

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA IRISDENE BATISTA BARRETO

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA RURAL:
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA**

João Pessoa
2011

MARIA IRISDENE BATISTA BARRETO

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA RURAL:
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGÜÍSTICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB na área de concentração de *Linguística e Ensino* e na linha de pesquisa de *Linguística Aplicada*, como exigência para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a Rosalina Maria Sales Chianca

João Pessoa
2011

MARIA IRISDENE BATISTA BARRETO

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA RURAL:
UMA ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB na área de concentração de *Linguística e Ensino* e na linha de pesquisa de *Linguística Aplicada*.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Rosalina Maria Sales Chianca
Orientadora (UFPB)

Professor Dr. Rubens Marques de Lucena
Examinador (UFPB)

Professor Dr. Pedro Farias Francelino
Examinador (UFPB)

Professora Dra. Karina Chianca Venâncio
Examinadora (UFPB)

Se o mestre for verdadeiramente sábio,
não convidará o aluno a entrar na mansão de seu saber
e sim,
estimulará o aluno a encontrar o limiar da própria mente.

Khalil Gibran

A Artielso, eterno companheiro, e a Priscila, Amanda e Yasmin minhas três estrelinhas.

AGRADECIMENTOS

Quando conseguimos ao longo de uma caminhada cruzar a linha de chegada e levantar a bandeira de vencedor, sem dúvida, não há momento mais adequado para compartilhar com os companheiros as lágrimas derramadas pela alegria conquistada, e agradecer o carinho, a paciência, a dedicação e principalmente o incentivo constante.

E... como tudo o que temos é presente divino, agradeço primeiramente, a Deus por ter estado ao meu lado e certamente, me carregado nos braços em alguns momentos tão difíceis dessa jornada, fazendo-me acreditar que era possível vencer os obstáculos.

À professora Rosalina, a minha eterna gratidão por ter acreditado no meu projeto. Muito obrigada pela paciência, compreensão, carinho e, sobretudo, pelas sábias orientações que me incentivaram a conduzir esta pesquisa com segurança e determinação.

À turma do 6º ano da EMEIEF AUGUSTO BERNARDINO DE SOUSA que embarcou comigo nesta aventura de construção e reconstrução de saberes, numa tentativa de transformar a realidade e superar preconceitos a partir da curiosidade, respeito e diálogo.

À equipe de gestores e educadores da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa que apoiaram e incentivaram o meu trabalho, desde o primeiro momento, com os mais simples, puros e deliciosos gestos de carinho.

A meu pai Francisco Batista dos Santos, que me acompanha desde os meus sete anos no caminho da escola, seja na chuva ou no sol, rompendo a aurora ou no cair da tarde, suportando o cansaço sem nunca lastimar nem cobrar, sempre confiante na minha capacidade e na minha vitória. Papai é um exemplo de vida. Obrigada por tudo. Perto de ti eu sinto que sempre serei uma eterna criança.

A minha mãe, Maria Lúcia dos Santos, minha primeira mestra, minha grande amiga e companheira, que, com muita arte, pintou o quadro dessa etapa que tanto sonhei alcançar. Não tenho palavras para dizer o quanto és importante para mim, mulher forte e guerreira, que sempre adivinhou meus pensamentos, me dando colo e carinho nas horas mais difíceis.

A Artielso, eterno companheiro, que me incentivou a tornar real esse sonho. Por você, eu enfrentei barreiras, com você, atravessamos correntezas e só pra você, hoje, eu grito: “te amo”.

As três estrelinhas que formam a maior constelação do universo do meu coração, verdadeiras fontes inspiradoras, Priscila, Amanda e Yasmin. Obrigada por iluminarem meu caminho.

Aos meus irmãos, Lúcio e Vanda, obrigada pelo incentivo, pelos e-mails carregados de mensagens positivas, pelos toques de carinho no decorrer desta etapa.

A Neidinha, Neto, Isabelle, Anabelle e Vinícius, muito obrigado por terem aberto as portas de sua casa para que eu me sentisse segura. Vocês me mostraram o valor da verdadeira amizade, que é imensurável. Sei que muitas vezes incomodei e por isso peço desculpas. Eternamente serei grata por tudo.

A Dona Zélia, minha professora da 4ª série, modelo de educadora, que sempre acreditou no meu potencial exigindo sempre um pouco mais. Para a senhora, meus sinceros agradecimentos.

A todos os professores do curso de pós-graduação da UFPB pela paciência, sabedoria e compreensão.

Aos amigos da pós-graduação que, de certa forma, me incentivaram em busca deste sonho.

Enfim, a todos que estiveram ao meu lado e muitas vezes com uma palavra amiga me ajudaram a seguir em direção ao meu objetivo. Muito Obrigada.

Sigo vibrando em busca de novas conquistas

RESUMO

O presente trabalho, ancorado na Linguística Aplicada, tem como objeto de estudo a interação que ocorre na sala de aula da Escola Rural (doravante ER) em relação ao ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa (doravante LI). As hipóteses levantadas mostram que o aluno do 6º ano do Ensino fundamental de uma ER do município de Cajazeiras-PB, não tem claramente definido a importância de estudar a LI, além disso, embora o professor de LI possua formação acadêmica, apresenta uma competência comunicativa limitada para estabelecer momentos de interação e favorecer o interesse, a participação e o contato com a língua em estudo. Pretendemos refletir como a interação favorece a efetivação do ensino e da aprendizagem de LI na sala de aula da ER. A fundamentação teórica se apoia nos estudos da sociolinguística Interacional (Gumperz & Cook-Gumperz, Bortoni-Ricardo), inter-relacionando-se com a concepção de educação preconizada por Paulo freire, que tem como foco o diálogo. O método de pesquisa utilizado é a abordagem do tipo qualitativa exploratória, que possibilita compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes envolvidos. A análise e a interpretação dos dados desta pesquisa são feitos através da análise de conteúdo dos relatos e das respostas dadas no questionário observando a inter-relação com as discussões previamente realizadas. Nesse sentido, a análise aponta que a perspectiva do aluno da ER é construir significado para sua aprendizagem. No entanto, a limitada competência comunicativa do professor não garante a eficiência na interação. Diante disso, à medida que o professor assume uma postura de educador-reflexivo e redireciona sua prática interagindo com os indivíduos que estão inseridos em contextos sociolinguísticos e culturais, reflete positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem, Diálogo; Língua Inglesa; Escola Rural.

ABSTRACT

This paper, situated in the field of the Applied Linguistics, has as its object of study the play in the teaching and learning of foreign language, particularly the English language, in Rural School. The fundamental hypothesis is that the lack of motivation causes the selflessness for the English language classes and emphasize the low results of learning. We intend to reflect as the teaching of English language occurs in the rural context and the consequences of the play approach for the learning, watching as the relation between the native language and the foreign language contributes for the developing of the communicative competence. The theoretical support of this research centers in the Interactional Sociolinguistics (Gumperz & Cook-Gumperz, Bortoni-Ricardo) in Paulo Freire's dialogic pedagogy and others. In order to obtain the trustful results, the data were collected from questionnaire answers from students of the 6th grade and the principal of a rural school that is located in Cajazeiras-PB, besides narratives that were produced by the students and researcher-teacher. The analysis of the data is based in an interpretative methodology which aims to demonstrate the importance of the play activities and their reflexes for the learning. The results confirmed that the teaching of EL, in rural school, might be meaningful when the teacher use play procedures like a motivated way in order to become the student aware of the cultural diversity.

Key words: Learning and teaching; play; dialog; English language; Rural school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos das comunidades que frequentam a escola.....	61
Tabela 2. Faixa etária dos alunos do 6º ano.....	62
Tabela 3. 1º Fator: A importância de estudar inglês.....	70
Tabela 4. 2º Fator: Representações sobre as aulas de LI na escola do campo.....	71
Tabela 5. 3º Fator: Sugestões para o aprendizado de LI.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de alunos repetentes do 6º ano.....	63
Gráfico 2. Alunos por raça do 6º ano.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Esquema do diálogo segundo Paulo Freire.....	47
Quadro 2. Esquema do antidiálogo segundo Paulo Freire.....	47
Quadro 3. Características e atributos do educador político-crítico-reflexivo segundo Paulo Freire.....	49

LISTA DE ABREVIACÕES

LEs – Línguas Estrangeiras

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

ER – Escola Rural

EMEIEF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CPC – Centros Populares de Cultura

UNI – União Nacional dos Estudantes

MST – Movimento dos Sem-Terra

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO

1.1. Das primeiras letras à pós-graduação.....	15
--	----

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1. Refletindo sobre o interesse do estudo.....	21
--	----

3. BASES TEÓRICAS

3.1. A Sociolinguística no contexto educacional	28
---	----

3.1.1. A dimensão da Sociolinguística: foco na interação e sua importância para o ensino e a aprendizagem.....	36
--	----

3.2. A perspectiva dialógica Freiriana e as implicações para o ensino e a aprendizagem.....	43
---	----

4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1. O ensino e a aprendizagem na Escola Rural- um projeto em construção.....	52
---	----

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. Cenário e os participantes da pesquisa.....	60
--	----

5.2. Caracterização da metodologia da pesquisa.....	65
---	----

5.3. Procedimentos de análise dos dados.....	67
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
---------------------------	----

REFERÊNCIAS.....	87
------------------	----

APÊNDICES.....	90
----------------	----

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice B – Certidão do Comitê de Ética

Apêndice C – Roteiro do Questionário aplicado aos alunos

Apêndice D – Roteiro do Questionário aplicado à diretora

ANEXOS.....	96
-------------	----

1 APRESENTAÇÃO

1.1 DAS PRIMEIRAS LETRAS À PÓS-GRADUAÇÃO

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”

(FREIRE, 1996, p. 136)

Trazer no sangue a origem nordestina e rural, para mim, sempre foi e será um fato de grande satisfação e orgulho. Neste momento da minha vida, está sendo a mola propulsora em busca de novos caminhos, da minha auto-afirmação como educadora. Sou a primeira filha, dos três filhos de um casal de agricultores cearenses, que com 1 ano de idade, ainda sem muita noção da realidade externa que a envolvia, viveu sua primeira mudança.

A seca dos anos 70 que assolou o sertão nordestino obrigou a saída de muitas famílias para as terras do sul em busca de melhores condições de vida. Com este mesmo fim, minha família desembarcou em Mato Grosso e por 3 anos meus pais trabalharam como arrendatários em uma fazenda. As lembranças que guardo são insignificantes ou quase inexistentes. Minha infância foi marcada acompanhando meus pais no roçado ou cuidando da minha irmã menor.

As notícias que chegavam do sertão, vez por outra, falavam sobre os que tinham ficado e como estavam vivendo. Numa dessas alvísseras, minha vó materna, Rosa, manda minha primeira cartilha do ABC. A primeira impressão não foi agradável, mas logo minha mãe mostrou a magia que estava oculta por entre aquelas letrinhas soltas e descontextualizadas.

Assim, fui alfabetizada muito cedo, minha escola foi meu próprio lar e minha mãe, minha primeira professora. Ela vinha de uma família numerosa, mas por ser uma das filhas mais novas pode frequentar os bancos escolares em um colégio na cidade próxima onde morava e completar o 5º ano de admissão, capacitando-se dessa forma para lecionar, regulamentada pela prefeitura municipal.

A saudade dos entes queridos trouxe meus pais de volta ao Nordeste e com as economias trazidas compraram um pedaço de terra que seria nossa morada. Trabalho e

família sempre foi o lema de vida de ambos que até hoje, com 41 anos de casados, ainda nos acompanha, vibrando com as nossas conquistas ou nos apoiando nas nossas derrotas.

A educação dos filhos sempre esteve em primeiro lugar no ideal dos meus pais. Meu pai sempre falava que a herança que ele podia deixar para os filhos era o estudo. Minha mãe reabriu a escola que funcionava em casa mesmo, pois não tinha prédio próprio. Era uma turma multisseriada, com 20 alunos, filhos dos agricultores que moravam nas proximidades. Esse período é marcante na minha vida. A tarde passava rápido entre os pontos a serem memorizados e os questionários a serem respondidos. Lembro que a hora da tabuada era a mais angustiante, a palmatória fazia chorar quem não acertasse. A responsabilidade e a rigidez eram características principais do trabalho pedagógico e isso garantia a credibilidade dos pais e o respeito dos alunos. A força do regime político da época inspirava o modelo pedagógico, mas isso eu só descobriria bem mais tarde.

Refletindo sobre essa trajetória, tenho certeza de que minha mãe foi e ainda é minha bússola, a grande responsável pelo que sou, pois o sujeito se constitui no processo de troca nas relações que estabelece apropriando-se, como afirma Bakhtin, do discurso do outro. Educou-nos para sermos autônomos, respeitando os valores familiares e tendo consciência dos nossos limites. Hoje, entendo que o fato de observar e imitar o que minha mãe fazia todos os dias levou-me a acreditar que ser professora era a minha missão. Foi sobre a influência da minha mãe, apropriando-se do discurso que minha formação identitária foi sendo construída. Tápias-Oliveira (2006, p.4) citando Moita Lopes, esclarece que “as identidades são construções socialmente prototípicas de possibilidades de ser: são nossas facetas, nossas formas de agir, pensar e estar no mundo”.

Para fazer a 4ª série fui estudar no Grupo Escolar Dep. Leão Sampaio que ficava na vila, um pouco distante de onde morávamos. Eu tinha então 8 anos e embora muito pequena era considerada a primeira da sala. A professora que, até hoje, a trato por D. Zélia tinha o curso Normal e ter uma formatura, na época, era sinal de muito respeito e consideração. A metodologia da professora era semelhante a da minha mãe e não estranhei a rigidez aplicada em sala de aula. Quando não sabíamos a lição, éramos repreendidos e como “castigo”, ficávamos depois da aula, estudando até responder corretamente. Lembro que fiquei uma vez, porque não soube responder o ponto de geografia.

Não consegui “decorar” tantas definições sobre o relevo. Isso ficou marcante e talvez por tal fato, Geografia sempre foi meu fraco.

Ao concluir o primário a preocupação dos meus pais era que eu não parasse os estudos. Então, eu fui matriculada no Colégio Dom Moisés Coelho, na cidade de Cajazeiras. Fui morar com tios e primos que já estudavam lá. A ansiedade inicial deu lugar a uma imensa saudade do aconchego do colo materno. Surpresas e decepções foram se acumulando e formando minha personalidade. Com certeza, eu não estava ainda preparada para enfrentar a realidade que descortinava a minha infância e me forçava a entrar na adolescência. Comprovada a precocidade, por estar fora da faixa etária, minha matrícula na 5ª série não foi aceita pela escola. A solução foi repetir a 4ª série. Foi um ano muito sofrido, não sei como consegui suportar tanta saudade da minha família. Os sábados eram esperados com ansiedade, pois eram dias de feira livre e sempre vinha alguém do sítio que trazia notícias. Minha mãe sempre mandava uma cesta cheia de mantimentos que eram para suprir durante a semana e o que nunca faltava, uma cartinha que vinha dentro da lata dos ovos. Eu lia e relia aquelas palavras que pareciam ser faladas por minha mãe. Da mesma forma a resposta voltava e eu contava tudo o que tinha acontecido na escola e em casa. Era assim que nossos laços se fortaleciam cada vez mais e mesmo distante a presença da minha mãe era real. Eu não imaginava que minha criatividade estava sendo estimulada naquele exercício de escrita. Lamento hoje, não ter guardado todas aquelas cartinhas que registraram parte da minha história.

Lembro que certa vez meu pai foi me ver no colégio e ficou esperando a hora do recreio. Quando o vi meu coração parecia que ia explodir, pulei no muro e o abracei. Ele me deu um monte de bombons e foi embora, eu fiquei chorando. No fundo eu guardava a esperança de que logo eu iria vê-lo. Quando eu sentia saudades eu começava a ler. Na casa havia um quarto onde eram guardados os livros e era o meu refúgio. A Ilha Perdida, Éramos Seis, Meu pé de laranja-lima eram meus favoritos. Cada experiência vivida marca meu crescimento pessoal e está registrada no livro de memórias.

Um ano depois, meus pais conseguiram comprar uma casa e minha vó Laura veio morar comigo e com minha irmã Vanda, que iria começar o ginásio. Ao concluir o ginásio, minha mãe me incentivou a fazer o Pedagógico. O curso era exclusivo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, uma escola que era administrada pelas Irmãs

Dorotéias. Como era uma escola particular minhas chances eram mínimas já que meus pais não podiam pagar a mensalidade. Outra luta para minha mãe que com determinação e coragem dirigiu-se a Irmã Souza, tesoureira da instituição, a fim de encontrar um meio para que eu pudesse realizar meu objetivo. O resultado da conversa foi satisfatório, para pagar a mensalidade eu trabalharia um período no colégio e meus pais pagavam a outra metade. Durante os três anos do curso, eu dava aulas de reforço a alunos com dificuldades, auxiliava na biblioteca e fazia outros serviços solicitados.

Foi uma época maravilhosa, tive professoras marcantes, como D. Francisca Fonseca, que era pura doação. Sua dedicação e sua competência eram fatores inigualáveis e influenciaram bastante a minha prática em sala de aula. Aos 15 anos eu já era uma professora formada. Prestei vestibular na UFPB, para Letras e fui aprovada. Minha dedicação a Língua Inglesa tornou-se mais efetiva. A professora Socorro Moura sempre me incentivou e eu sempre quis mostrar o melhor de mim. Fui monitora durante um ano na universidade e isso foi bastante positivo para o meu desempenho. Ao concluir a graduação, fui chamada para trabalhar em uma escola particular, onde lecionava as disciplinas de Inglês e Português. O casamento logo em seguida, foi um forte motivo para acomodação das minhas perspectivas profissionais. A família sempre ocupou primeiro lugar em minha vida e isso, muitas das vezes foi motivo para repreensões por parte da equipe gestora da escola que exigia muito mais que responsabilidade e sim dedicação exclusiva.

Contudo, após momentos de reflexão percebi que era preciso parar, buscar inovações para minha prática docente. A aprovação em um concurso para trabalhar na escola rural abriu um leque de questionamentos e reforçou o desejo de lutar por transformações significativas.

De repente, percebi que meu papel como educadora transpunha as barreiras da sala de aula. O que, como, por que e para que fazer constituíam o quadro problemático, mas eu estava determinada a encontrar as soluções ou pelo menos tentar solucioná-los. Inscrevi-me no curso de Especialização, que era aos sábados. Era muito cansativo, mas consegui concluir. Pedi demissão da escola particular onde trabalhava. Sentia que cada vez mais o desgaste me consumia e não queria mais ser tratada como incompetente. Encontrei minha amiga, Vanice, que me incentivou a entrar no mestrado. Era uma decisão bastante ousada, pois aumentariam as despesas, precisava ir para João Pessoa, capital do estado que fica a 480 km de Cajazeiras.

Com o apoio da minha família, enfrentei a seleção e fui aprovada. Emoção e curiosidade se misturaram em meio a tanta novidade diante dos meus olhos. Minha orientadora, a professora Rosalina Chianca, foi um anjo da guarda que desde o primeiro momento, acreditou na minha capacidade e impulsionou a minha conquista. Hoje, após idas e vindas, estou chegando ao fim dessa batalha e tenho certeza de que esta foi uma das maiores transformações da minha vida. Tenho consciência de que tenho uma grande missão pela frente, a de educar, de transformar a escola para melhor.

O importante de tudo é que tenho planos a realizar, fazer o doutorado é um deles. A escola que sonho pode ser real. Determinação, coragem, paciência e humildade são as armas que trago para enfrentar os inúmeros desafios que ultrapassam os muros da escola. Não tenho dúvidas que escolhi a profissão certa. Estou feliz, fazendo o que gosto. Aprendi, com as lições da vida que posso fazer melhor, que não sou insubstituível, mas que posso fazer a diferença. As pessoas deixam marcas por onde passam e de alguma forma são lembradas pelo que fizeram ou não. Sei que ainda tenho muito a aprender e não posso parar. Sinto que minha postura como educadora revela uma nova identidade e isto significa um maior compromisso com a minha prática.

Produzir minha auto-biografia me possibilitou lançar um olhar crítico para dentro de mim mesma e descobrir pontos longínquos e desbravados; percebi-me um ser inacabado o que, no dizer de Freire (1996, p.55), “inscreve o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. E é justamente esse desejo consciente de aprender mais que abre espaço para que eu volte a minha prática educativa para uma formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

2.1 REFLETINDO SOBRE O INTERESSE DO ESTUDO

*“O tempo que levamos dizendo que para haver alegria na escola é
preciso primeiro mudar radicalmente o mundo
é o tempo que perdemos para começar a
inventar e a viver a alegria”.*

(FREIRE, 1977, p.)

O pensamento de Paulo Freire nos convida a iniciar esta caminhada buscando atingir as metas da autotransformação. Parece-nos uma atitude um tanto ousada. No entanto, ao reconhecermos nossas limitações e assumirmos o papel de professora- pesquisadora, estamos conscientes de que a transformação precisa partir de dentro de nós mesmos e só assim conseguiremos construir sentidos para nos autopercebermos no mundo.

Considerando que o aprender a ser e o aprender a conviver estão entre os pilares da educação moderna, os educadores, com base nos conhecimentos advindos de pesquisas na área da Linguística Aplicada, buscam então uma ponte entre esses saberes e o aprendizado de línguas estrangeiras (doravante LEs) com o propósito de explicar os fazeres e os saberes docentes.

Esses estudos têm mostrado que a escola precisa de uma pedagogia voltada para o reconhecimento e reafirmação das identidades dos sujeitos em sala de aula. Sabendo-se que a aprendizagem e o uso de uma língua estão diretamente implicados com a constituição das identidades culturais, entram em jogo nesse processo, relações de poder, contexto histórico, negociações de sentido, intenções e expectativas envolvidas nas práticas de linguagem.

Essa concepção de língua associada à realidade social e cultural leva a uma ressignificação da aprendizagem e do ensino de língua estrangeira. O aluno passa a ser concebido como um ser que tem desejos, crenças, atitudes e que constrói identidades e (inter)subjetividades, como um ator social moldado por seu gênero, etnia, classe social, e, por processos sócio-históricos e sociopolíticos.

Dessa forma, considerando a perspectiva da sociolinguística, a sala de aula passa a ser vista como socialmente situada e a aprendizagem, entendida como participação, como relacional e interativa que se, por um lado é demarcada por relações desiguais de poder por outro, é percebido como local de formação de subjetividades.

Partindo dessa concepção de língua como discurso, essa pesquisa volta-se para questionar como acontece o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola rural enfatizando o papel da linguagem na formação de identidades.

A língua estrangeira consta como disciplina obrigatória na LDB. No artigo 26, está previsto o ensino de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do ensino fundamental. Já no artigo 36, prevê-se uma língua estrangeira em caráter obrigatório e outra em caráter optativo para o ensino médio. Por um lado, essas conquistas asseguradas por lei são cumpridas em grande parte do território nacional, mas, por outro, a inclusão de disciplinas no currículo, por si só, não é garantia do ensino/aprendizado de uma língua estrangeira de forma eficiente.

É fato que, no nosso país, o domínio de línguas estrangeiras é cada vez mais fator de prestígio social e cada vez menos direito do cidadão. Na cultura competitiva e excludente do capitalismo ocidental, onde a globalização, dita modelos, editados pelos grandes atores detentores do capital e tecnologia, a serem seguidos pelos países em desenvolvimento, é necessário pensar em um ensino de idiomas mais incluyente e principalmente em um professor que considere o saber, o desejo e a ação, aspectos essenciais ao fazer pedagógico. (LEFFA, 2009, p. 114)

Compreendemos que uma língua é uma maneira de apreender o mundo, envolvendo aspectos linguísticos e culturais. Dessa forma, a multiculturalidade da LI permite que se parta de qualquer realidade para trabalhar possibilidades de inclusão, a partir dessa visão esta pesquisa pretende responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a relevância da aprendizagem de LI, para um aluno inserido no contexto sócio-histórico do campo?
2. Como a interação entre o ensino e a aprendizagem de LI na escola rural pode desenvolver no aluno interesse pela aprendizagem da língua?

Esses questionamentos não surgem com o intuito de afirmar que o ensino de línguas na escola do campo é ou não relevante, mas sim com aquele de refletir como a LE, especificamente a LI, é abordada na sala de aula do referido contexto, procurando identificar como se realiza a motivação, para que o aluno sinta interesse em aprender a língua do outro.

Assim, de acordo com as ideias abordadas anteriormente, essa pesquisa apresenta como objeto de estudo, a interação que ocorre na sala de aula do contexto rural em

relação ao ensino e a aprendizagem de LI. Para tanto, coletaremos os dados em uma turma de 6º ano do nível fundamental na EMEIEF- Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Augusto Bernardino de Souza, que fica localizada no Sítio Serra da Arara, aproximadamente a 7 km do município de Cajazeiras – PB.

Nosso interesse por essa temática, parte da nossa vivência como professora-educadora e procura refletir alguns pontos fundamentais, tais como:

- o papel da língua inglesa na escola rural;
- a relação entre professor e aluno nas aulas de Língua Inglesa;
- os aspectos que motivam os alunos do contexto rural na aula de Língua Inglesa;
- quais procedimentos metodológicos possibilitariam o aumento do interesse do aluno pela aula de Inglês e a maior interação entre professor e aluno no ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Assim, considerando a perspectiva da Sociolinguística Interacional em busca de uma ressignificação da aprendizagem e ensino de LI, pretendemos responder aos questionamentos propostos, levando em conta a construção da prática social em sala de aula, como a interação é negociada e como as identidades são construídas nas comunidades rurais a partir do momento em que ocorre a interação com a cultura do outro.

. Neste âmbito, pretendemos contribuir para os estudos de Linguística Aplicada mostrando a necessidade de redirecionar o ensino e a aprendizagem na escola rural visando uma prática docente que motive o interesse e a participação do aluno em sala de aula. Como a área rural ainda é um espaço que necessita de um olhar minucioso dos pesquisadores, já que são raras as produções teóricas a respeito, nossa proposta ao realizar esta pesquisa é reforçar a importância desse tipo de pesquisa que enfatize a riqueza da diversidade cultural existente no contexto rural e estabeleça um paralelo com outras culturas, a partir da constatação da realidade e identificação dos problemas do sistema educacional, auxiliando assim, na construção de práticas sociais significativas e igualitárias.

Tendo em vista a experiência e atuação como professora do referido contexto, partimos das seguintes hipóteses:

1. Os alunos da escola do campo não têm claramente definida a importância de estudar uma segunda língua.

2.O professor, embora possua a formação acadêmica, não tem a competência comunicativa necessária para estabelecer a interação em sala de aula e favorecer o interesse do aluno.

3. A falta de interação interfere de forma ineficaz no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa no referido contexto.

Partindo dos pressupostos acima, a presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

1. GERAL:

* Refletir como a interação entre professor e aluno favorece a efetivação do ensino e da aprendizagem de Língua Inglesa na escola do campo.

2. ESPECÍFICOS:

Refletir sobre a importância da língua inglesa no contexto rural.

Analisar as estratégias e procedimentos de ensino utilizados por professores de língua inglesa na escola rural.

Tomando como base a Linguística Aplicada, que tem focalizado dentre outros objetos (letramento, por exemplo) o ensino de línguas a partir de visões diferentes, este estudo pretende abordar o papel da LI na ER à luz dos pressupostos da Sociolinguística Interacional, e da perspectiva freiriana de educação.

Para o estudo da Sociolinguística Interacional, buscamos aporte em Cook-Gumperz & Gumperz , que definem interação como

(...) uma atividade cooperativa que requer uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo que é realizado, tudo o que é interpretado e toda a informação atingida não é inerente aos signos verbais ou não-verbais como tal, mas deve emergir dessas trocas interativas sequencialmente organizadas. (COOK-GUMPERZ & GUMPERZ, 1987, p.3)

Procuramos descrever, sobre a teoria Freiriana, desenvolvida por Paulo Freire (1996) que apresenta o ato educativo como o processo de leitura crítica do mundo em que educador e educando interagem, ensinando e aprendendo, um com o outro e ambos construindo o conhecimento do mundo.

Assim nosso trabalho está distribuído em cinco capítulos. No primeiro capítulo conceituaremos Sociolinguística e Sociolinguística Interacional, a abordagem que sustenta a nossa pesquisa, pois a Sociolinguística interacional tem como objeto de estudo os eventos comunicativos que acontecem no momento da interação, servindo como identidade social, sendo relacionada também aos construtos sociais, sociocognitivos e linguísticos. A abordagem sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado em sala de aula.

No segundo capítulo, apresentaremos um esboço sobre a escola rural, retratando dados que marcam o percurso histórico desde sua origem até os dias atuais e que fundamentam a prática pedagógica, visto que a temática desse estudo é o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no contexto rural.

No terceiro capítulo, focalizaremos o papel da perspectiva dialógica que, de acordo com o paradigma freiriano “centra a aprendizagem, não numa negação do ensino, mas numa relação dialética entre aprender e ensinar, com a precedência e a predominância do primeiro”. (FREIRE, 1996)

No quarto capítulo, será exposto o percurso metodológico. Nesta seção apresentaremos o cenário da pesquisa, o perfil dos participantes, no caso, os alunos da turma do 6º ano e a professora pesquisadora e caracterizaremos o contexto interacional em que ocorreram as aulas de língua inglesa, além disso, traremos o tipo de metodologia utilizada nessa pesquisa e qual procedimento será tomado para a análise dos dados.

No quinto capítulo, levando em conta as observações feitas durante as aulas e as anotações nos diários dos alunos e da professora faremos a análise e interpretação dos dados, destacando os momentos em que o diálogo, realizado na interação professor e aluno no contexto interacional onde ocorrem as aulas, geralmente um ambiente extraclasse, favorece positivamente na construção de conhecimentos.

Nas considerações finais, a ênfase fundamental será dada para as implicações da interação dialógica no contexto rural, já que, dependendo dos procedimentos metodológicos utilizados, pode apresentar reflexos positivos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Constatamos também que a interação torna-se produtiva quando objetiva levar os alunos de um contexto caracterizado como contexto de minoria, a reconhecer a

existência de outras culturas, que são diferentes, mas, que devem ser valorizadas pela riqueza de diversidade.

3 BASES TEÓRICAS

3.1 A SOCIOLINGUÍSTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A escola precisa tornar-se culturalmente sensível, (...) precisa aceitar a diversidade e torná-la funcional.

(Bortoni-Ricardo)

Nesta seção abordaremos sobre o papel da sociolinguística no campo educacional, realçando sua importância para o contexto da sala de aula. Na sequência, explanaremos a respeito da sociolinguística interacional que fundamenta a nossa pesquisa no estudo sobre interação.

Considerando que trataremos na nossa pesquisa sobre os problemas que envolvem a sala de aula seguiremos o paradigma qualitativo de cunho etnográfico visto que tem se mostrado como o mais adequado.

Seguindo a tradição interpretativa ou compreensiva, as pesquisas qualitativas apoiam-se no pressuposto de que as pessoas agem em razão de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

De acordo com Erickson (1990) a tarefa do etnógrafo ao realizar uma pesquisa interpretativa, é descobrir o modo específico como padrões de organização social e de cultura relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. Assim as pesquisas interpretativas estudam com detalhes uma situação específica para compará-las a outras situações. Partindo desse pressuposto, a pesquisa qualitativa de sala de aula tem como objetivo construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida nesse ambiente, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos alunos. (BORTONI-RICARDO, 2006^a, p.7)

Portanto, o etnógrafo preocupa-se em desvendar o problema como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, e, neste caso, no cotidiano da escola, mais especificamente na sala de aula. Dessa forma, esse pesquisador etnográfico deve situar a rotina da sala de aula em um contexto micro e macrossocial, o que significa reconhecer que os problemas identificados em sala de aula são subjacentes aos problemas sócio-educacionais, influenciados e determinados por esses.

O termo “etnografia” foi, segundo Bortoni-Ricardo (2006^a, p.5), cunhado por antropólogos no final do século XIX para se referirem as monografias escritas sobre os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental. A palavra compõe-se de dois radicais do grego antigo, “ethnoi” que significa, “os outros”, “os não gregos” e “grafos”, que quer dizer “escrita” ou “registro”.

Para Rodrigues Júnior e Cavalcante (2005), a etnografia é um método de abordagem de campo que oferece ferramentas para um melhor entendimento da realidade da escola e suas formas de constituição de significados já existentes e suas transformações, originárias de reflexões e discussões dos sujeitos participantes do contexto educacional.

Entende-se então, que a pesquisa etnográfica requer do etnógrafo reflexão para analisar e registrar essa realidade escolar e a da sala de aula. O etnógrafo deve ser um escritor crítico e imparcial uma vez que seus registros estarão acessíveis a vários leitores, aos outros, outras comunidades. Por isso, seus registros devem ser verdadeiros, fundamentados, refletidos e éticos.

Ouros teóricos, como Spradley (1979), descrevem a etnografia como um sistema de significados culturais de um determinado grupo. Wolcott (1975) chama a atenção para o uso da etnografia em educação, que deve envolver uma preocupação em conceber o ensino e a aprendizagem em um contexto amplo, compreendendo assim que as pesquisas sobre a escola não se devem restringir ao limite do espaço escolar, mas relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.14)

Essas definições são por demais valiosas, tendo em vista que norteiam o pesquisador etnográfico a uma maior compreensão da escola como um espaço cultural, como uma organização, que se apresenta com papéis sociais bem definidos, com atores para vários núcleos de atuação: diretores, docentes, equipes de apoio, dentre outros, e que a sala de aula é, nesse espaço, o ambiente central, para o qual todas as ações convergem.

O pioneirismo na área etnográfica deve-se a Margareth Mead, da Universidade de Columbia. Seus estudos influenciaram vários pesquisadores da época. Mas, é entre as décadas de 1960 e 1970 que se observa um crescimento dos estudos etnográficos, principalmente entre os pesquisadores da área da Educação. Dentre eles, destacam-se Dell Hymes e Erickson. Ambos ofereceram contribuições significativas na área da etnografia. Dell Hymes, sociolinguista de formação antropológica, construiu as bases da

pesquisa denominada “etnografia da comunicação”, ao formular um conceito essencial na área da sociolinguística, o conceito de competência comunicativa, compreendido como a capacidade de adequar a fala às mais diversas situações. Ao adquirir esse tipo de competência o falante sabe o que falar e como falar, com quaisquer interlocutores e em qualquer circunstância. Assim, não existe uma forma certa ou errada de falar, mas sim formas adequadas de saber falar.

Hymes considera, também, que devem ser consideradas e analisadas as diferenças culturais nos modos de falar, e ouvir, de seguir instruções entre a rede social do professor e a dos alunos, pois levam a sistemáticas dificuldades de entendimento na sala de aula. Para o autor, é preciso considerar uma diferença básica entre o que não é dito porque o falante não tem ou não encontra uma forma de dizê-lo. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.62)

Então é preciso organizar a sala de aula para que sejam criadas oportunidades de fala para o falante, tendo em vista que as diferenças culturais geram essas dificuldades, assegurando, neste sentido, as relações de confiança, de interação entre os sujeitos e de respeito às diferenças. Esse processo de organização deve acontecer conforme a estrutura de uma pedagogia culturalmente sensível.

Para tanto, a utilização de uma metodologia micro-etnográfica, essencialmente qualitativa e interpretativa, associada aos estudos sociolinguísticos, pode efetivamente contribuir para fazer da escola, e mais especialmente da sala de aula, um espaço no qual o estudo da língua e o estudo da sociedade se encontrem, com todos os seus conflitos e diferenças, um espaço em que uma pedagogia culturalmente sensível seja construída, o que pode ser amplamente favorecido por uma etnografia colaborativa.

Ao realizar uma etnografia colaborativa, o professor-pesquisador e comunidade escolar trabalham integrados, tendo como base o diálogo, a ação-reflexão-ação, a participação, a transformação e a interação. Entre tais aspectos o diálogo é fundamental pois é primordial para que sejam construídas ações conscientes, embasadas nas reflexões sobre a rotina da sala de aula que constituem o foco da pesquisa.

È com base no cotidiano que o nosso estudo busca traçar as metas necessárias para uma pesquisa que contribua para a melhoria do ensino e aprendizagem. Como já apontamos na parte introdutória desse trabalho, as estatísticas, no Brasil, têm revelado resultados negativos sobre a escolarização, fato que não surpreende tanto os estudiosos em educação mas, que preocupam bastante. O elevado índice de fracasso escolar, que se

expressa pela repetência, evasão e exclusão, concentram-se nas crianças das classes sociais menos privilegiadas socioeconomicamente.

Soares (1999, p. 5), assinala que:

... o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola não tem igualmente ocorrido à democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo de legitimá-las.

A prática constante dos discursos ideológicos sobre a democratização do acesso à escola não assegura a democratização do ensino, o ensino de qualidade. No projeto das lutas políticas estão elencadas a melhoria da escola e das salas de aula, a formação dos docentes e a oferta de condições dignas de trabalho que resultarão em qualidade de ensino. No entanto, ainda percebemos que há uma grande lacuna entre a teoria e a prática.

Em contrapartida, vários educadores comprometidos com o acesso à cultura e com o conhecimento têm investigado as causas do baixo rendimento escolar de crianças provenientes das classes menos favorecidas. Dentre as várias formulações teóricas construídas, destacam-se a da deficiência e a da diferença.

A cultura escolar de repetência, reprovação, desistência e evasão tem se destacado como um dos pontos preocupantes para os estudiosos da Sociolinguística Educacional, apesar de ser considerada, nos dias atuais, como um fenômeno natural, não só pelos educadores, mas também, pela sociedade. Os discursos pedagógicos e oficiais são influenciados por essa cultura, exatamente nas justificativas que são dadas para explicar as causas do baixo desempenho escolar dos alunos das classes populares. Apesar de todas as razões sociais, econômicas e políticas envolvidas no processo, o discurso de muitos educadores afirma ser a família e os alunos os responsáveis pelo fracasso escolar. Pode-se dizer que mesmo que os educadores não tenham elaborado um estudo sistematizado sobre a teoria do déficit linguístico, seu discurso está impregnado por ela.

De acordo com Bernstein (1958 apud SOARES, 1999), um dos principais representantes da teoria da deficiência, e seus adeptos, as crianças, por pertencerem a

famílias de nível social mais baixo, são inerentemente inferiores, incapazes e aprender, pois são consideradas:

- a) Biologicamente deficientes, por serem provenientes de famílias pobres, por viverem em situações econômicas desfavorecidas e por não terem sido bem alimentadas; a privação alimentar e a subnutrição conduzem à baixa condição de aprendizagem, à baixa percepção e à desatenção, comprometendo o desenvolvimento e a capacidade de aprender;
- b) Cognitivamente deficientes, pois a subnutrição leva as crianças a terem um raciocínio lento para acompanhar a escola, seus ritmos e seu conteúdos; essas crianças são menos inteligentes e inaptas para aprender; essas deficiências são responsáveis pelo insucesso desses alunos na escola e a causa do fracasso escolar é a ausência de condições básicas para a aprendizagem;
- c) Linguisticamente deficientes, já que o baixo nível sócio-econômico da família caracteriza um ambiente linguístico no qual desenvolvem uma linguagem agramatical e a-verbal (sem regras, sem normas, sem padrão, sem consistência interna) não aceita pela escola, que é concebida pelas elites e para as elites.

Soares (1999) conclui que, segundo essa teoria, as explicações para a não aprendizagem dessas crianças concentram-se nelas próprias, nas suas desvantagens intelectuais, nos seus déficits. As crianças pobres apresentam deficiências biológicas, afetivas, cognitivas e linguísticas responsáveis por sua incapacidade de aprender sendo, conseqüentemente, considerados carentes, deficientes. Assim, crianças pobres estão condenadas ao insucesso escolar.

Em conseqüência, embora seja uma teoria desenvolvida nos anos 1960 e não mais admitida entre os estudiosos da linguagem, ainda existem professores que apontam essas deficiências para justificar as causas da repetência, da não aprendizagem das crianças em suas salas de aula.

Bortoni-Ricardo (2005) esclarece que a teoria da deficiência fez surgir o mito da criança não-verbal e explicações como a do ciclo da pobreza. A hipótese gerou também a chamada ideologia do vácuo, que considera as crianças de grupos ou classes desfavorecidas como destituídas de qualquer cultura ou linguagem relevante.

Diante desse quadro, muitos pesquisadores (cf. Stern, 1983; Ellis, 1985; inter alia) têm questionado sobre o conceito de aptidão para aprender LEs. Várias opiniões têm sido apontadas em relação à essa questão. Hubbard (1975) e Roeming (1966) afirmam que o sucesso na aprendizagem de LEs depende da motivação e atitude e não de aptidão; Gardner e Lambert (1972) têm enfatizado os fatores motivacionais e de atitude, e colocado dúvidas sobre o conceito de aptidão. Entre as inúmeras discussões, concordo com Moita Lopes (2006, p. 75),

Embora seja verdade que a nossa prática na sala de aula evidencie que os alunos fazem progressos diferentes na aprendizagem de LEs, os fatores que a influenciam são muitos (motivação, atitude, oportunidade, etc) e não simplesmente a chamada aptidão para LEs.

A ideologia enraizada na escola pública pelas visões de déficit linguístico e cultural e pela falta de aptidão para aprender LEs introduz no aluno a “profecia autorrealizadora” chamada por Rosenthal e Jacobson (1973), a percepção de que a escola os desqualifica e os vê como meros objetos.

Diante dessa realidade, onde as relações de contradição entre opressores e oprimidos também estão presentes na escola é preciso, urgentemente, uma mudança de atitude em relação ao aluno, “fazer usos de meios de instrução em LEs adequados ao seu contexto, que reflitam habilidades em LEs socialmente justificáveis e que estimulem a consciência crítica”, na direção da mudança social. (MOITA LOPES, 2006, p.76)

William Labov (1965, apud BORTONI-RICARDO, 2005, p.114) rejeita os fundamentos da teoria da deficiência, ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem apontadas por ela são criadas pela própria escola e pela sociedade em geral. Defende a ideia de que as variedades não-padrão também são governadas por regras que fazem parte de um sistema, contrariando a premissa da linguagem a-verbal, da teoria da deficiência. Se o significado for mantido, as variedades não devem ser consideradas incorretas. O autor aponta a importância do contexto na produção da linguagem e afirma que a heterogeneidade não só é a situação normal, mas o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática.

Graças a Labov, não se pode mais considerar que: a) as variedades linguísticas sejam incorretas, a-sistemáticas e não governadas por regras internas; b) as pessoas que as falam sejam portadoras de deficiências linguístico-cognitivas (BRAGGIO, 2002, p.36).

Labov baseia-se na seguinte premissa: a linguagem das crianças das faixas sociais menos favorecidas economicamente é também gramatical e sistemática como a linguagem das crianças sócio-economicamente mais favorecidas (é apenas diferente da norma padrão). Passa a ter importância o contexto em que a escrita aparece e o uso da linguagem.

Assim, não existem razões linguísticas ou biológicas que caracterizem os alunos como deficientes. Professores e escola não respeitam as diferenças do ambiente sócio-cultural e linguístico das crianças pobres, o que inclui a falta de conhecimento dos professores sobre bases linguísticas para fundamentar sua prática, daí a origem dos resultados negativos. Nas palavras de Labov, “mútua e recíproca ignorância: as professoras não conheciam as regras dos dialetos de seus alunos e esses também desconheciam as regras do dialeto com que se defrontam na escola” (1969 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128).

Os estudos de Labov (1965 apud BORTONI-RICARDO, 2005) e de seus seguidores de vários outros campos da dialetologia social marcaram a evolução da Sociolinguística Educacional, permitindo a análise de natureza contrastiva da interferência da língua materna dos alunos (dialeto) na aprendizagem da leitura e da escrita. Além da descrição linguística, vieram à análise as atitudes da sociedade em geral e dos professores em relação às variedades linguísticas regionais, éticas e sociais. Valendo-se desses estudos, não se pode mais manter a teoria da deficiência, uma vez que na teoria da diferença, o falante é visto como portador de uma variedade linguística tão adequada quanto a estabelecida na variedade-padrão.

Compreende-se, então que o insucesso das crianças de classes economicamente inferiores está na própria escola, que não consegue organizar um ambiente que respeite e permita a essas crianças nela permanecerem e obterem sucesso, o que demonstra que o problema é menos das crianças e mais do modo como as escolas estão organizadas, especialmente as salas de aula. O mau desempenho dos alunos é fruto da precária organização escolar, do despreparo dos professores e da falta de fundamentos teóricos e epistemológicos que orientem sua prática, da ausência de uma atitude crítica e política,

de metodologias, na sua maioria, inadequadas, e, além disso, de salas de aula que estejam preparadas para receber as crianças menos favorecidas socioeconomicamente.

Assim, a sala de aula concebida como um ambiente de constituição de cultura, movida por contradições e diferenças, idealizada para a sociabilização e inclusão, poderá ser construída por meio de uma pedagogia “culturalmente sensível”, termo proposto por Erickson (1987 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118), que recomenda ao professor construir estratégias para avaliar a rotina da sua sala de aula e, com base na ação-reflexão-ação, (re)planejar o ensino, objetivando melhores resultados. O professor, fundamentando-se na epistemologia sociolinguística, poderá construir uma nova prática pedagógica, planejada para promover ações interativas, desenvolver relações de confiança, ações responsivas, diálogo.

A Sociolinguística Educacional, fiel aos seus preceitos básicos, têm-se mostrado enormemente benéfica para crianças de classes sociais menos favorecidas, possibilitando diluir as desigualdades socioculturais presentes em sala de aula, porque parte do estudo da língua em seu contexto social, enfatizando os aspectos funcionais e interacionais da comunicação e as relações de confiança entre seus atores.

3.1.1 A DIMENSÃO DA SOCIOLINGUÍSTICA: FOCO NA INTERAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

Este trabalho insere-se, definitivamente, na perspectiva da Sociolinguística Interacional, buscando dar ênfase ao momento real em que se processa a ação comunicativa. A proposta da Sociolinguística Interacional é estudar minuciosamente o uso da língua na interação social e os papéis desempenhados pelos agentes comunicativos no momento da interação. Recebe contribuição de diferentes áreas, como sociologia, psicologia, antropologia, como também de várias vertentes da Pragmática e da Análise do Discurso.

Para esta abordagem, não é fundamental apenas a mensagem ou o discurso, mas o comportamento dos protagonistas (falante/escritor e ouvinte/leitor) responsáveis pela produção desta mensagem, no momento exato de sua veiculação. Além de demonstrar interesse pela mensagem e pelos interactantes, a Sociolinguística interacional dedica-se à observação do meio onde estão inseridos esses fatores de comunicação.

De forma mais clara, a perspectiva teórica abordada baseia-se num modelo de comunicação interacional, buscando uma visão que focaliza integradamente os papéis dos participantes, a mensagem e o contexto situacional. Como lembra Schifffrin (1994, p.397) os modelos interacionistas assumem que “o que está na base da comunicação é o comportamento – independentemente desse comportamento ser intencional ou não”. Tal enfoque desvia a responsabilidade do comportamento apenas do falante, isto é, os responsáveis pela criação do sentido são ambos, falante e ouvinte, que de forma ordenada e colaborativa, vão construindo a interação. Trata-se assim, de um estudo em que é essencial observar as pistas que os interactantes dão para que seus interlocutores interpretem adequadamente o que estão dizendo.

Segundo este campo do saber “os momentos da interação face a face são cenários de construção do significado social e da experiência passíveis de análise e de interesse sociológico e linguístico” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998)

Vale frisar que a Sociolinguística Interacional não foca apenas a linguagem verbal, ou seja, as pistas linguísticas que se referem ao código linguístico e à maneira como ele é enunciado, mas também está interessada nas intenções comunicativas,

expressas por pistas paralinguísticas (as hesitações, as pausas, o timbre de voz, etc.) Para Gumperz (1998, p.100) essas pistas linguísticas e paralinguísticas são denominadas pistas de contextualização que, segundo o autor:

São todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Tais pistas podem aparecer sob várias manifestações linguísticas, dependendo do repertório linguístico, historicamente determinado, de cada participante. Os processos relacionados às mudanças de código, dialeto e estilo, alguns dos fenômenos prosódicos (...) possibilidades de escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas e fechamentos conversacionais e estratégias de sequenciamento podem todos ter funções semelhantes de contextualização.

Tais aspectos intrínsecos à linguagem são responsáveis, entre outros fatores, pela construção do sentido, objeto de interesse de Gumperz em seus trabalhos sobre interação. Neste meio, foi importante para a construção do seu modelo teórico a contribuição da Pragmática, a teoria dos atos de fala e os estudos em análise da conversação.

Com o advento de estudos que enfatizam a sociointeração, alguns termos, essenciais para a compreensão do que ocorre numa interação entre duas ou mais pessoas, foram revistos. Goffman, por exemplo, no artigo “Footing” (1998) propõe uma revisão dos termos falante e ouvinte, a partir dos papéis sociais assumidos na interação. Num mesmo processo interativo, as pessoas podem mudar de papéis ao longo da interlocução. Assim, um mesmo indivíduo pode assumir, o que Goffman (1998) chama de footing de professor e na, mesma interação, mudar para o footing de aprendiz. Estas distinções, além de ampliarem a percepção de como ocorre a interação social, dão mais precisão à forma como se pode observar relações de poder, e como se dá o processo de assimetria e simetria entre os interactantes.

Com relação ao conceito de assimetria simetria leva-se em consideração, neste trabalho, o pensamento de Good (apud SETTE & RIBEIRO, 1984 p. 88) ao afirmar que:

O modelo subjacente à estrutura dialógica envolve a relação Fundamental do poder sócio-econômico com o poder ‘atribuído’ aos interlocutores por outros fatores que iriam desde as situações pré-fixadas por papéis sociais definidos e a autoridade no assunto proposto, até traços de personalidade dos interlocutores. Do conhecimento desses múltiplos fatores extralinguísticos resultaria

possível equilíbrio entre o poder por eles representado e o poder sócio-econômico dos interlocutores, explicando dessa forma, a simetria ou assimetria de certas interações linguísticas até então pouco claras.

Ressaltam-se nesta ideia de simetria/assimetria, e nas relações de poder, fatores de ordem sócio-econômico, os papéis sociais definidos, o conhecimento sobre o assunto, e até mesmo as características individuais dos agentes envolvidos numa interação. Tudo isso dá suporte ao emaranhado de experiências vivenciadas pelas pessoas sociais.

Assim, o processo educacional formal pode ser, na verdade, visto como uma extensão de uma atividade com que estamos acostumados: o desenvolvimento de conhecimento compartilhado entre os agentes sociais. O que acontece, porém, é que, a relação assimétrica entre o aluno e o professor dificulta o desenvolvimento do conhecimento comum “o que Bruner (1983) chama de handover, o ponto em que o adulto, isto é, o professor, passa a competência para o aluno” (MOITA LOPES, 2006, p.97).

Partindo da sequência desse processo, fica claro que a relação de poder que envolve aluno e professor, já que este é possuidor de um conhecimento que o outro não tem, é muito importante para compreender como se constrói em sala de aula através da interação. Em função da aprendizagem o professor constrói andaimes (o que Bruner chama de scaffolding), de modo que o aluno internaliza o novo conhecimento de forma consciente. No entanto, é essencial que os alunos participem da estruturação discursiva a fim de compartilhar seus conhecimentos com êxito. Ao controlar o discurso na interação, que pode ser detectado na própria organização típica da sala de aula em Iniciação-Resposta e Avaliação, o professor detém o poder e estabelece estruturas de participação.

O professor terá mais sucesso no seu trabalho quando os alunos estiverem envolvidos nas propostas, quando há respeito às regras estabelecidas.

Pesquisas etnográficas em sala de aula, em todo o Brasil e em outros países, têm mostrado que os professores que não administram bem os turnos de fala têm menos chances de obter bons resultados em seu trabalho pedagógico (BORTONI-RICARDO, 2005, p.239).

Salvador, ao tratar a sala de aula como um espaço comunicativo, regulado por um conjunto de regras, observa que quando essas são cumpridas, permitem que o professor e os alunos possam comunicar-se e alcançar os objetivos propostos.

A existência dessas “regras educacionais básicas” (Edwards e Mercer, 1988) que regulam a fala em sala de aula exige que os participante as conheçam e se ajustem à sua atividade. Quando isso ocorre, acontecem mal-entendido, falhas na compreensão, a comunicação torna-se difícil ou impossível, e algo similar acontece com a aprendizagem. (SALVADOR, 2000, p. 185).

Considerando, finalmente, que a construção da aprendizagem é um processo dinâmico, interacional, e que tem sua gênese na sala de aula, constituída de diferenças, é imprescindível “arranjar” (BRICE-HEATH, 1984) um ambiente interacional “harmonioso” para acolher as diferenças e contradições. Compreende-se por ambiente “harmonioso” não a ausência de conflitos e diferenças, mas um lugar de encontro entre elas e de respeito a elas, favorável à democratização do ensino, à inclusão dos alunos das camadas populares.

Ao propor uma etnografia interpretativa, Erickson abriu o caminho para revisitar o espaço da sala de aula e avaliar os problemas de comunicação existentes com o intuito de amenizá-los através de uma pedagogia culturalmente sensível.

De acordo com Erickson (1987 apud BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118),

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especialmente empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alunos e professores.

Uma pedagogia culturalmente sensível significa conceber a sala de aula como um ambiente acolhedor e respeitoso das “diferenças”, onde se estabeleçam relações de confiança entre seus atores, possibilitando que alunos menos experientes se sintam seguros para expor suas dificuldades, seus “erros”, com a certeza de que não serão humilhados, e sim, ao contrário, ratificados. A meta de alcance da pedagogia culturalmente sensível é criar em sala de aula um ambiente de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos (BORTONI-RICARDO, 2005, p.128).

Esses ambientes de aprendizagem poderão ser organizados quando questões ligadas diretamente ao micro-contexto da sala de aula forem observadas, se beneficiando de ambientes não-estruturados, abertos, simples, inclusivo e móvel (FRANK, 1999). Esses ambientes interacionais favorecem estratégias para lidar com as diferenças e para incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua.

A metáfora de andaime ou andaimagem, foi proposta inicialmente por Jerome Bruner, com base na teoria vygotskyana, e mais tarde foi desenvolvida por Cazden, no início dos anos 1980. Bortoni-Ricardo (2005, p21) define andaime como um “termo metafórico usado para denominar o processo interativo, por meio do qual o professor, como m parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento”.

Essa metáfora propõe estratégias que auxiliam o aluno a avançar de seu nível de conhecimento para um nível superior. Ao mesmo tempo, adverte o professor que essa “ajuda” não consiste apenas em identificar a diferença ou um “erro”, dar um veredicto ou corrigi-lo. O papel do professor é ao identificar o “erro”, ou seja as diferenças, ter sensibilidade para avançar com o aprendizado do aluno, oferecendo-lhe condições pra que a aprendizagem se construa a partir da ampliação e da reconstrução dos conceitos prévios. Para Cook-Gumperz, os alunos aprendem situando o contexto social da cognição, onde a fala é o elo entre o cognitivo e o social. Para aprender os alunos se apoiam no que já sabem, conferindo significado ao que a professora lhes apresenta (MEC, 1999, p. 1.)

Os estudos de andaime foram desenvolvidos com base em situações didáticas, interações entre mães e filhos, que vão produzindo “andaimes” no desenvolvimento da linguagem das crianças, nas tarefas de casa, e que desencadeiam processos de interiorização fundamentais no impulso do desenvolvimento. Bruner afirma que o adulto atua como um andaime nos esforços e nos resultados do aprendiz. Os resultados demonstram que as crianças cujas mães prestam ajuda contingente, ajustadas aos sucessos e aos fracassos que experimentam, obtêm melhores resultados na resolução autônoma da mesma tarefa. (SALVADOR, 2000, p.184)

A metáfora caracteriza-se por serem transitórias as ajudas. Trata-se de uma analogia com os andaimes de uma construção, necessários para a evolução da obra mas

retirados conforme a obra se edifica. Em situação didática, as ajudas podem ser retiradas quando o aluno avançar de um conceito primário para uma reconceptualização, construindo a autonomia do pensamento e da ação ou, linguisticamente falando, seja capaz de monitorar a sua própria comunicação.

Atualmente, a metáfora também se aplica ao processo educacional. As dificuldades, as diferenças, os “erros” dos alunos não devem servir apenas para os professores “rotulá-los” como “fracos e incompetentes”, mas devem propiciar estratégias de “ajudas interativas”, andaimes, que incidirão na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cerne da teoria de Vigotsky, favorecendo o processo de reconceptualização e ressignificação, conceitos fundamentais para esses teóricos na construção da aprendizagem.

Acredito que dentro da tendência da etnografia na sala de aula, as estratégias de andaimagem contribuem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem de LEs. Considerando o foco dessa pesquisa, o papel do professor é muito importante pois é a negociação estabelecida com as estratégias interacionais que acontece a aprendizagem.

As pistas de contextualização, para John Gumperz (2003),

São quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados Juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação canalizada, afetando assim, a forma como as mensagens são compreendidas (BORTONI-RICARDO; FERNANDES, 2006, p. 168).

Analisando a obra de John-Gumperz, Figueroa oferece a seguinte definição:

Qualquer traço da forma linguística que contribui para sinalizar aos participantes de uma interação que a comunicação está transcorrendo sem transtornos, facilitando-lhes a codificação e a interpretação de sua intencionalidade (Figueroa, 1994, p.113, Apud BORTONI-RICARDO; FERNANDES, 2006, p.168).

O uso de pistas de contextualização é uma estratégia eficaz de andaimagem que é culturalmente definida por grupos sociais, étnicos ou culturais e que serve para motivar ou manter os alunos motivados. Essas pistas são facilmente construídas em sala de aula por um professor atento aos seus objetivos, como chamar a atenção das crianças

para o tema da aula, relacionando-o a aulas anteriores, evocar fatos, eventos de histórias, que tenham significado com o que está sendo ministrado.

As pistas de contextualização, são transmitidas por traços prosódicos (altura da voz, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (expressão facial, direito do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos (distâncias estabelecidas entre os atores), “todos eles recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria prima de que se constituem os andaimes” (BORTONI-RICARDO; FERNANDES, 2006, p. 169).

3.2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA FREIRIANA E AS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

*“A educação é comunicação, é diálogo.
Na medida em que não é transferência de saber,
mas um encontro de sujeitos interlocutores
que buscam a significação dos significados.”*

(FREIRE, 1977, p.69)

Nesta seção, deixaremos nos guiar pelos pressupostos do paradigma Freiriano que apresenta a perspectiva da pedagogia dialógica como um caminho viável para uma educação libertadora, onde o homem é sujeito do seu pensar. Através de uma relação dialógica e dialética entre professor e aluno, a proposta pedagógica de Freire centraliza-se na dimensão do conhecimento, no sentimento de aceitação do outro, da interação, da intersubjetividade. Levando em conta que a interação professor-aluno é inerente ao processo de ensino e aprendizagem vê-se a grande importância de valorizar o diálogo como instrumento de interação na sala de aula.

É a práxis revolucionária que marca a dimensão da influência deste nordestino considerado como um dos maiores educadores do sec. XX, Paulo Freire.. O teor de sua obra constitui-se em promover a liberdade humana a partir do ato pedagógico. Desenvolvendo e usando as categorias do diálogo e da ação coletiva, Freire propõe que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa a si mesmo, mas os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1996). Assim, os indivíduos, na medida em que se educam em comunhão uns com os outros, interagem e interferem na sociedade mostrando sua individualidade na construção do coletivo.

O ser humano ao revelar-se um ser social, histórico e político ultrapassa os demais animais, entre outros aspectos, pela capacidade que tem de comunicar seu passado e analisar seu presente, construindo história, para com ela projetar o futuro, além de estabelecer valores com os quais avalia o mundo e suas relações estabelecendo hierarquias e julgamentos.

Dessa forma, a organização de uma educação que promova autonomia e liberdade repousa sobre um importante referencial que é decodificar a cultura e as motivações dos grupos.

Para Paulo Freire, é importante que o educador seja capaz de decodificar o universo de linguagens que constitui o contexto social dos seus aprendentes e isto ficou claro na sua dinâmica educativa com os camponeses nordestinos. A tarefa do educador era observar que o indivíduo reconhecido na situação de camponês analfabeto tinha interesses e desejos, que ao se expressar deixava transparecer sua cultura através da fala e que justamente em torno deste aspecto ele deveria ser alfabetizado.

A leitura e a escrita do próprio mundo podem ser a origem de outras leituras para que outros leiam e interpretem, viabilizando assim, novas descobertas e novas decodificações e ampliando a capacidade de interação com o meio e com as demais pessoas.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (1965), a linguagem se constrói na medida em que a experiência e vivências são acumuladas e são repassadas com uma determinada carga simbólica e de significado. Assim, é importante que no processo educativo, o docente seja capaz de construir novos conhecimentos a partir do que cada pessoa tem como acervo cultural, social e cognitivo.

No entanto, na medida em que a linguagem é considerada um meio de decodificação e de significação de tudo o que envolve as ações humanas, pode tornar-se um desafio quando esta se caracteriza em um discurso ideológico, reproduzindo os privilégios culturais que determinados segmentos da sociedade usufruem em detrimento da maioria.

Nessa perspectiva, Freire apresenta duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora. Enquanto na primeira o educador é visto como sujeito do processo e dono do saber, na problematizadora o educador terá que refazer a sua prática, levando o educando a se tornar um investigador crítico.

De acordo com esse educador, a dialogicidade é a essência da educação como prática de liberdade. O diálogo é um fenômeno humano e a palavra é o meio para que ele aconteça. A palavra envolve duas dimensões: ação e reflexão, igual à práxis. Na educação libertadora o diálogo começa na busca do conteúdo programático, o mesmo não é imposto. É encontrado na realidade mediatizada, de acordo com a consciência que tenhamos da mesma. Os temas geradores são espelhados na experiência existencial, com base na reflexão crítica das relações homem-mundo e homem-homem.

Nesse contexto, esta pesquisa procura tematizar a dimensão do diálogo junto ao processo de ensino e aprendizagem de LI na escola do campo trazendo aspectos preponderantes como o respeito aos educandos e o desenvolvimento de uma relação intercomunicativa.

Considerando a educação uma atitude sócio-política que consiste na relação entre sujeitos (professor/aluno), o presente trabalho de pesquisa aborda sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola rural. Neste processo, a interação entre professor/aluno caracteriza-se como um fator primordial para que o ensino e a aprendizagem de uma LE se desenvolvam de forma contínua. Nesse ínterim, também levamos em consideração a pedagogia dialógica proposta por Paulo Freire, enfatizando aspectos essenciais, tais como o respeito aos educandos pelo conhecimento que eles já trazem para a sala de aula e o desenvolvimento de uma relação intercomunicativa.

Na concepção freiriana, a relação professor/aluno constitui-se em um esquema horizontal de respeito e de intercomunicação ressaltando o diálogo como componente relevante a uma aprendizagem significativa.

No momento em que refletimos sobre o fazer pedagógico, buscando respostas para as indagações formuladas, acreditamos que é fundamental para o educador estabelecer laços afetivos que ajudem a criar expectativas positivas nos alunos, como, elevação da auto-estima e sentimentos de segurança e confiança.

No processo de aprendizagem, a escola representa um papel fundamental para a formação do indivíduo, ao favorecer a realização de variadas situações propiciadoras de interação, principalmente no que se refere ao campo social, que visam preparar o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. É no contexto escolar, que a criança e o adolescente buscam o atendimento de algumas de suas necessidades afetivas. Por isso é importante que, na relação entre professor e aluno, sejam levados em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos da relação. O ser humano é o resumo de todas as relações que mantém ao longo da vida.

Ao afirmar que, “[...] o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” (Freire, 1967, p. 66), fica latente no discurso de Freire, o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos.

As dificuldades afetivas que acontecem na escola provocam certo descompasso no campo social e escolar, bem como desequilíbrio no comportamento dos alunos, o cuidado com a educação afetiva deve caminhar lado a lado com a educação intelectual.

Considerando que a afetividade direciona os nossos atos, e influencia na formação do nosso caráter, constatamos que o fator afetivo do diálogo tem sua relevância na interação professo-aluno o que é enfatizado por Aquino (1996, p.50),

Os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas tendo como base o coração da interação professor-aluno, isto é os vínculos cotidianos.

Diante disso, considera-se que, por um lado, há o conhecimento construído pelos alunos, no contexto escolar, durante as atividades escolares e por outro, os alunos constroem significados concretos de aprendizagem, graças a interação estabelecida com o professor. Assim, destacamos que a aprendizagem de uma LE traduz-se como significativa a partir do momento em que ocorre a interação entre o professor e o aluno, fazendo com que ambos dialoguem ao construir os significados de aprendizagem.

Uma vez que o diálogo implica que os interactantes estejam abertos a novas idéias, e novas formas de pensar e ver sem que estejam presos em seu próprio ponto de vista, considera-se que o diálogo favorece a aprendizagem no contexto rural assim como em outros contextos. Em outras palavras, a partir do momento que o professor põe em prática o diálogo e se coloca em posição de aprendiz, reconhecendo o educando como portador de um saber adquirido com suas experiências próprias. Em síntese, “o diálogo é uma exigência existencial que possibilita comunicação e para por em prática o diálogo, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo” (GADOTTI, 1991, p. 69).

Durante o processo de interação, o diálogo acontece levando em conta as seguintes etapas: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural que devem ser respeitadas pelo aluno, o que segundo Freire (1967) se traduz no esquema abaixo:

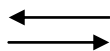
ESQUEMA DO DIÁLOGO

A = PROFESSOR

B = ALUNO

A com B = Comunicação

————→ A com B = Intercomunicação



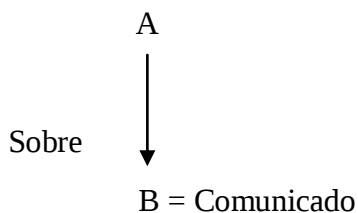
Interação de respeito entre os pólos, em busca de algo (aprendizagem)

Entretanto, quando este tipo de diálogo não se realiza na interação professor-aluno, esta se pautará em uma relação antidialógica a qual possui características opostas da primeira como a manipulação, a invasão cultural e a divisão para dominação, também traduzida por Freire (1967) em um esquema.

ESQUEMA DO ANTIDIÁLOGO

A = Professor

B = Aluno



A = sem amor, sem humildade, sem esperança, acrítico.

(i) Interação de respeito rompida

Para garantir uma boa relação pedagógica, fundamentada na melhoria do processo ensino e aprendizagem, é fundamental que a interação se configure por sua essência dialógica em que o diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1983, p.93).

Ao direcionar esta pesquisa no campo da Linguística Aplicada, centramos nossa preocupação em analisar o trabalho docente, considerando nosso papel como professora-pesquisadora. Nosso interesse é destacar a importância do saber docente para a prática profissional e a pesquisa.

No momento, como professora-pesquisadora, e acreditando em uma transformação na educação, segui alguns passos em busca de uma resposta satisfatória. No entanto, seria preciso muito mais, não bastava apenas defender uma educação libertadora, mas estar aberto à própria reeducação.

Assim, os educadores se reeducam à medida que se conscientizam do seu papel político e contribuem para a transformação da escola conforme os interesses e as necessidades dos aprendizes. Freire (op. cit., p.24), nos revela que a relação de ensino e aprendizagem torna-se social

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

A busca permanente da consciência crítica e reflexiva é uma tarefa do educador problematizador. É assumindo uma postura crítica permanente da prática exercida que o educador avalia o próprio fazer, frente ao fazer do educando. Essa postura exigida por Freire, ressalta que o dever do educador é respeitar a dignidade do educando.

No cenário atual da escola contemporânea, são inúmeras as pressões pela qualidade do processo educativo. No entanto, para que essa mudança se concretize, faz-se necessário a adoção de novos paradigmas educacionais para a formação permanente nos quais perpassa o diálogo sobre as diversas teorias da aprendizagem, sobre os conceitos de aprendizagem significativa e a elaboração de uma proposta pedagógica que se atenha a um currículo integrado favorecendo um conhecimento multidimensional aos educandos inseridos nesse espaço.

Entendendo que esse processo de formação de professores não mais se baseia nos fundamentos da racionalidade técnica, que não reconhece nos profissionais o seu poder decisório, pressupomos a possibilidade de caracterizar o desenvolvimento continuado dos professores a partir da reflexão dos saberes vivenciados no cotidiano da sala de aula. É neste sentido que o educador Paulo Freire (1985a) distingue o educador “bancário” e o “problematizador”. Enquanto o primeiro caracteriza-se como depositante de conhecimento, o segundo vê na produção do conhecimento um estímulo necessário para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva.

Tal perspectiva permite a integração, a inovação e a modernização do ato pedagógico através da observação e reflexão da própria prática. Porém, esse movimento dialético exige do professor habilidades como saber ouvir, saber ponderar, saber decidir e saber flexibilizar para modificar sua ação em prol dos objetivos que envolvam a coletividade e os contextos sociais que atuam.

Pois como preconiza Freire, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, na prática e na reflexão da prática”. (FREIRE, 1999, p. 58)

O profissional consciente sabe que sua formação não se encerra na universidade, visto que mesmo que ela aponte caminhos, oriente conceitos apresente as mais variadas propostas metodológicas e propicie a pesquisa, não consegue fazer com que o profissional vivencie os pormenores da prática profissional. Isso só será possível no dia a dia da atividade errando, acertando, criando e testando todas as possibilidades para a construção das competências e habilidades necessárias ao fazer educativo.

Scocuglia (2006, p. 20), ao tematizar a formação do educador, sintetiza as características e atributos do educador político-crítico-reflexivo segundo Paulo Freire, interrelacionadas à concepções de outros educadores, as quais se apresentam no quadro abaixo.

**Características e atributos do educador político-crítico-reflexivo,
segundo Paulo Freire**

Problematizador
Dialógico
Mediador da conquista do conhecimento
Político
Competente na sua especificidade e na transdisciplinaridade
Complexo (no sentido de Edgar Morin)
Anti-determinista
Crítico/reflexivo (no sentido de Shön e Perrenoud)
Consciência forjada na práxis político-pedagógica (permanente)
Educador-educando
Construtor coletivo da cidadania e dos direitos humanos
Rigorosidade e cientificidade como procedimentos cotidianos
Utópico (construtor do inédito viável)
Respeito pela ingenuidade do educando para com ele ultrapassá-la
Respeito a todas as diferenças
Diretivo (não-autoritário) e exigente (sem ser intransigente)
Democrático, ético e humanizador
Construtor da afetividade, da cognição e dos valores humanos
Intellectual (especialista) e organizador (no sentido de Gramsci)
Autonomia, esperança, tolerância e indignação

Nesta perspectiva, faz-se necessário revisitar os caminhos da formação docente para a escola do campo e neste ínterim, abrir debates para que se problematizem as concepções teórico-metodológicas presentes no curso da história da educação brasileira. Além disso, precisamos refletir sobre o papel das políticas educacionais e as estruturas pedagógicas dessa formação para então estabelecermos outras concepções de práticas, gerarmos idéias inovadoras que nos direcionem para uma atuação mais consistente, como educadores.

4 A EDUCAÇÃO NO CAMPO

4.1 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DO CAMPO – NOVOS OLHARES SOBRE OS SUJEITOS NO CAMPO

“Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

(FREIRE, 1998, p. 67)

A distância entre a prática pedagógica proposta pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a prática pedagógica desenvolvida nesse contexto de modo geral é o elo que nos conduz como pesquisadora, a fazer um estudo reflexivo sobre a problemática da educação rural.

Nesta seção faremos um breve percurso histórico-cultural da Escola Rural, desde sua origem aos dias atuais, caracterizada como Escola do Campo, o ensino de Línguas Estrangeiras e sobre o processo de formação de professores.

A educação do campo foi marcada, na sua origem, por uma visão utilitarista, reduzida à escola rural, geralmente com turmas multisseriadas e isoladas, que ensinava apenas as primeiras letras, sempre esteve em segundo plano, fora da agenda política do país, esquecida e marginalizada. Este pensamento confirma-se nas palavras de Arroyo,

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas uma escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai, não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. (ARROYO, 2004, p.71)

Surgida nas primeiras décadas do sec. XX, influenciada pelo forte movimento migratório de 1910/20, tinha como meta principal preparar o indivíduo, tão somente, para o desenvolvimento da agricultura, objetivo que ia de encontro ao pensamento do latifúndio empresarial.

Nesta perspectiva, a concepção de campo baseava-se na reprodução, como espaço de produção econômica a partir dos interesses do capital, excluindo aqueles que não se incluíam na lógica da produtividade e da competitividade. Já a concepção de educação era definida pelas necessidades do mercado de trabalho, pensado a partir do mundo urbano, retratando o campo como lugar atrasado e o sujeito do campo como um capital a ser explorado.

Ao direcionar o olhar sobre os sujeitos do campo, atitude que criou força com a luta e articulação dos movimentos sociais, a educação do campo constitui-se no sentido de valorizar o conceito de roça. É a partir das décadas de 1950/1960 que se consolidam os movimentos ligados as mais variadas instâncias sociais como os Movimentos de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire, o movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União nacional dos estudantes (UNE).

A proposta pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, nos anos 60, esbarra no período da ditadura militar, no entanto resiste à intensa repressão sofrida pelo povo brasileiro. Na década de 80 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) torna-se o mais combativo e forte movimento social do campo. A Pedagogia Libertadora torna-se significativa para os povos do campo que encontram nesta um aliado para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores.

A educação popular, inserida nos movimentos sociais, reveste-se como educação inovadora, disseminando a idéia de que é possível transformar a realidade, a dominação e a ação do dominado. Citando outra vez Arroyo,

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quando reconhecem sujeitos de direitos. (ARRROYO, 2004, p. 73)

Assim, a concepção de campo contrapondo-se a de educação rural é vista como um espaço de vida e resistência dos camponeses que lutam por ter acesso e permanecerem na terra e como um espaço construído pelos e com os sujeitos do campo, visando à formação humana como direito.

De fato, a escola deve garantir a permanência do sujeito do campo, invertendo a lógica de estudar para sair do campo, necessitando também, pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo e um educador que saiba dialogar com a realidade do campo.

Partindo dessa perspectiva, os princípios da educação do campo asseguram que: i) ela deve ser construída a partir da diversidade dos sujeitos do campo, ii) que o povo do campo tenha direito a uma escola do campo política e pedagogicamente vinculada à

história e à cultura de cada sujeito, iii) que tenha acesso à educação pública gratuita e universal em todos os níveis e modalidades no e do campo e iv) que o funcionamento e a organização da escola devem ser adequados aos tempos e ao modo de vida dos sujeitos do campo.

Notadamente, após a realização da I Conferência Nacional de Educação Básica para o Campo a qual reafirmou a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos, seguiu as mobilizações nos estados e o debate envolvendo a sociedade visando conquistas políticas para o campo. No âmbito desta luta, realizou-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho nacional de Educação). As medidas propunham adequação da escola à vida do campo, estimulando propostas pedagógicas contemplando a diversidade do campo e implicando no respeito tanto às diferenças como a política de igualdade, tratando, assim, a educação escolar sob a perspectiva da inclusão.

Neste âmbito, sentimos que é válido abordar nesta pesquisa, ações que demonstram o interesse e o empenho do governo federal em relação à Educação do Campo, como o decreto assinado pelo Presidente em novembro de 2010 que regulamenta o PRONERA, projeto desenvolvido pelo MDA e pelo INCRA. As ações previstas no decreto estão direcionadas à redução do analfabetismo de jovens e adultos, integrando qualificação social e profissional, à garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas e à promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão a Internet e às demais tecnologias digitais.

Acreditamos que é por meio de políticas públicas que se pode universalizar o acesso de todo o povo à educação. Reconhecendo que o campo está em movimento, a educação constitui-se em um processo de reafirmação individual e coletiva, fundamentada na concepção Freiriana, de homem construtor da sua história e da sua cultura.

Partindo desse pressuposto, ressalta Jordão (2006, p. 6), “língua e cultura são indissociáveis”. Ao constituir a nossa realidade, “a língua constrói discursos, produz efeitos de sentido indissociáveis dos contextos em que se constituem” (BAKHTIN, 1988). Portanto, na perspectiva do professor que concebe a língua como discurso, reafirma Jordão (op.cit. p. 8),

O valor educativo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira é o contato com procedimentos alternativos de construção de sentido com perspectivas diferenciadas sobre os acontecimentos, com maneiras variadas de entender o mundo.

Esta concepção nos leva a refletir no próximo tópico sobre o ensino de línguas estrangeiras na escola do campo, considerando seu papel e as implicações na construção de identidades.

A questão cultural que envolve o ensino de línguas estrangeiras tem se tornado bastante relevante na época atual, principalmente ao levar em conta discussões sobre as diferenças culturais, alteridade e multiculturalismo. Assim, ao ensinar línguas estrangeiras o educador deve estar consciente de que a função do conhecimento de uma segunda língua está diretamente relacionada ao aumento da autopercepção do estudante, a contribuição para a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de sua consciência cultural.

Assim, de acordo com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006, p.126),

ao ensinar uma língua estrangeira, estabelece-se automaticamente uma relação dialética entre o conhecido (a cultura da língua materna) e o desconhecido (cultura(s) da língua estrangeira), e isso emerge na língua(gem) de forma observável a todo professor atento às reações verbais e não-verbais de seus educandos.

O ensino de LI na escola do campo, caracteriza-se por ajudar o estudante a se inserir, enquanto cidadão, em um mundo socialmente globalizado e culturalmente plural. Entretanto para que isso aconteça, é necessário que a abordagem teórica adotada nas escolas públicas esteja fundamentada em uma visão sociolinguística interacional da linguagem e envolvida por uma pedagogia dialógica.

Uma prática educativo-crítica ou progressista exige auto-consciência do ato de ensinar, despertando em si e no outro o sujeito criador em que ensinar exige tornar-se dialético no mundo do antes e depois. Por isso, os caminhos da formação docente, atualmente, vêm exigindo nova compreensão e remete-nos a repensar nossos saberes profissionais, nossas práticas e condutas, nos estimulando e propondo-nos a pensar o desenvolvimento da autonomia de pensamento nos nossos alunos.

A sala de aula não se constitui apenas em um espaço para construção do conhecimento, mas é também um espaço socializador, lúdico e de experiências trocadas entre aluno e educador. Sendo um espaço coletivo, é necessário levar em conta determinados traços identitários dos participantes da interação. É partindo dessa noção que nossa pesquisa reforça a idéia de que a dinâmica da sala de aula é determinada pela presença de traços que compõem a identidade global de um indivíduo. Como afirma Goffman (2002), para que os comportamentos lingüísticos sejam interpretados é preciso considerar o contexto em que eles são produzidos.

Dessa forma, é a relação com os diversos contextos sociais, aos quais está vinculada, que evidenciamos o caráter complexo da língua. Com efeito, afirma Almeida (2009, p.17)

A noção de “língua” traz implicitamente à cena uma constelação de idéias: o grupo social que através dela se organiza e se reconhece; o contexto social dentro do qual ela é convocada e mobilizada; o propósito interacional que motiva intervenções, iniciativas e reações individuais; a materialidade lingüística que dá corpo ao enunciado fornecendo-lhe uma feição e um conteúdo proposicional reconhecíveis; a situação interlocutiva, marcada pela presença dos interagentes, dotados de traços identitários, de um estatuto e de uma função mais ou menos estáveis; os princípios de cooperação e pertinência nos quais se apóia o processo de comunicação.

Diante das considerações, convém reconhecer que o aprendiz de língua estrangeira é antes de tudo, falante de uma língua materna que distingue-se da língua do outro e que de certa forma mantém uma relação de distanciamento. Portanto, “é a partir do reconhecimento da distância do falante em relação à língua-alvo que a atividade de ensino/aprendizagem vai se organizar”. (ALMEIDA, op. cit. p. 18).

No contexto da nossa pesquisa, a língua materna é vista como mediadora da língua estrangeira em estudo, no caso a LI. O processo de compreensão e de produção de significados em LI é construído a partir de experiências vivenciadas no mundo real dos aprendizes da escola do campo.

Assim, considerando a perspectiva Vygotskiana (1934/1998b, p.136-70) apud Castro (1996, p. 73), entende-se, então,

que há uma dependência mútua entre os processos de desenvolvimento da LM e da segunda língua e que, enquanto o aprendizado da segunda

língua leva “à consciência das operações lingüísticas” da primeira, um certo grau de maturidade na LM é fator crucial no sucesso do aprendizado da segunda língua.

De fato, os dados que constituíram essa investigação acerca da aprendizagem de LI na escola rural, evidenciaram que o uso de procedimentos relacionados com o uso da língua materna contribuiu para a participação ativa dos alunos durante as aulas

No entanto, concordamos com o pensamento de Castro (op. cit., p. 82), ao afirmar que “o grande desafio que se apresenta para o professor, em particular, é construir oportunidades para que o aluno se envolva no processo de aprendizagem de uma segunda língua de forma que não desenvolva medos, frustrações ou bloqueios”.

Acreditamos, outrossim, que o diálogo pode favorecer a aprendizagem de uma segunda língua e nesse ponto, emprego da língua materna exerce grande influência nos momentos de trocas conversacionais, pois facilita o engajamento na interação.

O elemento lúdico tem sido visto com relevância por vários campos de atuação e inserção do campo. As manifestações lúdicas caracterizam-se por momentos de prazer, que propiciadas pelos jogos, brincadeiras, possibilitam o encontro com o outro caracterizando-se por momentos de diálogos, nos quais os envolvidos participam juntamente do processo de permitir, desejar, decidir e realizar diferentes contextos.

O ensino de LI, na escola do campo, além de propiciar ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social, também o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas. Assim, no processo de ensino e aprendizagem as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

Na tentativa de buscar caminhos para a compreensão da importância do lúdico na escola, nos apoiamos nos estudos de Piaget e Vygotsky. Ambos partem da construção do conhecimento e sustentam que a inteligência é construída a partir das relações do homem com o meio. Para Piaget (1975), a criança é um ser dinâmico, que, a todo momento, interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Vygotsky (1998) acreditava que o jogo era fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois criava situações imaginárias e essas situações favorecem ao desenvolvimento do pensamento abstrato.

Considerando a nossa pesquisa, acreditamos que quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser estimuladas e desenvolvem uma boa capacidade de concentração. A autonomia é estimulada e desenvolve o sentimento de segurança em relação as suas próprias capacidades.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática.”

(FREIRE, 1977, p.39)

Nesta seção trataremos do percurso metodológico a ser seguido por esta pesquisa. Caracterizaremos a abordagem utilizada, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes. Na sequência explicaremos os procedimentos utilizados para a realização da análise do conteúdo dos dados e sua interpretação.

• CENÁRIO

A pesquisa foi conduzida na zona rural do município de Cajazeiras especificamente na EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa no primeiro semestre de 2010 e teve a duração de um semestre. Integrada à Rede Pública Municipal de Ensino, esta escola, foi escolhida por ser o local de trabalho da pesquisadora, que atua como professora de Língua Inglesa desde 2006.

Localizada a aproximadamente, 7 km do município de Cajazeiras, no Sítio Serra da Arara II a Escola Augusto Bernardino de Sousa foi fundada em 1954. Para esta pesquisa, as informações foram repassadas pela diretora que por ter sido aluna e professora na escola, testemunhou todo o percurso histórico, acompanhando as mudanças ao longo dos anos. Segundo ela, inicialmente, as atividades pedagógicas tinham como ponto de apoio uma casa doada pelo senhor Augusto Bernardino de Sousa, proprietário da terra, que “enxergava longe” e acreditava na educação como transformação. As condições eram precárias, não tinha carteiras. Todos sentavam no chão. Tudo era diferente em relação à escola dos dias atuais. Havia mais interesse, respeito, prazer em estudar. Ao relembrar momentos que marcaram seu período escolar, o saudosismo traz à tona várias lembranças de um tempo histórico.

Em 2003, a EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa, que atende alunos da comunidade Serra da Arara II e as circunvizinhas: Daniel, Arara I, Picada, Cachoeirinha, Baixio dos Henriques, Serrinha, Matheus e Boa Vista, tem seu espaço físico ampliado em uma reforma que a estruturou com cinco salas de aula, uma cantina, uma dispensa, uma sala para computação, uma secretaria, seis banheiros equipados com pias e aparelhos sanitários, destes quatro com chuveiros, área coberta circundando a escola, área de recreação.

Hoje, a escola agrupa um quadro com 24 funcionários, incluindo os motoristas e tem capacidade para cerca de 300 alunos, nos três turnos, oferecendo atendimento na Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º e 2º segmentos e Educação de Jovens e Adultos.

O quadro abaixo mostra o número de alunos de cada comunidade que frequenta a escola em destaque e o mapa retrata a distância de cada localidade. (Ver anexo)

TABELA I. Nº de alunos das comunidades que frequentam a escola	
Comunidade	Nº de alunos
Sítio Serra da Arara I	3
Sítio Serra da Arara II	14
Sítio Boa Vista	4
Sítio Serrinha	2
Sítio Baixio dos Henriques	1
Sítio Mateus	3

• OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A população que constitui os participantes deste estudo como já foi mencionado anteriormente, é o aluno de uma turma do 6º ano do nível fundamental da EMEIEF Augusto Bernardino de Sousa do município de Cajazeiras, PB. A turma é constituída por 27 alunos, sendo 12 meninas e 15 meninos, entre 11 e 17 anos.

Segundo a perspectiva sociointeracional que embasa esta pesquisa, o contexto é considerado um aspecto decisivo para o processo de produção/atribuição de sentido (ALMEIDA, 2009).

Para Goffman (2002), para estudar os comportamentos linguísticos em sua complexidade, é necessário levar em conta não apenas os gestos que os acompanham, mas também o ambiente ecológico em que eles se produzem, isto é, a situação social, que muito frequentemente é negligenciada. (apud ALMEIDA op. cit. p. 16).

A situação social (ou contexto) a que Goffman se refere possui três componentes principais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.25-29):

- O lugar ou quadro espaciotemporal, considerado tanto em seu aspecto físico quanto do ponto de vista de sua função social e institucional;
- O objetivo, que permite a distinção entre interações com finalidade externa e interações “gratuitas”; e
- Os participantes, que podem ser observados quanto ao seu número, às suas características individuais (idade, sexo, profissão, posição social etc.) e às suas relações mútuas (familiar, profissional, com ou sem hierarquia etc.).

Assim, considerando a importância de conhecer o perfil dos alunos apresentaremos as características considerando alguns aspectos. O primeiro aspecto é com relação à quantidade de alunos e à idade dos mesmos, sendo diferenciados por sexo. Percebemos que alguns alunos já estavam fora da faixa etária recomendada, fator este que preocupou inicialmente a professora-pesquisadora e levou-a a refletir na escolha das temáticas a serem trabalhadas nas aulas, já que por serem adolescentes os interesses distinguem-se do alunado infantil. A tabela abaixo apresenta esse aspecto.

TABELA 2. Faixa etária dos alunos do 6º Ano							
Sexo	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	16 anos	17 anos
Feminino	0	3	5	4	0	0	0
Masculino	1	4	3	3	2	1	1
Total	1	7	8	7	1	1	1

De acordo com o registro 18 alunos estão fora da faixa etária apropriada que é entre 10 e 11 anos, sendo 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A preocupação inicial com este aspecto não foi confirmada durante as aulas, já que todos apresentaram reações positivas pela metodologia apresentada, considerando as atitudes e os relatos avaliados.

Outro ponto abordado foi a questão da repetência, identificar quantos alunos eram repetentes na turma. Como se pode observar abaixo, quase metade da turma está repetido o 6º ano. Não procuramos saber os motivos que tinham gerado a repetência, já que os nossos objetivos de pesquisa são outros. No entanto, diante das conversas dentro ou fora de sala, os motivos, vez por outra, eram revelados e a maioria dos alunos queixava-se de disciplinas que não tinha afinidades.



Gráfico 1 : Demonstrativo do percentual de repetência entre os alunos do 6º ano

Sabe-se que a repetência é uma problemática que traz várias conseqüências, desde a falta de interesse até a desistência. De acordo com os resultados gráficos quase metade da turma está repetindo o ano além do que alguns dos alunos da turma pesquisada, já são repetentes pela terceira vez o que, na nossa visão, pode ser considerado preocupante e necessário um trabalho pedagógico reflexivo. Segundo a direção, a escola tem buscado reverter esse quadro estabelecendo metas de recuperação. No entanto, falta para muitos o acompanhamento da família com mais rigor e interesse por parte desses alunos. O abandono à escola torna-se inevitável, após três anos de repetência, principalmente entre alunos que atingem a maioridade e sentem a necessidade de conseguirem um trabalho remunerativo.

Em relação a renda familiar, como todos são filhos de agricultores, as famílias são cadastradas no programa federal do Bolsa Família e recebem a quantia mensal referente a cada filho. Alguns pais têm atividades remuneradas informais que complementam a renda doméstica. Porém, não há registro de nenhum aluno ter emprego, mas que auxiliam os pais nas tarefas domésticas, seja em casa, na roça ou

cuidando de animais. A idéia que se tem, difundida pela classe dominante, é que ser filho de agricultor é considerado pobre, e por isso, desprovido economicamente não tem condições de estudar ou chegar a uma universidade. Ainda se percebe no discurso de alguns pais, principalmente quando são chamados à escola para receber o boletim ou para serem informados sobre o rendimento dos filhos, que o trabalho tem mais valor que o estudo. A idéia de que é preciso produzir, ainda perpetua na mente de algumas famílias que não vêem a educação como um meio de mudança e transformação.

Em se tratando da questão racial, constatamos que o predomínio, nessa turma, é de brancos e pardos. Sendo que o número de pardos excede o de brancos, embora na comunidade perceba-se a prevalência de brancos.



Gráfico 2: Demonstrativo dos alunos do 6º ano por raça

Os dados citados anteriormente traçam o perfil dos alunos que foram acompanhados durante a pesquisa. Os demais dados podem ser observados nos questionários e nos relatos anexados.

Para descrição desse estudo foram aplicados questionários com os 27 alunos que compõem a turma, além da produção de relatos por entender ser um instrumento que permite a expressão da subjetividade em um processo dialógico. Para esta pesquisa, utilizamos os relatos produzidos no final do trabalho, quando os alunos teceram comentários sobre as aulas e as dinâmicas apresentadas. Embora os participantes estejam cientes do trabalho de pesquisa e a pesquisadora amparada pelo Conselho de Ética, sua individualidade será respeitada e seus nomes não serão explicitados por questões éticas. Assim, a referência aos participantes será feita usando nomes fictícios

para os alunos. Desta feita, ao esclarecer sobre os participantes da pesquisa detalharemos a seguir sobre os procedimentos metodológicos.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA

A estratégia utilizada é uma abordagem qualitativa do tipo exploratória. As técnicas de registro utilizadas são observação, questionário e relatos. A seguir desenvolveremos sobre os métodos utilizados nesta pesquisa.

A investigação qualitativa destaca-se segundo Chizotti (1991), pela imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções, pelo reconhecimento dos atores sociais como sujeitos, que produzem conhecimentos e práticas, os resultados, como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado. A aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos, a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) apontam como características da pesquisa qualitativa:

- Ser uma pesquisa eminentemente exploratória;
- Não exigir hipóteses prévias nem categorias rígidas de análise;
- Permitir ao pesquisador tomar decisões ao longo do estudo;
- Possibilitar uma teorização calcada nos dados;
- Preocupar-se com o particular.

O caráter subjetivo e complexo dos fenômenos educativos segundo Pérez Gomes (1998) requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza.

Autores da área da educação, ligados à etnografia consideram que as interações estabelecidas com os diversos sujeitos durante a pesquisa devem fazer parte da investigação, e assim, refletir sobre o caráter instituinte da prática social, na perspectiva de que as escolas têm grande influência na vida presente e futura dos indivíduos.

Para tanto duas técnicas de registro foram utilizadas na constituição do *corpus*: o questionário e o relato.

- O QUESTIONÁRIO

Para esse estudo foi utilizado a técnica do questionário foi aplicada com os alunos e com a direção da escola e teve como objetivo avaliar as representações que referidos participantes têm sobre a disciplina de LI. O instrumento foi organizado com perguntas abertas e depois de respondido foi analisado e arquivado.

Para Richardson (1999) o questionário tem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis. As informações obtidas permitem observar as características de um indivíduo ou grupo.

- O RELATO

O interesse do estudo dos relatos, dos alunos e da professora pesquisadora, está justamente em focar nos efeitos de sentido produzidos na interlocução. Os textos avaliados correspondem ao término do trabalho orientado pela professora-pesquisadora, sendo possível constatar que através da escrita, os alunos teceram considerações, opiniões sobre fatos ocorridos durante as aulas de LI. O trabalho sugerido pela professora não teve um roteiro pré-estabelecido, apenas breves esclarecimentos sobre a temática a ser descrita, pois de acordo com o objetivo da pesquisa, era descobrir as impressões dos mesmos sobre a forma como foram direcionadas as aulas durante o semestre. Isto contribuiu para que os textos tivessem uma estrutura relativamente fixa. Já, os relatos da professora consistiam em uma avaliação feita após cada aula. Assim,

tendo como base as situações do cotidiano escolar, o trabalho da pesquisadora caracterizou-se por um transitar constante entre a prática e a teoria, um movimento de reflexão e ajustes necessários com vistas à realização de ações pedagógicas mais efetivas.

Segundo Signorini (2006, p.54), o gênero relato apresenta duas funções,

a primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. [...] A segunda função é a de, através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo.

Assim, as experiências vividas no contexto da sala de aula são recriadas e dessa forma novos sentidos são atribuídos gerando possibilidades de interpretação. É exatamente nesse ponto onde reside o nosso interesse pelos relatos, descobrir um espaço significativo para o ensino de LI na escola do campo.

5.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A interpretação dos dados coletados em campo foi feita através da análise de conteúdo que segundo Minayo (1994), define-se como um conjunto de técnicas nas quais destacam-se a verificação de hipóteses e/ou de questões e a descoberta do que está implícito nas discussões.

Assim, de acordo com o paradigma qualitativo, análise segue um roteiro proposto de observação da hipótese, das questões de pesquisa e também dos objetivos previstos neste trabalho, considerando ainda as concepções teóricas abordadas nos primeiros capítulos.

Então, tendo como base os diários produzidos pelos participantes, seguimos a seguinte sequência de análise: 1) o recorte de dados; 2) seu agrupamento; e 3) o tratamento dos resultados obtidos.

- O RECORTE DE DADOS

Para o recorte dos dados utilizei como unidade de análise o conteúdo sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, isto é fragmentos que correspondem ao conjunto de representações que alunos, a professora pesquisadora e a diretora têm sobre o ensinar e o aprender inglês na escola do campo.

- O AGRUPAMENTO DOS DADOS

Considerando inicialmente o questionário aplicado, os dados foram agrupados de acordo com os aspectos considerados pela professora-pesquisadora como significativos para a análise. Na sequência apresentamos primeiramente, as respostas dos alunos, depois da professora-pesquisadora e por fim nos remetemos às considerações da diretora. Para uma melhor orientação nos detemos aos comentários que faziam referência aos seguintes tópicos: (i) a importância de estudar LI; (ii) representações sobre as aulas de LI na escola do campo e (iii) propostas para as aulas de LI.

Em relação ao primeiro tópico procuramos saber qual o nível de importância que eles atribuíam para a LI, em relação à aprendizagem. Para que ficasse mais claro a professora fez o questionamento que já se tornou repetitivo no contexto escolar: “Para que estudar inglês?” Com a intenção de saber como eles viam a disciplina de LI e até que ponto essas impressões influenciavam na aprendizagem. De acordo com a análise pudemos perceber alguns consideram que “aprender inglês é importante porque aprendem palavras novas”. A importância do léxico foi ressaltada, reforçando assim o uso de estratégias que estimulem o conhecimento linguístico. Para isso, atividades que envolvam a leitura e levem o aluno a relacionar o conhecimento que ele já possui na língua materna com os adquiridos em língua estrangeira proporcionam resultados significativos.

Dessa forma, a leitura em LE pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura em língua materna a partir do momento que o educador conduz o aluno a entrar em contato com gêneros textuais diversos. Quando o ensino de leitura se baseia em um processo de interação e construção de sentidos, favorece a inserção cultural do aluno na medida em que ele pode se tornar um cidadão mais consciente de si mesmo e dos outros. Como ressalta Moita Lopes (1996, p.182)

Ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais dos alunos.

Em outras respostas analisadas, os alunos remeteram-se ao fato de que “aprender inglês é importante porque aprendemos a nos comunicar” e “porque aprendemos a falar em inglês”. Sabemos que um dos maiores problemas enfrentados pelos professores de línguas é desenvolver a competência comunicativa. São várias as questões que se sobrepõem. A primeira delas e talvez a mais agravante, está vinculada à formação insatisfatória do professor de línguas. É notório que as universidades brasileiras precisam centralizar esforços a fim de reverter o quadro e como já vem sendo pauta em debates e conferências na área de educação, aliar a teoria à prática.

Acreditamos que no processo de aprendizagem da língua estrangeira, dois aspectos são fundamentais para que a competência se desenvolva: motivação e percepção da diferença. Então cabe ao professor desenvolver em sala de aula, atividades que estimulem a competência fonológica dos estudantes. É preciso que os professores aprendam a levar os alunos a aprenderem tanto o que dizer em inglês como, principalmente, como pensar por si próprios e expressarem esses pensamentos na nova língua. Por outro lado, o papel da Língua Materna como ponto de apoio, de sustentação, de mediadora das novas palavras da LE em estudo com os objetos correspondentes na LM. Entende-se assim, que as interações sociais são importantes mecanismos que contribuem para que o aprendiz amplie seu nível de competência, não só linguístico-conceitual, como também estratégico.

Além disso, o acesso a suportes lingüísticos midiáticos, incluindo a internet pode facilitar a aprendizagem da língua. Usar os recursos tecnológicos como recursos interdisciplinares para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto lingüística como digital. (LEFFA, 2009, p. 122)

Ao professor não cabe mais o papel de detentor do conhecimento, mas cabe-lhe transformar o espaço da aprendizagem em um ambiente desafiador, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da auto-estima do aluno, tornando-se também co-autor, co-aprendiz, co-participante de todo o processo, já que também está em processo de formação.

Considerando o contexto da nossa pesquisa, percebe-se que os alunos têm acesso restrito aos recursos digitais. Na escola, tais recursos ainda não foram disponibilizados por falta de um técnico especializado e apenas três alunos afirmaram nos seus textos que usavam a Internet em Lan Houses, já que não possuíam computador em casa.

Apesar de reconhecer que ainda precisamos trilhar um longo caminho a percorrer para uma completa inclusão sócio-cultural, é perceptível o nível de evolução em termos educacionais na escola do campo.

Outra resposta dada foi “é importante porque vai precisar no futuro”, o que mostra a relação feita entre presente e futuro. Embora o sentido encontre-se vagueando na resposta, é possível que este aluno veja na língua inglesa a possibilidade de conseguir melhores colocações profissionais. Isto, sem dúvida, é um dado bastante positivo, a visão de uma transformação social.

Em outro momento, inglês foi considerado importante “para viajar”. A noção de que para conhecer outras culturas é preciso viajar ainda perdura na nossa cultura. Por isso, é importante um trabalho pedagógico consciente mostrando que a inserção cultural acontece de várias formas, é que, na maioria das vezes não precisamos sair do nosso lugar. Propor atividades que levem o aluno a descobrir a presença do outro, do diferente, no lugar onde mora, mediando com a LM é uma prática bem significativa.

A necessidade de aprender inglês também foi reconhecida em outros relatos, embora não justificassem a resposta. Outros reafirmaram a idéia de que “aprender inglês não é difícil basta prestar atenção”, o que endossa as nossas perspectivas de que o ensino e a aprendizagem em LE podem ser efetivos na escola do campo desde que o trabalho pedagógico conduza alunos e professores a construírem conhecimentos como socialmente negociado.

Estes aspectos estão mencionados na tabela abaixo e sintetiza o grau de valor que o aluno da escola do campo atribui à disciplina de LI. O que comprova que este sujeito tem gostos, sonhos, necessidades, acima de tudo pensa e deseja agir sobre a realidade que o cerca, basta para isso que seja estimulado.

TABELA 3	
1º Fator: A importância de estudar inglês	
MOTIVO	Nº de alunos
Aprende a falar inglês	8
Precisa no futuro	7
Viajar	5

Aprende palavras novas	4
Necessário	3

O segundo tópico levado em consideração foi sobre as representações que estes alunos constroem sobre as aulas de LI. Dessa forma, considerando a pergunta, “Como são as aulas de inglês?” elencamos as respostas grafadas na tabela abaixo.

TABELA 4.	
2º Fator: Representações sobre as aulas de LI na escola do campo	
Representação	Nº de alunos
Boas	5
Legais	6
Interessantes	5
Divertidas	5
Difíceis	4
Chatas	1
Como as aulas de arte	1

Constatamos que a pergunta direcionada levou-os a opinar sobre aquele momento específico que estava sendo vivenciado, ou seja, as aulas do período da pesquisa. Assim, 17 alunos teceram comentários considerados positivos, qualificando as aulas como boas, legais, interessantes e divertidas. No entanto, 4 demonstraram a dificuldade em aprender, 1 revelou ser chata e 1 comparou às aulas de arte. Em relação a este último comentário deduzimos que possa existir semelhança entre as metodologias aplicadas durante as aulas de inglês e de arte.

Na continuação da nossa análise, em busca dos nossos objetivos observamos que através do questionamento: “Como você gostaria que fossem as aulas de inglês?”, algumas sugestões foram enfatizadas pela turma, como mostra a tabela a seguir.

TABELA 5.	
3º Fator: Sugestões para o aprendizado de LI	
Sugestões	Nº de alunos
Mais tempo	10
Brincando	5
Músicas	5
Divertidas	4
Fácil compreensão	3

Consideramos dessa forma, que as propostas elencadas se entrelaçam com a proposta do nosso trabalho, a aplicação de abordagens inovadoras que atenda contextos específicos de aprendizagem. Neste aspecto, acreditamos que a mudança de questões práticas no âmbito escolar permitiria compreender a importância de aprender um segundo idioma. Uma das preocupações mais enfatizadas pelos educadores é a carga horária destinada ao ensino da disciplina LI, com o número de aulas reduzido, torna-se impossível desenvolver um trabalho que envolva as quatro habilidades. Neste caso, consideramos interessante a proposta para aumentar o número de aulas, vinda por parte dos alunos. Percebe-se a partir daí, que as práticas interativas devem ser mais significativas. Logo, o ideal seria despertar a atenção do aluno para o inglês em sua volta e ultrapassar os limites de tempo e espaço da sala de aula, em busca de novas experiências com a língua.

Freire (1997, p.33), no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ao expor sobre os saberes necessários à prática docente, ressalta que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Na concepção Freiriana, é preciso respeitar o que o aluno traz para a escola e no caso da LI, é preciso uma pedagogia que reconheça a experiência do aluno, a realidade em que ele vive.

Assim, uma pedagogia humanizadora enfatiza a linguagem do aprendiz. Como dizem Freire & Macedo (1990, p. 92),

O uso bem-sucedido do universo cultural do estudante requer respeito e legitimação dos discursos dos estudantes, isto é, de seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes, mas nunca inferiores”.

Levando em consideração as respostas da diretora, analisamos apenas as questões direcionadas ao ensino e aprendizagem de LI já que estas estão diretamente ligadas ao teor da nossa pesquisa.

Nesse contexto, ao referir-se às dificuldades encontradas na escola, a educadora frisou a falta de estímulo e de compromisso como fatores principais. Segundo ela, a não valorização do estudo acarreta várias conseqüências, entre elas a reprovação e a evasão escolar. Acrescenta ainda que a falta de acompanhamento e incentivo por parte dos pais São fatores que contribuem para o crescimento desse agravante. Entretanto, ela acredita que as mudanças surgem a partir de reflexões conjuntas entre a escola e a família.

Quanto ao ensino de LI na escola do campo a mesma considera muito importante e enfatiza a interação entre o social e o cultural como um aspecto necessário para entender as diferenças que constituem o nosso mundo. Neste sentido, as aulas de LI devem ser dinâmicas, onde o lúdico seja utilizado de maneira intensa a fim de facilitar a aprendizagem e incentivar o interesse do aluno.

De acordo com o pensamento da informante, é preciso conscientizar os alunos para a descoberta de outras culturas, para a importância de estudar uma nova língua, mesmo que para os alunos da escola do campo, não seja oferecido opção de línguas e o ensino de LI seja imposto no currículo escolar. De qualquer forma, cabe ao professor descobrir as saídas para ultrapassar esses desafios que perpassam o sistema educativo e tentar reverter a crença de que o ensino de línguas na escola pública não tem sentido, é inútil e ineficaz.

Nosso segundo ponto de análise discute acerca dos relatos produzidos tanto pela professora-pesquisadora, como pelos alunos. Os relatos produzidos pelos alunos têm caráter avaliativo, já que foram produzidos no final do período da pesquisa. Portanto, apresentam impressões sobre os eventos ocorridos durante o processo, além de se auto-avaliarem em relação à aprendizagem. Por outro lado, os textos produzidos pela professora relatam fatos e apresentam considerações sobre os procedimentos realizados em sala de aula, bem como as impressões sobre seu desempenho e sua relação com os alunos.

Assim, considerando a interação professor-aluno e a perspectiva dialógica, buscamos fazer uma análise baseada na abordagem da sociolinguística interacional, que segundo Cook-Gumperz (1996, p. 79), focaliza o jogo de pressuposições linguísticas,

contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado na sala de aula. Além disso, procuramos estabelecer uma ligação com a proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire (op. cit. p. 61), que se fundamenta no respeito a autonomia, a dignidade e a identidade do educando o que segundo o próprio educador, exige dos professores uma prática coerente com o saber.

O contexto de interação na turma delineava-se pelo entrosamento entre professora e alunos. A sala não era numerosa, no entanto, no início do trabalho, as conversas paralelas abriam espaço para desvio de atenção, atitude que precisava da interferência da professora. Com o desenvolvimento das atividades, percebia-se que o respeito guiava as ações pedagógicas e principalmente influenciavam na aprendizagem, o interesse era perceptível principalmente em relação às dinâmicas aplicadas, como pode ser visto no trecho seguinte:

RELATO I

Depois que a professora Irisdene chegou, as aula de Inglês ficou melhor e divertida, até que aprendi algo de inglês. ela também faz tarefas divertidas como Bingo, árvore maluca, e etc. Ela é uma professora legal e ensina muito bem. (Kely) Ver anexo.

A diferença que marca a chegada da professora-pesquisadora é caracterizada por uma dinâmica inovadora que reflete na auto-percepção da aluna pela construção do saber. Aprender inglês finalmente está sendo significativo para a aluna, é o que fica implícito no uso da expressão “até que”, a qual demonstra um significado de alívio ou vitória.

RELATO II

Depois que a professora entro na escola Eu gostei muito dela e depois que ela emsinou em inglês eu estou mais aprendendo fala em inglês. Ela é mais boa do que as professoras mais eu também gosto das atividades dela. (Jane) Ver anexo.

A presença da professora-pesquisadora contribuiu para a transformação da aluna e isto é perceptível na sua auto-avaliação sobre a aquisição dos conhecimentos em inglês. O bom relacionamento entre aluna e professor possibilita o clima de confiança e influencia no desenvolvimento da competência comunicativa.

RELATO III

Eu tou achando muito legal as aulas de inglês porque ela isplica muito bem eu sou dimida (tímida) mais com a nova professora eu estou mim soutando mais e é muito legal porque não tem prova oral. Quando a gente não sabe ela incentiva porque eu acho que um inglês é muito difícil porisso que eu escrevi tudo isso por que as aulas não estava legal antes dela chega mais depois ficol 100 pocento de legal eu gostei muito de ticonhece Iris você é muito legal desno dia que eu te vi eu te acho 100 porcento legal. Beijjos te adoro e também bem ela fais tarefas legal como bingo, árvore maluca etc. beijos. (Bela) Ver anexo.

A carência afetiva é uma realidade da escola do campo e à medida que se estabelecem vínculos afetivos percebe-se que a relação entre o cognitivo se trona mais espontânea. Neste relato, a aluna deixa claro que a dificuldade de interação é um fator que inibe a participação em sala de aula e isto, na maioria das vezes leva a exclusão. Conhecer a realidade do contexto de aprendizagem e entender a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que todos os alunos têm algo a contribuir para a construção do conhecimento são estratégias que fundamentam o trabalho pedagógico e permite que o aluno com dificuldade de interação se engaje no processo dialógico de sala de aula.

O prazer por estar soltando sua voz, mesmo na forma escrita, evidencia que a aluna está experimentando novas experiências e assumindo um papel mais ativo na sala de aula.

Sem dúvida, a figura do professor é muito importante, não apenas para transmitir o conhecimento, mas de criar possibilidades para a autoprodução ou construção do conhecimento.

Os dados foram agrupados de acordo com as seguintes categorias: a) a relação entre o conhecimento materno e a aprendizagem de LI e b) o diálogo e a construção do conhecimento.

Na primeira categoria, intitulada “a relação entre o conhecimento materno e a aprendizagem de LI”, apresento as considerações dos participantes, em relação à troca de experiências e à construção de significados/sentidos.

Neste processo de análise, verifico quais eventos pedagógicos são significativos para a aprendizagem de LI na escola do campo, o que chama a atenção do aluno do 6º ano do nível fundamental, que está em fase de descoberta e de construção do seu mundo sócio-cultural. Outro ponto de análise é avaliar como ocorre a inserção dos aspectos culturais da LI no campo e de que forma são apreendidos.

Já na segunda categoria, definida como “o diálogo construindo conhecimento”, analiso a interpretação que o professor e os alunos fazem sobre o processo de interação na sala de aula.

Assim, sabendo que a sala de aula é um ambiente onde se estabelecem as relações de interação em um processo dialógico, pretendo refletir sobre o papel da LI como disciplina do currículo escolar, na escola do campo, considerando a experiência materna como um aspecto influenciador na aprendizagem.

Simultaneamente, procurei explicar os processos de constituição e negociação de sentido que aconteceram em interações verbais considerando a linguagem escrita. A semelhança que se evidencia nos discursos produzidos em relação a discursos produzidos em interação face a face é que se pode construir uma situação real de comunicação escrita entre alunos e professor.

RELATO IV

Hoje nós fomos até a cachoeira com a professora de inglês, quer dizer waterfalls. Fomos caminhando até lá. Foi muito bom. Aprendi um monte de palavras. A gente ia andando e a professora ia conversando com a gente e perguntando em português, e nós ia respondendo em inglês. Quando chegamos lá, a professora fez brincadeiras e nós swim muito. Aprendemos a fazer frase usando can (poder) dizendo quem sabia nadar e quem não sabia. Que pena que voltamos cedo. Para tarefa de casa

a professora pediu um desenho mostrando o passeio e escrevendo palavras e frases em inglês.(Paula)

O fato de ser um momento que foge à rotina já causou certo impacto para os participantes, o entusiasmo e a inquietação sinalizavam apreensão. A professora ao planejar um tipo de aula diferente teve que tomar as devidas precauções para não fugir do controle já que, embora todos morassem no local e já conhecessem atalhos e formas de defesa, era um grupo grande de crianças e adolescentes. A primeira aula foi marcada pela curiosidade e timidez. Foi preciso enfatizar aspectos relacionados ao silêncio e o respeito ao turno de voz, para que todos tivessem oportunidade de expressar a voz. Aqui, os eventos comunicativos acontecem através de uma organização geral da troca e envolvem a negociação conversacional. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8),

para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, engajados na troca e que dêem sinais desse engajamento mútuo recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória.

Ao associar a língua materna com a língua estudada, no caso a LI, tornou-se mais fácil e mais agradável aprender. Além disso, a professora lançou mão do lúdico, o que de certa forma contribuiu para a interação.

RELATO V

A professora pediu no início da aula que nós fosse arrodar a escola e anotar tudo o que a gente conseguisse ver. Então, a gente sentou no pátio e cada um falou 5 palavras que anotou. Então ela foi mostrando umas figuras e os nomes em inglês. Eu anotei árvore, serra, curral, pedra, vaca, galinha, açude e outras. Eu aprendi a dizer I can see (eu posso ver) e I can't see (eu não posso ver). Depois nós perguntamos ao colega e ele respondia. Depois nós fizemos um Postcard, sabe o que é? é um cartão-postal, eu já sei falar em inglês.(Rafaela)

Nessa segunda amostra, novamente, a professora fez uso da criatividade e permitiu que os alunos interagissem com seu contexto cultural para depois associar como outros saberes culturais. Como afirma Pinto (2006, p. 22), “não é possível aprendizagem sem cultivar o campo do sujeito e sem respeitar as suas raízes, a cultura na qual ele está inscrito”. É possível dizer, que a congruência entre os saberes trazidos pelo aluno do seu meio, o respeito à diversidade, e as abordagens baseadas numa política culturalmente sensível resultam no sucesso do trabalho em sala de aula. Os sentimentos de auto-estima são revelados no discurso da aluna, ao afirmar “eu já sei falar em inglês”, percebe-se que as trocas comunicativas que estão sendo trabalhadas durante a aula, ao passo que possibilitam a construção do conhecimento, também contribuem para a formação da identidade.

Nessa dimensão social de construção que se define por meio da alteridade, da relação com o outro, há também uma dimensão psicológica. Assim, como afirma Kleiman (2006, p.280), “entendemos a identidade como um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação”.

RELATO VI

Hoje é o dia internacional da mulher e a professora veio falar de muié pra nós. Pra mim muié é igual em todo lugar. Ela mostrou umas foto e todo mundo falou o que achava das fotos que ela trouxe. Primeiro ela pediu que nós escrevesse um nome de uma mulé que nois admirava e duas qualidades. Eu escrevi o nome da minha mãe porque ela é paciente e corajosa porque criou todos os fios sozinha, trabaiano na roça. As mulher da roça são sofridas. Depois nós fizemos cartaz fazendo frases sobre as mulheres em inglês e apresentamos os cartazes. Eu desenhei a minha mãe e escrevi “I LOVE YOU, MOM”. (Fernando)

O texto de Fernando nos chamou à atenção pela simplicidade, e mesmo trazendo várias inadequações ortográficas, apresenta coerência. Nas palavras expressas percebe-se o jogo de significados reproduzidos a partir dos valores e crenças que representam o contexto do aluno. Apesar de considerar que “muié é igual em todo lugar” a mãe dele é

diferente. Ao reconhecer que as mulheres da roça caracterizam-se pela luta sofrida não se considera uma marca negativa, vê-se, em contraponto, a ênfase com personagens do seu mundo real, que possuem qualidades dignas e que merecem ser respeitadas.

Novamente percebe-se o predomínio das relações subjetivas, embora a mãe tenha qualidades que, no seu entender, mostram uma condição social inferior a outras mulheres ele a defende e ainda escreve em inglês, em letras garrafais, que a ama.

RELATO VII

Hoje nós falamos sobre a água que quer dizer water em inglês. Nós aprendemos a pedir a professora para beber água, “May I drink some water?”.

Aqui na minha escola a água é pouca, de vez em quando falta água e a água é saugada. Eu não gosto dessa água. (Luísa)

A temática da aula abriu espaço para que a aluna expressasse criticamente a respeito da água que é utilizada na escola. No momento da interação, vale ressaltar, todos tinham opiniões formadas a respeito do tema, e argumentavam contra a ação dos governantes que eram insensíveis aos preitos da escola.

A partir daí, a professora apresentou os pronomes *Why* e *Because* e verbos que indicassem preferência como *like*, *enjoy*, *prefer* para estabelecer a interação em sala. As dificuldades de pronúncia, sentidas pela professora ao ouvir os alunos, não eram criticadas, nem rejeitadas, mas utilizadas como recurso de repetição para uma maior fixação.

RELATO VIII

A aula de hoje foi cansativa, mas foi bem proveitosa. No início receei levá-los até a cachoeira, pois eram 32 crianças e algumas muito danadas, mas a coordenadora me acompanhou e eu me senti mais aliviada. Durante o trajeto, eu ia mostrando, conversando com eles sobre o que a gente ia fazer, falava em inglês, pedia para eles repetirem. Parecia um coral. E como eles escutavam. O interessante é que não precisou ameaçar em nenhum momento, tipo, se não colaborarem... Sinto que é por aí. Acho que

estou no caminho certo. Daí a pouco eles estão se comunicando em inglês. (Professora-pesquisadora)

No diário da professora observa-se inicialmente a oposição marcada pelo operador, *mas* deixando evidente que o sucesso da aula resultou de esforço pessoal. Além disso, o receio de enfrentar o diferente acaba por inibir a educadora que precisa de ajuda, de alguém que divida com ela a responsabilidade. No entanto, ela consegue mostrar que o emprego da língua materna é indispensável na aula de LI, principalmente desenvolvendo temas, ligados à realidade cultural dos alunos. A intensificação dessa prática permite que aconteça um desbloqueio no aluno e ele sinta a necessidade e o prazer de falar uma língua estrangeira. (CHIANCA, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 REFLETINDO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate. A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa”.*

(FREIRE, 1979, p. 96)

Ficou evidente durante o trabalho, quais questões estávamos buscando responder, para que nossas hipóteses fossem comprovadas ou não. As perguntas realizadas, foram respondidas através dos dados analisados. As conclusões que chegamos reflete os resultados dos nossos estudos realizados durante esses dois anos de pesquisa.

A primeira hipótese levantada foi: os alunos da escola do campo não têm claramente definida a importância de estudar uma segunda língua. Percebemos que apesar de saberem que a escola é o lugar onde se aprende e apreende coisas novas que servirão para o seu crescimento pessoal, os alunos não sabem definir por que e para que estudar uma língua estrangeira. Para eles, o importante é saber ler, escrever e “contar”(realizar operações matemáticas), ou seja, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ainda sintetizam o grau de importância que é dado na escola, talvez seja porque ainda reflete a concepção de que na escola rural o objetivo principal é preparar o indivíduo para o trabalho na agricultura.

Embora essa concepção de educação que retratava o campo como lugar atrasado e o sujeito do campo como um capital a ser explorado tenha se constituído de uma perspectiva inovadora, percebemos que o trabalho de investimento das políticas públicas ainda não atingem de forma integral o contexto rural. É preciso repensar as propostas pedagógicas que contemplem a diversidade do campo e impliquem no respeito tanto às diferenças como à política de igualdade, ratando assim, a educação escolar sob na perspectiva da inclusão.

Além disso, percebe-se a presença do discurso imaginário sobre aprender uma língua estrangeira, na sociedade. É como o “mito” como diz Bagno, de que aprender língua padrão é igual à ascensão social. Os alunos questionam a necessidade de

aprender inglês já que, segundo eles, não viajarão para o exterior, prevalecendo a cultura de é preciso viajar para conhecer uma nova cultura. Entre outros pontos, pudemos observar que a nossa primeira hipótese não foi confirmada.

Diante da segunda hipótese, inferimos que o professor, embora possua a formação acadêmica, não tem a competência comunicativa necessária para estabelecer a interação em sala de aula. De acordo com os relatos dos alunos, as aulas de inglês, ministradas por outro professor deixavam a desejar porque eram ministradas na língua materna. A comparação ficou mais evidente com a chegada da professora-pesquisadora que ao inovar os procedimentos pedagógicos, levou os alunos a descobrirem o significado da sua aprendizagem.

Relacionada a essa hipótese anterior, inferimos que a falta de interação interfere de forma ineficaz no ensino e na aprendizagem de LI. Sem dúvida, os resultados evidenciaram que no referido contexto, o ensino de Língua Estrangeira, particularmente a Língua Inglesa, pode ocorrer de forma eficaz no contexto rural, desde que a prática pedagógica tenha como propósito fundamental, estabelecer o diálogo entre a língua nativa e a língua em estudo.

Através dos dados analisados, pudemos constatar que o ensino de LI na escola do campo, sendo desenvolvido numa dimensão motivadora, com base em uma pedagogia que prioriza o diálogo alcança o nível de qualidade.

Apesar de reconhecermos que, de acordo com o discurso da classe dominante, o campo é um contexto considerado desfavorecido no plano sócio-cultural, constatamos que é a realidade pluricultural que vai estabelecer elos significativos em confronto com o outro.

A interação contínua e simétrica, estabelecida entre professor e aluno, favorece uma aprendizagem significativa desde que o trabalho do professor atinja uma dimensão de reflexão e contribua para a criatividade e interesse nos momentos de aprendizagem.

Diante da análise, ficou claro que a dinâmica estabelecida pela professora foi capaz de prender a atenção do aluno e estabelecer o diálogo de forma produtiva de forma que ao construir significados ele descobria o porquê e para que estava estudando inglês. O importante de tudo é que, através da interação, da cooperação, do respeito, professor e aluno alcancem o objetivo principal que é desenvolver a competência comunicativa.

Assim, quando há uma relação de aproximação dos conteúdos com a realidade, os estudantes ficam mais interessados ao perceber a relevância que tal assunto ou até mesmo a disciplina tem para ele. Nessa perspectiva, há a desmistificação dos medos construídos e perpetuados ao longo do processo escolar.

Finalmente, podemos afirmar que esse trabalho aqui exposto abre caminho para estudos etnográficos mais consistentes no contexto do campo que merecem a atenção de etnógrafos envolvidos no trabalho com línguas. Dessa forma, a transformação social em sala de aula implica essencialmente na concepção de como o conhecimento é construído em sala de aula, isto é, como o uso da linguagem em sala de aula abre espaço para a construção de identidades sociais marcadas pela cultura, instituição e história.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando Afonso de; GONÇALVES, José Carlos Gonçalves (Organizadores). **Interação, conceito e identidade em práticas sociais**. Niterói; EdUFF, 2009.

AQUINO, Júlio Gropa. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In. J.R.G. AQUINO (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna. A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 17, p. 133 – 143, 1991.

CELANI, M.A.A. (org). **Professores em mudança**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CHIANCA, Rosalina Maria Sales. **Interagir em língua estrangeira: um assunto sócio-cultural**. In: MOARA, *Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Editora Universitária/UFPA, n. 11, p. 1-164, jan/jun, 1999, p. 65-84.

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic microanalysis*. In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (eds.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge, USA: University of Cambridge, 1996, p. 283-306.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistics Methateory**. New York: Pergamon, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Macedo, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 89-107.

GOFFMAN, Erving. **Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction**. Indianapolis: Bob-Merril, 2002.

GUMPERZ, J.J. **Sociolinguistics and Communication in Small Groups**. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (1972) *Sociolinguistics Selected Readings*. New York: Penguin Books, 1970, p. 2003-23.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics: a ethnography approach**. Philadelphia: university of Pennsylvania Press, 1974.

JORDÃO, C.M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (org). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória: Kaigangue, 2006.

KERBRAT – ORECCHIONI C. **Les interactions verbales**. Paris. Armand Colin, 1994. Tome 3.

KLEIMAN, Ângela B. **Pesquisas em interação**. Intercâmbio, São Paulo, vol.2, p. 1-10, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 10ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LEFFA, Vilson J. BOTELHO, Gilberto. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (org.) **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001.

MINAYO, M. C. de S.; **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 14ed. Petrópolis. Vozes, 1999.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: mercado de Letras, 2002.

_____. **Oficina de linguística aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
SCHON, D. **The reflective practioner**. Nova York: Basic books, 1983.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Trad. Roberto Cartal da Costa. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 2000.

PARAÍBA, Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e**

Suas Tecnologias / Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral). João Pessoa: [s.n.], 2006. 296 p.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense: Universitária, 1969.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. **Fundamentação Teórica: Sociolinguística Interacional**. In: A interação professor-aluno em sala de aula: Uma pesquisa etnográfica sobre o ensino de vocabulário. 137f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998. (mimeo)

SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores**. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SCOCUGLIA, Afonso C. (2006). **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 5.A Edição.

VYGOTSKY, L.S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

8 APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA RURAL: UMA
ABORDAGEM SOCIOLINGUÍSTICA**

Professora-pesquisadora: Maria Irisdene Batista Barreto

Professora-orientadora: Rosalina Maria Sales Chianca

Prezado (a) aluno (a),

Estamos iniciando um trabalho de pesquisa que tem como objetivo refletir sobre como está acontecendo o ensino de Língua Inglesa na escola rural. Pretendemos observar como se desenvolve o trabalho em sala de aula e como os alunos participam das aulas.

Para que este trabalho atinja seus objetivos, utilizaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários onde os alunos responderão perguntas referentes ao estudo de LI e produção de relatos (narrativas) sobre as aulas.

Saibam que meu objetivo é apenas didático-pedagógico e pretendo com isso, buscar melhorias para o ensino e a aprendizagem de inglês na escola. Suas respostas serão mantidas em caráter sigiloso e cuidarei para que sua integridade física e moral seja mantida.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para aplicação dos resultados, para isso receberei uma cópia deste documento, para apresentar a minha família.

Cajazeiras – PB, _____ de _____ de _____

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Pesquisador Responsável

APÊNDICE B

CERTIDÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA - UFPB
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO LAURO WANDERLEY - HULW
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS - CEP**

CERTIDÃO

Com base na Resolução nº 196/96 do CNS/MS que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Lauro Wanderley - CEP/HULW, da Universidade Federal da Paraíba, em sua sessão realizada no dia 27/07/2010, após análise do parecer do relator, resolveu considerar APROVADO o projeto de pesquisa intitulado A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS-PB: uma abordagem sócio linguística interacional. Protocolo CEP/HULW nº. 382/10, da pesquisadora MARIA IRISDENI BATISTA BARRETO.

No final da pesquisa, solicitamos enviar ao CEP/HULW, uma cópia desta certidão e da pesquisa, em CD, para emissão da certidão para publicação científica.

João Pessoa, 28 de julho de 2010.

Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP/HULW

Profª Drª Iaponira Cortez Costa de Oliveira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa-HULW

Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW - 4º andar. Campus I - Cidade Universitária.
Bairro: Castelo Branco - João Pessoa - PB. CEP: 58051-900 CNPJ: 24098477/007-05
Fone: (83) 32167302 — Fone/fax: (083)32167522 E-mail: cepulw@hotmail.com

APÊNDICE C
ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

1. Caracterização do participante:

Idade: _____

Naturalidade: _____

Sexo: _____

Nome do sítio onde mora: _____

2. Compreensão sobre o contexto de aprendizagem de Língua Inglesa:

2.1. O que você mais gosta na escola? E o que menos gosta? Por quê?

2.2. Você acha que é importante estudar inglês? Por quê?

2.3. Na sua opinião, como são as aulas de inglês?

2.4. Como você gostaria que fossem as aulas de inglês?

APÊNDICE D
ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO À DIRETORA

1. Caracterização do participante:

Idade: _____

Naturalidade: _____

Sexo: _____

Nome do sítio onde mora: _____

Grau de formação: _____

2. Compreensão sobre o contexto de aprendizagem de Língua Inglesa:

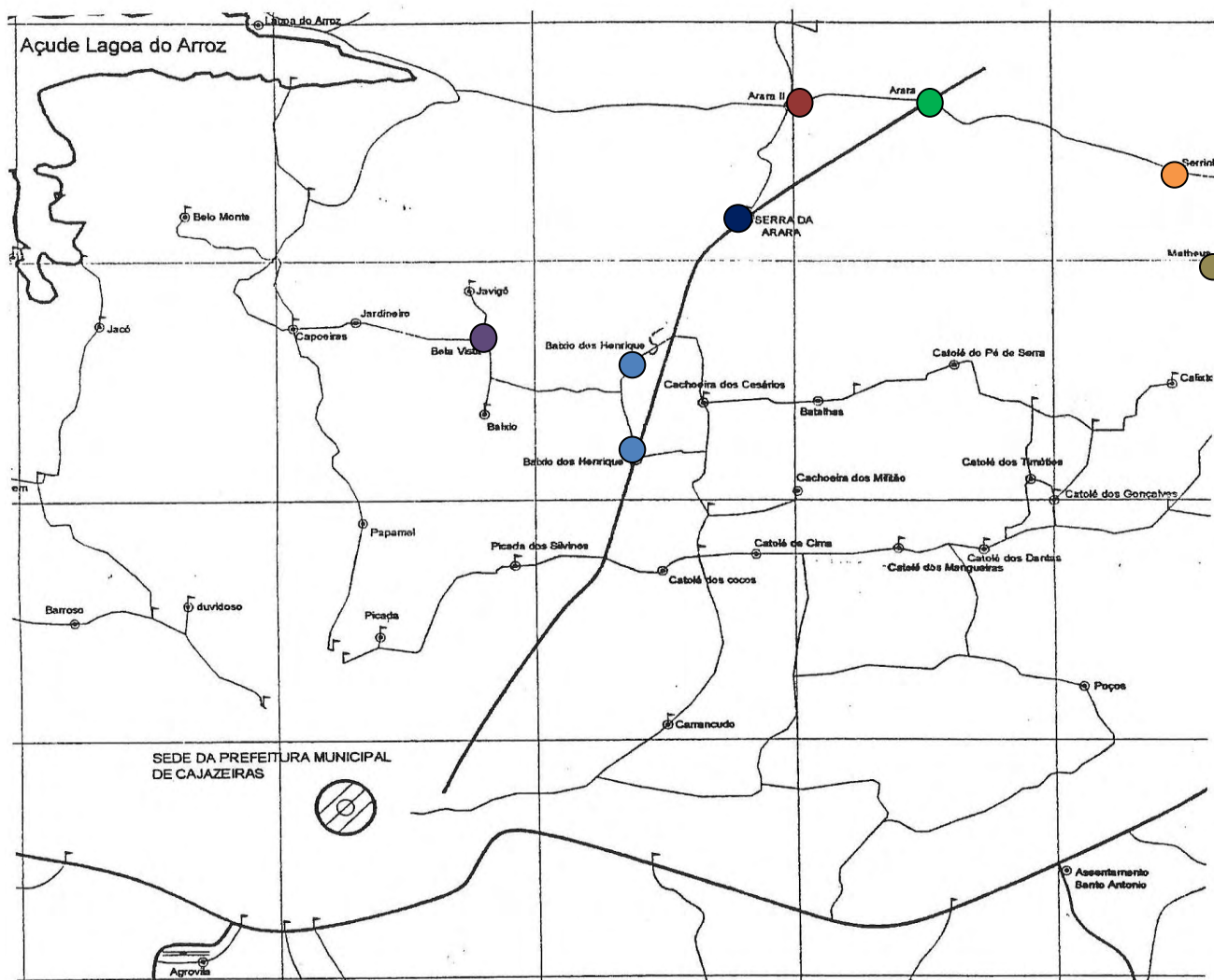
2.1. Na sua opinião, o ensino de inglês, na escola rural, tem sentido? Por quê?

2.2. Como são as aulas de inglês na escola rural?

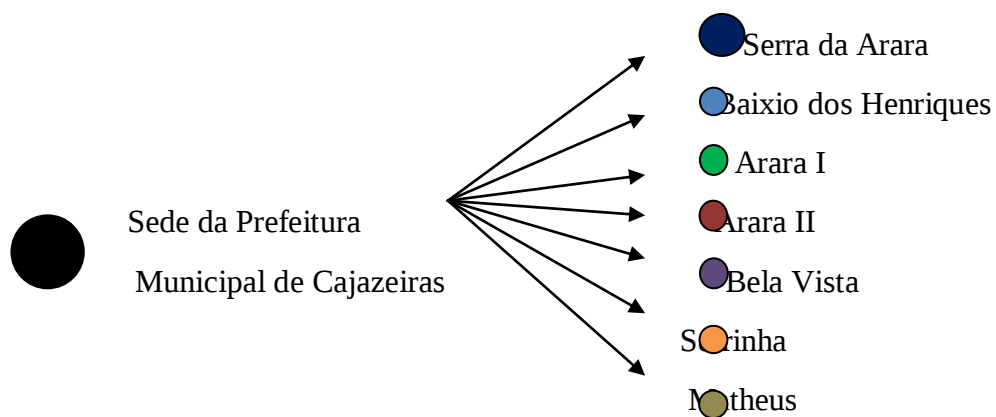
2.3. Quais as maiores dificuldades que impedem a realização efetiva do processo de aprendizagem de Língua Inglesa? _____

2.4. Na sua opinião, o que deve ser feito para que o ensino de Língua Inglesa seja significativo? _____

APÊNDICE E
MAPA GEOGRÁFICO REFERENTE ÀS COMUNIDADES PRÓXIMAS À
E.M.E.I.E.F AUGUSTO BERNARDINO DE SOUSA



LEGENDA:



9 ANEXOS

ANEXO 1. Fotos

Foto 1. Banner representando a E.M.E.I.E.F. Augusto Bernardino de Sousa: Histórico e Evolução



Foto 2. Amostras de atividades com os alunos





ANEXO 2. Amostras de relatos produzidos pelos alunos

Relato 1.

Depois que a Professora presidente chegou, as aulas de Inglês ficaram melhores e divertidas até a que aprendi algo de Inglês, ela também faz tarefas divertidas como Bingo, brincar maluca, e etc ela é uma Professora legal e ensina muito bem.

Relato 2.

Depois que o professora entrou na escola eu gostei muito dela e depois que ela ensinou um Inglês ela estava mais aprendendo fala um Inglês ela é mais brava do que as professoras mais eu também gosto das atividades dela.

Relato 3.

Eu tô achando muito legal as aulas de Inglês por que ela explica muito bem eu sou muito tímida mais com a nova professora eu estou mim sentando mais e é muito legal por que não tem prova oral. Quando agente não sabe ele incentiva por que eu acho que um Inglês é muito difícil por isso que eu escrevi tudo isso por que as aulas não estavam legal antes dela chegou mais depois ficou 500 por cento de legal eu gostei muito ali tem mais três coisas e muito legal porque dia que eu te vi eu te acho 500 por cento ~~de~~ legal bjos te adoro e também bem ela faz tarefas legal como Bingo adivinha maluca etc... bjos