p> <p>() <i>yes</i> () <i>no</i> <i>Explain your answer.</i></p>
	2.14	<i>You think that in IFPE there are necessary conditions for teaching and learning English? In case negative, specify what is missing.</i>

Fonte: Autora, 2012.

Quadro 2 - Categorias de Análise – Estudantes Concluintes

(continua)

Categorias de Análise	NUMERAÇÃO DAS PERGUNTAS	PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO 2 ESTUDANTES CONCLUINTES
1. Atitude para com o idioma	2.4	<i>Para você, é importante saber inglês? Por que?</i>
	2.16	<i>Você lembra como os colegas de sua turma reagem, em termos de interesse, às aulas de inglês?</i>
2. Compreensão sobre o que é saber inglês	2.5	<i>A pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de fazer o quê?</i>
3. A Língua Inglesa no dia a dia	2.6	<i>Você utiliza o inglês no seu dia a dia de alguma forma? Marque um x em uma ou mais opções. () para me comunicar com pessoas estrangeiras () para leitura () para ouvir músicas () para navegar na internet () no meu trabalho () nunca utilizo () outras situações () Especifique: _____</i>
	2.7	<i>Das atividades acima, qual delas você utiliza mais? Cite-a.</i>
4. Relações Identitárias	2.8	<i>Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Em caso positivo, explique como aconteceu e como você se sentiu.</i>
	2.15	<i>Que nota você atribuiria a você mesmo na matéria de inglês? Justifique sua resposta.</i>
5. Relação com as habilidades	2.9	<i>Para você, qual (quais) da(s) habilidade(s) no ensino de inglês é(são) mais útil(eis) para o aluno brasileiro? Numere as alternativas pela ordem da importância, assim: 1 para mais importante; 2 para o segundo em importância; 3 para o terceiro em importância; 4 para o menos importante.</i>
	2.10	<i>A () Ouvir e compreender B () Ler e compreender Escrever C () Falar D () Escrever Em qual (quais) habilidade(s) abaixo você tem mais facilidade? Pode assinalar até duas.</i>

	2.11	<p>A () <i>Compreensão auditiva</i> B () <i>Leitura e interpretação</i> C () <i>Gramática</i> D () <i>Conversação</i> E () <i>Escrita</i> F () <i>Vocabulário</i></p> <p><i>Em qual(uais) habilidade(s) você teve mais dificuldade? Pode assinalar até duas.</i></p> <p>A () <i>Compreensão auditiva</i> B () <i>Leitura e interpretação</i> C () <i>Escrita</i> D () <i>Conversação</i> E () <i>Gramática</i> F () <i>Vocabulário</i></p>
6. O olhar dos estudantes com relação aos procedimentos de ensino	2.1-2.2	<i>Você estudou inglês antes de entrar no PROEJA? Em caso afirmativo, como eram as aulas de inglês?</i>
	2.12	<i>Dentre os recursos didáticos usados em sala de aula pelos seus professores do IFPE, qual(uais) você mais apreciou? Assinale até dois itens.</i>
	2.13	<i>Qual (quais) dos recursos didáticos acima era(m) mais usado(s) pelos seus professores durante as suas aulas de inglês no IFPE Campus Recife? Cite até dois.</i>
7. Capacidade crítica quanto ao seu aprendizado e de seus colegas.	2.16	<i>Como os colegas de sua turma reagem, em termos de interesse, às aulas de inglês?</i>
8. O olhar dos estudantes sobre o inglês do Instituto e dos cursos de idiomas	2.3	<i>O que você achou da sua experiência de estudar inglês no IFPE? Poderia avaliar essa experiência? Fale dos pontos positivos e negativos.</i>
	2.17	<i>Se você fosse professor de inglês, como seriam as suas aulas?</i>
	2.18	<i>Você acha que na escola regular se aprende o mesmo inglês dos "cursos de inglês?" () sim () não. Explique a sua resposta.</i>
	2.19	<i>Você acha que o seu Instituto tem as condições necessárias para se aprender inglês? Em caso negativo, especifique o que está faltando.</i>

4.6 Coleta dos dados

Para a coleta dos dados foram utilizados dois questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha. Os questionários foram elaborados com perguntas semelhantes e outras diferentes (como podemos observar nos anexos) para os dois grupos (iniciantes e concluintes do componente curricular Língua Inglesa). Também foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, sendo uma para alguns voluntários do grupo de estudantes iniciantes e outra para o grupo de estudantes concluintes. A média de voluntários entrevistados variou entre dois a três estudantes por turma, de acordo com o percentual de dez por cento para o cruzamento dos dados e também coletar mais informações que ajudassem a nos aprofundarmos mais na interpretação dos dados.

Foi realizado um total de oito entrevistas com os estudantes iniciantes e oito entrevistas com os estudantes concluintes. É importante destacar que, com relação ao número de voluntários que participou da pesquisa, o grupo de iniciantes foi maior do que o segundo grupo, o que podemos inferir e constatar, através da nossa docência com os cursos do PROEJA, que o número de estudantes por turmas tende a diminuir no decorrer do curso por diversos motivos, dentre eles desistência, a empregabilidade e o desinteresse pelo curso, sendo esta última razão a menos citada em conversas informais e quase não evidenciada como desinteressante na pesquisa (dois informantes).

4.6.1 As variáveis

As variáveis abordadas na análise constaram de dois grupos compostos de estudantes iniciantes e estudantes concluintes e o gênero. O objetivo foi de verificar através das perguntas norteadoras a questão do sentido e expectativas que os aprendentes atribuem ao aprendizado do inglês antes de vivenciarem a disciplina, isto é, com os primeiros e segundos períodos, e para os estudantes concluintes que terminaram os três períodos de estudo de inglês, a saber, quintos e sétimos períodos (exceto os sextos períodos que por ser turma de 1ª entrada não existiam no semestre da aplicação da pesquisa). Convém ainda ressaltar que não destacamos a questão do sexo como variável significativa, pois não foi nosso intuito

comparar os sexos. O sexo masculino predominou em todos os cursos, tendo em vista que a maior parte dos alunos matriculados é de estudantes do sexo masculino, certamente por causa das habilitações oferecidas (Mecânica Industrial, Eletrotécnica e Refrigeração e Ar-Condicionado).

4.6.2 A análise dos dados

Reafirmamos que o motivo que nos levou³⁰ a realizar essa pesquisa com estudantes do PROEJA foi o fato de tratarmos de pessoas que, em sua maioria, passaram um tempo afastadas do saber escolarizado e, assim, quisemos investigar na sua volta à escola, qual a relação que elas tinham com os saberes de inglês, isto é, que sentidos esses estudantes atribuíam à aprendizagem desse idioma.

Muitos pesquisadores já constataram que os estudantes vão à escola com a ideia de serem preparados para realizações futuras, para se formarem e adquirirem um diploma. Em estudos anteriores, destacamos Charlot (1999). Por conta disso, outras questões inerentes à língua estrangeira moderna – inglês, e seu uso como componente curricular do Ensino Médio Integrado Profissionalizante do PROEJA surgiram durante as análises. Assim, investigamos também se esses estudantes tinham uma relação da aprendizagem com o sentido temporal, isto é, uma visão de aprendizagem do idioma exclusivamente voltada para o seu futuro profissional.

Também sentimos a necessidade de informar quem é esse estudante do PROEJA do *Campus* Recife, o perfil socioeconômico, sua prática cultural e o lugar ocupado pelos estudos na sua vida cotidiana, uma vez que nossa pesquisa trata de estudantes de escola pública.

Outro ponto a acrescentar sobre o que também nos motivou a desenvolver essa pesquisa foi identificar se esses estudantes, em suas falas, relatavam algum outro dado que nos possibilitasse interpretar a atribuição à aprendizagem de inglês como uma relação epistêmica com o saber, ou seja, se eles se mobilizavam, entrando em atividade com relação às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

³⁰O fato de haver alunos que não tiveram sua escolaridade interrompida nas turmas do PROEJA pesquisadas indica uma falha ética da coordenação que passa despercebida durante o processo seletivo da modalidade.

Para tanto, decidimos trabalhar com dois grupos distintos para podermos confrontar os dados e saber se havia diferença significativa entre as respostas dos dois grupos. Ressaltamos, também, que ambos os grupos relataram na pesquisa suas impressões também a respeito das aulas de inglês no ensino fundamental, o que nos forneceu dados para confirmarmos algumas considerações já existentes em estudos linguísticos sobre ensino e aprendizagem de LE³¹, como, por exemplo, a defasagem de conteúdo, a ausência de profissionais além de um conteúdo repetitivo e curto.

Assim, para a análise dos dados desta pesquisa, as respostas dos questionários e das entrevistas foram categorizadas de acordo com a recorrência das respostas, tomando-se assim como parâmetro principal as respostas que mais apareceram. Utilizamos esse procedimento, pois, segundo Charlot (2005), em termos metodológicos, enquanto a sociologia das posições recorre prioritariamente ao instrumento estatístico, que permite estabelecer e medir as diferenças das posições sociais, as pesquisas concernentes à relação com o saber não podem ficar exclusivamente nas diferenças, mas buscar compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como os estudantes dão sentido às suas experiências e em especial às escolares, daí a importância do uso das categorizações de forma qualitativa para esta pesquisa.

Reforçamos mais uma vez que os gráficos e tabelas presentes nesta pesquisa serviram como instrumentos de interpretação para as análises qualitativas tanto para melhor conhecermos o perfil do estudante do PROEJA do *Campus* Recife, quanto para analisar as questões concernentes ao sentido que estes estudantes atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa.

Com relação às análises das dezesseis entrevistas³², reforçamos a sua relevância no sentido de permitir o cruzamento dos dados e mais esclarecimentos sobre as respostas dos estudantes com relação às questões abertas dos questionários.

³¹Ver Paiva (2005) e Leffa (2005).

³²Todas as transcrições das entrevistas encontram-se em anexo.

Nas análises tanto dos questionários quanto das entrevistas, utilizamos a análise transversal, isto é, examinamos as respostas dadas por todos os informantes a uma mesma pergunta nos dois questionários e também das duas entrevistas (dos estudantes iniciantes e dos concluintes), uma vez que várias questões dependiam da resposta posterior para melhor esclarecimento das respostas dos informantes. Como exemplo, citamos as questões (2.6): “Você utiliza o inglês no seu dia a dia de alguma forma?” e (2.6.1): “Marque um x em uma ou mais opções” e a seguinte: “das atividades acima, qual delas você utiliza mais?”.

Esta análise não só serviu para inferir algumas conclusões extraídas das falas de um mesmo estudante, como também nos ajudou a refletir sobre a problemática da precisão e da consistência de suas respostas sobre determinados aspectos referentes ao sentido atribuído pelo aluno com relação ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo verificar quais são as atitudes que os estudantes iniciantes e concluintes do curso PROEJA do IFPE *Campus* Recife têm para com a Língua Inglesa; se para eles o idioma é importante, útil para o contexto mercadológico ou para seu crescimento pessoal, como forma de aquisição de conhecimento para uma compreensão de mundo. Para tanto, fundamentamo-nos na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot.

O primeiro momento desta análise trata das respostas dos informantes sobre a relação deles com o curso e suas preferências. No segundo momento, analisamos as respostas dos questionários e das entrevistas que tratam dos sentidos da aprendizagem do inglês, da relação com o saber-objeto³³, no caso a Língua Inglesa.

Embora este primeiro momento não trate especificamente da Língua Inglesa, é importante afirmar que outros agentes de aprendizagem elencados nas pesquisas de Charlot (1996) apareceram nas respostas dos nossos informantes e que fazem parte das considerações teóricas, uma vez que a relação com o saber é muito mais ampla.

Nestas duas análises tomamos em consideração os seguintes aspectos:

- 1 - A identificação dos sentidos da escola tanto dos estudantes iniciantes quanto para os concluintes;
- 2 - A análise dos tipos de atividades na área de inglês evocadas pelos informantes sobre algumas figuras de aprendizagem;
- 3 - A partir do olhar dos estudantes iniciantes e concluintes elencar algumas concepções sobre o que e como é para eles o sentido de aprender inglês.

Para Charlot (2000), é imprescindível conhecer as diversas relações do indivíduo com o saber. Na perspectiva dos saberes escolares, é importante saber

³³Retomando esta questão discutida na seção 3, Charlot entende por saber-objeto o próprio saber enquanto “objetivado”, apresentando-se assim como um objeto intelectual, no caso a Língua Inglesa.

como se opera a conexão entre o sujeito e o saber objeto. Para isso, é preciso saber o porquê (móbil/desejo) e para quê (objetivo) o indivíduo se mobiliza para aprender; levando em consideração “a apropriação de um saber, que é exterior ao indivíduo”, como também a questão do “*sentido e eficácia*”, na qual “o sujeito se apropria de um saber”, e este saber exige “determinadas atividades para que seja apropriado” (CHARLOT, 2001, p. 19-22).

O objetivo das perguntas dos questionários para a pesquisa baseou-se nas seguintes reflexões:

- Os estudantes do PROEJA acreditavam que o estudo de inglês e o acesso à profissionalização estariam ligados à aquisição de saberes e conhecimentos?
- Quais são os sentidos que esses estudantes atribuem à aprendizagem de inglês?
- O estudo de inglês para estes estudantes também poderia estar ligado à relação de aprendizagem relacional, isto é, família, amigos?
- Os componentes curriculares favoritos eram citados no sentido de relação com a aquisição dos saberes e de conhecimentos?
- Houve diferença de mobilização com os saberes de Língua Inglesa entre os estudantes iniciantes e concluintes?
- As relações identitárias (autoestima, interesse, desinteresse) tinham relação com as facilidades e as dificuldades dos estudantes quanto ao componente curricular Língua Inglesa?

Em prosseguimento à análise dos dados coletados, examinaremos primeiramente as respostas dos questionários referentes à relação dos estudantes com o curso PROEJA que estão dispostas nas últimas questões do 1º momento do questionário.

5.1 Análise Interpretativa dos dados referentes à relação dos estudantes com o curso PROEJA

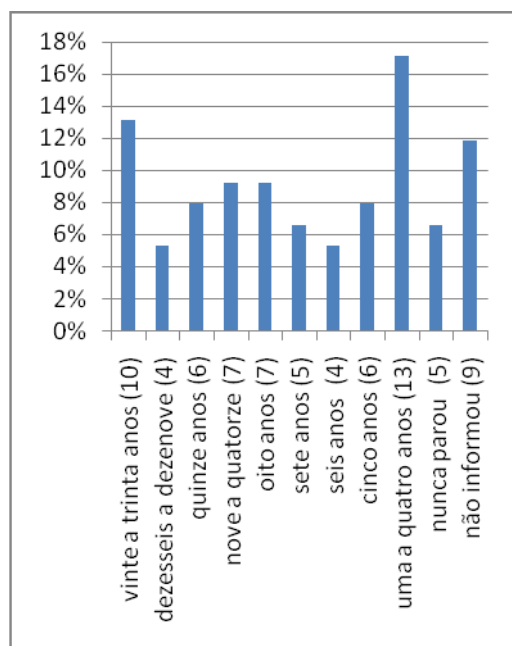
As próximas informações colhidas dos questionários, tanto dos estudantes iniciantes (EI), quanto dos estudantes concluintes (EC), dizem respeito ao tempo que os estudantes pararam de estudar, ao motivo e à série em que interromperam os estudos, ao nível de satisfação com o curso do PROEJA para a vida pessoal e profissional, à avaliação da experiência de estudar no PROEJA e aos componentes curriculares favoritos.

A nossa opção pela pesquisa com o PROEJA (Ensino Médio Profissionalizante) foi feita levando-se em consideração que esses estudantes passaram, em sua maioria, um longo período longe do saber sistematizado da escola e sem muito contato com a língua estrangeira. As respostas dadas ao questionário sobre a relação deles com o curso do PROEJA respaldam os nossos estudos sobre a relação com o saber de Charlot (2000).

Assim, uma das perguntas do questionário referiu-se ao tempo de afastamento da escola pelos estudantes pesquisados que apresentamos nos gráficos 9 e 10 e este estudo também identificou e listou as razões conforme o quadro 3 com as justificativas.

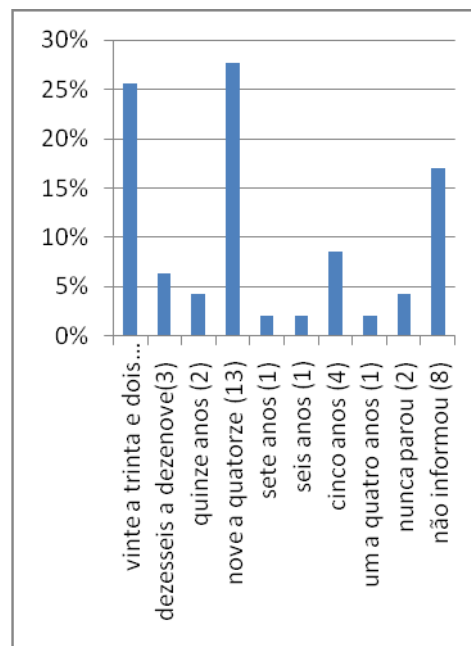
As informações dos estudantes iniciantes dispostos no Gráfico 9 abaixo registram o maior número de respostas correspondentes a um período de afastamento entre um a quatro anos. Dez estudantes informaram que estiveram fora da escola durante vinte a trinta anos, enquanto que nove estudantes não informaram o período de afastamento deixando a dúvida se realmente eles estiveram fora da escola ou não quiseram opinar. O maior tempo ausente da escola foi de 30 anos para um estudante iniciante.

**Gráfico 9 - Tempo ausente de sala de aula
sala de estudantes iniciantes**



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

**Gráfico 10 - Tempo ausente de
estudantes concluintes**



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Quanto aos alunos concluintes no Gráfico 10 acima indica que 13 estudantes concluintes estiveram ausentes da escola entre nove a quatorze anos, enquanto que 12 estudantes estiveram afastados da escola entre vinte e trinta anos. O maior período afastado da escola foi de trinta e dois anos relatado por um estudante concluinte.

Os dados mostram que as turmas do PROEJA pesquisadas absorveram jovens e adultos com tempos diversificados de afastamento da escola. Isso resulta em turmas muito heterogêneas em termos de idade, de formas de aprender e de atitudes perante os saberes sistematizados da escola. Evidentemente, essa heterogeneidade acarreta certos cuidados que os professores têm que tomar na sua prática pedagógica relativa aos procedimentos em sala de aula.

Um fato importante é que, ao analisarmos algumas respostas sobre estudantes iniciantes que já haviam feito o segundo grau, ou seja, que não tinham interrompido os seus estudos (de ensino básico), ou que pararam no segundo ou terceiro ano do curso técnico, eles responderam que estavam cursando um curso do PROEJA como forma de rever os conteúdos que não tinham aprendido bem

anteriormente; para lembrar; para ter uma chance de adquirir um diploma técnico ou tentar passar no vestibular (como porta de entrada para a universidade), uma vez que, para muitos, o mercado está bastante competitivo.

[...] porque não só conseguirei um diploma técnico, como também recordarei de todas as matérias escolares e assim poderei alcançar (sic) novas conquistas (EI 28-ensino médio concluído)

[...] porque estou revendo coisas que já vi e aprendendo coisas novas (EI 51-ensino médio concluído)

[...] pois estou lembrando assuntos ao mesmo tempo estou sendo preparado para o ingresso tanto no mercado de trabalho como numa universidade (EI 33-2º ano do ensino médio interrompido).

Com relação à questão “*Por que você deixou a escola regular anteriormente?*”, o intuito foi o de compreender os motivos que levaram o estudante a abandonar a escola em um determinado período de sua vida e as justificativas estão listadas abaixo no Quadro 3, número de ocorrências . É importante pontuar que, às vezes, um mesmo estudante dava mais de uma resposta; assim, preferimos fazer uma descrição.

Quadro 3 - Referente ao motivo de o estudante ter deixado a escola regular

JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTES INICIANTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	JUSTIFICATIVAS DOS ESTUDANTES CONCLUINTES	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS
-Trabalho e horário de estudo	46	-Trabalho.	32
-Desinteresse, falta de motivação e de projeto de vida.	6	- Falta de estímulo, cansaço, falta de objetivos.	4
- Conclusão do ensino médio.	1	- Viagem	1
- Problemas de saúde.	1	- Falta de tempo.	5
-Casamento e criação de filhos.	3	- Problemas de saúde.	1
- Prestação de serviço militar.	3	-Casamento e criação de filhos.	2
-Problemas pessoais e financeiros.	3	- Não justificou	8
-Falta de condições financeiras para pagar os estudos/faculdade.	5		
- Reprovação	1		
- Reposta vaga, genérica.	1		
- Não parou	3		
-Não justificou	12		

Fonte: Autora, 2012.

As respostas dos dois grupos são semelhantes em relação à resposta “trabalho”, pois os indivíduos desfavorecidos são obrigados, desde jovens, a se inserir no mundo do trabalho formal e informal para sobreviver e ajudar a família. Isso é evidenciado nas seguintes falas dos informantes abaixo, que passaram mais de dez anos fora da escola:

Aos 17 anos não conseguia conciliar estudo e trabalho (EC 34)

[Deixei a escola por causa do] trabalho, casamento e filhos (EC 27)

[Deixei a escola por causa do] trabalho excessivo dificultando os horários do colégio (EC 36)

[Precisei] trabalhar para sobreviver (EC 39)

[Deixei por causa do] trabalho e sustento (EC 29)

Dessa forma, a maior parte das justificativas de abandono dos estudos recai na incompatibilidade de conciliar trabalho e estudo. O “trabalho” também foi interpretado como algo impositivo e condição de sobrevivência e, por isso, tem que ser priorizado para estes estudantes.

Outra resposta recorrente para os estudantes iniciantes referiu-se à falta de estímulo, desinteresse. Algumas respostas foram bastante pontuais como, por exemplo: “*falta de incentivo, não sentia motivo para ir, não enxergava a necessidade de estudo*” (EC 44 -10 anos ausente da escola). Estes dados nos fazem refletir sobre como esses estudantes podem se mobilizar para que sua relação com o aprender tenha algum sentido para a vida deles, pois, é dever da escola pública, que é praticamente a única opção que eles têm para estudar, “assegurar uma formação humana integral” (BRASIL, 2007, p. 27).

Assim, o Documento Base do PROEJA reconhece que há uma variedade de determinantes sociais e econômicos que reiteram as condições dos desfavorecidos para lhe suprimirem o direito de buscar o conhecimento em sua totalidade. Estes fatores supracitados que encontramos em nossa pesquisa já foram evidenciados em diversos estudos outrora publicados, mas que ainda não visualizamos soluções concretas em curto prazo, mas só reflexões de pesquisas sobre o assunto.

Para complementar esses argumentos apresentamos a Tabela 5 quanto à questão *Cite a série em que você parou* (questão 1.13 - EI e EC), na qual a maior

incidência das respostas foi para a 1ª série do ensino médio (30%) entre os estudantes iniciantes e para a 8ª série (36%) entre os alunos concluintes.

Tabela 5 - Série em que os estudantes pararam de estudar

SÉRIE	ESTUDANTES INICIANTES	%	ESTUDANTES CONCLUINTES	%
8ª série	18	24	17	36
1º ano EM	23	30	12	26
2º ano EM	11	14	7	15
3º ano EM	7	9	4	9
5º período	1	1		
Ensino Técnico				
Não parou	2	3	2	4
Não informou	14	18	5	11
Total	76	100%	47	100%

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

É importante destacar que o percentual de estudantes iniciantes que omitiram a resposta foi de 18%, o que nos faz refletir sobre a possibilidade desses estudantes também fazerem parte do grupo que já cursou o ensino médio e que através deste programa de ensino médio integrado ao técnico buscassem uma forma mais oportuna de retomar os estudos.

Com o intuito de especificar a importância do curso do PROEJA para os informantes desta pesquisa com relação à vida pessoal e à profissional, incluímos as seguintes perguntas para analisarmos:

- Você está satisfeito com o curso do PROEJA que você está atualmente cursando no IFPE? Justifique a sua resposta (questão 1.14 - EI e EC).
- Em que medida o curso integrado que você está fazendo através do PROEJA é importante para sua vida pessoal e profissional (questão 1.15 - EI e 1.16 EC).
- Como você avalia sua experiência de estudar no PROEJA do IFPE até o momento? Fale dos pontos positivos e negativos (questão 1.16 - EI).

As respostas estão dispostas nas tabelas 6, 7 e 8. Assim, pudemos identificar que relação os estudantes iniciantes e concluintes tinham com o curso que estavam frequentando no momento da pesquisa. Quanto às respostas à pergunta sobre o nível de satisfação do curso, oitenta e três por cento dos estudantes iniciantes disseram estar satisfeitos com o primeiro período cursado. Para os estudantes concluintes, 50% demonstraram estar satisfeitos como podemos analisar através das justificativas desses informantes na Tabela 6 e Quadro 4 a seguir.

Tabela 6 - Nível de satisfação no tocante ao curso do PROEJA Campus Recife

RESPOSTAS	ESTUDANTES INICIANTES	PERCENTUAL	ESTUDANTES CONCLUINTE	PERCENTUAL
Satisfeito(a)	63	83%	23	49%
Insatisfeito(a)	6	8%	15	32%
Parcialmente satisfeito(a)	2	3%	7	15%
Não informou	5	7%	2	4%
Total	76		47	

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Os dados abaixo representam as respostas mais expressivas nas quais os estudantes iniciantes se referiram aos professores como: “excelentes e pacientes”, “ensino de qualidade”, “melhoria do conhecimento”, “novas aprendizagens e profissionalização”

Quadro 4 - Justificativas quanto ao nível de satisfação dos estudantes iniciantes com relação ao Curso do PROEJA IFPE – Campus Recife

SATISFEITO	OCORRÊNCIAS	INSATISFEITO	OCORRÊNCIAS
Ensino de qualidade, ambiente e didática de ensino.	11	Professores não passam a matéria,	3
Excelentes professores.	13	Necessidade de mais empenho dos professores.	2
Professores pacientes e atenciosos.	2	Necessidade de melhoria do ensino.	1
Empatia pelos professores e colegas.	1	Falta comunicação entre alunos e servidores.	2
Resgate do tempo perdido.	1	Falta de equipamento adequado e atualizado (mecânica).	1
Aprendizagem de coisas novas.	3	Campanhas eleitorais em excesso dentro do instituto.	1
Melhoria do conhecimento.	6	Necessidade de um aprofundamento do ensino técnico.	1
Realização de um sonho de estudar o curso desejado, abrir horizontes.	1	Não identificação com o curso.	1
Revisão de conteúdo.	6	Respostas vagas, genéricas.	2
Preparatório para vestibular.	1		
Abertura de horizontes.	1		
Política Pública que beneficia as pessoas que pararam de estudar.	1		
Estudo e profissionalização.	11		
Melhoria salarial	1		
Melhor assimilação dos conteúdos da matemática.	1		
Expectativas atendidas	1		
Muito diferente do ensino do estado.	1		
Ensino relacionado às matérias técnicas.	1		
Vagas, genéricas	1		
Não informou	13		

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Também ressaltamos a importância dada pelos estudantes iniciantes ao termo “gostar” com referência aos professores, aos colegas e à disciplina; outra justificativa dada por um informante diz respeito à “realização de um sonho de

estudar”. No nosso entendimento, este “gostar” faz parte da relação com o aprender. Sobre esse aspecto, nos fundamentamos em Charlot (2000, p. 81), que explica que o desejo de saber, de aprender não é senão uma de suas formas de desejo no sentido de sujeito desejante que experimentou o “prazer de aprender e saber”. Na sua visão, o objeto de desejo aqui é o outro, o mundo, o eu próprio.

A esse respeito, observamos, nas palavras do informante iniciante do curso de Mecânica Industrial, a razão de sua satisfação pelo curso: “*Retomar os estudos foi uma das coisas mais importantes da minha vida. Estou estudando o que sempre sonhei*” (EI 58).

Poucos informantes citaram aspectos negativos, dentre eles o que nos chamou a atenção foi a não identificação com o curso escolhido e a necessidade de um aprofundamento com o curso técnico. Essa resposta partiu de um estudante iniciante (1º período) que ainda não tinha cursado em sua grade curricular a maior parte dos componentes curriculares técnicos. Outro aspecto referiu-se à pesquisa ter sido aplicada em período de eleição no *Campus Recife*, o que resultou em uma das respostas estar relacionada às questões das campanhas eleitorais para direção deste *Campus*.

O Quadro 5 mostra que existe um reconhecimento dos estudantes concluintes sobre a importância do PROEJA para a questão da profissionalização, a importância de melhoria dos conhecimentos através do estudo e a valorização da oportunidade de estudar numa modalidade que não limita a idade de acesso, como podemos ver nas falas dos informantes.

Aprendi mais na minha área com ótimo conteúdo (EC-11).

Abriu muitas portas para o aprendizado e para o mercado de trabalho (EC-7).

No entanto, como só metade dos informantes está satisfeita com o curso, outros aspectos devem ser levados em consideração, quais sejam: a infraestrutura, a respeito das melhorias dos laboratórios e conseqüentemente das aulas práticas, da melhoria no atendimento aos estudantes do PROEJA e adequação do perfil do

professor a esta modalidade. Na fala desse informante observamos o quanto é forte a questão do descaso.

Muita pouca prática, materiais didáticos e equipamentos velhos e ultrapassados, professores despreparados para a modalidade. (EC -21).

Quadro 5 - Justificativas do nível de satisfação dos estudantes concluintes com relação ao Curso do PROEJA IFPE - *Campus Recife*

SATISFEITO	OCOR-RÊNCIAS	INSATISFEITO	OCOR-RÊNCIAS
-Abre portas para o mercado de trabalho, capacitação, profissionalização.	9	-Falta de organização acadêmica.	1
-Empregabilidade.	2	-Grande descaso com o curso e com a modalidade.	5
-Futuro melhor.	1	-Descompromisso e desinteresse dos professores.	1
-Boa oportunidade devido à idade.	1	-Professores despreparados para a modalidade.	4
-Ótimo conteúdo, aprendizagem na área.	2	-Ausência de aulas.	1
-Credibilidade por causa do status da Instituição.	1	-Metodologia ultrapassada.	1
-Aprendizagem de novos conhecimentos.	2	-Desrespeito com o aluno.	1
-Não informou.	5	-Falta de equipamento adequado.	2
		-Aulas práticas insuficientes.	11
		-Mercado de trabalho difícil para as mulheres estudantes.	1
		-Captação para estágio ineficaz.	1
		-Respostas vagas, genéricas.	1

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Dos aspectos de insatisfação mais evidentes, por se tratar de concluintes de curso, eles se referiram à dificuldade de encontrar estágio e à necessidade de uma organização melhor de captação de estágios para a Instituição. Outros pontos relevantes citados pelos estudantes concluintes foram: a escassez de aulas práticas,

o descaso com o curso e a ausência de interesse de professores que atendam ao perfil do curso do PROEJA.

O quadro a seguir diz respeito à importância do PROEJA para a vida pessoal e profissional, isto é, a razão da escolha desta modalidade na vida desses informantes. Essa pergunta sugere respostas que nos levam a revisar as figuras de aprendizagem descritas por Charlot (2000). As respostas elencadas foram distribuídas em categorias de acordo com as frequências de forma que pudéssemos visualizar melhor que figuras de aprendizagens apareceram nas respostas dos informantes.

Quadro 6 - Justificativas da importância pessoal e profissional dos estudantes iniciantes com relação ao Curso do PROEJA IFPE- Campus Recife

(continua)

CATEGORIA/ RELAÇÃO	VIDA PESSOAL/ JUSTIFICATI- VAS	Nº DE OCORRÊN- CIAS	VIDA PROFISSIO- NAL/ JUSTIFICATI- VAS	Nº DE OCORRÊN- CIAS
-Aprendizagens ligadas ao desenvolvimento intelectual.	-Aquisição e aperfeiçoamento de novos conhecimentos, maior interesse nos estudos, desenvolvimento intelectual.	8	-	-
-Relações identitárias	-Aumento da autoestima. -Prazer em trabalhar no que gosta. -Experiência e amadurecimento pessoal.	2 1 1	-Reconhecimen- to profissional no ambiente de trabalho. -Identificação do curso com a área de trabalho.	2 1
-Atividade relacional afetiva	-Realização de um sonho, status da instituição. -Fazer amizades. -Melhoria da qualidade de vida para a família,	3 2 1	-	-

	bem estar.			
-Respostas vagas, genéricas.	- Muito importante.	1	-	-
-Aprendizagem instrumental	-	-	-Oportunidades, abertura de portas para o mercado de trabalho. -Atualização, qualificação profissional. -Obtenção de um curso técnico em curto prazo, trabalhar na área. -Melhoria na competitividade para passar em concursos. -Projeção no mercado. -Melhoria de salário. -Autonomia para abrir o próprio negócio.	7 16 6 2 1 2 2
Relacional /instrumental	-	-	- Melhoria de vida. - Garantia de um futuro melhor. - Conciliação entre trabalho e estudo.	3 4 1
Não informou	-	-		2

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Quadro 7 - Justificativas da importância pessoal e profissional dos estudantes concluintes com relação ao Curso do PROEJA IFPE - *Campus Recife*

(continua)

Vida pessoal – descritivo - número de ocorrências	Categoria	Vida profissional – descritivo – número de ocorrências	Categoria
Aprendizagem, atualização de conhecimento (5).	Cognitiva, Aprendizagens ligadas ao desenvolvimento intelectual.	Qualificação profissional (22)	Aprendizagem Instrumental
		Oportunidades, inserção no mercado de trabalho, bom emprego, sucesso profissional (10).	
		Aumentar renda mensal (1)	
Servir de exemplo para os filhos (1). Melhorar autoestima (3) Mudar de profissão (1) Lutar por ser mulher (1)	Identitária	Preparação para concurso (vestibular) para universidade (1) Chances de competitividade (1)	Instrumental/ Identitária
Realização de um sonho de adolescente (estudar no Instituto) (1)		Ampliar possibilidades profissionais (1)	
“Realização”	Identitária/instrumental	Expectativa de	Relacional/Instrumental

ter um diploma (1)		melhorar de vida, qualidade de vida para si e para a família (4)	
Sente-se motivado com o convívio com o ambiente formal e com os outros (1)	Afetiva		
		Genérico: é muito importante (2)	
		Não informou (3).	

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Nas pesquisas de Charlot (2005, p. 27), relembramos que “toda a relação com o saber é também relação consigo e com o outro”. O “fazer amigos”, “[ter] melhor qualidade de vida pensando na família”, mencionados por alguns estudantes dessa pesquisa, são atividades relacionais que fazem parte das figuras de aprendizagem e implicam na relação com o outro (CHARLOT, 2000). Para estes estudantes, a escola é um ambiente de interação, de troca e de desenvolvimento. Não só o professor, como também o amigo pode ser também um mediador de sua aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

No aspecto da temporalidade, esse amigo e outras pessoas vão ser muito úteis àquele estudante que passou muitos anos longe do convívio escolar e que vai encontrar no “outro” ajuda e troca de experiências, conforme a fala do estudante (EC 31): *“temos perspectivas dentro da instituição, pois o convívio com pessoas de alto nível nos deixa motivados”*.

Também destacamos as respostas dadas sobre realização pessoal: a “volta aos estudos”, o “prazer de realizar um curso associado com a sua preferência”,

“mudar de profissão”, “realizar o sonho de estudar numa escola de status”, “os valores da família”, “o crescimento pessoal” e “luta contra a discriminação de ser mulher estudante e vencer”.

Conforme as pesquisas de Charlot e seus colaboradores (1996) e também em outros trabalhos como o de Reis (2006), ressaltamos que as figuras de aprendizagens evocadas e descritas nos dois quadros estão relacionadas ao presente e ao futuro. As aprendizagens do presente são elencadas nas seguintes respostas: “atualização”, “conhecimento” e “realização de um sonho”. As que se referem ao futuro foram as respostas sobre “melhoria da qualidade de vida para a família”, “expectativa de vida”, “conseguir um bom emprego”, “incentivar e dar exemplo aos filhos”, “qualificação profissional” e “aumento da renda mensal”.

Em prosseguimento à nossa análise, outra pergunta do questionário dos estudantes iniciantes também teve o objetivo de colher subsídios sobre a experiência deles no 1º período do curso ressaltando uma avaliação dos pontos positivos e negativos. Os dados encontram-se dispostos no quadro a seguir.

Quadro 8 - Pontos positivos e negativos com relação ao curso do PROEJA segundo os estudantes iniciantes

(continua)

Pontos positivos - descritivo	Ocorrências	Pontos negativos - descritivo	Ocorrências
Ensino ótimo, didática, professores preparados para ensinar e tirar dúvidas, aprendizagem acontecendo.	12	Falta de informação, coordenação muito espalhada.	1
Formação possível por causa do Programa.	2	Preconceito e discriminação por ser do PROEJA.	3
O curso é bem proveitoso, dá ânimo para estudar, mais segurança para tomar decisões.	5	Professores despreparados para a modalidade, desinteressados, aulas relaxadas, falta dedicação.	3
Apesar de ter dificuldades	1	Infraestrutura, Instituto	12

acha melhor do que a escola estadual.		abandonado, sucateado, desorganização, burocracia, sujeira, falta de refeitório grátis, laboratórios, ar condicionado.	
Credibilidade, status da Instituição.	1	O Programa não é valorizado.	2
Incentivo financeiro.	1	Cansaço físico e mental para ir às aulas à noite.	2
Qualificação, carreira profissional.	2	Carga horária corrida e pouca.	2
Forma de ingresso acessível para passar, boa oportunidade, chance de concluir os estudos.	32	Pouca matéria técnica nos primeiros períodos.	1
Relacionamento, amizades, diferentes faixas etárias.	2	Genérico: faltam algumas coisas.	1
Estrutura: salas amplas.	3	A distância quase motivou a desistência.	1
Um novo desafio.	2	Não informou.	9
Genérico: bom, ótimo.	2		

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Das respostas positivas dos estudantes iniciantes, expressões como boa, excelente, muito proveitosa, muito satisfatória, desafiadora, foram as mais recorrentes conforme as respostas a seguir:

[...] *[porque] acredito na instituição* (estudante 12 – iniciante).

[...] *poder revisar as matérias, antes eu não dava importância no meu 2º grau* (estudante iniciante).

[...] *é um desafio muito grande para quem parou de estudar á muito tempo* (estudante 50 iniciante).

[...] *fiz amigos e estou aprendendo bastante* (estudante 55 iniciante).

[...] *a carga horária, a bolsa e o ensino é bom* (estudante 70 - iniciante).

[...] *não tenho faltado as aulas, passei em todas as matérias do primeiro período* (estudante 57 – iniciante).

Dos pontos negativos avaliados pelos informantes citamos:

[...] *falta de professores, refeitório, alimentação gratuita [...] muitos não tem o suficiente* (estudante - iniciante).

Observamos nas respostas positivas a importância dada ao conhecimento e o seu caráter instrumental, a coragem de tentar novamente, de dar preferência à aprendizagem intelectual e outros darem preferência aos saberes específicos do curso, ou seja, se preparar para uma futura profissão. Os informantes acreditam na Instituição, sendo esse ambiente de aprendizagem um local privilegiado como também se interessam pelos benefícios financeiros e o fazer amigos.

De acordo com as pesquisas de Charlot (1996, 2000), estas aprendizagens evocadas pelos estudantes são definidas como atividades cotidianas, atividades intelectuais e escolares, atividades políticas e atividades relacionais. Algumas dessas atividades as quais surgiram nos dados foram destacadas nos quadros supracitados.

Como analisamos estudantes jovens e adultos, sabemos que estes já experienciaram algum tipo de relação com os saberes escolares, conforme os dados dos questionários. Assim, o efeito novidade apresentado por alguns estudantes iniciantes, neste sentido, se deve ao formato do curso técnico e ao cuidado que alguns professores dispensam a estes estudantes.

Com referência às respostas negativas, os critérios atribuídos são em relação à infraestrutura do curso, atitudes para com os estudantes (banheiro sujo, falta farda, burocracia, falta de professores, discriminação com os estudantes do curso). Também observamos atividades políticas e ideológicas nas respostas.

Outro dado importante referiu-se à insatisfação com relação ao tratamento dado aos estudantes dessa modalidade por alguns funcionários e professores. No nosso entender, é admirável que os profissionais trabalhem bem os conteúdos, respeitem os estudantes e seus perfis peculiares a essa modalidade. A participação em reuniões pedagógicas, a troca de experiências com os outros docentes com o intuito de aprimorar conteúdos, esclarecer assuntos dão um retorno mais positivo e atribuem um valor especial ao desenvolvimento desses aprendentes.

Dos itens elencados no quadro supracitado destacamos também como pontos positivos que alguns informantes elogiaram a paciência dos professores e a qualidade de ensino. Ao mesmo tempo, como ponto negativo, os informantes citaram professores despreparados e desinteressados para a modalidade. Este dado dicotômico reforça a dificuldade encontrada pela equipe pedagógica em agrupar professores interessados para trabalhar com o perfil dos estudantes do Proeja, uma vez que é difícil organizar uma disponibilidade de horários compatíveis com todo o Instituto.

Destacamos, também, como resposta positiva dos informantes, o reconhecimento da modalidade promover um estímulo para estes estudantes voltarem aos estudos, independente da faixa etária, e também conseguirem fazer novas amizades. Por outro lado, como aspecto negativo, foi destacado o preconceito para com os estudantes do PROEJA dentro do *Campus* Recife e o problema citado da infraestrutura e desorganização.

Para finalizar a parte do questionário referente às atitudes dos estudantes com os cursos do PROEJA, perguntamos aos estudantes sobre os seus componentes curriculares favoritos. As respostas foram contadas cada vez que um dos estudantes citava um dos componentes. A maioria mencionou entre uma a quatro disciplinas. Abaixo estão listadas as cinco mais citadas e o número de ocorrências.

De acordo com a Matriz Curricular dos referidos cursos desta pesquisa (anexos C, D e E), os componentes Curriculares estão distribuídos em três bases, a saber: I- Base Comum, II- Base Diversificada e III- Base Tecnológica. Dessa forma, nas respostas dos estudantes iniciantes ficaram bem evidentes as citações

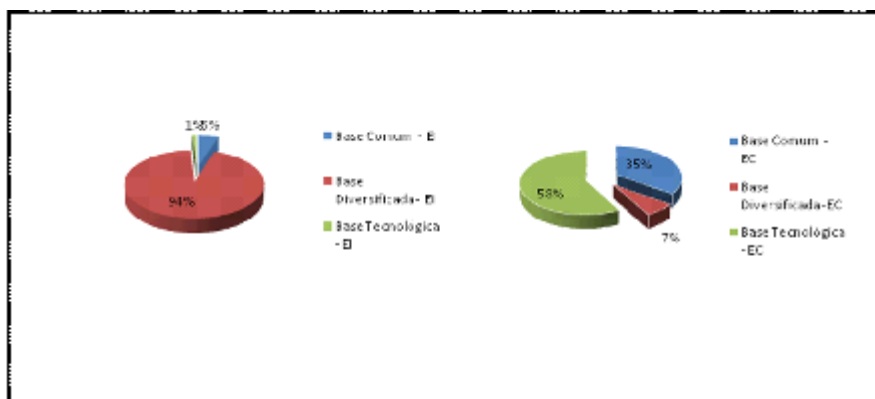
referentes à Base Comum por esses estudantes estarem iniciando o curso. Entretanto, as respostas dos estudantes concluintes variaram uma vez que todos já tinham vivenciado disciplinas de todas as Bases.

Conforme os Gráficos 11 e 12, constatamos uma tendência pela preferência de estudo das ciências humanas ocupando o primeiro lugar, ou seja, 42 informantes citaram Português, em segundo lugar 37 informantes escolheram Matemática e 24, Física. Todas as preferências corresponderam à Base Diversificada. Também observamos que a justificativa dada a essa preferência está associada ao professor que lecionou o componente curricular daquela turma, a facilidade em entender, o que recai também na questão metodológica, ao gosto pela disciplina a qual Charlot (2000) categoriza como Relações Identitárias, isto é, a relação do sujeito com o objeto (disciplina) e com o outro (professor).

Componentes Curriculares favoritos dos estudantes iniciantes e concluintes

Gráfico 11

Gráfico 12



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Com relação às preferências dos estudantes concluintes, observamos que a Base Tecnológica foi a mais citada com 41 respostas e em seguida a Base Diversificada com 25 respostas. As justificativas se referem às disciplinas práticas e aos seus professores: “por em prática o que aprendi” (EC - 7); “assimilar praticando é mais fácil” (EC - 12); “disciplinas fascinantes para dominar” (EC - 17); “temos um excelente professor”; “o professor é um dos poucos que se dedica a ensinar” (EC -

45). Na pesquisa os estudantes concluintes citaram a Língua Inglesa mas não foi a preferência, pois prevaleceu o gosto pelas disciplinas da área técnica na qual acreditamos que houve maior mobilização.

5.2 Análise interpretativa dos dados referentes aos sentidos atribuídos à Língua Inglesa

Para a equipe da ESCOL de Paris VIII, “a construção de sentido envolve uma relação de valor com aquilo que se aprende e também de mobilização do sujeito pela aprendizagem” (LOMONACO, 2008, p. 45). Dessa forma, com o objetivo de compreender a relação com o aprender, especificamente os processos pelos quais o estudante aprende e atribui um sentido ao saber de Língua Inglesa, elaboramos a segunda parte do questionário dos estudantes iniciantes e dos concluintes.

A seguir dispomos as categorias de análise com os comentários sobre os questionários. Também acrescentamos as respostas mais frequentes das entrevistas referentes aos dois grupos, quais sejam: informantes iniciantes (II) e informantes concluintes (IC).

5.2.1 Atitude para com o idioma

Na nossa pesquisa utilizamos a pergunta “Para você, é importante saber inglês? Por quê?”. O objetivo destas perguntas foi para que os estudantes iniciantes e concluintes expressassem a experiência de estudar inglês e assim desvelassem o sentido de saber inglês para eles.

Estes grupos foram codificados como 2.5-EI e 2.4-EC e o resultado geral demonstrou que os estudantes de ambos os grupos têm uma visão positiva sobre aprender inglês conforme a tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Respostas elencadas sobre a atribuição de importância de saber inglês dos estudantes iniciantes e concluintes do PROEJA Campus Recife

RESPOSTAS	INICIANTES/ OCORRÊNCIAS	%	CONCLUINTE/ OCORRÊNCIAS	%
Importante	71	93%	44	94%
Não Importante	-		-	-
Não informou	5	7%	3	6%
Total	76	100%	47	100%

JUSTIFICATIVAS DAS RESPOSTAS AFIRMATIVAS	ESTUDANTES INICIANTE OCORRÊNCIAS	ESTUDANTES CONCLUINTE OCORRÊNCIAS
Utilidade Profissional	21	25
Futuro	2	--
Globalização, desenvolvimento	6	11
Língua universal	19	4
Socialização	2	1
Fins Comunicativos	2	5
Aprender, Compreender, Gostar	3	1
Troca de experiência Cultural	4	1
Relação afetiva e social	2	3
Fins escolares e acadêmicos	6	3
Hegemonia	1	--
Viagem	2	1
Genérica	2	--
Não informou	7	3
Total	79	58

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Conforme os dados elencados, setenta e um estudantes iniciantes e quarenta e quatro concluintes acreditam que é importante saber inglês. Dentre os motivos elencados, as maiores ocorrências foram respectivamente a exigência de uma língua estrangeira no mercado de trabalho e por ser um dos idiomas mais usados no mundo para negócios, internet, troca cultural. Nas palavras dos informantes EC-9: “O mercado de trabalho está cada vez mais exigente”, e EC17: “porque é uma língua universal e sempre estamos nos deparando com ela”. A seguir, a tabela 7 dispõe as

respostas dos estudantes iniciantes e concluintes sobre a importância de saber inglês.

Dos elementos citados observamos também que há um reconhecimento tanto por parte do grupo de estudantes iniciantes quanto de concluintes sobre a importância do inglês para os fins escolares, utilidades do dia a dia como a leitura de um manual, ou uso da internet. Destacamos algumas citações dos questionários:

Mas eu gosto de estudar essa matéria (EI-51). [...] por gostar do idioma (EC-42). de tudo é bom saber um pouco para não sermos discriminados (EC-12).

Esses aspectos elencados são interessantes por nos mostrarem que “o gostar”, pode ser um motivo que faça o estudante entrar em ação e se mobilizar para aprender. Na nossa pesquisa, esses dois informantes dizem que aprendem a Língua Inglesa por prazer. Para o outro informante, o aprender inglês vai lhe servir para que “sua relação com o outro e com o mundo” não sofra discriminação e não seja um critério de exclusão.

Na entrevista de um estudante concluinte notamos outro aspecto que é a questão da diversidade cultural no Brasil e a questão identitária:

Muito importante eu acho que todo brasileiro deveria saber PELO MENOS duas línguas porque a diversidade do povo brasileiro é muito grande e a gente só sabe falar muito mal o português (IC-6).

Outro estudante concluinte reforçou a importância de saber falar inglês devido à universalidade da língua, da necessidade cultural de lidar com os estrangeiros e com o aspecto da hegemonia:

[...] é uma língua universal... e COM CERTEZA ...ela...ela está aí...ela entrou no nosso país ... em todo o canto a gente vê inglês...também no meio há tantas pessoas... a gente depara com tantas pessoas de outros países que falam inglês e é necessário que a gente saibamos inglês...(EC-1).

5.2.2 Compreensão sobre o que é saber inglês

A análise dessa categoria se processa com a questão: “Para você, a pessoa que pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de fazer o quê?” (questões referentes aos dois questionários, respectivamente 2.6-EI e 2.5-EC).

Tabela 8 - Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre o que é saber inglês

Descritivo	Estudantes Iniciantes Ocorrências	Estudantes Concluintes Ocorrências
Comunicar-se, dialogar, Conversar, falar fluentemente	51	34
Ler e Interpretar	11	17
Escrever	15	15
Escutar	10	6
Saber gramática	---	2
Saber pronúncia	9	---
Saber vocabulário	---	1
Tradução	2	3
Troca cultural	1	-
Não informou	11	4

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Ao analisarmos as respostas apresentadas, buscamos descobrir que tipo de atividade diz respeito ao saber inglês desses estudantes do PROEJA, uma vez que os próprios PCN (BRASIL, 1999) não esclarecem bem o papel real do Ensino de Línguas e isso perpassa nas falas dos estudantes. Pretendemos analisar se, na visão dos estudantes, os elementos citados têm dimensões diferentes, se são considerados formas linguísticas, habilidades, valores culturais, competências, ou outros aspectos que decorrem da experiência que esses estudantes tiveram com o idioma no ensino básico.

Os dados revelam que, para os estudantes iniciantes e concluintes, “comunicação”, “interação”, “diálogo”, “falar fluentemente” são as atividades que mostram que uma pessoa sabe inglês. Neste aspecto, a oralidade está em primeiro lugar para eles, o que para nós é uma surpresa tendo em vista que das quatro habilidades, o que se observa no trabalho dos docentes e nos livros de ensino médio é a ênfase na habilidade de leitura.

É importante ressaltar que não houve ocorrências com relação às formas linguísticas (gramática) no primeiro grupo e só duas ocorrências no segundo. Ainda, quase não houve diferença de citações de habilidades linguísticas nos dois grupos como mostra a tabela 8.

Dos elementos citados, destacamos algumas concepções elencadas por diversos teóricos e que estão subjacentes nas falas dos alunos: aprender para fins comunicativos e culturais, aprender por um determinado método, aprender inglês é saber tudo, ter autonomia na leitura, uso da oralidade com propriedade. Os dados aqui dispostos e contados por ocorrências demonstram que mais de um estudante elencou mais de uma resposta, o que nos impede de fazer um somatório do total de respondentes.

Pelo menos dizer um bom dia, boa tarde, boa noite ou dizer pelo menos o seu nome (EI- 51).

Talvez quando uma pessoa daquele país se comunica com a do país vizinho que não é da língua entende a mensagem (EI-20).

Saber o que está escrito, traduzir e depois pronunciar (EI-14).

Saber responder a qualquer dúvida (EC-23).

Realiza uma leitura sem o auxílio de ninguém (EC-19).

Quando é capaz de ter uma conversa direta com outra pessoa(EC-37).

Para Charlot (2000), aprender é exercer um determinado tipo de atividade em uma situação. No caso da nossa pesquisa, a situação, o local é a sala de aula, o Instituto, mas não isolado do mundo em que os estudantes vivem. Os tipos de atividades elencadas por esses informantes são as que eles desenvolvem no espaço escolar, num determinado momento, oportunidade criada. Essas atividades também representam o significado atribuído à Língua Inglesa e este sentido está distribuído em várias dimensões do aprender, como visualizamos nas citações acima: a epistêmica (relação com o conhecimento), a relacional (relação com o outro, com o mundo) e a identitária (autonomia, autoestima). Assim, na relação do indivíduo com o saber objeto, o sentido que esses alunos atribuem ao idioma tem

dimensões diferentes, pois é o próprio sujeito que busca essas dimensões e não o meio que o influencia, porque, a bem da verdade, é o indivíduo que “está em relação com um meio [...] esse meio é um mundo que ele partilha com outros” (CHARLOT, 2000, p. 78).

5.2.3 A Língua Inglesa no dia a dia

As questões que suscitaram a análise dessa categoria dizem respeito à utilização do inglês nas oportunidades diárias, de alguma forma, dos estudantes iniciantes e dos concluintes. No questionário, o informante tinha que marcar uma ou mais opções elencadas e também podia acrescentar outras. A tabela 9 nos mostra os resultados.

Tabela 9 – Informação sobre a utilização do inglês no dia a dia dos estudantes iniciantes e concluintes

Descritivo	Estudantes Iniciantes Ocorrências	Estudantes Concluintes Ocorrências
Ouvir músicas	27	25
Internet	14	31
Leitura	7	14
No trabalho	1	12
Comunicar com estrangeiros	2	3
Ajudar na tarefa de inglês do filho	-	1
Assistir a filmes legendados	-	1
Brincar e cantar com os filhos	2	-
Nunca utiliza	16	4

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Dentre os elementos mais citados pelos estudantes iniciantes temos: “ouvir músicas” em primeiro, seguidos da “internet” e “leitura”. Para os concluintes, os elementos mais citados foram: “a internet” em primeiro lugar, seguidos de “ouvir músicas” e “leitura”. Muitos deles também ressaltaram o uso do inglês no dia a dia do trabalho. Outros informantes ressaltaram usar o inglês para ajudar nas tarefas escolares de inglês dos filhos, para filmes e não precisar ler as legendas, ao brincar com os filhos tentando falar e cantar em inglês.

Os elementos supracitados pelos estudantes iniciantes mostram que o inglês, de forma muito tímida, é usado com propósito diferente do profissional e acadêmico.

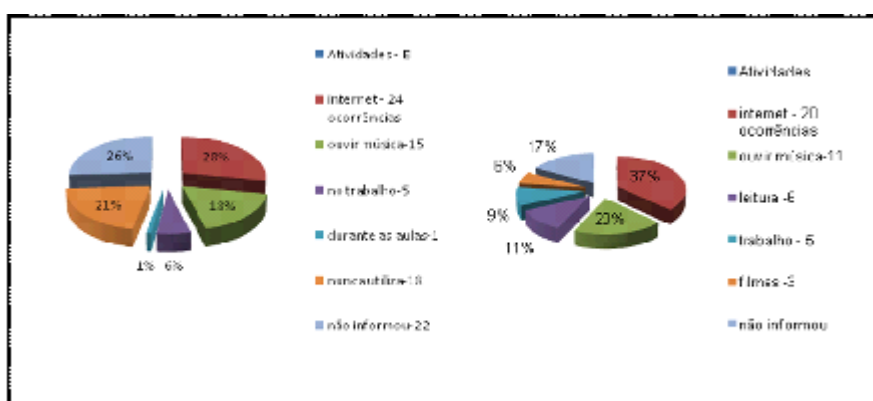
Neles, evidenciamos a intenção do estudante fazer da Língua Estrangeira um motivo para a diversão, para a compreensão auditiva de um filme, e a relação afetiva do brincar com o cantar usando como móbile a Língua Inglesa.

Em seguida ao perguntarmos aos informantes sobre que atividades eles mais utilizavam obtivemos os seguintes resultados apresentados nos gráficos 13 e 14.

Atividades mais usadas com o inglês pelos estudantes iniciantes e concluintes

Gráfico 13

Gráfico 14



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Para os estudantes iniciantes e concluintes, a internet foi novamente a mais citada, seguida de ouvir música. Sobre esse aspecto, Santos (2000 apud Moita Lopes 2009, p.29-30) destaca a importância dos novos meios de informação num contexto acadêmico:

“com a chegada da técnica da informação por meio da cibernética, da informática, da eletrônica [isso] traz a tona uma série de mudanças que [...] possibilitam experienciar a vida de forma nunca antes vivida, por meio das TVs regulares e a cabo, das redes de tipo da internet, dos canais de comunicação via satélite, dos jornais, livros e revistas etc. [tornando possível] uma construção da identidade pessoal contemporânea.

É fundamental ressaltar que das atividades assinaladas, a leitura apareceu em terceira opção para os estudantes concluintes e nem foi mencionada nas respostas dos informantes iniciantes, o que nos faz refletir sobre qual o real valor

que estes estudantes atribuem à leitura, diante de um mundo que, segundo Moita Lopes (2009, p.29) está sendo “repensado ou reconstruído discursivamente em outras bases [visto que] a existência de uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais, tecnológicas [pela qual estamos passando]”.

5.2.4 Expectativas com relação à aprendizagem de inglês

Para esta categoria, utilizamos uma pergunta direcionada para os estudantes iniciantes, que foi - *Além da proposta de ensino, o que você espera aprender mais em suas aulas de inglês?* (2.15-EI). Os dados revelaram que a habilidade oral foi a mais requisitada para se aprender inglês, pois, 20 pessoas informaram que a comunicação, o falar deveria ser mais enfatizado. Essa informação nos revela que, apesar de os estudos indicarem que deve haver mais ênfase na habilidade da leitura por meio do trabalho atrelado aos diversos gêneros textuais, os quais ajudam a expandir a habilidade de leitura, e por meio do uso da gramática nas escolas de ensino médio, para uma boa parte dos estudantes iniciantes pesquisados, o falar é fundamental. Esse fato provavelmente pode estar associado às questões das crenças que os estudantes têm sobre a visão de que para saber inglês é ter o domínio da habilidade comunicativa oral. Convém também esclarecer que o estudo da gramática ainda é significativo para 11 informantes. Essa valorização da gramática pode ter sido influenciada pelas práticas pedagógicas vivenciadas por esses estudantes na sua vida escolar.

Tabela 10 - Expectativas dos estudantes iniciantes com relação à aprendizagem de inglês

EXPECTATIVAS	ESTUDANTES INICIANTES - OCORRÊNCIAS
Comunicar-se, falar, interagir	20
Expressar-se com a pronúncia correta	4
Escrever	2
Ler e Interpretar	8
Escutar	2
Saber formas linguísticas	11
Traduzir	1
Metodologia	1
Ter um bom conhecimento, desenvolver o aprendizado, compreender o assunto	3
Conhecer outras culturas	1
Respostas vagas, genéricas	8
Não informou	15
TOTAL	76

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

No tocante a essa questão, as expectativas destes estudantes estão mescladas, pois muitos ainda não têm ideia de que, para você entrar numa relação com o aprender (CHARLOT, 2000), é preciso que o aluno entre em ação e que ele próprio dê um sentido à sua aprendizagem. Isso é evidenciado nas seguintes falas:

[Espero] *falar, entender e me expressar bem no idioma* (EI-26);

Espero que essas aulas venham despertar meu interesse por essa língua (EI-27);

Porque é possível sim aprender inglês numa instituição pública (EI-36);

O mais importante é que quero entender e compreender, saber responder as perguntas corretas (EI-51);

Quero aprender outras culturas e costumes de outros países...quero aprender além do básico (EI-75).

Observamos que, na primeira fala, a ênfase está na oralidade, pois, para muitos, o falar é a habilidade de destaque, quem “fala” “sabe” mesmo inglês. Quem escreve bem em inglês não é tão valorizado quanto quem fala. Na segunda fala, o estudante apresenta um desejo de que algo aconteça, que o mobilize. Na terceira fala, observamos a questão política e social. Na quarta fala, o aluno expressa sua intenção de se envolver com as habilidades e enfatiza o uso correto das estruturas. A última fala diz respeito à questão identitária, pois, o estudante quer entrar numa relação com o outro através do conhecimento de outras culturas.

Confrontando as informações do que os estudantes aprenderam no ensino fundamental com o que eles esperam aprender no ensino médio, observamos que a ênfase do primeiro recai sobre formas linguísticas e a segunda sobre a oralidade.

5.2.5 Relações Identitárias

Esta categoria parte da premissa que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 65). Referimo-nos à equivalência do aprender no sentido de apropriação de um saber-objeto que faz

parte das figuras do aprender e não exclusivamente o indivíduo saber um conteúdo intelectual (CHARLOT, 2000). Charlot sempre enfatiza que as relações com o saber podem ser epistêmicas, identitárias e sociais e que estas relações são configurações das figuras do aprender.

Para essa categoria, elencamos cinco questões. Na primeira questão – “*Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Em caso positivo, como aconteceu e como você se sentiu?*” (2.8-EC) o objetivo foi o de saber se esse momento tinha afetado de alguma forma a relação deles com o idioma, com eles próprios e com os outros. Entendemos que essa relação ampla com o aprender envolve também a questão da aprendizagem a partir de uma relação identitária, pois esses estudantes poderão se identificar ou não com outra cultura, sem imposições hegemônicas, interagindo com eles através do contato social numa língua estrangeira. A Tabela 11 a seguir mostra os dados obtidos sobre as respostas com relação às questões ora apresentadas.

Tabela 11 - Comunicação com estrangeiros

RESPOSTAS	ESTUDANTES CONCLUINTES	%
Sim	11	23
Não	29	62
Não Informou	8	15
Total	47	100

Detalhamento das respostas afirmativas/contexto

Situação de trabalho	2
Reação não muito boa por falta de prática e conhecimento	3
Para dar informação	1
Na internet	1
Socialização	3
Foi complicado e divertido	1
Total de ocorrências	11

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Os dados da Tabela 11 apontam que, dos 47 informantes, 11 tiveram contato com estrangeiros em inglês. É bem verdade que destes 23%, nem todos foram bem sucedidos, uns acharam a experiência complicada, não muito boa e outros acharam a experiência gratificante, divertida e fácil, conforme podemos ver nas respostas dos informantes a seguir.

[...] no trabalho, me saí mal, porque o cumprimentei, mas depois ele começou a falar e eu não entendi nada (EC-2).

[...] trabalhei muitos anos em hotéis, tinha que me comunicar, fazia um bom atendimento e me comunicava fácil (EC-34).

[...] atualmente falo todos os dias com os netos americanos do meu patrão e ele são muito meu amigo e todo ano, nas férias eles estão aqui no Recife (EC-44).

Eu estava na parada do ônibus na saída do shopping e um casal me perguntou: Bus, bus, fez gesto com a mão, airport; eu entendi o que era. Escrevi o nome do ônibus na mão da moça e ela agradeceu (EC-25).

Esses relatos revelam a riqueza de valores e diversidades que esses estudantes têm e o quanto suas vivências no mundo são importantes para trocas de experiências em suas vidas e no ambiente escolar. A relação que Charlot ressalta do sujeito consigo mesmo foi evidenciada nos relatos dos estudantes sobre o contato com estrangeiros (de não terem se saído bem, de terem achado divertido e da sensação positiva de ter ajudado um turista), pois também houve oportunidade de pôr em ação suas habilidades linguísticas, o que fez com que eles percebessem que são capazes de desenvolver a habilidade da oralidade em Língua Inglesa.

Estes dados nos mostram a realidade de estudantes de escola pública e cuja origem social não lhes dá um acesso imediato às outras classes sociais. Mas esse fato não é um impedimento para que esses indivíduos tenham uma ascensão social e também tenham contato com a língua estrangeira e com seus falantes. Tampouco buscamos a forma determinista da Teoria da Reprodução que atribui à falta, à deficiência, o motivo do fracasso escolar para explicar as questões assinaladas.

Entretanto, há de se refletir sobre o papel da Língua Inglesa e a importância de se inserir atividades culturais na relação com os estudantes. Para essa reflexão

nos respaldamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que se referem à área de Linguagem e Códigos e destacam a importância do conhecimento e uso da língua estrangeira moderna como uma forma de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Assim, os nossos dados apresentados aqui serão elencados baseados nas figuras do aprender. Pois, em algumas citações dos questionários e das entrevistas observamos transparecer algumas configurações dessas figuras do aprender (CHARLOT, 1996) como, por exemplo, as aprendizagens relacionais e afetivas, as aprendizagens cotidianas, as institucionais, as profissionais e as genéricas.

A seguir, veremos uma questão cujas respostas nos forneceram elementos concernentes às relações identitárias: “Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Em caso positivo, como aconteceu e como você se sentiu?” (2.8-EC).

Tabela 12 - Se já se comunicou com algum estrangeiro em inglês

Respostas	Estudantes Concluïntes	%
Sim	11	23
Não	29	62
Não Informou	8	15
TOTAL	47	100
Detalhamento das respostas afirmativas		
No trabalho		2
Não muito bem por falta de prática e conhecimento		3
Dar informação		1
Internet		1
Socialização		3
Complicado e divertido		1
Total de ocorrências		11

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

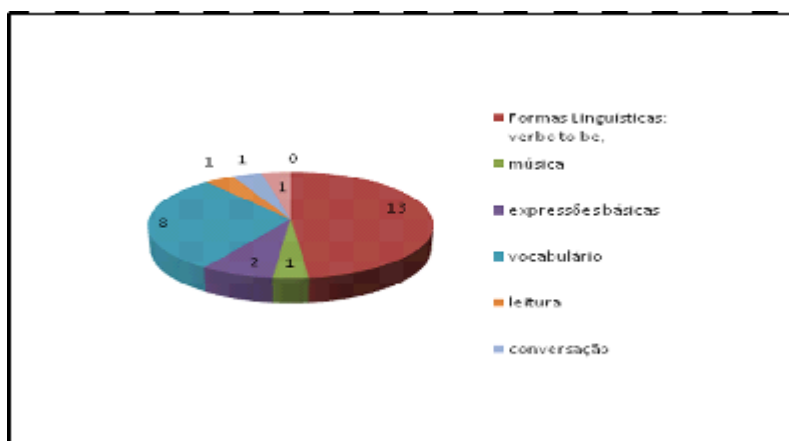
Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com referência à área de Linguagem e Códigos, destacam a importância do conhecimento e uso da língua estrangeira moderna como uma forma de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais, conforme a citação:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (BRASIL, 2000, p. 11).

Para analisarmos a capacidade crítica com relação ao seu aprendizado, perguntamos aos estudantes iniciantes o que eles aprenderam nas aulas de inglês antes de entrarem no curso do PROEJA (questão 2.3). Os dados a seguir (Gráfico 15) revelam que a maior parte elencou as formas linguísticas como único elemento de aprendizagem. Treze pessoas citaram que só viram o verbo *to be*. Oito pessoas relataram que aprenderam vocabulário como números, cores e duas pessoas falaram de expressões elementares como os cumprimentos; quatorze pessoas não informaram e três disseram não ter aprendido nada.

Mais uma vez, os dados desta pesquisa reforçam que há uma defasagem do ensino fundamental de inglês da rede pública. Assim, estes estudantes chegam ao ensino médio com dificuldades para serem dirimidas e se sentem culpados por não terem “aprendido” muita coisa de inglês no ensino fundamental. Por sua vez, há também uma grande lacuna entre a proposta curricular apresentada para o estudante do PROEJA e as suas peculiaridades.

Gráfico 15 - Elementos que os estudantes iniciantes aprenderam nas aulas de Inglês antes do PROEJA



Fonte: Dados da Pesquisa (2010).

Solicitamos aos estudantes concluintes que atribuíssem uma nota para eles próprios com o intuito de investigar que conceitos eles apresentavam sobre si mesmos com relação à Língua Inglesa. Essa relação nos remete também a questões identitárias, como podemos constatar nos relatos que têm relação com a autoestima desses aprendentes. Os resultados encontram-se na Tabela 13 a seguir.

Tabela 13 - Notas atribuídas pelos estudantes concluintes a si mesmos

Notas	Número de ocorrências	Percentual
De 0 a 5	9	19%
De 5,1 a 6,9	15	32%
De 7 a 8,9	11	23%
De 9 a 10	1	2%
Não informou	11	23%
Total	47	100%

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Quinze estudantes concluintes atribuíram as suas notas entre 0 e 5; alguns alegaram que não sabiam nada, outros alegaram o pouco tempo de aula, como também a falta de tempo para estudo e, ainda, conteúdos sem aprofundamento. Onze estudantes atribuíram notas entre 7, 8 e 9 e apontaram terem defasagem em uma das quatro habilidades, como motivo por não se acharem merecedores de uma nota melhor. Um aluno se atribuiu nota 9 e a justificou por causa do seu desempenho positivo nas aulas de inglês.

Dessa forma, notamos que as imagens que estes estudantes fazem de si é em parte negativa em relação ao inglês, pois, muitos alegam a falta de prática, a falta de conteúdos e de empenho da parte deles para com a disciplina. Essa defasagem também pode ter sido causada por experiências mal sucedidas com as práticas escolares advindas das instituições e dos professores, e ainda. Assim, no momento de retomar os estudos, sentem-se discriminados e incapazes.

Charlot (2009) refuta essa ideia de culpabilidade dos estudantes uma vez que

se a escola padece de um déficit de sentido é também porque ela não se esforça suficientemente para fazer pensar, refletir, imaginar e ajudar os alunos a melhor compreender a vida, as pessoas, o mundo. A relação com o saber que aprendemos através destes relatos não é o efeito de uma “natureza” dos alunos, ela construiu-se na intersecção a partir da relação (social) com o mundo e das práticas da instituição escolar. (CHARLOT, 2009, p.40).

A questão a seguir teve o intuito de analisar se, na opinião dos entrevistados desta pesquisa, se a sua condição social constituía ou não um elemento impeditivo do seu processo na aprendizagem do idioma.

Questão: Muita gente pensa que aprender línguas estrangeiras só interessa às classes sociais privilegiadas; portanto não interessa às classes populares. Você concorda com isso? Defenda o seu ponto de vista. (II-IC)

De acordo com as respostas dos estudantes iniciantes e concluintes entrevistados, a maioria (15 informantes num universo de 16) foi unânime em afirmar que a língua estrangeira, no caso, inglês, também interessa às classes populares e esses informantes justificam seu ponto de vista através de respostas que fazem menção à empregabilidade, ao direito legal de ter acesso ao estudo, à importância do saber, à importância de ter conhecimento do idioma e à necessidade de aprender um idioma estrangeiro.

Contudo, um informante alegou que, em parte, as elites são privilegiadas e as classes populares não têm acesso a esse idioma. Observamos que essa última justificativa encontra-se respaldada pela teoria da Reprodução de Bourdieu (apud CHARLOT, 2000) que afirma ser a sociedade reprodutora do seu meio social e que é refutada por Charlot (2000).

Nas falas dos informantes, confirmamos que a condição social não constitui uma barreira para que estes estudantes tenham acesso ao estudo da Língua Inglesa

NÃO [...] não porque... até pela constituição ...todo mundo tem direito a tudo...todos iguais em tudo num é? então... eu acredito que todo mundo tem direito... toda as classes ou acima ou abaixo tem que ... ter o mesmo direito...INFELIZMENTE NÃO É ASSIM mas... o correto seria assim. (IC1)

Não concordo [...] o meu ponto de vista é o seguinte...porque é::: até a pessoa chegar em determinada classe você tem um degrau então se você for pensar que você vai aprender só quando você estiver em cima então você nunca vai chegar nesse ponto... então tem que começar de baixo mesmo...então é isso...[...] interessa sim às classes populares...justamente por esse espaço... a gente tá aprendendo e::: tem que ficar mais próximo mesmo...tem que ficar mais próximo do patamar dos outros ...independentemente de classe social (IC8).

5.2.6 Relação com as habilidades

Esta categoria é composta de três questões que se referem às habilidades linguísticas (ler, falar, ouvir e escrever, vocabulário e gramática). Considerando as habilidades *ouvir e compreender*, escrever, gramática, leitura e compreensão, conversação, vocabulário, pedimos ao estudante que respondesse a pergunta - *Em qual(is) da(s) habilidade(s) abaixo você tem mais interesse/facilidade? Pode assinalar até duas (2.10-EI e 2.10EC).*

Com esta questão, pretendemos identificar nas respostas dos estudantes que habilidades estes informantes tinham mais interesse e facilidade de aprender, pois, baseados nos estudos de Charlot (2000), concluímos que quando os estudantes são expostos às atividades que envolvem essas habilidades, eles podem ou não expressar a vontade de entrar em atividade. Assim, esses dispositivos podem facilitar a sua aprendizagem, dependendo da interação, das atividades propostas com as quatro habilidades de inglês e do envolvimento do estudante e do sentido que ele vai atribuir àquele elemento de aprendizagem.

Tabela 14 - Habilidades que os estudantes têm mais interesse (EI) / facilidade (EC)

RESPOSTAS	ESTUDANTES INICIANTES (MAIS INTERESSE)		ESTUDANTES CONCLUINTES (MAIS FACILIDADE)	
	1ª opção	2ª opção	1ª opção	2ª opção
Compreensão Auditiva	46	-	16	-
Leitura/Interpretação	15	13	17	5
Gramática	-	5	2	1
Conversação	3	39	1	1
Escrita	7	9	3	10
Vocabulário	-	2	-	7
Não Informou	4	-	9	-

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Os dados informam que, como primeira opção de mais interesse, os estudantes iniciantes listaram a compreensão auditiva, seguida da leitura. A segunda opção mais citada foi a conversação, seguida da leitura. Para os concluintes, a habilidade que eles tinham mais facilidade foi, em primeiro lugar, a leitura e, em seguida, a compreensão auditiva. A segunda opção mais citada foi a escrita seguida do vocabulário.

Sobre a opção mais citada, nos dados da entrevista, uma informante do grupo iniciante disse:

Ouvir e compreender...porque... às vezes eu fico um pouquinho ansiosa quando está tocando uma música e eu fico preocupada querendo entender se é romântica se não é ...porque eu sou muito romântica aí eu sinto muita falta disso...(II-8).

Observamos que, na opinião desse grupo pesquisado, a habilidade de leitura não é unicamente o elemento de maior destaque. Para o grupo iniciante, há um grande interesse em ouvir e compreender o que se fala, talvez pelos filmes, pelo contato com a música como muitos informantes disseram em outros elementos do questionário e das entrevistas.

Para o grupo de concluintes, eles afirmaram ter facilidades com atividades de leitura, compreensão auditiva e escrita. Isso se deve, talvez, pelo trabalho realizado pelos professores durante as aulas de inglês englobando essas três habilidades e também pelo contato com música e filmes não só na escola, como em outros espaços de suas vidas.

Sobre esse aspecto supracitado, tanto os saberes-objetos, as atividades, os lugares, as pessoas com que o indivíduo se relaciona ao aprender estão inscritos em relações de saber (CHARLOT, 2000), pois, ninguém pode aprender por outro, tem que haver um sentido, um móbile, assim, Charlot (2008, p. 180) afirma que “na escola, só se aprende quem desenvolve uma atividade intelectual. Não se pode aprender no lugar de ninguém, já que a educação implica em um movimento ‘de dentro’”.

Em prosseguimento às nossas análises, perguntamos aos dois grupos sobre as habilidades que eles acham que terão (estudantes iniciantes) ou têm mais

dificuldade (questões 2.11-EI e EC). A tabela 15 destaca as respostas obtidas acerca disso.

Tabela 15 - Habilidades que os estudantes têm mais dificuldade

RESPOSTAS	ESTUDANTES INICIANTES		ESTUDANTES CONCLUINTEs	
	1ª opção	2ª opção	1ª opção	2ª opção
Compreensão Auditiva	30	---	11	---
Leitura e Interpretação	13	7	11	2
Gramática	10	15	4	15
Conversação	8	17	6	15
Escrita	12	13	5	4
Vocabulário	--	11	1	2
Não Informou	3	--	11	---

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Conforme as informações acima, os dois grupos acharam mais difícil de utilizar a habilidade da compreensão auditiva, seguidos da leitura e da conversação.

Apesar da distância entre o Brasil e os países que falam inglês como primeira língua ou como língua estrangeira, principalmente em se tratando da região Nordeste, há outros meios de manter os estudantes em contato com o idioma. Um deles é a própria tecnologia e a virtualidade.

Por conta disso, sabemos que, por se tratar de estudantes que fazem parte de um Instituto Tecnológico, cabe aos gestores um esforço maior para suprir as dificuldades da falta de acesso a laboratórios equipados com computadores e internet para as aulas de inglês com os estudantes do PROEJA do *Campus Recife*. Afinal de contas, o governo estimula a importância da inclusão digital nas escolas públicas com programas e políticas públicas.

Outros instrumentos podem também facilitar o contato dos estudantes com a oralidade e que, na visão de Paiva (2009), eles mesmos podem buscar, como sujeitos singulares e autônomos de sua aprendizagem. Um bom exemplo são as escolhas que o aprendiz pode fazer para aprender dentro ou fora da sala de aula através da música, filmes, textos e revistas acompanhados de CDs.

Outra dificuldade citada foi com relação à habilidade da escrita. Assim, no olhar de professora/pesquisadora, questionamos pouca carga horária para se trabalhar as quatro habilidades de forma homogênea. Os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2000) sugerem que devemos como professores de línguas estrangeiras selecionar procedimentos que facilitem a aquisição e a ativação de competências ligadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários nos três anos de Ensino Médio.

Ainda a esse respeito, o mínimo de conteúdo oferecido para cada habilidade trabalhada vai se tornando um conteúdo com ensino cada vez mais aligeirado, deixando os alunos a desejar um contato mais significativo com a língua estrangeira e, dessa maneira, as formas de relações dos estudantes com a aprendizagem não acontecem como desejado.

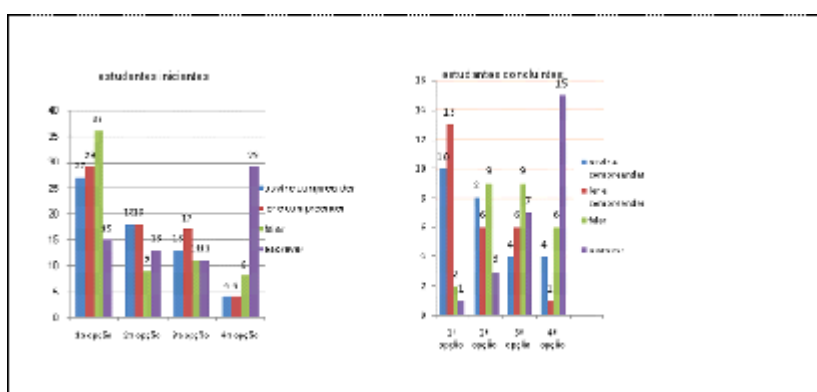
Charlot (1996) define, em suas pesquisas, que as aprendizagens denominadas de escolares são aquelas que envolvem operações mentais. Na nossa pesquisa, as habilidades e micro habilidades fazem parte dessas aprendizagens escolares que o estudante pode ou não entrar em relação com. A nossa impressão é que, para eles, achar difícil certa habilidade pode estar relacionado com a sua não identificação com o objeto de estudo, ou com a falta de contato com ele.

Outra pergunta elencada que faz parte dessa categoria foi - *Para você, qual (quais) habilidades no ensino de inglês são mais úteis e mais importantes para o aluno brasileiro? Numere as alternativas pela ordem da importância, assim: 1 para o mais importante; 2 para o segundo em importância; 3 para o terceiro em importância 4 para o menos importante. (2.9-EI e 2.9-EC)*. Nesta pergunta, investigamos quais eram as habilidades mais úteis para o aluno brasileiro, na visão dos estudantes iniciantes e concluintes. Em função disso, os informantes listaram os elementos que para eles eram mais significativos no tocante à aprendizagem da Língua Inglesa. Os gráficos 16 e 17 dispõem os dados dessa pergunta.

Preferências das habilidades dos estudantes por ocorrências

Gráfico 16

Gráfico 17



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Na opinião dos informantes iniciantes, a habilidade que é mais útil para o estudante é o falar (36 ocorrências). A menos útil foi a escrita com quatro citações. Cinco informantes acharam que as quatro habilidades eram igualmente úteis para o estudante brasileiro, mesmo tendo sido solicitado que eles elencassem em ordem de preferência. Com relação às respostas dos 47 estudantes concluintes, dez acharam ouvir e compreender como primordial para o aluno brasileiro, oito acharam a habilidade de leitura e compreensão, quatro pessoas acharam falar e quatro escrever.

Um dado interessante é que 15 pessoas acharam a escrita como tendo menor utilidade de uso na nossa sociedade. Isto nos leva a refletir que a escrita em língua estrangeira é mais difícil de trabalhar para um grupo tão heterogêneo como o PROEJA, e por estes estudantes não terem muita prática de escrita na língua materna. Dessa forma, não veem uma utilidade e não se envolvem. Talvez, num grupo de estudantes de outros cursos, as respostas poderiam ser diferentes.

5.2.7 O olhar dos estudantes com relação aos procedimentos de ensino

Os dados sobre a questão “estudou inglês antes de entrar no PROEJA?” (questão 2.1/2.2 EI e EC) apontaram que 71% dos estudantes iniciantes e 66% dos estudantes concluintes estudaram inglês anteriormente, enquanto que 25% dos

estudantes iniciantes e 32% dos concluintes não haviam estudado o idioma. Sobre esses últimos números, podemos refletir sobre um problema que enfrentamos nas escolas públicas que é a questão da ausência de profissionais de língua estrangeira.

Ainda sobre os dados, houve um número inexpressivo de estudantes que não informou. A Tabela 16 representa as respostas sobre esse contato com a Língua Inglesa.

Tabela 16 - Número de ocorrências que o estudante estudou inglês

Descrição	Estudante Iniciante	Estudante concluinte
Estudou	54 - 71%	31 – 66%
Não estudou	19 - 25%	15 - 32%
Não informou	3 - 4%	1 – 2%

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Concernente a esta mesma pergunta, solicitamos que os informantes nos descrevessem como eram as aulas a fim de que pudéssemos observar como a relação com o aprender inglês desses estudantes se manifestava, se eles interagiam com o/a professor/a, se eles tinham alguma noção da metodologia utilizada e se isso repercutia nas práticas pedagógicas do ensino fundamental.

De uma forma geral, as respostas continham muitas queixas sobre as aulas de inglês dos iniciantes e concluintes em outras escolas, contudo, também observamos nas respostas de treze informantes iniciantes um sentido positivo à aprendizagem com relação à metodologia como podemos visualizar na Tabela 17.

Tabela 17 – Depoimentos sobre as aulas de inglês para os estudantes antes do PROEJA

ESTUDANTES INICIANTES – RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS	ESTUDANTES CONCLUINTE-RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Escola pública	5	Escola Pública	6
Aulas simples, básicas	10	Regulares como as outras, normais, ensino básico	8
Bem interessantes, divertidas, dinâmicas, boa	13	Currículo, conteúdo, teoria e prática juntos, bastante práticas, interativa, dinâmica com jogos, bingos, músicas, auxílio de tecnologia.	7
Aulas fracas, péssimas, insuficientes, precárias, poucas aulas, aulas corridas	10	Interessantes, muito boas	5
Aulas monótonas, professores desinteressados, faltosos	6	Fracas, simples, sem metodologia de ensino, chatas, péssimas,	7
Pouca carga horária, infraestrutura precária, sem material didático	7	Enfoque no livro	1
Sem finalidade prática	3	Não estudou	12
Especificação de atividades e conteúdos	3		-
Não estudou	16	Não informou	1
Não informou	3		

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

As justificativas das respostas tanto dos estudantes iniciantes quanto dos estudantes concluintes variaram em torno da metodologia (*aulas comuns, aulas fracas, aulas interativas, dinâmicas, com jogos, com auxílio da tecnologia*); das habilidades linguísticas e conteúdos (*ênfase na parte escrita, superficialidade no assunto*); dos problemas de infraestrutura (precária); das atitudes dos professores (desinteressados, desmotivados).

Uma resposta que mereceu destaque neste questionário foi a que aludiu a “escola pública” como fraca para o ensino de idiomas. Esta resposta também foi salientada durante as entrevistas com os informantes. Para os informantes desta pesquisa, há uma crença de que não se aprende inglês na escola pública. Assim, constatamos, nesta pesquisa, que existe um pequeno grupo que compartilha deste mito de que o inglês da escola pública é fraco. Como já citamos anteriormente, na pesquisa de Santos (2005 apud SILVA, 2010), também “o ensino de Língua Inglesa na escola pública não funciona” (SANTOS, 2005 apud SILVA, 2010, p. 209). Essa crença é, na nossa visão, mais uma forma de enfraquecer a escola pública por questões políticas e sociais. Há muitas possibilidades de se trabalhar a Língua Inglesa com estudantes de escola pública sem desmerecer a qualidade de ensino.

Perguntamos aos estudantes iniciantes se eles fossem professores como seriam as suas aulas (questão 2.12-EI). As respostas mais recorrentes referiram-se a “*aulas dinâmicas e divertidas*” (com 29 ocorrências). Eles alegaram que assim seria mais fácil de aprender. Parece que a questão de aulas movimentadas, dinâmicas surge num momento em que, para o aprendiz, uma aula sem muitas atividades, centrada num só contexto com enfoque em uma das quatro habilidades não surte bastante efeito. O que eles querem é música, vídeo e internet. Assim, percebemos que, para muitos “o entrar em uma atividade e dar sentido a ela” tem a ver com a abordagem utilizada em sala de aula e, conseqüentemente, com as atividades propostas para que eles busquem o prazer de estudar um determinado conteúdo em inglês.

Outras respostas com menos ocorrências também merecem destaque. São elas: a) com referência à infraestrutura “*com um bom laboratório de ensino*” (EI-18,19 e 20); b) com referência ao próprio aprendizado do aluno e dos conteúdos: “*tentaria dar mais atenção aos que tenham mais dificuldade*” (EI-28); “*focar o interesse do aluno para a língua de forma mais dinâmica com escolha de temas que fossem do interesse deles*” (EI-4). Observamos nesses depoimentos dois enfoques diferentes: um voltado à abordagem tradicional que utilizava o termo laboratório para o ensino áudio oral e o outro enfoque num ensino mais humanizado e contextualizado com o perfil do estudante do PROEJA.

Solicitamos que os estudantes concluintes elencassem os recursos didáticos que eles mais apreciaram durante as aulas do IFPE *Campus* Recife e quais os mais usados pelos professores. Os dados abaixo mostram que o texto foi o mais apreciado pelos estudantes concluintes, em segunda preferência apontaram a música. Apesar da dificuldade de acesso ao laboratório de informática, eles apontaram a internet como terceira opção. Ainda timidamente outras opções estão surgindo, todavia, observamos que o texto ainda é o elemento preferido dos alunos, muito embora que outras atividades foram ocupando o seu espaço.

Tabela 18 - Recursos didáticos preferidos pelos alunos

	1ª OPÇÃO POR OCORRÊNCIA	2ª OPÇÃO POR OCORRÊNCIA
Exercício	1	4
Filmes	2	6
Internet	7	1
Músicas	13	1
Slides	3	3
Textos	15	31
Jogos	3	3

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

O próximo gráfico revela os recursos didáticos que na opinião dos estudantes concluintes foram mais utilizados pelos professores do IFPE *Campus* Recife.

Gráfico 18 – Recursos didáticos mais usados



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

O Gráfico 18 nos mostra que os textos também predominam na preferência dos professores, segundo a informação dos alunos. Embora que já apareça em pequena quantidade mais significativa algumas outras atividades como músicas, internet e jogos. É importante observar que, talvez essa postura de uso maior com textos tenha relação com as diferentes metodologias adotadas pelo grupo de professores do IFPE *Campus* Recife. No entanto, nossa pesquisa foi realizada apenas com os estudantes.

5.2.8 Capacidade crítica quanto ao seu aprendizado e ao de seus colegas

Na questão: “*Você lembra como os colegas de sua turma reagem em termos de interesse às aulas de inglês?*” (2.4-EI) e (2.16-EC), buscamos entender se os estudantes iniciantes e concluintes tinham algum conceito formado com referência à relação dos colegas com a Língua Inglesa. A tabela 19 indica uma variação do nível de interesse com relação às aulas de inglês dos estudantes iniciantes e concluintes.

Enquanto vinte estudantes iniciantes disseram que os colegas reagem com desinteresse, nove dos estudantes concluintes fizeram essa descrição, enquanto que onze estudantes ressaltaram que os colegas eram entusiasmados e interessados.

Assim, os dados apontam que existia interesse dos estudantes pela Língua Inglesa no período que estudavam outras séries anteriores ao ensino médio, mas que esse interesse não era unânime. Também observamos que dois estudantes iniciantes alegaram que o interesse dos alunos dependia da atitude do professor, ou seja, puseram a responsabilidade da sua aprendizagem exclusivamente no professor visto que caberia a ele despertar o interesse dos estudantes pelos estudos.

Em consonância com a resposta que o aluno atribui ao professor o sucesso ou não da aula, nos apoiamos em Charlot (2009, p. 95) o qual afirma que “para muitos alunos no Brasil, assim como na França, quem é ativo no ato ensino-aprendizagem [...] é o professor”. Percebemos assim, que o ato de atribuir aos

professores o papel de dizer o que se deve fazer na sala de aula faz com que a ideia de atividade intelectual do estudante desapareça.

Sendo assim, Charlot (2000) ressalta que o aluno aprende quando ele se mobiliza, entra em atividade e essa mobilização pode ser intermediada por terceiros, mas não acreditamos que o interesse do aluno só poderá acontecer quando parte de uma atitude do professor como foi descrito por dois informantes da pesquisa.

Tabela 19 - Nível de interesse com relação às aulas de inglês

RESPOSTAS	ESTUDANTES INICIANTES OCORRÊNCIAS	ESTUDANTES CONCLUINTES OCORRÊNCIAS
Sem interesse, com pouco interesse, desinteresse total	20	9
Com bastante entusiasmo, empolgação e interesse	10	2
De acordo com a atitude do professor	2	
Gostavam, eram dedicados, aulas dinâmicas, divertidas, com novidades	1	11
Mau Comportamento	1	---
Genéricas	-	6
Não gostavam	-	-
Muito ruins	-	4
Não informou	28	7

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Dentre as respostas elencadas pelos estudantes iniciantes citamos as que enfocam a expectativa e a relação com o outro e consigo mesmo: “a expectativa era de aproveitar o máximo as aulas pois não podíamos pagar um curso de fora da escola” (EI-18); “eu acho que adoravam, se estou errada falo por mim”. Em outros depoimentos observamos uma visão pessimista pondo a culpa no professor: “não tinha nenhum interesse, pois não existia nenhum esforço da parte dos professores para incentivar o aluno” (EI-3). Em outro depoimento a visão do estudante é a de

que é sempre o professor que é o detentor do saber: “dependia de cada professor, afinal é ele que torna a aula interessante ou não” (EI-28).

Com relação aos estudantes concluintes, o nível de interesse pelas aulas de inglês foi para treze informantes positivo enquanto outros treze informantes acharam que os colegas reagiam negativamente às aulas. Ainda, não podemos afirmar quais variáveis interferem na visão desses estudantes para que entrem numa relação com a disciplina, mas podemos refletir sobre o que leva o estudante a dar um sentido positivo ou negativo a um determinado objeto do saber.

5.2.9 O olhar dos estudantes sobre o inglês do Instituto e o dos cursos de idiomas

Para essa categoria, selecionamos duas questões do questionário. O objetivo dessas perguntas foi o de investigar se para os estudantes iniciantes e concluintes havia alguma diferença entre o curso oferecido pelo Instituto, e os cursos livres de línguas. Para tanto, perguntamos a ambos os grupos se eles achavam que na escola regular se aprendia o mesmo inglês dos “cursos de idiomas” (questões 2.13-EI e 2.18-EC). A tabela 20 abaixo mostra os dados.

Tabela 20 - Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre o inglês da escola regular e dos cursos de idiomas

OPINIÃO DOS ESTUDANTES		
RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	
	Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
Sim	6	38
Não	69	4
Não informou	2	2
Total	76	47

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Ficou evidente que para ambos os grupos não se aprende o mesmo inglês em escolas públicas e cursos livres. Para muitos, há uma diferença entre curso livre e as aulas regulares na escola pública e isso gera muita discriminação, pois se entende que não se aprende inglês numa escola pública. Os diversos motivos estão

relatados a seguir: o curso regular é muito simples, não há aprofundamento do conteúdo; “os professores são muito ligados ao básico, não têm inspiração, falta dedicação e confiar nos alunos” (EI- 26). Com relação aos cursos livres de idiomas a questão de se valorizar o curso é bastante marcada nas falas dos informantes: “Nos cursos livres tem-se mais tempo”, “os professores são mais preparados”, “cobram mais do aluno”, “assuntos mais amplos e completos”.

A respeito desses comentários, observamos crenças implícitas nas falas destes estudantes, conforme alguns exemplos citados nos estudos sobre crenças da seção II³⁴. Essas representações sobre a visão da aprendizagem ideal do inglês em escola pública e curso livre podem estar baseadas em experiências educacionais anteriores que alguns estudantes vivenciaram com o ensino-aprendizagem de inglês.

Outro aspecto das representações refere-se à crença como cultura de se aprender uma língua (ALMEIDA FILHO, 1995 apud SILVA 2010). Os conhecimentos intuitivos compatíveis com a idade e com o nível socioeconômico destes alunos estariam baseados nas experiências, nas leituras e socializações. Também destacamos nestas falas dos estudantes julgamentos sobre a competência linguística dos professores.

Questionamos os estudantes iniciantes e concluintes sobre a opinião deles com relação às condições necessárias do Instituto para se aprender inglês. (questões 2.14-EI e 2.19- EC). A maioria dos estudantes iniciantes e concluintes tem uma opinião positiva, muito embora em suas falas transpareça que ainda precisamos reivindicar em muitos aspectos.

³⁴ Esta temática foi abordada no item 3.5 Crenças no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira da seção II desta dissertação.

Tabela 21 - Opinião dos estudantes iniciantes e concluintes sobre as condições do Instituto para se aprender inglês

OPINIÃO DOS ESTUDANTES		
RESPOSTAS	NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	
	Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
Sim	40	22
Não	16	12
Não sei, é cedo para opinar	9	---
Não informou	11	13
Total	76	47

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

Esta seção teve como objetivo analisar as respostas de algumas perguntas elencadas dos questionários e das entrevistas no sentido de investigar os sentidos que os estudantes do PROEJA atribuem à Língua Inglesa. Um dado relevante, diz respeito à condição social dos estudantes do PROEJA que não se constitui um obstáculo que impeça a sua aprendizagem do idioma.

Há um sentimento positivo com relação à aprendizagem da Língua Inglesa, apesar dos estudantes reconhecerem que existem vários fatores que podem facilitar ou dificultar o seu processo de aprendizagem, como por exemplo, o interesse pela disciplina, as práticas escolares dos professores e a infraestrutura.

Portanto, acreditamos que só haverá aprendizagem significativa do idioma quando o estudante se conscientizar sobre o motivo de estudá-lo, quando ele se tornar ativo. Mas para isso, é preciso que ele saiba qual o sentido (para ele) de se aprender uma língua estrangeira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema motivador da pesquisa aqui relatada deve-se à minha inquietação a respeito de que significados a Língua Inglesa teria para os alunos e posteriormente para os alunos do PROEJA.

Os estudos, as comparações, os comentários que foram feitos a partir das respostas dos questionários e entrevistas dos 123 informantes desta pesquisa nos conduzem para uma considerável reflexão sobre o que os estudantes do PROEJA do IFPE *Campus* Recife pensavam a respeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso o inglês, como componente curricular do seu curso e quais os sentidos que eles atribuíam a essa aprendizagem.

Não foi nossa pretensão padronizar dados em termos de categorização ou generalizar as informações coletadas como saberes definitivos, pois, nenhuma pesquisa é finita. Muitos estudos ainda podem servir de base para novas leituras e possíveis interpretações a partir dos dados aqui coletados com novos olhares.

Também devemos ser cautelosos ao tomarmos como referência uma única teoria para servir de apoio teórico para o objeto de estudo, pois, para Charlot (2000), a noção de relação com o saber se expandiu muito e gerou diversas interpretações por parte dos pesquisadores, o que pode ocasionar uma generalização de estudos distorcida. Esta pesquisa se fundamenta na sociologia da educação com aporte teórico de Bernard Charlot, mas também reconhece as contribuições da área da linguística aplicada para a Língua Inglesa. Por isso, neste trabalho procuramos fazer um breve contraponto com a teoria da Reprodução de Bourdieu (BOURDIEU, *apud* CHARLOT, 2009).

Um aspecto positivo, no Brasil, é que o campo disciplinar das ciências da educação tem se desenvolvido muito, o que tem trazido e validado muitos estudos sobre essa temática educacional. Por outro lado, em termos negativos, é grande o cuidado para que diversos componentes curriculares em diversos países não tomem a noção de relação com o saber para utilizá-la como forma “[...] flexível, facilmente amoldável, podendo servir de abrigo teórico” para práticas inconsistentes (CHARLOT, 2005, p. 11).

Evidenciamos como objetivo da nossa pesquisa identificar quais os sentidos e as expectativas que os estudantes do PROEJA de uma instituição pública atribuíam à aprendizagem da Língua Inglesa. Nesse sentido, destacamos as vozes destes estudantes evidenciadas por meio de suas respostas com relatos, denúncias, atitudes que podem nos fazer melhores educadores, guiando-nos para descobrir qual o verdadeiro papel da língua estrangeira dentro do contexto brasileiro. Outras futuras pesquisas poderão surgir no sentido de elucidar mais a visão desses grupos com relação aos saberes escolares.

Outro aspecto relevante é a necessidade de se buscar possíveis sugestões para melhoria do ensino dentro da instituição de uma forma geral, nos aspectos de infraestrutura, interação professor-aluno, alunos-corpo técnico administrativo e principalmente também fazer uma reflexão com os professores sobre as suas práticas (metodologias) de Língua Inglesa e compará-las com outras experiências já existentes sobre a relação com os saberes e a Língua Inglesa.

Com base nas respostas dos questionários e entrevistas, constatamos que os estudantes do PROEJA, sujeitos desta pesquisa, reconheciam a língua estrangeira como objeto de saber tanto intelectual e, principalmente, profissional. Para eles, em sua maioria, o inglês é uma língua que vai ajudá-los a se inter-relacionarem com novos saberes, possibilitando-os a impulsionarem sua carreira profissional.

A resposta do questionário dos estudantes, com relação à série em que pararam de estudar, revela um dado importante que pode servir de reflexão sobre a questão da seleção para entrada em um dos cursos do PROEJA do IFPE *Campus* Recife. Pois, muitos dos estudantes pesquisados alegaram já terem estudado alguma série do ensino médio, principalmente o primeiro ano.

Um aspecto negativo bastante citado nos questionários e entrevistas alude à questão da carga horária oferecida para Língua Inglesa nos três cursos do PROEJA. É bem verdade que nós, professores de Línguas Estrangeiras, nos deparamos com essa diminuição ao longo dos anos conforme a própria história das Línguas Estrangeiras no Brasil e sem muita opção de mudança em tempo hábil, pois isso implica mudanças na grade curricular comprometendo todos os outros componentes curriculares dos cursos e também gera uma grande discussão sobre a problemática

do próprio PROEJA, que tem como um dos objetivos permitir que o estudante conclua o curso em curto prazo.

Existem algumas opções como forma de permitir que o estudante tenha uma maior vivência da Língua Inglesa e faça bom uso dela. Uma delas reside na questão curricular, pois precisamos rever as prioridades dos conteúdos curriculares de inglês associados ao perfil do curso do PROEJA, de acordo com a carga horária estabelecida, além de criar atividades que facilitem a mobilização desses alunos, de forma que, ao entrar em contato com diversas formas de aprender, os alunos se mobilizem e vejam um sentido para estudar e aprender inglês, que pode ser talvez por um simples prazer ou para alcançar um determinado objetivo pessoal ou profissional.

Outra opção, dentre tantas que poderíamos citar, diz respeito ao próprio professor que precisa rever seus conceitos sobre ensino, metodologia, nível de satisfação com a sua profissão, questões políticas, ideológicas e sociais que são embates para a sua carreira e repercutem ativamente no processo de ensino/aprendizagem. É esse amor e respeito à profissão que muitos talvez não acreditem existir, mas que nos levam a lutar e acreditar que é possível se trabalhar com grupos tão distintos e fazê-los mais felizes dentro do possível.

Com relação aos saberes escolares e relações com outros componentes curriculares, muitos dados foram elucidados, reforçando a importância da interação professor-estudante e a aprendizagem humanizadora, uma vez que os dados mostraram a importância do reconhecimento profissional e afetivo e a aceitação do professor diante do desafio que é trabalhar com um perfil bem distinto dos que o Instituto já trabalha. É importante ressaltar que, para esses estudantes do PROEJA, os sentidos do aprender foram entendidos como uma forma de desenvolver ainda mais a sua natureza do conhecimento tanto formal quanto da sua vida.

As respostas das entrevistas atenderam ao seu propósito que foi o cruzamento de dados com as respostas dos questionários. Destacamos nas respostas dos estudantes de uma das questões da entrevista a confirmação de que a condição social dos estudantes do PROEJA não se constituiu elemento impeditivo do seu processo na aprendizagem da Língua Inglesa.

As respostas dos estudantes aos questionários referiram-se de maneira marcante à questão da autoestima. Para Charlot, este elemento faz referência às questões das relações identitárias. Pudemos constatar, pela pesquisa, a importância da valorização do perfil do estudante do PROEJA por alguns profissionais da educação, para que a prática de sala de aula e o contato pedagógico com esses estudantes tenham outro sentido para eles e os mobilizem para um saber significativo.

Sabemos que um estudante com baixa autoestima dificilmente expressa vontade de melhorar, de mudar, pois ele não se envolve com o objeto do saber, ou seja, não entra em atividade com os saberes escolares e não se mobiliza para que a aprendizagem ocorra. Se ele entra em contato com o meio acadêmico e percebe que vale a pena tentar e acreditar, tudo começa a melhorar.

Por isso, a interação do professor com os alunos em sala, as atividades propostas, o espaço, os outros (colegas de sala, familiares, etc.), todos são elementos mediadores que irão facilitar a mobilização para que esse indivíduo entre em atividade e realize os seus desejos. Acreditamos que, assim, o estudante possa se ver como um ser mais bem valorizado na sua integridade, pois, conforme afirma Charlot (2000), a relação com o saber envolve várias dimensões, e é uma relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo que nos cercam.

Finalmente, esperamos que esta pesquisa contribua para reflexões sobre mudanças nas práticas dos professores de línguas com estudantes em geral e, em especial, com os alunos do PROEJA, considerando suas especificidades e o sentido positivo que esses estudantes atribuem à aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Linguística aplicada**: Ensino de línguas e comunicação. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EDUnB, 2009. p. 19-34.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1979: e agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.

BERNARDO, A. C. **Relações com o aprender**: um estudo sobre a aprendizagem de Língua Inglesa no ensino fundamental. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Sérgio Miceliet. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-86. (Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

_____. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2011.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan 2001. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>> . Acesso em jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: línguas estrangeiras: parte I - bases legais**. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: línguas estrangeiras: parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000b Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2010.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: PCN ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Parecer CNE/CEB n. 9 de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16 de dez. 2010.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun.. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 16 de dez. 2010.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2011.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, MEC. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2010.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 3rd ed. New York: Prentice Hall Regents; San Francisco State University, 1994.

CELANI, M. A. A. **O ensino de língua estrangeira**. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/.../nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

_____. A retrospective view of an ESP teacher education programme. In: CELANI, M. A. A. et al. **ESP in Brazil 25 years of evolution and reflection**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005. p. 394-406.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

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

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (Org.) **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 173-181.

_____. Aprender, mas só com sentido. **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 6, 2009. Disponível em: <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educacao/conteudo_476346.shtml>. Acesso em abr. 2010.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 10, p. 88-96, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em fev. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DELACOURS-LINS, S. Aprender a ler para passar de ano: obstáculos metacognitivos e aquisição da competência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EDUnB, 2009. p. 99-117.

DIEB, M. A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores da educação de jovens e adultos. In: _____ (Org.). **Relações e saberes na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos - Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: RAAAB, n. 17, maio 2004.

_____; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FREITAS, M. L. de Q. Educação de Jovens e Adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje. quais as perspectivas?. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 1., 2006. Maceió. **Anais...** Maceió: UFAL, 2006. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge/arquivos/A%20EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20A%20DULTOS.doc>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

_____. O papel da didática na educação de jovens e adultos. In: MOURA, T. M. de (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

GADOTTI, M. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/to/node/82>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M. **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMES DE MATOS, F. **Desafios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. 1984. Entrevista concedida a Bruno Moreschi. Disponível em: <http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=5050>. Acesso em: 21 abr. 2011.

_____. Linguística da paz: uma experiência brasileira. **Glossas Didacticas. Revista Eletrônica Internacional**. n. 11, p. 187-191, primavera, 2004. Disponível em: <<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/16matos.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil, 1986-1998**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

_____. **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local**. , 2007. Ação Educativa GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n.18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt18%20-%20sergio%20haddad%20-%20int.pdf>. Acesso em: jul. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contagem taxa de analfabetismo**.2006 . Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sintese_indic/indic_sociais2006.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2011.

_____. **Contagem taxa de analfabetismo**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/tabelas_pdf/tab28.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2011.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abr 2000. p 15-39.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas, Revista APLIESP**, São Paulo, n. 4 p. 13-24, 1999.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB ; Pontes, 2005. v. 1, p. 203-218.

_____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p. 10-25.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-84.

LIMA, D. C. de. O ensino de Língua Inglesa e a questão cultural. In: _____ (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 179-190.

LOMONACO, B. P. A escola rural entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 39-74.

MACHADO, M. M. A Relação entre educação de jovens e adultos e educação profissional: avaliando experiências de PROEJA em Goiás. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Sistema nacional de certificação profissional**: subsídios para reflexão e debate. Brasília: TEM/SSPE/DEQ, 2005. v. 1.

MANFREDI, S. M. **Trabalho como princípio educativo**. Salvador: Suprof, 2009. Disponível em: <<http://educacaoprofessionaldabahia.blogspot.com/2009/11/silvia-manfredi-faz-participacao.html>> . Acesso em: 28 fev. 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 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. (Org.). **Reflexões e ações no ensino**: aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MOURA, T. M. de. **A prática pedagógica dos alfabetizadores jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999.

NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999. 189 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, J. **Desafios à LDB**: educação de jovens e adultos para um novo século? Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação. São Paulo: Cortez, 1997. p. 85 -104.

_____. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância. Programa Salto para o Futuro, 2006. (EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16).

PAIVA, V. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: _____ (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 31-38.

_____. A linguagem como gênero e a aprendizagem de Língua Inglesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS. Santa Maria: UFSM, 2005a.

_____. **PROJETO AMFALE**: aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, UFMG, 2005b. <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>> . Acesso em: jul. 2011.

PAIVA, V. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América latina. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. Olinda, 1993, **Anais...** Brasília, INEP, 1994., p. 21-39

PINTO, A. P. P. Ensino-aprendizagem de inglês no século XXI: principais inovações. in: jornada de estudos lingüísticos do nordeste. **Revista do GELNE**. Fortaleza: Editora da UFCEv. 2. p. 82-85, , 2000.

PRETTI, D. **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. Projetos Paralelos NURC/SP Núcleo USP.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da Língua Inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Org.). **Geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

_____. O inglês como língua internacional na prática docente. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EDUnB, 2009. p. 39-51.

REBEL, S. M. C. **A relação com o saber de alunos de um curso normal de nível médio**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

REIS, R. **Encontros e desencontros**: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RICHARDS, J. C. **O Ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: SBS, 2006. (Portfólio, 13).

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

SANTOS, K.; BAQUERO, R. A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores da educação de jovens e adultos. In: DIEB, M. **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 137-156.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.; VELELA, R. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. São Paulo: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, K. A. **Crenças, discursos & linguagem**. Campinas: Pontes, 2010. v. 1.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de J. Camargo. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C.(Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EDUnB, 2009.p. 35-51.

YIN, R. K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A- Questionário - estudantes iniciantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado(a) estudante,

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa entre os alunos do PROEJA no IFPE - *Campus* Recife, cujo objetivo é conseguir dados sobre os índices de satisfação dos estudantes e alguns resultados desse ensino. Esta pesquisa tem como informantes alunos e alunas do referido projeto no ano de 2010. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também de disponibilizar o acesso à minha dissertação assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Profa. Denise Silva Barbosa

QUESTIONÁRIO Nº 1 iniciantes

1ª Parte: Dados Pessoais

- 1.1-Em que bairro (ou cidade do interior) você mora?

- 1.2-Sexo: Masculino () Feminino ()

- 1.3-Idade – Você se situa em que faixa etária?

A() 18 a 24 anos

B() 25 a 30 anos

C() 31 a 40 anos

D() 41 a 50 anos

E() 51 a 60 anos

F() Acima de 61 anos

- 1.4-Estado Civil: () solteiro(a); () casado(a); () divorciado(a);

- () separado(a)

- 1.5-Tem filhos? () Sim () Não Se tem filhos, quantos? Citar: _____

- 1.6-Trabalha?

() Sim () Não () Só estudo () No momento estou desempregado/a

- 1.7-Você recebe algum tipo de bolsa de estudos? () Sim () Não

- 1.7.1-Em caso afirmativo, cite:

- 1.8-Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?

Cite, por favor:

-
- 1.8.1- É um trabalho formal ou informal?

-
- 1.9-Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga?

- () Assistir TV
- () Ir à praia
- () Barzinho
- () Leitura
- () Dançar
- () Outros. Citar:

-
- 1.10-Você pratica alguma religião? ()SIM () NÃO ()

cite _____

- 1.11-Há quanto tempo você parou de

estudar? _____

- 1.12-Por que você deixou a escola regular anteriormente?

- 1.13-Cite a série em que você parou.

-
- 1.14-Você está satisfeito com o curso do PROEJA que você está atualmente

cursando no IFPE? () sim () não

- 1.14.1-Justifique sua resposta.

- 1.15-Em que medida o curso integrado que você fazendo através do PROEJA é importante para sua vida pessoal e profissional?

- 1.16-Como você avalia sua experiência de estudar no PROEJA, no IFPE até o momento? Fale dos pontos positivos e negativos.

- 1.17-No seu curso atual, de todas as disciplinas cursadas no 1º período quais são as suas favoritas? Justifique.

2ª Parte: Dados sobre o ensino e aprendizagem de Inglês

- 2.1- Você estudou inglês antes de entrar no PROEJA? () SIM () NÃO

- 2.2- Em caso afirmativo, como eram as aulas?

- 2.3- Se já estudou, o que aprendeu nas aulas de inglês? Explique ou dê exemplos.

- 2.4- Você lembra como os colegas de sua turma reagem em termos de interesse às aulas de inglês?

- 2.5- Para você, é importante saber inglês? Por quê?

2.6- Para você, a pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de fazer o quê?

2.7- Você utiliza o inglês no seu dia-a-dia de alguma forma? Marque um x em uma ou mais opções.

- () para me comunicar com pessoas estrangeiras
 () para leitura
 () para ouvir músicas
 () na Internet
 () no meu trabalho
 () nunca utilizo
 () outras situações.

Especifique: _____

2.8- Das atividades acima, qual delas você mais utiliza? Cite-a: _____

2.9- Para você, qual (quais) habilidade(s) no ensino de inglês são mais úteis e mais importantes para o aluno brasileiro? Numere as alternativas pela ordem da importância, assim: 1 para o mais importante; 2 para o segundo em importância; 3 para o terceiro em importância 4 para o menos importante.

A() Ouvir e Compreender B() Ler e compreender C() Falar D() Escrever

2.10- Em qual (quais) da(s) habilidade(s) abaixo você tem mais interesse?
 Pode assinalar até duas alternativas.

- A () Ouvir e Compreender B () Escrever C () Gramática
 D () Leitura e Compreensão E () Conversação F () Vocabulário

2.11- Em qual (quais) habilidade(s) você acha que terá mais dificuldade? Pode assinalar até duas alternativas.

- A () Ouvir e Compreender B () Escrever C () Gramática
 D () Leitura e Compreensão E () Conversação F () Vocabulário

2.12- Se você fosse professor(a) de inglês, como seriam as suas aulas?

2.13- Você acha que na escola regular se aprende o mesmo inglês dos cursos de inglês?

() SIM () NÃO

Explique a sua resposta.

2.14- Você acha que no IFPE existem as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem de inglês? Em caso negativo, especifique o que está faltando.

2.15- Além da proposta de ensino, o que você espera aprender mais em suas aulas de inglês?

2.16- Você gostaria de estudar inglês num curso de línguas? Por quê?

() SIM
() NÃO

2.17- Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi perguntada?

Apêndice B - Questionário - estudantes concluintes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CENTRO DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado (a) aluno (a),

Você está participando de uma pesquisa de Mestrado sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa entre os alunos do PROEJA no IFPE, cujo objetivo é conseguir dados sobre os índices de satisfação dos alunos e alguns resultados desse ensino. Esta pesquisa tem como informantes alunos do referido projeto no ano de 2010. Assim sendo, peço sua colaboração no sentido de responder o questionário abaixo. Você não é obrigado(a) a assinar este questionário. Asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me também de disponibilizar o acesso à minha dissertação assim que ela for defendida.

Fico-lhe antecipadamente agradecida pela sua valiosa colaboração.

Cordialmente,

Profa. Denise Silva Barbosa

QUESTIONÁRIO Nº 2 concluintes

1ª Parte: Dados Pessoais

- 1.1-Em que bairro (ou cidade do interior) você mora?

- 1.2-Sexo: () Masculino () Feminino

- 1.3-Idade – Você se situa em que faixa etária?

- A() 18 a 24 anos
- B() 25 a 30 anos
- C() 31 a 40 anos
- D() 41 a 50 anos
- E() 51 a 60 anos
- F() Acima de 61 anos

- 1.4-Estado Civil: () solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () separado(a)

- 1.5-Tem filhos? () Sim () Não 1.5.1 - Se tem filhos, quantos? Citar: _____

- 1.6-Trabalha?

() Sim () Não () Só estudo () No momento estou desempregado/a

- 1.7-Você recebe algum tipo de bolsa de estudos? () Sim () Não

- 1.7.1-Em caso afirmativo, cite: _____

- 1.8- Se trabalha, que profissão ou ocupação exerce? Em que ramo?

Cite, por favor:

1.8.1- É um trabalho formal ou informal?

-
- 1.9- Que forma de lazer e entretenimento você costuma ter nas horas de folga?

() Assistir TV

() Ir à praia

() Barzinho

() Leitura

() Dançar

() Outros. 1.9.1 Citar:

-
- 1.10- Você pratica alguma religião? () SIM () NÃO () 1.10.1-cite _____

- 1.11- Há quanto tempo você parou de estudar? _____

- 1.12- Por que você deixou a escola regular anteriormente?

- 1.13- Cite a série em que você parou.

- 1.14- Você está satisfeito com o curso do PROEJA que você está atualmente cursando no IFPE? Justifique sua resposta.

1.15- No seu curso atual, de todas as disciplinas cursadas quais são as suas favoritas?

- 1.15.1- Justifique.

- 1.16- Em que medida o curso integrado que você faz através do PROEJA é importante para sua vida pessoal e profissional?

2ª Parte: Dados sobre o ensino e aprendizagem de Inglês

2.1- Você estudou inglês antes de entrar no PROEJA? () SIM () NÃO

2.2- Em caso afirmativo, como eram as aulas?

2.3- O que você achou da sua experiência de estudar inglês no IFPE? Poderia avaliar essa experiência? Fale dos pontos positivos e negativos.

2.4- Para você, é importante saber inglês? Por quê?

2.5- Para você, a pessoa pode dizer que sabe inglês quando ela é capaz de fazer o quê?

2.6- Você utiliza o inglês no seu dia-a-dia de alguma forma? Marque um x em uma ou mais opções.

- () para me comunicar com pessoas estrangeiras
- () para leitura
- () para ouvir músicas
- () na Internet
- () no meu trabalho
- () nunca utilizo
- () outras situações.

Especifique: _____

2.7- Das atividades acima, qual delas você mais utiliza? Cite-a: _____

2.8- Você já se comunicou com algum estrangeiro em inglês? Em caso positivo, explique como aconteceu e como você se sentiu.

2.9- Para você, qual (quais) habilidades no ensino de inglês são mais úteis e mais importantes para o aluno brasileiro? Numere as alternativas pela ordem da importância, assim: 1 para o mais importante; 2 para o segundo em importância; 3 para o terceiro em importância 4 para o menos importante.

A() Compreender; B() Ler; C() Falar; D() Escrever

2.10- Em qual (quais) da(s) habilidade(s) abaixo você tem mais facilidade? Pode assinalar até duas.

A () Compreensão auditiva B () Escrita C () Gramática

D () Leitura E () Conversação F () Vocabulário

2.11- Em qual (quais) habilidade(s) você tem mais dificuldade? Pode assinalar até duas.

A () Compreensão auditiva D () Escrita
B () Leitura E () Gramática
C () Conversação F () Vocabulário

2.12- Dentre os recursos didáticos usados em sala de aula pelos professores do IFPE qual ou quais você mais apreciou? Assinale até dois itens:

- () músicas, shows (tocadas ou shows de cantores em DVD)
- () Internet
- () textos para leitura e discussão
- () slides
- () filmes (DVD, TV)
- () jogos
- () exercícios de livros didáticos

2.13- Quais dos recursos didáticos acima eram mais usados pelos seus professores durante as suas aulas de inglês no IFPE? Cite até dois.

2.14- O que você pode fazer com o que aprendeu nas aulas de inglês? Explique ou dê exemplos.

2.15- Que nota você atribuiria a você mesmo/a na matéria de inglês? Justifique.

2.16- Como os colegas sua turma reagiam em termos de interesse às aulas de inglês?

2.17-Se você fosse professor (a) de inglês, como seriam as suas aulas?

2.18-Você acha que na escola regular se aprende o mesmo inglês dos cursos de inglês?

SIM NÃO

2.18.1-Explique a sua resposta.

2.19-Você acha que o seu instituto tem as condições necessárias para se aprender inglês?

2.19.1-Em caso negativo, especifique o que está faltando.

2.20-Você gostaria de continuar estudando inglês num curso de línguas?

SIM NÃO

2.21.-Você gostaria de aprender outra língua estrangeira além do inglês? Qual e por quê?

2.22.-Você gostaria de acrescentar alguma coisa que não foi perguntada?

Apêndice C - Normas de transcrição das entrevistas

Normas utilizadas transcrição das entrevistas adaptados de Pretti (2001) e Marcuschi (2008)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação do <i>corpus</i>
quaisquer pausas, hesitações	...	em parte sim... em parte não
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(um)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	
Entonação enfática	maiúscula	TODAS
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para :::ou mais	É:::
Silabação	-	
Interrogação	?	Por que?
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	
Superposição, simultaneidade de vozes	[Ligando as linhas	
Sobreposições localizadas	[]	
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	
Entonação pra cima	↗	Sinceridade↗
Entonação pra baixo	↘	sinceridade↘
Falas simultâneas	[[

Apêndice D - Roteiro da entrevista - estudantes iniciantes

- 1) Quais são suas expectativas para esta nova fase de começar a estudar Inglês aqui no IFPE?
- 2) Você acha que saber Inglês é importante? Por quê?
- 3) Você já tinha estudado Inglês antes? Onde? Quando?
- 4) Qual habilidade você acha mais importante? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?
- 5) Em qual das habilidades você teve mais dificuldade? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?
- 6) Muita gente pensa que aprender línguas estrangeiras só interessa às classes sociais privilegiadas; portanto não interessa às classes populares. Você concorda com isso? Defenda o seu ponto de vista.
- 7) O que você acha que deveria aprender de importante em Inglês aqui no IFPE?
- 8) Dentre os recursos didáticos usados em sala de aula pelos professores do IFPE, qual ou quais você mais apreciou?
 - () músicas, shows (tocadas ou shows de cantores em DVD)
 - () Internet
 - () textos para leitura e discussão
 - () slides
 - () filmes (DVD, TV)
 - () jogos
 - () exercícios de livros didáticos
- 9) Você gostaria de aprender outra língua estrangeira? Qual? Por quê?
- 10) Você gostaria de acrescentar outro item ou fazer algum comentário sobre o ensino e a aprendizagem de Inglês que não foi abordado nesta entrevista?
- 11) Que sugestões você daria a um professor de Inglês para tornar as aulas mais proveitosas?

Apêndice E - Roteiro da entrevista - estudantes concluintes

1. Você gostou de ter estudado Inglês aqui no IFPE? Por quê?
2. Você acha que saber inglês é importante? Por quê?
3. Você já tinha estudado Inglês antes? Onde? Quando?
4. Qual habilidade você acha mais importante? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?
5. Em qual das habilidades você teve mais dificuldade? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?
6. Muita gente pensa que aprender línguas estrangeiras só interessa às classes sociais privilegiadas; portanto não interessa às classes populares. Você concorda com isso? Defenda o seu ponto de vista.
7. O que você aprendeu de importante em Inglês aqui no IFPE?
8. Dentre os recursos didáticos usados em sala de aula pelos professores do IFPE qual ou quais você mais apreciou?
 - a. () músicas, shows (tocadas ou shows de cantores em DVD)
 - b. () Internet
 - c. () textos para leitura e discussão
 - d. () slides
 - e. () filmes (DVD, TV)
 - f. () jogos
 - g. () exercícios de livros didáticos
9. Você gostaria de aprender outra língua estrangeira qual? Por quê?
10. Você gostaria de acrescentar outro item ou fazer algum comentário sobre o ensino e a aprendizagem de inglês que não foi abordado nesta entrevista?
11. Que sugestões você daria a um professor de Inglês para tornar as aulas mais proveitosas?

Apêndice F - Entrevistas com estudantes iniciantes e concluintes

- 1) Quais são suas expectativas para esta nova fase de começar a estudar inglês aqui no IFPE?

Respostas dos estudantes iniciantes
I1 é::::: minha expectativa é grande... minha expectativa é que::; eu possa::: sair aqui pelo menos entendendo e falando um pouco essa é a minha expectativa.
I2 pra que eu possa compreender mais a questão da conversação Porque é muita falha nos outros lugares que eu estudei inglês... questão de tradução mesmo eles davam um pouquinho de gramática mas a gente se preocupava mais com a nota pra obter a nota e pronto mas não pra aprender inglês.
I3 as expectativas são as melhores possíveis 193E? Aprender uma matéria que não aprendi direito 193E? E aqui nessa instituição que é muito falada...falam bem dela...aí...acredito que...vai ser bom.
I4-eu::: acho... acho bom...porque:::o inglês tá muito exigido no mercado de trabalho atual..
I5- rapaz....expectativa? que seja melhor do que o regular né? da escola que eu estudei
I6-de ter uma melhora...um melhoramento de ensino é..aprender mais e me aprofundar mais ..os conhecimentos na língua estrangeira.
I7-certamente de aprender ... já tentei em vários lugares e :: não consegui.
I8-minha expectativa é aprender cada vez mais... não somente no sentido do.. da escrita mas principalmente nos diálogo entre outras pessoas que falam inglês ..que é muito importante a gente ter essa prática de falar inglês que é muito necessário não só pra quando a gente quiser traduzir alguma coisa de alguém que o estrangeiro venha me pedir ...transmitir pra nós mas também quando a gente viajar pra fora do Brasil..

1) Você gostou de ter estudado inglês aqui no IFPE? Por quê?

Respostas dos estudantes concluintes
IC1- em parte sim... em parte não/ porquê... o ensino de inglês aqui... pode ser bom MAS em relação aos professores que eu tive... pra mim foi PÉSSIMO. EMBORA que não foram todos 193E? Eu...tive uma professora X que deu inglês, foi uma BOA professora... e teve um último professor que foi o professor Y... ótimo também...MAS... enfim não deu pra se aprender não, que ele fala mais inglês que português...
IC2 - não...professora... [...] porquê eu achei os professores desinteressados...NÃO TODOS... os que ensinaram a gente...e::::: material didático... fraco e equipamentos também pra ajudar....não foi utilizado...
IC3 - gostei [...] porquê::: aqui no IFPE foi DIFERENTE do que eu vi fora...teve mais dinâmica...teve...outros tipos de aulas...lá fora ... eu só via só:::textos [...] não tinha dinâmica não...
IC4- olha... é ..foi..é o o inglês do do CEFET do PROEJA é um inglês BEM APROFUNDADO diferente daquele que eu tive em escola pública que... é um inglês assim bem 193E:::sico...é NÚ::MEROS ...FRU::TAS....CO::RES.....sabe? aquelas palavras BEM...sim::ples aqui não... já foi um inglês mais conversado... INFELIZMENTE..né?.. pela carga horária queé BEM reduzida agente não pode mais praticar ...praticar até o vício mesmo da linguagem que é muito importante...
IC5-gostei... pela forma do do ensino...é muito (forte)

IC6-gostei... porque trouxe mais conhecimento não é teacher...assim com relação a::::gramática mesmo gramática (inaudível) as pronúnciae outra coisa que eu tinha...que eu não tinha não tinha estudado no colégio é::::normal 194E? Ensino normal e eu aprendi aqui no nível muito bom...aqui do CEFET.
IC7- só no 4º ...5º período [...] porque a professora passava textos é:::: a aula era dinâmica...era ótimo....já no inglês instrumental não gostei.
IC8- gostei [...] gostei por ser uma disciplina que... é uma linguagem mundial ...tá? e:::: que:: o mundo hoje necessita 194E? Da da ddddddesssa linguagem que a gente precisa 194E? Pra poder ser enquadrado nesse universo.

2)Você acha que saber inglês é importante? Por quê?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I1-FUNDAMENTAL... estamos em pleno século XXI e a globalização tá aí e...o inglês é a língua MAIS falada mundialmente e nós temos que participar dessa globalização CONSCIENTE ... inteligente.	IC1- COM CERTEZA/ porque... é uma língua universal... e COM CERTEZA ... ela ...ela está aí...ela entrou no nosso país ... em todo o canto a gente vê inglês ... também no meio há tantas pessoas agente depara com tantas pessoas de outros países que falam inglês e é necessário que a gente saibamos o inglês...
I2-pra o mercado de trabalho, pra o dia a dia Tb até às vezes um aviso na internet tudo em inglês e você fica sem entender o que aquele aviso tá colocando.	IC2- muito importante eu acho que todo brasileiro devia saber pelo menos duas línguas todo brasileiro deveria saber pelo menos duas línguas ...porque:::::a diversidade do povo brasileiro é muito grande e a gente só sabe falar muito mal o português...
I3-com certeza,,,porque::: é inglês essa é a segunda língua né? que a gente precisa saber ...além de português.. inglês também.	IC3- COM CERTEZA [...] porquê... inglês... como todo mundo sabe...o é a língua universal...né?..aí é MUITO importante saber inglês::
I4-acho...por...já por essa exigência mesmo do mercado de trabalho...	IC4- hoje em dia para quem tem curso é:: técnico ...ter o... o inglês é o básico... é o básico...é essencial porque..é::::no técnico a gente tem muito ...muitas linguagens..até mesmo na internet que ..que PRECISA ter o inglês.
I5-muito importante...tudo que a gente usa hoje em dia tem que ter o inglês....é::::máquina, tudo.... a maioria das coisas que a gente vê tem inglês...tem uma palavrinha.	IC5- é [...] principalmente pra::: no meu curso de... eletrotécnica...né? os instrumentos tudo Em...em inglês...como é que se dá o nome...meu deus...papelzinho que vem nos instrumentos...no que a gente compra...o material vem tudo em inglês.
I6-com certeza ...porque é a língua mais falada do mundo e....de repente você se depara com uma pessoa que fale a Língua Inglesa e de repente você pelo menos pode entender algo que ele ...pergunte ou que ele fale.	IC6 – com certeza...nos..dias atuais...né? num mundo globalizado.
I7- muito importante....porque abre as	IC7- LÓGICO [...] língua quase universal

portas né? é um requisito a mais... pra quem tem vez ... já dá um passo a frente de quem não tem né?	
I8- Eu acho muito bonito porque meu menino fala tão diretinho o inglês aí eu queria aprender aí ele diz mainha a senhora num sabe essas palavras simples aí eu fico acanhada eu digo meu filho eu to começando agora né o inglês. Ele já mudou até de classe... de turno pra estar num turno que todo mundo assim que entra na sala já entra falando inglês ele... no outro turno as pessoas não entravam falando inglês não.. ele gosta muito de aprender inglês.	IC8- acho sim [...] por que::: é o que eu acabei de falar né? é uma linguagem mundial e agente se vê necessário né? pra quem atua nesse mercado... ficar por dentro da da linguagem né e tudo...

3) *Você já tinha estudado inglês antes?*
Onde? Quando?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I11- Já sim...no:: ensino do:: no ensino do... estado [...] HÁ::: trinta anos atrás aproximadamente...[...] pública pública... era o curso normal tentei também um curso <i>mas</i> :: não tive condições para pagar	IC1 -tinha na escola pública...[...]foi em meados de oitenta e oitenta e seis oitenta e oito [...] olha na faixa dos dezesseis ... dezessete... vinte... nessa faixa etária...
I12 já mas não:: se perguntar uma coisa em inglês já não sei porque não tenho nenhuma base ...[...]em dois colégios públicos [...]eu parei de estudar faz dezessete anos	IC2- já... na escola pública e num cursinho rápido de dois meses.[...]na escola faz tempo... agora o curso faz uns dois anos [...] tinha:::trinta e seis.
I13- já...na escola perto de casa...[...]era pública....[...]faz uns::: seis anos eu acho... eu tinha vinte e um	IC3- já ..já estudei inglês [...] escola pública [...] bastante tempo.. foi:::até 99 [...] acredito que eu tinha::: dezesseis ... dezesseis anos.
I14-já ...escola do governo [...]cinco anos atrás	IC4- em escola pública ...[...] ah..foi::: em oiten::ta.... na década de oitenta e... entre oitenta e noventa...[...] eu tinha...entre onze...entre onze e eu vi um pouco no começo do segundo grau ..entre onze e dezessete anos.
I15- jáno colégio que eu estudava.... mas era AQUELE BÁSICO...verbo to be do começo ao final do ano ...[...]pública [...] dois mil e cinco ...[...] é::: estudei em dois mil e cinco por aí...	IC5- já [...] nu::ma escola pública [...] faz [...] uns dois anos ..três anos...[...]uns três anos atrás [...] três anos atrás eu tinha quarenta e quatro.
I16- sim... [...]num colégio do Estado...[...] há mais de vinte anos.... tinha::: dezessete...dezoito anos	IC6- mais ou menos...um básico [...] colégio Ipojuca ... colégio público mesmo [...] dois mil e um [...] vinte anos.

I17-Já...estudei no CCAA (pronunciou em inglês) [...] estudei em colégio público... [...] em noventa e seis curso relâmpago quando eu morava em Fernando de Noronha... fiquei quarenta e cinco dias... [...] Gostei... eu gosto de inglês.. não aprendi muito mas foi bom	IC7- só no ensino... fundamental [...] numa escola do meu bairro [...] pública...pública [...] faz um tempão [...tinha] ã ...uns 15...16 anos ..faz muito tempo que eu estava fora de sala de aula.
I18-MUITOS ANOS atrás e não aprendi muito não... [...] colégio estadual de Beberibe... [...] Faz mais de 20 anos...	IC8- IC8 – estudei ...quando estudei a 7ª série. [...] numa escola municipal aonde eu estudei. [...]faz muito tempo[...]em 1988.

4)Qual habilidade você acha mais importante? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I11-na minha opinião ... tudo é importante...mas o mais importante é a gente escutar e entender porque agente escutando e entendendo a gente fala bem	IC1- é::... a compreensão...faz bem né? ... [...] do ouvir ... [...] acredito que TODAS são importantes... agora o ouvir... e o escrever também...
I12-ouvir e compreender pra questão da conversação mesmo	IC2-- escrever e falar...[...] a escrita porque...é uma língua diferente da gente e...o::: vocabulário..a:: gramática é diferente...e::: falar.. porque... pra falar tem entender bem... e tem que saber.... bastante
I13-falar...porque eu acho mais difícil	IC3- eu acredito que o mais importante é a pessoa falar inglês né? [...] falar...porque assim...você pode tá:::pode tá:: em um ambiente que alguém esteja falando e você vai entender o que a pessoa tá falando ei:::de repente você tá num ambiente MAS você só sabe escrever...aí fica meio complicado pra você se comunicar com a pessoas.
I14-ouvir e compreender...pra:::se...um dia assim eu me encontrar com alguém que fale inglês eu compreender o que essa pessoa está falando...	IC4- a compreensão faz a gente entender e dar a resposta né? compreensão..... mas o falar eu acho ... essencial....[E - compreensão no caso auditiva... você fala?] - ahã
I15-acho que ler e compreender...NÃO no Brasil é mais FALAR e compreender...porque::: você falar ..pra conversar com algum estrangeiro ou alguma coisa...	IC5- eu acho que ... mais importante ... compreender...ler e falar [...] não... a leitura com a ... e a auditiva também... porque você pra poder pronunciar tem que ouvir [...] eu acho que ler em inglês é muito difícil.
I16- é:::falar...escrever e gramática...porque..... é:: muito útil	IC6 - compreender...é bastante importante...porque muitas vezes você::

para..vestibular..muitas vezes um concurso pede menos uma iniciação da ..da língua estrangeira	é...você escreve muitas vezes a palavra correta mas... quando ocorre a fala você não compreende ... não compreende assim o:: [...] a pronúncia isso... a pronúncia [então você acha que a compreensão auditiva seria a mais importante...] ...é.... é uma coisa importante.
I17 -falar e compreender..porque você pra falar você entende .. eu mesmo sei escrever algumas coisas ..também sei ler algumas coisas em inglês mas não sei se a pronúncia	IC7- tem que escolher só uma é? [...] é::: leitura e compreensão de texto ... falar... escrever... vocabulário... gramática... tudo é importante [...] todas [...] porque se você fala você tem saber o que você está falando...se você escreve você tem que escrever correto... se você vê um texto qualquer coisa você saber o que você está lendo ...não adianta só você ver...você tem saber o que você está vendo tem que ler o que você está lendo [...mais importante...] gramática e compreensão de texto porque aí você sabendo isso você já consegue conversar um pouco entender um pouco de tudo.
I18-Ouvir e compreender...porque... às vezes eu fico um pouquinho ansiosa quando está tocando uma música e eu fico preocupada querendo entender se é romântica se não é ...porque eu sou muito romântica aí eu sinto muita falta disso...	IC8- falar...escrever... é::e gramática também. [...] falar porque você tem que ter é::: aquele contato né? firme com a pessoa então você tem que saber falar fluirmente e tem que ter a gramática pra enquadrar nisso aí pra não poder sair da linha de raciocínio né? [a mais importante pra você é falar...]... falar

5)Em qual das habilidades você teve mais dificuldade? (compreensão auditiva, leitura e compreensão, falar, escrever, vocabulário e gramática) Por quê?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I11- vocabulário e gramática mas também ouvir e compreender..talvez...talvez pela::: é::: sei lá o idioma...é::: a forma como expressar... um pouco rápida....não é? Tem que ter muita atenção para se habituar pra depois poder tentar entender qualquer coisa	IC1- SINCERIDADE ↗?[...] TODAS [...] acredito que ...talvez tenha sido éé..... o modo de ensino ...
I12-na gramática não assim no sentido de compreender o que está escrito e escrever a resposta porque o professor tem que começar do zero da base do verbo <i>to be</i> mesmo....o analfabeto não tem a:::.. a base –	IC2- compreender e ler ...e escrever ..[...] porque::: pra escrever é como eu falei né?....por ser uma língua diferente da nossa a::: a::: gramática é diferente e a::: a::: escrita e..compreender tem que prestar muita atenção porque....uma língua diferente

<p>como se fosse assim ...a dificuldade do começo mesmo..tá entendendo? Como se.. o professor fosse iniciar acha que o pessoal já sabe aí já vai adiantando o assunto .e.aí teria que começar do zero.. assim...verbo <i>to be</i> mesmo ..assim.. tá entendendo?</p>	<p>a gente não tá habituado...</p>
<p>I13-falar...porque é::: falar inglês não é o que a gente tá lendo ... a gente lê uma coisa mas o.....o.....a pronúncia é outra aí fica difícil</p>	<p>IC3- FALAR...COM CERTEZA [...]porquê::: de todas essas que eu vi e estudei...eu achei mais complicado falar...mesmo porque a língua é diferente da linguagem da gente...</p>
<p>I14- ouvir e compreender...porque eu não sei muito bem... eu não tive muitas aulas...na escola...foram poucas aulas</p>	<p>IC4- [...] assim...na escrita [...]ah o tempo...o tempo.... o tempo é muito curto [...] eu posso ter é::: minha... minha ...dificuldade hoje pode ter sido lá trás também por conta do ensino né? ...mas...assim hoje... eu vou falar por hoje...assim... o ensino é muito bom...as professoras que.. os professores que eu tive aqui foram excelentes ..eles procuram o tempo todo estar falando inglês pra viciar a gente TÁ OUVINDO isso é muito importante...MAS ASSIM... a gente não tem... aquele cotidiano...né?</p>
<p>I15-todos...todas...porque::: eu não sei basicamente nada de inglês..</p>	<p>IC5- lendo... é [...] por causa das PALAVRAS que::: eu não entendo...[...] porque se souber ler em inglês é BOM né? no meu caso mesmo se eu puder ler ..eu vou ler tudo que está escrito no papel que eu preciso dos instrumentos que eu vou usar...</p>
<p>I16- falar e gramática porque.. gramática já é difícil em português quanto mais em inglês..(risos)</p>	<p>IC6- eu tive... com relação a compreensão...compreensão auditiva ébastante... é a minha maior dificuldade.</p>
<p>I17- ouvir e entender... porque eu não consigo</p>	<p>IC7-compreensão auditiva.. [...] porque eu não sabia o que estava escrevendo se eu não sabia um texto eu entendia o que ele (o professor) estava falando não...jamais.</p>
<p>I18-escrever...porque é meio complicado por exemplo... o nosso português é de um jeito né? o português é assim menos palavras né? e o do inglês uma frase aqui assim..falando ...é pequena mas na escrita...eu acho dificuldade em escrever</p>	<p>IC8- compreensão auditiva.. [...] porque é::: certas palavras que às vezes o vocabulário da gente num não é preenchido corretamente a gente não tem a compreensão adequada tá entendendo? É assim que eu penso.</p>

6) o que você acha que deveria aprender de importante aqui no IFPE?

Respostas dos estudantes iniciantes

I11-FALAR:::.... é importante...entender e falar..muito importante...a gramática é importante claro.. saber utilizar..colocar..mas o entender e o falar atualmente..eu acho muito importante

<p>II2-de importante? Eu acho que é a questão da:: da conversação... do entendimento em relação a ler um texto e:: saber o que está lendo de imediato compreender de imediato não ter muita dificuldade é o que eu acho mais importante é quando a pessoa consegue ler realmente um texto e::aquela leitura natural como se tivesse entendendo tudo já é.. ler e entender o que está lendo ...é importante</p>
<p>II3-eu acho que::: saber a comunicação....saber se comunicar</p>
<p>II4-ouvir e pronunciar bem</p>
<p>II5- a conversação ... a gente compreender um texto ler e saber o que está escrito</p>
<p>II6-no IFPE é:::o inglês eu acho que o mais importante eu aprender é::: eu gostaria de poder aprender uma conversação.....a gramática que é muito útil como eu falei é:::nos vestibulares e:::escrever também porque você...é uma forma de você se comunicar na::: escrita com algum.....a pessoa estrangeira e::: a conversação também é importante..</p>
<p>II7- a conversação</p>
<p>II8-de inglês ...é:::...as coisas mais necessárias.....porque aí depois a gente poderá...depois que terminar esse curso de refrigeração a gente poderá se inscrever num outro curso pra se aprimorar mais..né?...deixa eu ver.... se comunicar uns com os outros é...boa noite...bon jour né? bonjour é o francês que eu acho mais fácil de entender.. teve uma vez que eu aprendi o francês...</p>

6)O que você aprendeu de importante em inglês aqui no IFPE?

<p>Respostas dos estudantes concluintes</p>
<p>IC1- não assim a fundo não... algumas coisas que a gente já tinha visto no passado que se vê no dia a dia... todo mundo fala..[...] numeração ... algumas coisas com números... falar os números[...] é:: foi bom né? aham... o atendimento social que é o boa noite..o bom dia...essas coisas... mas a fundo mesmo o que a gente esperou no básico principalmente eu e o pessoal que faz mecânica...nós precisaríamos de uma aula de inglês mais aprofundada... com professores mais interessados para repassar isso pra gente porque...até que... as peças... muitas peças... na área de mecânica é em inglês agente poderia não saber mas ter uma noção...</p>
<p>IC2- quase nada [...] não lembro....no momento</p>
<p>IC3-.....o que eu vi aqui.....a forma como é passado para o aluno o ensinamento ...a dinâmica de grupo é:: internet tudo pra mim foi bastante proveitoso..eu aprendi bastante</p>
<p>IC4- importante em inglês acho que foi é:: a pronúncia.. o vocabulário foi mais assim APROFUNDADO... do que eu tinha visto.</p>
<p>IC5-os exercícios que fazia do livro era bom... eu gostava... [...] foi....através daí eu consegui aprender alguma coisa pouco...mas ainda consegui aprender.. alguma coisa</p>
<p>IC6-conjugação verbal é:: pronúncia de algumas palavras aqui que eu pronunciava ERRADO..questão da .. da fonética mesmo da palavra ... os textostexto...compreensão de textos... muito ... importante também... e outras coisas que:::agora no momento não não lembro.</p>
<p>IC7- na verdade NADA NADA ...eu não sei dizer se é nessa parte eu tive porque no quarto no quinto período eu tive aí...foi ótimo ...mas aí depois quando era pra o técnico mesmo que tinha interesse agente o...o...como é que eu digo...o inglês:::falhou agora [instrumental?...]...realmente deixou muito a desejar [...]esperava mais...[...] ...que ali a gente fosse ..por exemplo ler um manual e agente não aprendeu isso...não que o professor tivesse que passar o manual ...mas que ele soubesse como algumas peças que a gente utiliza...alguns textos ..isso aquilo ali não</p>

aprendeu nada ...
IC8- eu aprendi falar pouco né? ...falar pouco...até porque o tempo que eu tive não foi hábil...suficiente pra pegar essa... toda essa bagagem do curso.. mas me interessei bastante...[...] assim a pronunciar um pouco que eu não sabia quase nada e::: assim a se comunicar entre as pessoas.

7) Muita gente pensa que aprender línguas estrangeiras só interessa às classes sociais privilegiadas; portanto não interessa às classes populares. Você concorda com isso? Defenda o seu ponto de vista.

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I11-de forma nenhuma... é:: o idioma seja ele inglês ou qualquer outro tem que fazer parte da vida do indivíduo..seja ele de menor idade ou de maior idade..tem que fazer parte ..ele tem que estar CIENTE de que... O IDIOMA seja ele o próprio que fala ou o OUTRO... outro idioma tem que fazer parte da vida	IC1-NÃO [...] não porque... até pela constituição ...todo mundo tem direito a tudo...todos iguais em tudo num é? então... eu acredito que todo mundo tem direito... toda as classes ou acima ou abaixo tem que ... ter o mesmo direito...INFELIZMENTE NÃO É ASSIM mas... o correto seria assim.
I12-não... não concordo...eu acho que todo mundo aprender de comum acordo...não só as privilegiadas não...são todas as classes mesmo..para que::: até estas coisas que tem no dia a dia todo mundo compreenda tem um rótulo de um produto às vezes a pessoa fica com dificuldade quando não vem com a tradução... um manual de um equipamento... alguma coisa assim ..	IC2- NÃO [...] não concordo porque como eu já falei... acho que a língua...uma língua estrangeira é pra todo brasileiro seria importante ...importante pra::: comunicação até com outro estrangeiro e porque como o::: brasileiro é muito diverso o::: em em etnia... deveria falar pelo menos uma outra língua.
I13-NÃO às vezes a gente:::é...se vê num::: numa situação que... pode ser até necessário você:: saber o inglês né? ...pode ser também uma questão de emprego ...o emprego também pede que as pessoas saibam inglês e tal... isso aí...é...tanto faz que seja::: rico ou pobre	IC3- NÃO [...] eu não concordo...certo? que:: eu acredito que TODO mundo deve entender deve saber se expressar e entender o inglês porquê:: todas as classes devem saber e entender o inglês porque se não seria privilégio de poucos...
I14-não.....-eu acho que:::tem oportunidade pra todo mundo...tem vários cursos de inglês de graça...mas..tem muita gente que não se interessa mesmo..	IC4- de maneira alguma[...] ela é essencial pra quem tá no mercado de trabalho...ela é essencial pra quem quer entrar no mercado de trabalho ...pra quem se manter nele...porque é como eu falei logo no início...é:: um bom técnico ele tem que ter as suas habilidades.. ele tem que saber falar..ele precisa do inglês...é:: do básico do inglês porque existe muito muito TEXTO..em INGLÊS... eles precisam tá por dentro ...e saber naquele momento ali certo ...desenrolar ...

<p>II5-Não...todo mundo tem que ter a chance de aprender inglês...não concordo mesmo porque a gente tem que ter a vez também...aprendendo inglês tem mais chance de emprego ...alguma coisa assim...</p>	<p>IC5-não [...]... porque as pessoas humildes também precisam arranjar um bom emprego e pra isso precisam saber línguas</p>
<p>II6- de jeito nenhum...eu acho que... a parte social que o conhecimento é...sempre bom ter um conhecimento a mais e melhora curricularmente é...trabalho e tudo.</p>	<p>IC6- não..não concordo ..assim ...eu creio assim...que::: interessa a todo...a todos né?desde que.. é::: haja o interesse a partir de... de cada pessoa ...em despertar ... enfim..que haja o despertar daquela pessoa pra uma língua estrangeira é válido né?</p>
<p>II7-Em parte...porque(inaudível) da minoria o melhor emprego que pode arranjar de se falar inglês é em hotel..guia turístico e mais nada ...porque nós num pode viajar...é só dentro do país mesmo...</p>	<p>IC7- não...[...] não...todos tem o direito independente de ser rico ou pobre todos tem o mesmo direito</p>
<p>II8- NÃO...porque::: por exemplo toda a vez que ..saindo um pouquinho do assunto...um dia eu já pensei em aprender aqueles...aqueles idiomas de...né? com gestos... sim...assim...do surdo e mudo...porque uma vez a gente foi fazer uma visita lá num lugar onde tem os idosos...aí tinha um senhor...ele queria a todo custo me dizer alguma coisa e eu fiquei tão triste porque não entendia ...assim mesmo eu entrei ...eu fiquei desesperada... a gente ver o semblante de quem quer uma ajuda e a gente sem poder ajudar é triste...eu saí de lá constrangida..envergonhada mesmo de não saber esse idioma então é muito necessária a gente saber alguns idiomas ..não importa a classe social...</p>	<p>IC8- não concordo [...]IC8 – o meu ponto de vista é o seguinte...porque é::: até a pessoa chegar em determinada classe você tem um degrau então se você for pensar que você vai aprender só quando você estiver em cima então você nunca vai chegar nesse ponto... então tem que começar de baixo mesmo...então é isso...[...] interessa sim às classes populares...justamente por esse espaço... a gente tá aprendendo e::: tem que ficar mais próximo mesmo...tem que ficar mais próximo do patamar dos outros ...independentemente de classe social.</p>

8-Dentre dos recursos didáticos qual ou quais você gostaria que seu professor ou professora utilizasse nas aulas de inglês? Músicas ou shows tocadas ou shows de cantores em DVD Internet, textos para leitura e discussão,slides,filmes DVD, TV, jogos,exercícios de livros didáticos?

Respostas dos estudantes iniciantes

II1- eu acho que slides...slides é... bem interessante...não é ...porque o slide também traz a conversação.... uma apresentação de slide...o professor::: vai ter que falar alguma coisa mostrando alguma coisa então fica mais...mais livre mais aberto pra transmitir ..para fazer...chamar a atenção do aluno..não é? A interatividade do aluno..não é? com::: a aula dele .. com ele mesmo

II2- essa questão dos textos para leitura e discussão e:: os filmes porque aí .. não precisaria a pessoa tá vendo uma legenda aí ia entender tudo o que o ator dissesse
II3-é...exercícios..
II4- textos para leitura e discussão
II5- filme DVD e TV e exercícios de livros didáticos
II6-olha...não teve tudo isso mas no dia a dia mesmo ...mú:::sica..internet e texto também.
II7-filmes....textos para leitura e discussão
II8-Interpretação né? de texto que é muito importante, é filmes em inglês legendado aí a gente já sabe como se escreve aí ouve alguém falando e aí pega mais o ritmo....filmes com legenda... exercícios de livros didáticos... tradução

9)Dentre os recursos didáticos usados em sala de aula pelos professores do IFPE qual ou quais você mais apreciou? músicas, shows (tocadas ou shows de cantores em DVD) Internet,textos para leitura e discussão,slides, filmes (DVD, TV), jogos,exercícios de livros didáticos?

Respostas dos estudantes concluintes	
IC1-	nenhum porque não deram nenhum. Não teve nenhum material didático.
IC2-	somente texto para leitura e discussão porque foi o único que apresentaram pra gente...mas nem um desses outros desses aí daí foi apresentado não...
IC3-	...internet porque foi::: diferente de tudo que eu já tinha visto ... foi algo novo.
IC4-	olha eu gostei de tudo assim o problema é só o tempo..é curto..mas foi...[...] que é curto...mas assim ..a gente...agente agente ouviu música... tentou acompanhar:: com a professora... falando... ripitin::do presta atenção na PRONÚNCIA.. .sabe? [...] do filme..a gente viu filme..LEGENDADO..tentou..tentou descobrir através do filme o que é que tava se passanu na legenda ...pra ver se conseguia conciliar uma coisa com a outra...
IC5-	os exercícios que fazia do livro era bom... eu gostava. [...]foi....através daí eu consegui aprender alguma coisa pouco...mas ainda consegui aprender.. alguma coisa ...
IC6-	eu... eu prefiro mais com ..com os textos...os textos...gostei mais dos textos.
IC7-	
IC8-	música né? filmes em dvd e::: a senhora falou aí ... textos não? [textos?... certo]... você também aprende muito... música pra mim eu acho mais importante porque você é...escuta a letra que você está acostumado a escutar é:: nas rádios né? e quando você passa a:::: a::: cantar aquela música ali na sala de aula (inaudível) aí fica mais fácil a absorção do vocabulário. Textos para leitura e discussão.

10)Você gostaria de aprender outra língua estrangeira qual? Por quê?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
II1 gostaria...francês ...é muito interessante.. em si como o próprio idioma..não é? Que eu acho um idioma musical não é? Bonito ...interessante a forma de se expressar ..falar...além de outros...não é ..se for analisar o alemão aquela	IC1- o hebraico...o aramaico...o alemão [...] Porque eu acho interessante..na verdade eu... eu acho interessante.

expressão forte.	
I12 -sim... eu acho que o alemão assim é bem importante também... porque já é de uma outra área pela questão da distância eu acho que é interessante a pessoa saber uma coisa de outra área também...tá certo que o inglês é mundial né mas o alemão é uma língua também bem.. interessante.	IC2- gostaria [...] grego e japonês [...] Porque eu acho que são línguas difíceis e::::: você tendo um diferencial dos outros numa entrevista de trabalho ou seja lá o que for...você pelo menos tem alguma coisa diferente.. por o inglês ser uma língua mais procurada.
I13-gostaria..é.... francês...porque eu acho bonito.	IC3- gostaria [...] francês [...] porquê:: assim como o inglês...o francês também é uma língua qua::se que universal né? o inglês é:::: a principal e em segundo....francês.
I14-sim... francês...porque o francês é mais escasso para o mercado de trabalho e tendo o francês acho que é mais garantido o emprego.	IC4 – NÃO não [...] eu acho que o inglês..ele é universal [...] BASTA...bastaria.
I15-ahã sim.. francês...porque é bonito...é::diferente o jeito de falar.	IC5 – sim [...] espanhol [...] porque é a língua que eu acho mais fácil...aprender espanhol parece mais com a nossa língua.
I16- sim monsieur....francês (risos) eu acho mais fácil do que o::: o::: inglês e::é mais fácil compreender...escrever e também é bem usado mundialmente.	IC6- prefiro [...] o inglês mesmo...o próprio inglês [...] é uma língua::: ... como eu digo... uma língua praticamente universal...eu creio que ela é mais fácil de aprender do que outras outras línguas como espanHOL ...japoNÊS...aleMÃO...inglês ficou mais fácil.
I17-francês...já tentei mas ...não sei..também foi pouco tempo..mas seria francês.	IC7- sim [...] chinês [...]porque::: primeiro porque eu acho interessante porque os produtos chineses estão dominando o mercado .
I18-seria o francês...porque é mais fácil e eu consigo entender mesmo quando alguém fala a pessoa decifra o que quer dizer aquilo né? o significado ...aí você pensa assim pô ...eu já sei mais ou menos pela frase e o jeito de falar já descobre mais ou menos o que é e inglês é mais complicado pra gente entender logo...	IC8- sim [...] espanhol [...]porque é uma língua mais próxima do do nosso país né? e é a mais utilizada em outros países também... europeu né? e é uma linguagem que eu acho importante..

11)Que sugestões você daria a um professor de inglês para tornar as aulas mais proveitosas

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
I11-é complicado...tem que me identificar com ...com o professor para realmente ver se é que precisa ...mas eu acho que se ele tem a iniciativa... a dinâmica de mostrar é::: a conversaçã...é muito importante	IC1- o ingl ... o professor do inglês do do instituto?[...] é::aulas mais proveitosas?[...] ah:: sim ...no caso...em geral...é ...ter ... ter... como a senhora falou aí...ter aqueles equipamentos na sala de aula ... a favor do aluno... professores co::m com interesse ...

<p>...TRAZER O ALUNO para se interessar a conversação eu acho que é a porta de entrada para isso.</p>	<p>com interesse... pra pra ter um... eu não sei... se é porque nós somos do grupo PROEJA... a gente sempre vê essa discriminação...no PROEJA sempre vemos ...tem essa discriminação...até agora ninguém provou o contrário que não haja...TEM [...]determinação também é...é nossa ...claro do aluno para o professor [...] se tenha mais::: é:: mais::: tempo de aula... eu acho que o período de aula é pouco ...é curto para o inglês...</p>
<p>II2- a questão do::;do::do:: do entendimento de puxar o aluno pra aula assim ...porque muitos ficam dispersando conversando aí distrai quem tá querendo prestar atenção aí fica assim a questão só de ver se consegue é..que o pessoal preste atenção nessa dificuldade acho que tá tendo.</p>	<p>IC2- treinar os alunos com mais conversação...mais textos...e::: utilizar equipamentos que mais atraíssem o aluno para gostar da aula.</p>
<p>II3-é... trazer...né...é::: 204ídeos assim também jogos...brincadeiras assim... com que a aula ficasse mais dinâmica.... alegre.</p>	<p>IC3- ... teria uma coisa assim que::: eu achei difícil pra turma assim porque:::a carga horária que é muito corrida poderia ser mais extensa porque aí a gente teria mais tempo mais é::: tempo de aprendizado pra ver o inglês... [...] é:: e também assim o CEFET poderia o IF ...(correção) IF poderia proporcionar aulas de inglês e também pra os alunos que ..se interessarem..</p>
<p>II4-eu que....deveria ter mais diálogo nas aulas....pra treinar e exercitar mais o diálogo...e a pronúncia...</p>	<p>IC4- aos dois professores que eu tive aqui no CEFET ...PRA OS DOIS...eu não precisaria pedir que eles não acrescentassem nada... porque eles fizeram de tudo um pouco..pra...pra fazer com que o aluno..é::: levasse alguma coisa daqui... foi filme... foi música é::: o vocabulário..pra...pra...pessoa prestar atenção na troca...foi muito interessante foi muito útil...eu acho que::: pra eles deveriam..assim...dá:: ...ser dado mais tempo né?...assim... umas cinco aulas seguidas pra aula ficar mais gostosa.</p>
<p>II5- meu Deus...que... uma aula aula...puxando assim pro lado do aluno..uma coisa criativa..um filme feito eu disse ..assim...porque o aluno gosta de ir pra aula ...gosta de assistir...</p>	<p>IC5- é::: eu acho que... é... fazer mais exercícios em classe... assim.. tando .. (ruído) perto do professor é melhor pra aprender ...compreender melhor.</p>
<p>II6-com certeza ..exatamente assim...a diversificação é:::(música</p>	<p>IC6- .a questão da interação mesmo professor com aluno...aluno com aluno... é</p>

internet texto)	mais a interação entre alunos alunos ... alunos alunos...alunos professor...com relação a conversação ...a opção que ele faz ... a omissão.... e a conversação.....é isso [...] é::: os alunos praticarem mais né? em sala de aula...praticarem mais ... a questão da da ...de da conversação entre eles ...ok?
II7- Que ele falasse menos português ...e falar mais inglês como se fosse uma obrigação na aula... a partir do momento que entrasse acabou português seria inglês até o final até o boa noite dele e o nosso tudo em inglês	IC7- muito texto... muita gramática.... muito vocabulário... é::: acho que ... até::: a própria música é::: faria com que a aula se tornasse interessante..isso.
II8-Assim, todo mundo dialogando .o. professor dizendo alguma frase e outras pessoas já repetindo mesmo que sejam frases longas mas que a gente pegue aquele ritmo de fazer falar melhor o inglês	IC8- é isso que eu acabei de falar mais que nós tamos acostumados né? com música... com filmes...assim que foi uma coisa que::: a gente se identifica mais porque já que nós não temos muito tempo pra:::sentar e ler e aprender assim.... como o jovem tem né? porque nós fazemos parte do PROEJA...fica mais dinâmico pra nós estudar aprender mais rápido né?

12)Você gostaria de acrescentar outro item ou fazer algum comentário sobre o ensino e a aprendizagem de inglês que não foi abordado nesta entrevista?

Estudantes iniciantes	Estudantes concluintes
II1- não	IC1-não
II2-não	IC2-não
II3não	IC3-só isso
II4-não	IC4-não
II5-não	IC5- eu acredito que o tempo de aula é muito pouco porque... não::: não dá pra gente que é leigo mesmo... aprender muita coisa não...por mais que a professora se esforce ...os professores...mas não dá
II6-não	IC6- é ::: assim é::: a interação entre os... os alunos né? ... deveria ser muito maiorcom maior cooperação ...digamos... a cooperação entre aluno deveria ser maior....no inglês ... a pessoa não leva muito a sério com assim... tá ..nós estamos...estudando ... a pessoa não leva muito a sério a questão da língua estrangeira....e...a comunicação fica::: um pouco...é::: fica banal né?... não fica com ... não muito::: digamos assim...(incompreensível) valor de uma língua estrangeira.
II7-não	IC7- não...agora agora..não.. talvez ...mais

	na frente eu tenha alguma coisa a dizer ah... deveria ter colocado isso....mas agora não
<p>II8-Eu gostaria de... não só nós que estamos nesse curso de refrigeração mas outras pessoas de outros colégios pudessem ter essa mesma oportunidade porque:: no tempo que eu estudei no. ginásio na verdade eu vim aprender MESMO várias matérias aqui ..depois de entrar aqui porque lá não assimilava bem os professores não explicava bem... é maravilhoso estudar aqui .. principalmente matemática que eu nunca gostava e agora eu gosto...com o professor J..... ele explica mesmo.</p>	<p>IC8- não...porque se eu fosse é::::acrescentar né porque assim a senhora até falou falou.. seria a forma de.. de aprender através da música né? só isso aí ...no mais... não teve não.</p>

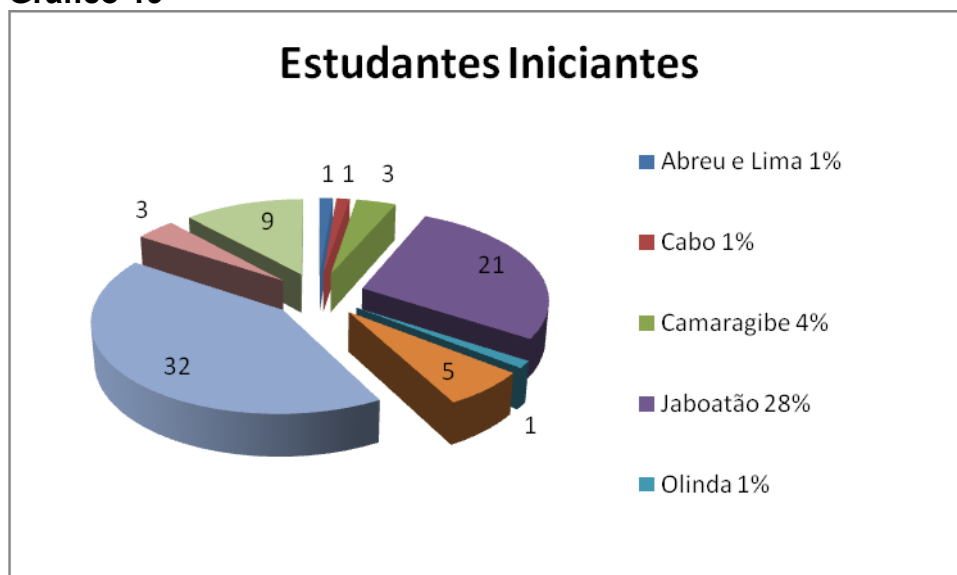
Apêndice G - Tabela 22 - Componentes curriculares favoritos dos estudantes iniciantes

Disciplinas- 1ª opção	ESTUDANTES INICIANTES
Matemática	24
Português	20
Física	7
História	6

Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa.

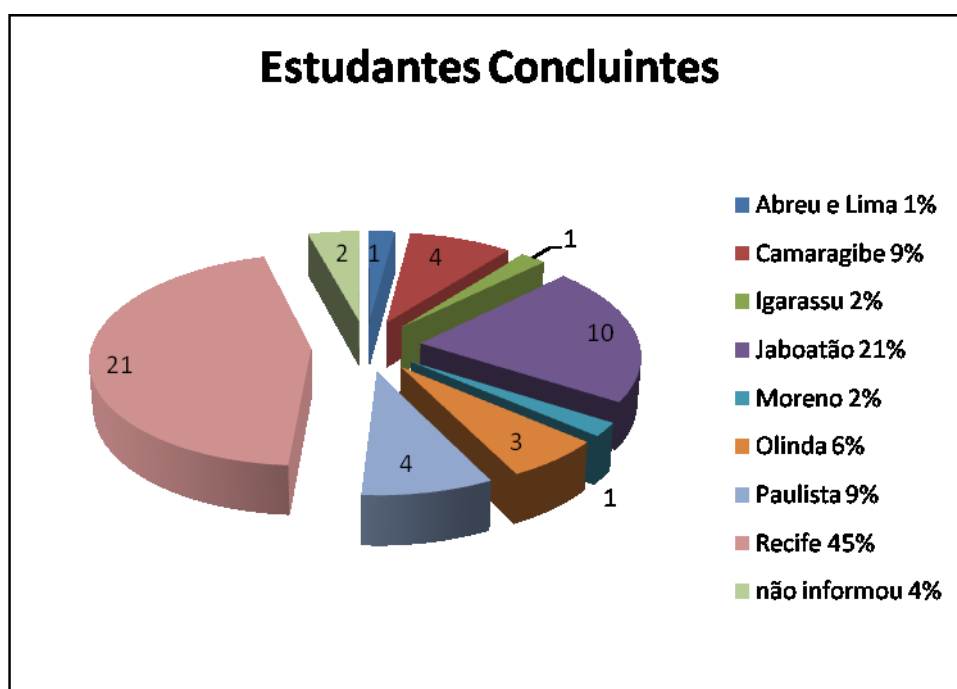
Apêndice H- Cidades onde os estudantes iniciantes residem

Gráfico 19



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa - Questionário

Gráfico 20 - Cidades onde os estudantes concluintes residem



Fonte: Autora, 2010 - Dados da Pesquisa - Questionário

ANEXOS

Anexo A - Termo de autorização da Direção do IFPE *Campus* Recife

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA, E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO
DIREÇÃO GERAL DO *CAMPUS* RECIFE

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos, em atendimento as normas do Comitê de Ética da UFAL, que estamos cientes e concordamos que a aluna mestranda DENISE SILVA BARBOSA, matriculada sob o nº 2009M711003MI no Curso de Mestrado em Educação Brasileira – MINTER - UFAL/IFPE, realize no Instituto Federal de Educação Ciência, e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) - *Campus* Recife, desenvolvimento de pesquisa relativa ao seu projeto de dissertação.

Recife, 06 de setembro de 2010.

Professor Me. FRANCISCO DE MELO GRANATA
Diretor Geral do IFPE *Campus* Recife

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, _____, tendo sido convidado a participar como voluntário do estudo sobre “Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de Língua Inglesa entre alunos de PROEJA no IFPE, *campus* Recife” recebi da Sr(a). Denise Silva Barbosa, Professora e Mestranda em Educação Brasileira, e da Professora Doutora Maria Inez Matoso Silveira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a conhecer os índices de satisfação dos alunos com relação aos saberes da Língua Inglesa e alguns resultados desse ensino de Língua Inglesa para a vida do estudante do PROEJA.
- Que a importância deste estudo é a de viabilizar a reflexão sobre as relações com o saber sobre a aprendizagem de Língua Inglesa do estudante do PROEJA.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: elencar dados que apontem a importância da aprendizagem de Língua Inglesa no PROEJA e refletir sobre o nível de satisfação dos alunos e as suas implicações para o ensino de Língua Inglesa.
- Que esse estudo começará em 2009.1 e terminará em 2011.1, sendo questionários e as entrevistas serão realizados em novembro e dezembro de 2010.
- Que eu participarei da pesquisa respondendo os questionários em um primeiro momento e ainda poderei participar de entrevistas, as quais serão gravadas e realizadas por uma das pesquisadoras;
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são os seguintes: relatos de experiências, no entanto o questionário e a entrevista são meios de baixo custo e que permitem conhecer a subjetividade do sujeito.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: o reconhecimento e a agradecimento por participar do estudo, como ainda conhecer o nível de satisfação que tenho com os saberes da Língua Inglesa.
- Que a minha participação poderá ser acompanhada do seguinte modo: por um professor do IFPE, *Campus* Recife, e que esteja colaborando com as pesquisadoras;
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a

divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Que não deverei ser indenizado por qualquer despesa que venha a ter com a minha participação nesse estudo e, também, por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que não há recursos financeiros para isso;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)			
Domicílio:	(rua,	praça,	conjunto):
_____			/Nº:
Bloco:	/Complemento: _____		
Bairro:	/CEP/Cidade:	/Telefone:	

Ponto de referência:	_____		de

Contato de urgência: Sr(a). Denise Silva Barbosa			
Domicílio: (rua, praça, conjunto: Rua Ernani Braga, 132			
Bloco: /Nº: /Complemento:			
Bairro: Madalena /CEP: 50610-350 /Cidade Recife: /Telefone: (81) 88579909			
Ponto de referência:			

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – <i>Campus</i> Recife e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Endereço: Rua Ernani Braga, 132 Madalena, Recife –PE e Rua Missionário John Mein no.45, Pinheiro Maceió - AL
Telefones p/contato: (81)88579909 e (82) 99228699

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:
Prédio da Reitoria, sala do C.O.C., <i>Campus</i> A. C. Simões, Cidade Universitária
Telefone: 3214-1041

Recife, ____ de 2010.

--	--

Assinatura do voluntário (Rubricar as demais folhas)	Nome e Assinatura do(s) responsável (eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	--

Anexo C - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado PROEJA de Eletrotécnica

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PERNAMBUCO												
4.2.2. Matriz Curricular												
CURSO TÉCNICO INTEGRADO - PROEJA					ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2006							
CHT: 2782,5 h/r					HORA / AULA: 45min							
MATRIZ CURRICULAR - ELETROTÉCNICA												
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	PERÍODOS							CHT		
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/a)	(h/r)	
B A S E C O M U M	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4				360	270
		Artes	2								36	27
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2					108	81
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2								36	27
		Geografia	2								36	27
		Fundamentos Sócio-filosóficos	2								36	27
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	3	2					180	135
		Física	2	3	3	3					198	148,5
		Biologia	2	2	2						108	81
		Matemática	4	4	4	4	4				360	270
SUBTOTAL			2	1	18	1	8			145	1093,5	
			2	8		5	8			8		
D I V E R S I F I C A D A	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES COMUNS)	Informática Básica	3								54	40,5
		Desenho Técnico		3							54	40,5
		Relações Humanas no Trabalho		2							36	27
		Empreendedorismo			2						36	27
		Higiene e Segurança do Trabalho I		2							36	27
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL			2	2	20	1	8			167	1255,5	
			5	5		5	8			4		
B A S E T E C N O L Ó G I C A	FORMAÇÃO TÉCNICA	Higiene e Segurança do Trabalho I			2						36	27
		Fundamentos de Eletrotécnica I			3						54	40,5
		Desenho Técnico - CAD				3					54	40,5
		Fundamentos de Eletrotécnica II				3					54	40,5
		Instalações Elétricas I				4					72	54
		Fundamentos de Eletrotécnica III					3				54	40,5
		Instalações Elétricas II					4				72	54
		Eletrônica Básica					3				54	40,5
		Medidas Elétricas I					4				72	54
		Máquinas Elétricas I					3				54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos I						2			36	27
		Comandos Eletro-eletrônicos						4			72	54
		Desenho Técnico Aplicado						4			72	54
		Medidas Elétricas II						2			36	27
		Máquinas Elétricas II						3			54	40,5
		Manutenção de Máquinas						4			72	54
		Controle e Acionamentos de Máquinas						3			54	40,5
		Metodologia da Manutenção						3			54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos II							2		36	27
		Instalações Elétricas III							4		72	54
Máquinas Elétricas III							3		54	40,5		
Ensaio de Máquinas Elétricas							3		54	40,5		
Controle e Acionamentos de Máquinas							3		54	40,5		
Projeto de Instalações Elétricas							8		144	108		
Conservação e Eficiência Energética							2		36	27		
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA					5	1	1	2	25	147	1107	
					5	0	7	5	25	6		
TOTAL GERAL			2	2	25	2	2	2	25	315	2382,5	
			5	5		5	5	5		0		
PRÁTICA PROFISSIONAL - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)										420		
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)										2782,5		

Anexo D - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado PROEJA de Mecânica Industrial

4.2.2. Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR												
ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	PERÍODOS							CHT			
		I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/a)	(h/r)		
BASE COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4			360	270	
		Artes	2							36	27	
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2				108	81	
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2							36	27	
		Geografia	2							36	27	
		Fundamentos Sócio-filosóficos	2							36	27	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	3	2				180	135	
		Física	2	3	3	3				198	148,5	
		Biologia	2	2	2					108	81	
		Matemática	4	4	4	4	4			360	270	
	SUBTOTAL		22	18	18	15	8			1458	1093,5	
	DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES COMUNS)	Informática Básica	3							54	40,5
			Desenho		3						54	40,5
Relações Humanas no Trabalho					2					36	27	
Empreendedorismo				2						36	27	
Higiene e Segurança do Trabalho I				2						36	27	
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL		25	25	20	15	8			1674	1255,5		
BASE TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO TÉCNICA	Metrologia			3					54	40,5	
		Ciências dos Materiais			2					36	27	
		Mecânica Técnica				3				54	40,5	
		Processo de Fabricação - I				3				54	40,5	
		Desenho Mecânico - I				3				54	40,5	
		Processo de Fabricação - II					6			108	81	
		Automação - I					3			54	40,5	
		Planejamento da Manutenção					2			36	27	
		Resistência dos Materiais					3			54	40,5	
		Tecnologia Mecânica					3			54	40,5	
		Eletroeletrônica Aplicada						2		36	27	
		Gestão da Qualidade						2		36	27	
		Automação - II						3		54	40,5	
		Desenho Mecânico - II					4			72	54	
		Elementos de Máquinas						3		54	40,5	
		Motores de combustão Interna						3		54	40,5	
		Soldagem						3		54	40,5	
		Manutenção e Inst. Elétricos						2		36	27	
		Máquinas Hidráulicas						3		54	40,5	
		Sistemas Automotivos							4	72	54	
		Manutenção Mecânica						3		54	40,5	
		Sistema a vapor e turbinas						3		54	40,5	
		Controles e Ensaos						3		54	40,5	
Organização Industrial							3	54	40,5			
Execução de Projetos							6	108	81			
Mecânica Aplicada às Máquinas							3	54	40,5			
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA				5	9	17	25	25	1458	1094		
TOTAL GERAL		25	25	25	24	25	25	25	3132	2349,0		
PRÁTICA PROFISSIONAL - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)									420			
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)									2769,0			

Anexo E - Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado PROEJA de Refrigeração e Ar Condicionado

4.2.2. Matriz Curricular

Fundamentação Legal: Lei nº 9.394/96 - Decretos nº 5.154/04 e nº 5.458/05 - Parecer CNE/CEB nº 16/99 - Resolução CNE/CEB nº 04/99

MATRIZ CURRICULAR												
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	PERÍODOS							CHT		
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/a)	(h/r)	
BASE COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4				360	270
		Artes	2								36	27
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2					108	81
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2								36	27
		Geografia	2								36	27
		Fundamentos Sócio-filosóficos	2								36	27
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	3	2					180	135
		Física	2	3	3	3					198	148,5
		Biologia	2	2	2						108	81
		Matemática	4	4	4	4	4				360	270
SUBTOTAL			22	18	18	15	8			1458	1093,5	
DIVERSIFICADA	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES COMUNS)	Informática Básica	3								54	40,5
		Desenho			3						54	40,5
		Relações Humanas no Trabalho		2							36	27
		Empreendedorismo			2						36	27
		Higiene e Segurança do Trabalho I		2							36	27
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL			25	22	23	15	8			1674	1255,5	
BASE TECNOLÓGICA	FORMAÇÃO TÉCNICA	Termodinâmica		3							54	40,5
		Tecnologia dos Alimentos			2						36	27
		Eletricidade				4					72	54
		Manutenção de Sist. Térmicos I				5					90	67,5
		Desenho Técnico - CAD					3				54	40,5
		Eletrônica Básica					2				36	27
		Manutenção de Sist. Térmicos II					5				90	67,5
		Mecânica dos Fluidos					3				54	40,5
		Transmissão de Calor					3				54	40,5
		Conforto Térmico						4			72	54
		Instalações de Refrigeração						3			54	40,5
		Ac.e Controles Elétricos						4			72	54
		Eletrônica Digital						3			54	40,5
		Desenho Mec. Computacional						4			72	54
		Manutenção de Sist. Térmicos III						5			90	67,5
		Inst.Balanc.dos Sist.Térmicos							4		72	54
		Otimiz. Energ. Sist. Térmicos							4		72	54
		Proj. Integr.de Ref. Industrial							4		72	54
		Proj.Integrado de Climatização							4		72	54
		Automação Eletrônica							4		72	54
Desenho de Arq.computacional							3		54	40,5		
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA					2	9	16	23	23	1368	1026,0	
TOTAL GERAL			25	25	25	24	24	23	23	3060	2282	
PRÁTICA PROFISSIONAL - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)											420	
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)											2702	

A Prática Profissional (estágio) - não se configura como disciplina conforme Parecer 16/99

Anexo F – Parecer



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
PARECER CONSUBSTANCIADO



PROTOCOLO: 025871-2010-67

I. Identificação

1. Título: **Relações com o saber_ aprendizagem da língua inglesa entre estudantes do PROEJA no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de Pernambuco.**
2. Pesquisador(a) orientador(a): Dra. Maria Inez Matoso Silveira Orientandos(as): Denise Silva Barbosa.
3. Instituição onde se realizará: UFAL/CEDU – PPGE - Minter
4. 4. Data de apresentação ao CEP:25-11-2010

II. Objetivos

Traçar uma trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua evolução histórica, política e social, bem como a criação do PROEJA e sua implantação no IPE. Coletar dados a respeito das crenças, valores, sentidos, expectativas do estudante do PROEJA em relação à aprendizagem da Língua Inglesa no curso de profissionalização em que está inserido. Organizar, elencar e categorizar os dados obtidos a respeito dos sentidos e da importância atribuídos à aprendizagem da Língua Inglesa no PROEJA e refletir sobre o nível de satisfação dos estudantes. Analisar esses dados sistematizados à luz do cotejo entre Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron e a Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. A pesquisa será realizada com os estudantes do primeiro e segundo períodos que cursam o PROEJA e os dados serão coletados através de questionários e entrevistas semi-estruturadas.

III. Comentários do Relator.

O Projeto está bem redigido e apresenta Introdução, Justificativa, Objetivos, Metodologia, critérios de inclusão e exclusão do sujeito voluntário, cronograma, referências, currículos, TCEL de acordo com as instruções e as devidas autorizações. Atende às exigências da Resolução CNS 196/96 e não apresentando questões éticas.

Sugerimos ao Comitê de Ética em Pesquisa que considere, salvo melhor entendimento, o Projeto em pauta como aprovado

VI. Data da Reunião: