

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CRISSIANE ROSA FERRARI

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS DE CONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DA
LÍNGUA ALVO

SÃO LEOPOLDO

2012

Crissiane Rosa Ferrari

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS COM DIFICULDADES
DE APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS DE CONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DA
LÍNGUA ALVO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2012

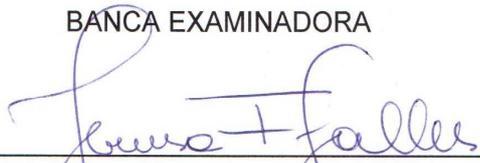
CRISSIANE ROSA FERRARI

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR ALUNOS COM DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM: EVIDÊNCIAS DE CONHECIMENTO E APROPRIAÇÃO DA
LÍNGUA ALVO

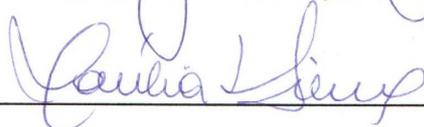
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 15 de agosto de 2012

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Jerusa Fumagalli de Salles (UFRGS)



Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)



Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

F375a Ferrari, Crissiane Rosa
Aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem: evidências de conhecimento e apropriação da língua alvo / por Crissiane Rosa Ferrari. – 2012.
139 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2012.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Teoria sociocultural. I. Título.

CDU 37.015.3

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

*Ao Lucas, meu esposo, companheiro de todas as horas,
pelo amor e compreensão durante esse dois anos em
que o meu estudo se tornou nossa prioridade.*

AGRADECIMENTOS

É difícil, em poucas linhas, agradecer a todas aquelas pessoas que, de uma forma ou outra, contribuíram para que esse intenso caminho, chamado Mestrado, fosse concluído. Mas me dou ao luxo de tentar, expressando minha gratidão e reconhecimento pela compreensão, espera, escuta, amizade, força, apoio e todas as outras formas de sentimentos positivos que recebi das muitas pessoas que estiveram ao meu lado nesse percurso.

Agradeço, de forma muito especial, à professora Cátia. Uma pessoa muito querida, que, com sua doçura e calma, sempre me deu força e apoio para continuar trilhando esse caminho. Sou muito grata pela parceria que tivemos ao longo do curso, pelas nossas conversas, trocas de conhecimento e ensinamentos passados. Foi mais que minha professora e orientadora, com dedicação, carinho e compreensão, foi amiga e, acima de tudo, um exemplo de profissional docente. Obrigada! Você estará sempre em meu coração!

Aos professores de todas as disciplinas cursadas, pelos conhecimentos compartilhados. Em especial, à professora Ana Ostermann, pelas conversas sobre ser docente, à professora Rove, pelas discussões acerca do curso de Mestrado, e à professora Marília, por dividir conosco suas experiências sobre o ensino de Língua Estrangeira, foi muito bom ter aula com uma “bam bam bam” da área.

Agradeço aos colegas de mestrado que encontrei ao longo do percurso, pessoas com quem compartilhei dúvidas, discussões e construí conhecimentos. Lembrarei com carinho de todos os momentos vividos juntos.

À Valéria, secretária do PPG, pela atenção dedicada a nós, mestrandos, em todos os momentos do curso.

À equipe diretiva da escola, que gentilmente abriu suas portas para a realização deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio, compreensão e auxílio. Principalmente à Lucinha, com quem compartilhei o desejo de aprender.

É com carinho imenso que agradeço a minha querida amiga Isabel, por todas aquelas cuias de chimarrão enquanto dividia meus momentos de angústia, tristeza, euforia, alegria e todos os outros que uma mestranda consegue sentir. Sou muito grata por ouvir meus choros e, muitas vezes, apenas com o seu olhar, me dar força para continuar.

Ao meu irmão, Jean, que nem sempre sabia o que estava acontecendo, mas que sempre estava ali para bater um papo descontraído.

Às minhas cunhadas e cunhados, pela amizade, em especial ao Nego, pelo apoio demonstrado, pois jamais vou esquecer suas palavras: “Ela não pode desistir do mestrado”.

Aos meus pais. Minha mãe, esta mulher guerreira que é fonte de inspiração para a minha realização profissional. Foi pela determinação e força de vontade que você demonstrou, em cada momento de sua vida, que me proponho a dar o melhor de mim. Obrigada, mãezinha querida, sempre vou lembrar o esforço que você teve para conseguir estudar e ser uma ótima profissional; você é e sempre será minha inspiração! Ao meu pai, agradeço toda a confiança depositada em mim, pois ele sempre diz que eu sou capaz e vou conseguir. Sabe, pai, você confia tanto em mim que eu acabo realizando coisas que julgava ser incapaz de fazê-las.

À minha sogra, Neiva, a quem prefiro me referir como uma segunda mãe, por todo o apoio, carinho e oração dedicados a mim. Sua calma, força e fé me ajudam a ser alguém melhor. Obrigada por tudo!

Ao amor da minha vida, Lucas: só nós sabemos o que esses dois difíceis anos significaram para nós. Agradeço por toda compreensão, amor e carinho que dedicou a mim sempre. Tua força e apoio foram fundamentais para que esse sonho se tornasse realidade.

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também o meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

Paulo Freire

RESUMO

As dificuldades de aprendizagem (DAs) estão presentes no contexto regular de ensino, abrangendo um número considerável de estudantes em uma ou mais disciplinas. Na maioria das vezes, são empecilho para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, considerados a faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos, causando rendimento aquém do esperado e, muitas vezes, levando a criança a repetir o ano letivo. Diante disso, fazem-se necessários estudos que reflitam tanto sobre as dificuldades de aprendizagem em virtude de o aluno apresentar o que se denomina como pessoa com deficiência, quanto sobre as dificuldades de aprendizagem consideradas inespecíficas, que advêm como consequências ao ambiente escolar e/ou familiar da criança, ao tipo de instrução recebida, às suas condições sociais e econômicas, às variáveis pessoais, entre outras. Esta pesquisa, imersa nessa reflexão, constitui-se como uma pesquisa-ação, na qual a geração de dados ocorreu por meio de entrevistas, coleta de atividades e gravação em vídeo durante a realização de uma proposta de ensino em língua inglesa. Deste modo, em um primeiro momento, centra-se na aprendizagem de Língua Estrangeira por alunos com DAs no contexto regular de ensino, implementando-se uma proposta de trabalho, com base na teoria sociocultural de Vygotsky, que, juntamente com as concepções de letramento, evidencia as aprendizagens destes alunos em relação ao domínio do idioma. O foco incide no papel da língua inglesa em tais contextos, pois esta pesquisadora tem verificado um envolvimento bastante positivo dos alunos rumo à aprendizagem deste idioma. Os resultados deste estudo indicam que o que se assume na escola como dificuldades de aprendizagem, de fato, não corresponde ao aprendizado na língua alvo revelado por alunos envolvidos em um ambiente propício para aprendizagem, que respeite suas especificidades e considere os conhecimentos prévios que possuem acerca do que será trabalhado, fornecendo suporte para a construção do conhecimento por meio da interação. Diante de tais constatações, ressaltamos que a concepção de DAs deve ser repensada no cotidiano escolar, pois, se não houver práticas pedagógicas que visem à promoção da aprendizagem, ao invés de esta ser valorizada, serão ressaltadas as dificuldades. Entendemos, portanto, que o foco nas dificuldades não deve ser assumido pela comunidade escolar, pois, como revela esta pesquisa, a aprendizagem da língua inglesa é desvelada ao longo de todo o processo investigado.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Língua Inglesa, Teoria sociocultural.

ABSTRACT

The learning disabilities (LDs) are present in the regular teaching context embracing a significant number of students in one or more subjects. Most of the times, they are an obstacle to the development of the educational learning, once considered the age group and the level of education of the students, resulting on a performance below the expectations and, in many cases, having the child to repeat the grade. Given those facts, studies that reflect both on learning disabilities by virtue of the student to present what is called disabled person, as well as on learning disabilities considered nonspecific, that emerge as consequences to the school and/or family environment of the child, to the kind of instruction received, to their economical and social conditions, to the personal variables, among others. This research, immerse in this reflection, is constituted as an action research, in which data were generated through interviews, collection of activities and video recordings during the implementation of a teaching proposal with the English language. Thus, in a first moment, it is centered on the learning of Foreign Language by students with LDs in a regular school context, implementing a proposal of work, based on the sociocultural theory by Vygotsky, which, together with concepts of literacy, evinces the learning of these students regarding their domain of the language. The focus is on the role of the English language in such contexts, once this researcher has verified a positive involvement of those students towards the learning of this language. The results of this study indicate that what the school defines as learning disabilities, in fact, does not correspond to the learning of the target language showed by students surrounded by a proper environment for learning, which respects their specificities and considers their previous knowledge about the subject that will be approached, giving support to the construction of knowledge through interaction. Given such findings, we highlight that the concept of LDs must be rethought in schools' routine, for, if there are not pedagogical practices that aim the promotion of learning, instead of the latter being valued, the difficulties will stand out. We understand, therefore, that the focus on the difficulties does not have to be assumed by the school community, because, as this study shows, the learning of the English language is unveiled all along the investigated process.

Keywords: Learning disabilities, English language, Sociocultural Theory.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Momentos do estudo	55
Quadro 2. Características dos participantes do estudo.....	77
Quadro 3. Registros escritos dos questionários realizados com os participantes desse estudo no ano de 2011.....	83
Quadro 4. Informações gerais sobre os encontros da proposta de ensino.....	87
Quadro 5. Transcrição do texto escrito pelo aluno Junior.....	108
Quadro 6. Transcrição do texto escrito pela aluna Daiana.....	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade escrita realizada na aula de LI pela aluna Débora.....	74
Figura 2 – Visualização da organização do espaço.....	96
Figura 3 – Temas para busca de blogs	96
Figura 4 – Trecho da atividade realizada pelo Junior.....	100
Figura 5 – Trecho da atividade realizada pela Daiana	101
Figura 6 – Produção textual do Junior	107
Figura 7 – Produção Textual da Daiana	108

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAMINHOS INCLUSIVOS.....	20
2.1 O COMEÇO	20
2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES.....	23
2.3 RELAÇÕES ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A VIDA ESCOLAR DOS EDUCANDOS	26
2.4 O PAPEL DA ESCOLA E DOS DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA	27
3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA HISTÓRIA A SER REVISTA.....	30
3.1 PRIMEIROS PASSOS	31
3.2 CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CENÁRIO DE REFLEXÕES CONSTANTES	34
3.3 NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO	40
4 TEORIA SOCIOCULTURAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	45
4.1 DEFINIÇÕES E PESQUISADORES	45
4.2 UMA TEORIA RICA EM CONCEITOS	48
4.3 O ENFOQUE DO TRABALHO A PARTIR DA TEORIA SOCIOCULTURAL	51
4.4 O USO DAS TICS.....	52
5 METODOLOGIA.....	55
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.2 CENÁRIO DA PESQUISA	58
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
5.4 PRIMEIRAS INFORMAÇÕES	62
5.5 CONVERSA COM AS DOCENTES	65
5.6 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	69

5.6.1 Impressões dos alunos com relação a sua aprendizagem de LI	69
5.6.2 Minhas impressões como professora de língua inglesa	70
5.7 PENSANDO A PROPOSTA DE ENSINO	79
5.7.1 Tomando decisões	79
5.7.2 Mudanças inesperadas	81
5.7.3 Primeiros passos	82
5.7.4 A proposta de ensino: delineando caminhos	84
5.7.5 A avaliação do processo	86
6 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	119
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido a ser entregue aos professores envolvidos na pesquisa	125
ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido a ser entregue aos responsáveis pelos participantes na pesquisa	126
ANEXO C – Entrevista com os docentes	128
ANEXO D – Entrevista com os alunos	129
ANEXO E – Proposta de ensino	130
ANEXO F – Atividade de vocabulário e escolha dos temas para o blog	136
ANEXO G – Atividade de compreensão textual.....	138

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O tema da pesquisa é determinado por dúvidas presentes em minha atuação profissional e pela busca de ensino e de aprendizagem que atenda as necessidades de todos os educandos nas escolas regulares de ensino. Desse modo, refletir sobre as dificuldades de aprendizagem, o ensino de língua inglesa e a utilização de meios diversos que proporcionem uma aprendizagem efetiva é pertinente a este estudo.

Assim, retomo um pouco esta trajetória que percorri, nestes dois anos em que eu, professora, fui me transformando em uma pesquisadora. Inicialmente, enfatizo que foram as dúvidas e incertezas recorrentes em minha prática docente, acerca da inclusão, que delinearam meu caminho até aqui. Recordo-me, quando parei de trabalhar em uma escola, pois estava concluindo o curso de graduação, e a orientadora dessa escola disse que sentiria minha falta naquele contexto escolar, trazendo que eu tinha um “olhar” para os alunos com dificuldades de aprendizagem ou em contextos de carência emocional, social e afetiva. Naquela época, falei a ela que não havia percebido em mim tal aspecto. Então, no ano de 2010, quando iniciei o curso de mestrado, deparei-me com todo esse contexto de inclusão novamente. O fato é que até hoje não sei dizer se eu escolho “olhar” para essas crianças ou se elas me escolhem, mas a realidade é que percebo seu desejo de aprender e tento encontrar formas para auxiliá-las neste caminho, com as disciplinas nas quais atuo, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Nos seis anos em que desempenho o papel de docente em escolas da rede pública com o ensino de línguas, Português e Inglês, tenho percebido algumas mudanças no contexto escolar que devem ser consideradas na atuação profissional de todos os docentes. Segundo Hall (2006, p. 14), “as sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanentes”. Deste modo, essas mudanças provenientes de diversos fatores da vida em sociedade como a inclusão digital, o desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, o ritmo acelerado de trabalho da população brasileira, a nova concepção de família, entre outros fatores, interferem na formação do indivíduo. No que podemos remeter à educação, também ocorreram avanços nestes últimos anos: a era digital e tecnológica está atuando como auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, os programas governamentais são elaborados com o intuito de promover educação a toda população brasileira e combater o analfabetismo, pois as campanhas e leis estão mais rígidas para que a

criança permaneça na escola. Além disso, a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino faz parte do cenário educacional destas últimas décadas.

Diante dessas mudanças significativas na sociedade e na educação como um todo, é pertinente prestar atenção a esta geração de estudantes pós-modernos que frequentam as instituições de ensino do país, pois todas essas transformações que nos circundam exigem um novo olhar para a educação. Inicialmente, como requisito básico para o desenvolvimento dessa educação de qualidade que é almejada pelos órgãos competentes, escolas, pais professores e alunos, devem ter ciência de que cada aluno é diferente do outro, pelo modo de ser e agir; é diverso do outro, por não ser igual fisicamente; e tem sua identidade única, pelas diferenças e diversidades presentes em si e no seu contexto. Desse modo, objetivando promover, de fato, aprendizagem, é necessário que diferença, diversidade e identidade, conceitos difundidos por autores como Ferre (2001), Lopes (2007) e Silva (2000), sejam compreendidos e adotados no contexto educacional.

Dentre os papéis assumidos pelo sistema educacional, considerando esta nova concepção de sociedade e de indivíduo pós-moderno, que, segundo Hall (2006), possui uma identidade instável e variável de acordo com as mudanças de sua vida, está o papel de atender as necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno, verificando os motivos que o levaram a apresentar dificuldades de aprendizagem em determinados momentos da trajetória escolar, procurando meios de auxiliá-lo neste percurso.

Portanto, foi com base em minha experiência profissional e em reflexões sobre como desenvolver a aprendizagem de alunos, identificados pela escola como os que apresentam dificuldades de aprendizagem (DAs), nas disciplinas em que elas parecem interferir, que esta pesquisa surgiu. Quando me refiro a estes alunos, deixo claro que nem todos possuem um laudo médico que ateste dificuldades de base neurológica. No entanto, elas se fazem presentes no contexto escolar, interferindo na compreensão, leitura, escrita e oralidade dos estudantes. Embora não se apresentem em todos os alunos da mesma forma, podem se tornar mais evidentes em uma ou mais disciplinas, obstaculizando o desenvolvimento da aprendizagem, podendo causar, em casos mais graves, a repetência escolar.

As dificuldades de aprendizagem que interferem nos avanços escolares destes alunos são consideradas inespecíficas e relativas. Como afirma Cool (2010), sua causa não compromete o desenvolvimento de modo a impedir uma aprendizagem em particular: a causa pode ser consequência do ambiente escolar e/ou familiar da criança, do tipo de instrução

recebida, das suas condições sociais e econômicas, das variáveis pessoais, entre outras, podendo ser evitadas ou resolvidas facilmente.

No entanto, seu caráter inespecífico e relativo não isenta a necessidade de reflexão e estudos teóricos que possam auxiliar professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, minimizando efeitos causados pelas DAs.

Nestes últimos três anos de minha experiência docente, tenho observado em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, conversas nos corredores, o quanto as dúvidas sobre como auxiliar os alunos no processo de aprendizagem instiga os docentes, principalmente quando eles apresentam dificuldades de aprendizagem que se salientam em relação aos demais estudantes. Sem saber como lidar com tal situação, muitas vezes, o ano letivo termina sem que tenha sido desenvolvido um trabalho eficaz de promoção da aprendizagem. Dessa forma, esses estudantes, lamentavelmente, são condenados à repetência, ou, o que também não é uma boa escolha, passam de ano por meio de um consenso no conselho de classe, mesmo não apresentando os requisitos necessários para o ano seguinte.

Com base nesta experiência, sintetizo algumas dúvidas recorrentes no ambiente escolar. Devemos considerar as DAs mesmo sem um parecer médico que as comprove? Como trabalhar com alunos que apresentam DAs: efetua-se uma adaptação curricular ou realizam-se atividades mais focadas na promoção da aprendizagem? Como e onde buscar auxílio para trabalhar com esses alunos?

Assim como os professores, os discentes também sentem angústias com relação a sua aprendizagem. O fato de sempre necessitarem de uma orientação extra ou de não compreenderem as tarefas a serem realizadas é motivo de frustração, falta de motivação e vergonha. Essa soma de sentimentos, a longo prazo, faz com que o estudante não acredite mais na sua capacidade de aprender, usando habitualmente expressões como “Eu não sei”, “Eu não consigo”, prejudicando seriamente sua auto-estima. Sendo assim, é crucial (re)pensar esse contexto escolar no qual as dificuldades de aprendizagem têm se tornado o palco de angústias.

Partindo do pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem, mesmo as que apresentam um caráter inespecífico e relativo, podem e devem ser abordadas pelos docentes, o presente estudo pretende lançar um olhar sobre as DAs no contexto escolar, com base em observações feitas durante o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa (LI) nos últimos anos do ensino fundamental. Destacamos que o nosso objetivo não é definir, clinicamente, qual tipo de DAs os alunos apresentam, pois, para isso, segundo Fonseca

(1995), necessitaríamos de exames com laudo psicológico, médico, fonoaudiólogo, entre outros que possam indicar a origem da dificuldade de aprendizagem apresentada. Para a seleção dos sujeitos de nosso estudo, partimos de observações realizadas pela coordenadora escolar, com base em suas anotações do conselho de classe, da análise do parecer e histórico de cada aluno e de entrevistas com docentes que lhes ministraram aula nos anos de 2010 e 2011.

O foco da pesquisa, portanto, está na aprendizagem que os alunos com as referidas dificuldades de aprendizagem conseguem evidenciar durante sua participação em uma proposta de ensino de língua inglesa, elaborada a partir de seu interesse pelo idioma. Para tal, este trabalho baseia-se nos pressupostos teóricos socioculturais de Vygotsky, com ênfase em seus propósitos quanto à zona de desenvolvimento proximal, à mediação e andamento em interface com as concepções de letramento, desenvolvidas por Kleiman (1998), Almeida (2007), Shlatter (2009), Tinoco (2009), entre outros. Além disso, contemplar-se-ão orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, no que se refere ao processo e aprendizagem de segunda língua.

Dessa forma, para que fique mais claro o que se pretende, indicamos os objetivos desta dissertação, começando pelo objetivo geral:

Compreender e revelar como ocorre o processo de apropriação de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem, por meio da aplicação de uma proposta de ensino de LI, desenvolvida de acordo com as concepções da teoria sociocultural e com as concepções de letramento, direcionada aos interesses e especificidades apresentadas pelos participantes.

Tal meta desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- Situar o cenário do estudo, indicando aspectos relacionados aos sujeitos, no que se refere às suas capacidades e dificuldades para a aprendizagem da língua; à escola, no que se refere ao contexto no qual o estudo se insere; ao ensino de língua inglesa, considerando sua trajetória no país e como ele ocorre nesta realidade; e às motivações para o planejamento e a implementação da proposta de ensino coerente com as concepções atuais do processo ensino e aprendizagem de língua estrangeira.
- Observar e analisar as tarefas desempenhadas em língua inglesa, durante o desenvolvimento da proposta de ensino, verificando em que medida evidenciam a aprendizagem na língua alvo, promovendo a compreensão e o domínio dos conteúdos trabalhados com os alunos.

Deste modo, a presente pesquisa sobre eventos de aprendizagem de língua inglesa por alunos DAs busca por dados que demonstrem que atividades com esse idioma são capazes de revelar o conhecimento do aluno e não apenas suas dificuldades. A proposta de trabalho aqui indicada tem como uma de suas metas promover a aprendizagem na língua e a autoconfiança em suas capacidades ao elaborar tarefas relacionadas aos seus interesses, considerando os conhecimentos previamente adquiridos. Ao perceber, durante as aulas de língua estrangeira, o interesse desses alunos em realizar as tarefas, esclarecer suas dúvidas com relação ao conteúdo e participar da aula, mesmo que timidamente, ressalto suas capacidades tanto na compreensão quanto na produção escrita e oral da língua alvo. Assim, ao contrário de fornecer-lhes notas sem que tenham desenvolvido os conhecimentos pré-requisitos para o ano seguinte ou permitir que sejam reprovados, enfatizo a necessidade de buscar meios que os auxiliem no seu processo de aprendizagem, para que este seja satisfatório.

Imersa nessas pretensões, esta dissertação constitui-se em sete capítulos, além desta introdução, na qual apresento as motivações desse estudo em virtude das instigações acerca do meu papel docente neste contexto diversificado de ensino e aprendizagem, com o intuito de atingir os objetivos aqui apresentados.

O segundo capítulo traz algumas considerações acerca da educação inclusiva na rede regular de ensino. No decorrer do capítulo, faz-se menção à problemática de se conceituar dificuldades de aprendizagem, devido à diversidade de definições e divergência entre elas. Deste modo, procuramos esclarecer como concebemos tal problemática, posicionando-nos a respeito.

O capítulo três faz uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira no país. Inicialmente, há uma breve explanação sobre o ensino de língua estrangeira no contexto nacional, nos últimos cinquenta anos, buscando compreender como os resquícios desse ensino tradicional ainda interferem no processo de ensino e aprendizagem de LE. Prosseguindo, procuramos refletir sobre as crenças de professores e/ou alunos e suas possíveis interferências nesse contexto. Finalizamos o capítulo com concepções de ensino de língua inglesa, trazidas por documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que norteiam escolas públicas e privadas sobre o desenvolvimento do ensino e aprendizagem desta segunda língua.

O quarto capítulo discorre sobre a teoria sociocultural, contextualizando as definições e os pesquisadores que desenvolvem seus estudos imbuídos nas concepções vygotskianas da

linguagem. Faz-se uma apresentação dos principais conceitos da teoria, trazendo o enfoque deste estudo a partir dela. Finalizando o capítulo, são trazidas considerações sobre a inserção das tecnologias da comunicação e informação no desenvolvimento da proposta de ensino de língua inglesa, estabelecendo relação entre as TICs e os princípios socioculturais desenvolvidos por Vygotsky.

A metodologia da pesquisa é explicitada no capítulo cinco, no qual se esclarecem os procedimentos metodológicos efetuados para fins deste trabalho. Neste capítulo, também, descreve-se o cenário da pesquisa e apresentam-se os participantes da mesma. Além disso, são relatadas as primeiras informações obtidas com as docentes sobre a aprendizagem dos participantes e as impressões destes com relação a sua aprendizagem de LI. Para finalizar o capítulo, há menções sobre as observações desta professora e pesquisadora acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa evidenciado pelos participantes dessa investigação, em suas turmas regulares de estudo.

No capítulo seis abordam-se aspectos relacionados à elaboração e aplicação da proposta de ensino de LI. Começamos definindo os objetivos do desenvolvimento da proposta e as decisões implicadas para tal. Prosseguindo o capítulo, é apresentado o processo de elaboração da proposta e como se deu a avaliação com os alunos.

O capítulo sete apresenta e discute os dados gerados com a aplicação da proposta de ensino de língua inglesa aos alunos considerados pela escola como com dificuldades de aprendizagem, aliados aos princípios socioculturais de Vygostky, às concepções de letramento e ao uso do blog como auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar aqui que tais aspectos foram discutidos nos capítulo três, que apresenta reflexões acerca do ensino de língua estrangeira no país, e no capítulo quatro, que aborda os principais conceitos da teoria mencionada.

O último capítulo retoma os objetivos com que este estudo foi desenvolvido, trazendo os resultados de nossa análise dos dados e algumas implicações da pesquisa para o ensino de LI com alunos com dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas, bem como sugestões para futuros estudos que visem contribuir para o ensino de línguas em contextos regulares e/ou especial de ensino.

Por meio deste delineamento, esperamos contribuir com as reflexões acerca do ensino de língua inglesa para estes alunos, tidos como diferentes em função de suas dificuldades de aprendizagem, voltando-se para a necessidade de olhar essa diferença como possibilidade e

troca de conhecimentos e aprendizagens bastante produtivos que pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas que os contemplem.

2 CAMINHOS INCLUSIVOS

Hoje a inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar,
seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia-a-dia.

(LOPES , 2007, p. 14)

A reflexão, que trazemos neste capítulo, faz-se necessária tanto em contextos de ensino superior quanto de ensino básico, pois, com a extinção das escolas especiais, está cada vez mais frequente a presença de pessoas com deficiência nos contextos regulares de ensino. Assim, temos observado, em dados trazidos por estudos feitos sobre inclusão e em conversas presenciadas no contexto escolar básico, o receio dos docentes diante dessa realidade. Esse “medo” é tanto que, muitas vezes, os professores dizem não saber como ensinar “esses alunos”, desacreditando de sua capacidade como educador.

Portanto, ao abordarmos questões relacionadas à educação inclusiva nas escolas regulares de ensino, faremos uma reflexão sobre o que são necessidades educacionais especiais (NEEs). Para tal, iniciaremos a conversa situando a lei que estabelece a inserção das pessoas com deficiências no contexto regular de ensino e as implicações que tal determinação traz para o sistema educacional. Prosseguindo com nossa reflexão, verificaremos como as dificuldades de aprendizagem são trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (PCNs) e apontaremos algumas definições de DAs indicadas por pesquisadores. Ao final do capítulo, fazemos considerações sobre consequências de uma abordagem inadequada e/ou ineficaz na vida de um aluno DA e sobre o papel da escola e dos docentes na escola inclusiva.

2.1 O COMEÇO

De acordo com a lei nº. 9.394/96, ficou estabelecido que as escolas regulares passariam a oferecer atendimento educacional aos alunos portadores de necessidades especiais¹, remetendo, à princípio, à educação especial. “Entende-se por educação especial,

¹ Atualmente, o termo “portadores de necessidades especiais” não é mais utilizado, mas em seu lugar, faz-se uso do termo “pessoa com deficiência”. Em função de, neste paragrafo, estarmos nos referindo à lei 9.394/96, manteremos o uso que faz esse documento.

para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Art. 58, Lei 9.394/96).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, a Educação Especial é uma forma de ensino direcionada à formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Ela ocorre em todos os níveis das instituições regulares e deve respeitar a diversidade dos alunos, desenvolvendo atos pedagógicos diferenciados de acordo com as necessidades educacionais apresentadas no contexto de ensino.

Os PCNs Adaptações Curriculares afirmam que “as necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldade de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 23). Prosseguindo, o mesmo parágrafo apresenta claramente que as necessidades educacionais não estão necessariamente relacionadas à deficiência. Há outros fatores que podem influenciar a elevada capacidade ou as dificuldades de aprender como: morar na rua, ser submetido a trabalho infantil, pertencer a minorias étnicas, culturais e linguísticas, ser de grupos desfavorecidos e marginalizados e ser bem dotado/a, entre outras possibilidades.

Compreende-se, desse modo, que, com ou sem deficiências, os alunos podem apresentar necessidades educacionais que se tornam especiais à medida que necessitam de “respostas específicas adequadas”. Na perspectiva apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, o aluno é considerado pessoa com deficiência quando, “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1998, p. 24).

Portanto, para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos possam ser concebidas como necessidades educacionais especiais, elas devem ser próprias, apresentando-se de modo diferente do que as apresentadas pelos colegas, permanecendo praticamente do mesmo modo, após as diversas e várias tentativas para saná-las.

De tal modo, compreende-se que, mesmo abrangendo as dificuldades de aprendizagem provenientes dos diferentes contextos nos quais a criança pode viver, a Política Nacional de Educação Especial faz uma classificação para a prioridade no atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino. Essa classificação dá ênfase aos portadores de superdotação, aos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, aos

portadores de condutas típicas, tais como síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que necessitam de atendimento especializado.

É fato que todas as pessoas com deficiência têm garantido por lei o direito à educação nas escolas regulares de ensino, mas a presença desses alunos tem gerado receio nos professores, tanto por preconceito quanto por falta de preparo. Lopes (2007, p. 27) traz, em seu estudo realizado com professores sobre o processo de inclusão, algumas considerações sobre a formação docente que se fazem pertinentes para esta reflexão.

Sem dúvida para que a inclusão aconteça, precisamos estar preparados. Quando faço essa afirmação, não estou querendo dizer que devemos aguardar a formação e/ou capacitação de professores para depois desencadear processos de inclusão. Se todos vivemos momentos de in/exclusão, se pessoas de distintas raças/etnias, religiosidades, gênero, etc. já estão na escola, desde há muito tempo, a inclusão já começou.

A autora enfatiza a necessidade de outros conhecimentos além dos saberes acerca das condições de vida dos educandos para que possa se efetuar um processo inclusivo de qualidade, mas destaca que focar todos os seus esforços em detectar a diferença e diagnosticá-la não condiz com esse processo. Como diz Lopes (2007), a deficiência não encerra em si toda a diferença; a inclusão já começou há muito tempo, porém considerando outros aspectos da diversidade humana que não a deficiência.

No que se refere à educação especial e à concepção de diferença, Skliar (2006, p. 23) traz que “as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificada –, diferenças”. Deste modo, como compreender que o sujeito, esse “ser diferente” pode trazer consigo essa negatividade dentro do sistema educacional? Por que essa forma de diferença é vista como oposição ao normal?

Portanto, para que ocorra a efetivação da educação inclusiva é fundamental buscar formas de desenvolver a aprendizagem, removendo as barreiras que estão atravancando esse processo, independente das diferenças e/ou deficiências do educando. Como enfatiza Carvalho (2004, p. 75), o percurso para a inclusão é árduo, pois “precisamos construir o caminho por nós mesmos. Mãos à obra com firmeza e com brandura, com otimismo e muita determinação. Nossos alunos, cidadãos brasileiros, bem o merecem!”.

Passamos agora a depreender nossa atenção sobre as dificuldades de aprendizagem e suas relações no contexto educacional.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: CONTEXTO HISTÓRICO E DEFINIÇÕES

Dentre as necessidades educacionais especiais que devem receber atenção, encontram-se as dificuldades de aprendizagem (DA). No entanto, para compreendermos o que são as dificuldades de aprendizagem, apresentaremos conceitos elaborados ao longo dos anos de estudo nesta área. De acordo com García (1995), os estudos sobre dificuldades de aprendizagem estão divididos em três etapas: a primeira é de 1800 até 1963, uma etapa de fundação, na qual os pioneiros iniciaram os estudos, as bases teóricas, possibilitando a formação desse campo das dificuldades de aprendizagem; a segunda etapa compreende entre 1963 até 1990, após uma conferência na qual Kirk (1962) expõe o primeiro conceito proposto para dificuldades de aprendizagem:

Refere-se a um atraso, um desenvolvimento atrasado em um ou mais processos de fala, linguagem, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou de conduta. Não é o resultado de um atraso mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (KIRK, 1962 apud GARCÍA, 1995, p. 15, tradução nossa).²

Após o uso deste conceito, no congresso promovido pela *Association for children with learning disabilities*, em 1963, novas definições sobre dificuldades de aprendizagem foram propostas por pesquisadores como Bateman (1965), no *National Advisory Committee on Handcapped Children - NACH* (1968), por Siegel e Gold (1982), entre outros pesquisadores e instituições não citados neste texto. Conseqüentemente, em seguida, verifica-se um grande desenvolvimento do campo das dificuldades de aprendizagem considerado, segundo Torgesen (1991 apud GARCÍA, 1995, p. 27), o “*nacimiento formal de las dificultades de aprendizaje*”.

Durante esse período, foram sendo constituídas algumas organizações sobre as dificuldades de aprendizagem. A primeira foi *Orton Dyslexia Society* (ODS) em 1949; em 1963, instaurou-se a *Learning Disabilities Association of America* (LDA), sendo a maior de todas, com 50.000 membros distribuídos em 48 estados-membros. Concomitante à criação das organizações sobre as dificuldades de aprendizagem, desenvolveu-se uma legislação específica, que promoveu a criação de serviços e informações sobre o campo das DAs.

Durante esse período, com a provisão de fundos governamentais, aconteceu um movimento de formação sobre as DAs para professores, psicólogos, médicos, pedagogos,

² Se refiere a un retraso, transtorno, o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética, u otras áreas escolares resultantes de un *handicap* causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No es el resultado de retraso mental, privación sensorial o factores culturales e instruccionales (KIRK, 1962 apud GARCÍA, 1995, p. 15).

entre outros profissionais, além de se enfatizar a necessidade do respeito pelas pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem por atraso mental ou transtorno de conduta, buscando também uma intervenção capaz de auxiliar esse processo.

A fase mais recente, de acordo com García (1995), constitui esses últimos anos de enfoque, investigações, desenvolvimentos de métodos de avaliação e intervenção, demonstrando as preocupações interdisciplinares deste campo de estudo. Entre as características deste momento, o autor menciona o problema de definição de dificuldades de aprendizagem. Tal limitação interfere no planejamento e na atuação do profissional da educação.

O conceito de dificuldades de aprendizagem apresentado por esse autor, que, segundo ele, é bem consensual entre muitas organizações da América do Norte, compostas por mais de 225.000 membros, foi proposto pela *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCDL), formada por oito representantes das organizações nacionais mais importantes dos Estados Unidos.

DA é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo que sejam devido a uma disfunção do sistema nervoso, e podem ocorrer ao longo do ciclo de vida. Podem existir com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social, mas não constituem por si mesmas uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, atraso mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (NJCDL, 1988 apud GARCÍA, 1995, p. 40, tradução nossa).³

Mesmo sendo uma definição muito aceita pelas organizações norte-americanas, considera-se que ela apresenta algumas afirmações questionadas por outras organizações e pesquisadores.

³ *Dificultad de Aprendizaje (DA)* es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de transtornos que se manifiestan por *dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas*. Estos transtornos son *intrínsecos* al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las deferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias (NJCDL, 1988 apud GARCÍA, 1995, p. 40).

Fonseca (1995, p. 71), embora remeta ao que traz García (1995), diz que “Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático”.

Podemos observar que Fonseca (1995) não especifica tais desordens, apresentando-as apenas como heterogêneas que se manifestam através de habilidades para falar, ler, escrever e raciocinar matematicamente. Muitas vezes, embora tais dificuldades de aprendizagem existam desde o momento do nascimento da criança, elas passam a ser percebidas apenas na escola, na medida em que as tarefas a serem desenvolvidas exigem dela o uso de uma ou mais habilidades citadas acima. Portanto, é neste momento que as dificuldades de aprendizagem, que até então eram consideradas pelos pais como uma desatenção, precisam ser consideradas no contexto educacional e familiar.

Para Smith e Strick (2001, p. 14), as DAs referem-se a “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro de entender, recordar ou comunicar informações”. No entanto, mesmo as autoras considerando que todas as DAs provêm de fatores fisiológicos como lesão cerebral, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos e hereditariedade, assumem que os fatores ambientais têm papel determinante nesse processo de desenvolvimento, aprendizagem e maturação do indivíduo.

Fonseca (1995) aponta que “essa vulnerabilidade conceitual” faz com que muitas crianças e jovens não recebam a assistência necessária para a sua aprendizagem. Sem um conceito específico e claro, alguns alunos com DA são excluídos do sistema de apoio escolar, e outros nem chegam a ser incluídos, pois, mesmo apresentando característica de DA, não são identificados como tal. Outro motivo que dificulta a elaboração de um conceito claro e único sobre as dificuldades de aprendizagem ocorre porque, segundo Ysseldike (1983 apud FONSECA, 1995, p.73), “não há características ou comportamentos específicos para as DA, isto é, as características que exibem as crianças e jovens com DA são semelhantes às dos estudantes sem DA”.

Diante da problemática quanto à definição de dificuldades de aprendizagem, consideramos todas as definições apresentadas, concebendo para este trabalho que elas podem se referir a um grupo heterogêneo, com idades, desordens e tipos diferentes de dificuldades, oriundas de fatores internos e externos ao indivíduo, sendo relativas, podendo se apresentar em uma ou mais disciplinas escolares por um período indeterminado de tempo.

2.3 RELAÇÕES ENTRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E A VIDA ESCOLAR DOS EDUCANDOS

Devemos observar que essa problemática conceitual afeta diretamente os estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, pois eles, erroneamente, são considerados preguiçosos, desatentos e insolentes. Frequentemente, pais e professores pensam que esses jovens não realizam as tarefas solicitadas de maneira adequada pela sua falta de dedicação, mas, na verdade, muitos deles apresentam dificuldades de aprendizagem e, por tal motivo, têm rendimento considerado aquém do esperado.

De acordo com Smith e Strick (2001), as consequências desse julgamento inadequado podem ser graves para esses estudantes. Muitos deles, frustrados com o baixo desempenho que apresentam, começam a sentir-se furiosos, expressando tal sensação; outros se sentem ansiosos e deprimidos, e, na grande maioria, tendem a se isolar socialmente, sofrendo de solidão e baixaestima.

As DAs apresentadas por esses jovens, agravadas pelo ambiente familiar e escolar, influenciam em seu convívio social, gerando certo risco para sua vida futura. Assim como Smith e Strick (2001), Fonseca (1995) e Condemarín (2006) também apresentam preocupações quanto à propensão que os jovens com distúrbios de aprendizagem possuem ao uso de substâncias químicas, atividades criminosas, e, inclusive, ao suicídio.

O estímulo carinhoso na família auxilia as crianças a desenvolverem atitudes positivas. Dessa forma, confiam em si próprias e na sua capacidade de fazer o que lhes for solicitado. Ao contrário, as crianças que não vivem em um ambiente familiar estimulante tendem a enfrentar obstáculos desanimadores. De acordo com as autoras, “têm fracas habilidades sociais e tendem a comunicar-se mal. Não usam suas capacidades intelectuais em seu benefício e podem mostrar pouca curiosidade ou interesse em aprender, não possuem autoconfiança” (SMITH e STRICK, 2001, p. 31).

Da mesma forma que o ambiente familiar, o ambiente escolar também interfere no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Por esse motivo, ele deve ser cuidadosamente organizado para desenvolver atitudes positivas na criança quanto ao seu aprendizado. Se o ambiente familiar e o escolar forem inapropriados, eles podem favorecer o agravamento das necessidades especiais que a criança apresenta.

Outro aspecto a ser considerado é que, com frequência, as dificuldades de aprendizagem destes educandos são confundidas com fracasso escolar. Quando isso ocorre,

comumente, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída inteiramente ao aluno, isentando a escola e as práticas desenvolvidas por ela da sua responsabilidade. Por essa razão, para que o ambiente escolar se torne acolhedor e promova a aprendizagem de todos, primeiramente, faz-se necessária a mudança de alguns paradigmas que circundam o ambiente de ensino e que impedem um olhar que considere as capacidades dos alunos, ao invés de olhar apenas para suas dificuldades de aprendizagem. Do mesmo modo, é preciso que se desenvolva reflexão da ação executada, para que, assim, o processo de ensino e aprendizagem possa ser (re)pensado para atender a aprendizagem de todos os alunos, independente de o aluno possuir ou não alguma deficiência.

2.4 O PAPEL DA ESCOLA E DOS DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA

Estamos habituados a vivenciar, nos mais diferentes contextos escolares, a rotulação do diferente e do diverso, destacando seus aspectos clínicos, suas dificuldades e outras atividades que o aluno não realiza da forma como esperamos, desconsiderando o que ele é capaz de realizar. Neste caso, as práticas escolares inclusivas não são articuladas e desenvolvidas considerando a diferença como possibilidade, como troca, como forma de ensino/aprendizagem com colegas e professores, precisando ser repensadas.

Para que tais reflexões produzam resultados, como traz Lopes (2007, p. 32), “precisamos, dentro das escolas, de espaços permanentes e reconhecidos de estudo, discussões e produção de conhecimentos que nos possibilitem olhar e significar as nossas ações e os sujeitos de outras formas”. Rever o papel de escola e de docente é um aspecto fundamental que deve ser considerado para que, realmente, se desenvolvam ambientes inclusivos que respeitam a diversidade presente no contexto escolar. Aliás, vale a pena retomar a concepção de que a diversidade não encerra em si toda a diferença presente neste ambiente, pois cada aluno possui suas diferenças e/ou especificidades que devem ser consideradas para que a aprendizagem ocorra. Desse modo, denominar uma educação como inclusiva porque ela considera a diversidade é ingenuidade, pois as diferenças de cada aluno e as necessidades presentes, mas não visíveis, também devem ser contempladas. Precisamos estar cientes de que aquele aluno *ideal*, proveniente de famílias bem estruturadas, que recebe todo apoio familiar necessário, limpinho, cheirosinho, com condições financeiras que lhe permitem adquirir o material escolar solicitado, entre diversos outros aspectos, nem sempre existe. Então, como apontam Fabris e Silva (2011, p. 1), embora seja “consenso na tradição

pedagógica, pelo menos desde Comenius, que viver em um espaço rico em desafios e possibilidades pode trazer ótimos estímulos para as aprendizagens das pessoas que vivem nos tempos e espaços escolares”, isso nem sempre é possível. Então, é para esses outros contextos, diferentes do idealizado pela tradição escolar, que devemos nos preparar por meio de reflexões, discussões coletivas, desenvolvimento de propostas de ensino e troca de experiências, além, é claro, de formações continuadas a esse respeito.

Do mesmo modo, quando se percebe que um aluno está apresentando dificuldades de aprendizagem que, segundo as informações obtidas sobre a sua trajetória escolar, já estiveram presentes em outros momentos, tais DAs devem ser consideradas pela escola como um todo. Cabe a esta a tarefa de envolver o coletivo da escola, de traçar objetivos claros sobre como contemplar conteúdos, metas, atividades e a avaliação, segundo o currículo escolar, mas de forma que todos possam desenvolver suas aprendizagens. Além disso, se faz necessário refletir sobre os recursos que podem ser empregados com os alunos identificados como os que apresentam DAs.

Observa-se que, muitas vezes, em decorrência da falta de comprovação clínica das DAs apresentadas pelos alunos, eles ficam à mercê do sistema educacional, sujeitos à rotulação por parte dos colegas, ao agravamento de suas dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, ao baixo rendimento escolar e à reprovação. Deste modo, enfatiza-se que o professor tem um papel decisivo neste contexto de ensino, pois à medida em que não há possibilidade de atendimento adequado por núcleos especializados de ensino para a identificação das DA, cabe ao professor observar seus alunos e planejar formas de intervenção que possibilitem a aprendizagem por parte deles, buscando, em parceria com todas as instâncias escolares, o apoio necessário.

Fonseca (1995, p. 75) nos diz que, muitas vezes,

os processos de avaliação e de identificação continuam, em termos ditos oficiais, nas mãos de pediatras, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, orientadores pedagógicos etc., que confiam em demasiado nos testes e nos seus dados clínicos, omitindo frequentemente os dados oferecidos pelos próprios professores.

Evidentemente, os dados organizados pelos professores por si só não comprovam clinicamente a existência de uma DA, mas podem auxiliar os profissionais, combinando seus dados clínicos com os dados empíricos do professor, na compreensão da dificuldade de aprendizagem apresentada pelo estudante. Do mesmo modo, a escola, juntamente com o professor, pode analisar esses dados para subsidiar os processos necessários para o desenvolvimento de uma educação para todos.

Assim, se o professor está ciente de que o seu papel é fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos, cabe a ele considerar algumas questões, como afirma Beyer (2005, p. 102):

É função dos professores assumirem plenamente sua posição de promotores da aprendizagem dos alunos, e, para isto, analisar todos os fatores implicados no sucesso ou na dificuldade de sua aprendizagem, perguntando-se, constantemente: fiz o suficiente para que meus alunos aprendam? Qual a minha cota de responsabilidade para seu sucesso ou fracasso escolar? Somente desta maneira o professor estará praticando uma avaliação equilibrada e justa.

Do mesmo modo que Beyer (2005), Fonseca (1995, p. 94) traz ponderações acerca do papel do professor neste processo de ensino e aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, destacando que “Os professores terão que aceitar que não há métodos bons e métodos maus. Há sim métodos que servem para umas crianças e não para outras. Não é porque uma criança não aprende por um método que se tem que concluir que ela não aprenderá”.

Sabemos que há necessidade de mudanças no sistema educacional para que seja possível contemplar a clientela que frequenta as escolas nacionais. Um ensino que enfoque as diferenças e necessidades de todos os educandos é imprescindível, porém, para que o ensino seja uma realidade possível, há um pré-requisito que deve ser atendido: a formação profissional adequada para que os educadores saibam como atender as necessidades apresentadas por seus alunos.

Com frequência, as dificuldades de aprendizagem são visualizadas como sendo um problema apenas da criança, porém, como afirma Fonseca (1995), as DAs podem ser reflexo da dispedagogia, ou seja, das dificuldades de ensino apresentadas pelo sistema educacional.

Dando seguimento à reflexão, nosso olhar se volta para discussões relacionadas à língua inglesa, que é o idioma alvo deste estudo.

3 ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA HISTÓRIA A SER REVISTA

Um Novo Mundo está aí. O do Novo Milênio. Insistir que as crianças, os jovens aprendam segundo as normas do século XIX ou dos meados do século XX, conforme os cânones do final deste século, já soa anacrônico. O ano de 2000 está chegando. Exigindo posturas contemporâneas dos ensinantes. Pedindo que sintonizem com o que já chegou e está se movendo velozmente e com a abertura para se recolocar a cada fato, situação, instrumento.

(ABRAMOVICH, 1990, p.94)

Quando trabalhamos com o ensino de língua estrangeira é comum nos depararmos com discussões acerca da má qualidade deste ensino nas escolas públicas. De acordo com Schlatter (2009), entre as explicações apontadas, tanto em contexto acadêmico como em outros, está a falta de material didático e de recursos, falta de formação dos professores, pouca carga horária, excesso de alunos por turma e desmotivação dos mesmos, salários aquém do esperado, entre outras. No entanto, constatamos que a língua estrangeira, como disciplina escolar, teve sua história construída ao longo dos anos, sendo que tais fatores que influenciam o ensino atualmente são, muitas vezes, consequências ou resquícios do que fora no passado.

Deste modo, neste capítulo, faremos uma breve explanação sobre o ensino de língua estrangeira nos últimos cinquenta anos no contexto nacional, buscando compreender como o ensino, ainda hoje, sofre influências de sua trajetória passada. Continuando, procuraremos refletir como as crenças dos professores e alunos, sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa, pode interferir em seu processo de aquisição. E, ao finalizar o capítulo, apresentaremos algumas concepções de ensino de língua inglesa, trazidas por pesquisadores da área e citadas em documentos nacionais como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs-LE), nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), entre outros, que podem auxiliar no desenvolvimento do ensino e aprendizagem desta língua estrangeira em escolas públicas e privadas.

3.1 PRIMEIROS PASSOS

Cox e Peterson (2008) apresentam brevemente como se deu o processo de constituição da língua estrangeira no componente curricular de ensino e, posteriormente, como o ensino de língua inglesa (LI) tornou-se hegemônico nas escolas públicas brasileiras. Como atestam as autoras, a língua estrangeira integrou-se ao currículo nas décadas de 40 e 50; o estudo de LE iniciava no ginásio e permanecia até o que se denominava de científico ou clássico. Este ensino compreendia o francês, inglês, espanhol, além das línguas clássicas como latim e grego, com ênfase na tradução de uma língua para outra. Neste período, o ensino de línguas estrangeiras era obrigatório, e a carga horária era reduzida em comparação às outras disciplinas. Durante as aulas de segunda língua, os alunos aprendiam a fazer traduções de uma língua para outra e a realizar exercícios gramaticais.

Em 1961, com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as línguas estrangeiras tornaram-se disciplinas optativas, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação decidir quais disciplinas seriam escolhidas, neste caso, as línguas estrangeiras poderiam ou não constar na grade curricular. Em 1971, através da lei 5692, quando a nação vivia sob a influência do modelo de tecnicismo americano e em pleno regime militar, o ensino, que visava à formação imediata para atuação no mercado de trabalho foi reestruturado em apenas dois níveis: o primeiro e o segundo grau. O primeiro grau era composto por oito anos, considerado o período de escolaridade obrigatório, e o segundo grau possuía três anos, podendo ser complementar ou profissionalizante. Como era responsabilidade dos Estados delegar as disciplinas que formariam o componente curricular, no Brasil, optou-se por incluir uma língua estrangeira a partir da quinta série do primeiro grau e no segundo grau. Desta forma, muitas vezes, o ensino de LE era oferecido em apenas um ano de cada ciclo, uma vez por semana durante o período de uma hora. Com base neste ensino técnico profissionalizante e sob forte influência pós segunda guerra, onde os EUA foram considerados a grande potência mundial, o ensino de língua inglesa tornou-se predominante em todo o Brasil.

A partir da década de 70, com base em um novo conceito elaborado por Hymes (1972), buscou-se implementar algumas práticas relacionadas ao conceito de competência comunicativa, segundo o qual se criavam ou simulavam contextos semelhantes ao real para o uso da língua, porém tal período recebeu muitas críticas devido ao seu completo fracasso nas escolas públicas e privadas. Com base no conceito de competência comunicativa, buscava-se realizar aulas focadas no sentido, ou seja, na comunicação eficiente e não mais na forma

puramente gramatical. De acordo com Cox e Peterson (2008), para que isso fosse possível, fazia-se necessário o uso do gravador, televisão e, mais contemporaneamente, computador para reproduzir o ambiente real. No entanto, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas tal método não obteve sucesso devido ao grande número de alunos por sala, à falta de recursos audiovisuais, à falta de formação docente, entre outros fatores. Inclusive nos cursos de Letras, o método comunicativo não funcionou como deveria pelas poucas condições de se reproduzir o ambiente idealizado, sendo realizado razoavelmente. Deste modo, investiu-se muito em jogos, músicas e demais atividades lúdicas nas aulas de língua estrangeira, sendo possível apenas para as escolas de idiomas o êxito com tal método devido às condições ideais que contemplavam. Ainda, neste mesmo período, como aponta Coelho (2006, p. 126), “a elite brasileira percebe a importância de se aprender inglês e começam a surgir os cursos de idiomas e as viagens educativas e de intercâmbio para os EUA”. Compreende-se então, que a aprendizagem de língua estrangeira começa a ter um novo foco, a aprendizagem do idioma para comunicação com falantes nativos e para a preparação ao mercado de trabalho.

Durante o período de 1961 e 1996, no qual o ensino de segunda língua era optativo, na maioria das escolas, ele era oferecido apenas uma hora por semana por algum professor que precisava completar sua carga horária. Portanto, nem sempre tal professor tinha formação adequada para fazê-lo. Assim, podemos dizer que este ensino tinha um caráter superficial, na qual o professor usava de boa vontade para elaborar aulas baseado nos conteúdos que compunham o plano de estudos para tal série, ensinando conteúdos que ele não possuía domínio e formação, apenas preenchendo lacunas de sua função docente. Além disso, para completar a irrelevância que esta disciplina possuía, diferente das demais, a língua estrangeira não possuía caráter reprovativo, o que é compreensível, pois é difícil cobrar dos alunos conhecimentos que não são construídos com ensino adequado.

Como consequência de tamanho descaso que as línguas estrangeiras receberam durante esse período, enfrentamos hoje falta de credibilidade para com alunos, pais e colegas docentes no que se refere à importância do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, fazendo-se necessário uma busca constante pelo espaço e pela valorização deste componente curricular.

Em 1996, a LDB 9.394 determina que é obrigatório “a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 25, Par. 5º). Tal obrigatoriedade atingiu tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, e à comunidade escolar cabia a escolha da

disciplina. Até o ano de 2005, em sua grande maioria, o ensino de segunda língua recaía sobre a língua inglesa, porém a Lei 11.161 do referido ano, estabeleceu um prazo de cinco anos para que o espanhol fosse incluído na grade curricular. De tal modo, embora o ensino de língua inglesa fosse predominante na maioria das séries do ensino fundamental e médio, ele começou a dividir seu espaço com o ensino de língua espanhola, mas isto é uma outra história que não nos cabe discutir aqui.

Outro acontecimento importante foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1998. Tal documento aborda todas as áreas do ensino fundamental e médio e foi elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, com o intuito de oferecer subsídios ao professor em sua tarefa de ensinar. Segundo Cox e Peterson (2008, p. 29), o objetivo da elaboração de tal documento para o ensino de língua estrangeira é

Inaugurar um novo tempo no ensino de língua estrangeira, estabelecendo uma ruptura com o ensino tradicional nas escolas de ensino regular, incapaz de atender as demandas das classes populares, intensificadas pela explosão de redes mundiais mercantis e financeiras e seus desdobramentos na vida social e cultural das populações da periferia, já que a elite sempre buscou a aprendizagem para seus filhos nos cursos de idiomas a partir dos anos 70.

Percebe-se que, com a publicação deste material, novos paradigmas de ensino começam a ser introduzidos nas escolas públicas buscando desenvolver um ensino mais harmônico com as necessidades dos falantes que estão inseridos em um local do mundo real e estão conectados com ele pelo uso da linguagem. Em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, o ensino deste componente curricular desenvolvido nas escolas, até então puramente gramatical, começa perder seu espaço dando origem a novas percepções que visam à formação ampla do cidadão através do letramento.

Concluindo este tópico, construído com base na leitura de Cox e Peterson (2008), é possível compreender as barreiras que o ensino de Língua Inglesa enfrenta ainda hoje nas escolas. Nota-se que, durante algumas décadas, o ensino de línguas estrangeiras foi tratado com descaso pelas escolas, que permitiam que ela fosse ministrada por professores sem formação docente na área. Além disso, a disciplina era optativa, sem caráter reprovativo e com carga horária mínima. Tais fatos podem esclarecer a existência de muitas crenças acerca do ensino de línguas estrangeiras, entre elas, a língua inglesa, como veremos no próximo item.

3.2 CRENÇAS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CENÁRIO DE REFLEXÕES CONSTANTES

Inicialmente, precisamos esclarecer o que são crenças, para que então possamos compreender quais são suas origens e como elas podem interferir no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua em escolas públicas.

Segundo Barcelos (2006, p. 18), crenças são

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

As crenças são construídas ao longo da existência do ser humano, individual e/ou coletivamente. Como elas são maneiras de ver e perceber o mundo, estão imperceptíveis, fazendo parte de cada um de nós tão profundamente, que tornamos nossas crenças reais e as praticamos involuntariamente em nossas ações. Como aponta sabiamente Yero (2002 apud Barcelos 2007, p. 111), “Contrário ao antigo provérbio ‘ver para crer’, é mais provável que seja ‘crer é ver’. Quando as pessoas acreditam que algo é verdadeiro, elas percebem informações que reforçam aquela crença. As crenças alteram as expectativas. As pessoas acreditam o que esperam perceber”. Portanto, compreendemos que nossas crenças fazem com que nossas expectativas acerca da realidade sejam modificadas; como destaca a autora, o nosso crer é tão intenso que vemos a realidade sob a ótica do que cremos.

Por conceber a existência e interferência das crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas que o estudo sobre elas tem ganhado força no Brasil. As pesquisas sobre crenças em nosso país são recentes e estão divididas em três períodos, de acordo com Barcelos (2007): um período inicial, de 1990-1995; o período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; e o período no qual esses estudos se expandem, que inicia em 2002 e segue até o presente. Barcelos (2007) também destaca que os estudos relacionados às crenças e ao ensino de línguas compreendem o aluno, no que se refere ao seu comportamento como aprendiz de línguas ou como as crenças podem contribuir ou interferir na sua aprendizagem; o professor, no âmbito das abordagens e métodos usados; a crença dos professores e alunos e os possíveis conflitos entre eles; e a formação docente no que se refere à própria aprendizagem, a teoria vista e a prática.

Compreendemos, então, que, ao abordarmos questões referentes ao ensino de língua estrangeira, devemos observar as crenças de todos os envolvidos neste processo de ensino aprendizagem, à medida que concebemos esse processo baseado em concepções próprias de mundo, de ensino, de papel da escola, do professor e da própria língua na vida do educando. Deste modo, as crenças dos professores e alunos são importantes e precisam ser consideradas neste contexto.

Inicialmente, abordaremos algumas crenças sobre a aprendizagem língua estrangeira demonstrada por estudantes. Usaremos como base um estudo realizado por Coelho (2005), em Minas Gerais. Neste estudo, a autora faz uma pesquisa com quatro professores de escolas públicas para verificar quais são suas crenças com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), ao papel do professor, à escola pública e aos alunos. O estudo também abarca as crenças dos alunos sobre talento para aprender inglês, diferenças entre fala e escrita, a importância e utilidade do inglês, o professor de escola pública, entre outras. Ao longo do estudo, a autora comenta que tanto as crenças dos professores quanto as dos alunos interferem no modo como a língua alvo é ensinada e aprendida. Entre os dados analisados e as conclusões sobre as crenças dos alunos, Coelho (2005, p.116) destaca as seguintes crenças:

Os alunos acreditam que escrever a LI é mais fácil do que falar e, para falar em sala de aula, é preciso saber usar a LI corretamente. Isso implica uma exigência para o desenvolvimento da habilidade oral, que, segundo os alunos, deveria ser trabalhada desde o início da aprendizagem. [...] Eles ainda apontam para os trabalhos em dupla ou em grupo como uma alternativa para a aprendizagem. [...] o ensino de LI é importante para dar continuidade aos estudos e para auxiliá-los na conquista de um emprego melhor. [...] a escola pública é o único espaço que eles dispõem para aprender inglês. Eles acreditam ser possível aprender inglês na escola, uma vez que têm professoras que também lecionam em cursos de idiomas.

Podemos observar que os alunos trazem aspectos muito relevantes sobre o ensino e aprendizagem de segunda língua, assim como percebemos que eles acreditam na possibilidade de aprender língua inglesa na escola pública, porém, pela crença de que só os professores de cursos de idiomas podem desempenhar tal função.

Destacamos também que a crença apresentada por grande parte dos professores, apontada por Coelho (2005), segundo a qual os alunos apresentam-se desmotivados e interessados apenas em aprender coisas fáceis nem sempre se sustenta, pois, como observamos nos dados coletados com estes alunos, eles trazem considerações importantes sobre como desenvolver tarefas que propiciem a aprendizagem, como o estudo das habilidades orais que eles consideram ser mais difícil que a escrita e a realização de tarefas

em grupos, ou seja, para quem só quer aprender coisas fáceis, eles estão muito preocupados em colocar como aprenderiam as coisas difíceis.

Como aponta Coelho (2005, p. 115),

cria-se um círculo vicioso onde os professores não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender e porque eles não ensinam coisas mais desafiadoras os alunos não mostram interesse e motivação e assim reforçam a crença inicial dos professores que influencia todo o ensino, de certa forma.

O fato de as crenças estarem interconectadas faz com que seja difícil separá-las para análise. As crenças dos alunos são um reflexo de muitas crenças apresentadas pelos professores e vice-versa. Por esta razão, enfatizamos a necessidade conhecê-las, pois, assim como observamos a influência no processo de ensino aprendizagem no que se refere aos alunos, também veremos que isso ocorre com os docentes.

Começaremos pela crença, citada por Moita Lopes (1996), de que os alunos de escolas públicas não possuem aptidões⁴ para aprender a língua, ou seja, muitos professores acreditam que estes alunos não possuem capacidades suficientes para resolver as tarefas necessárias para aprendizagem de língua estrangeira. Como destaca o autor, tais docentes relacionam o problema da aprendizagem de língua estrangeira a fatores sociais, como o fato de a criança não usar o mesmo código linguístico que o ensinado pela escola e ser proveniente de classes sociais menos favorecidas, nas quais ela se distancia da criança limpinha, bem vestida, de posse de todos os materiais escolares, atenciosa e obediente, idealizada pela escola. Deste modo, os docentes, por não compreenderem os déficits apresentados pela criança, usam suas crenças sobre aptidão e falta de talento dos alunos para aprender segunda língua como justificativa ao fracasso do ensino.

Além das crenças relacionadas a aptidões, Moita Lopes (1996) faz referência a outras crenças demonstradas pelos docentes em relação aos seus alunos, como, por exemplo, as que dizem que “‘Coitadinhos, são muito fraquinhos’ [...], ‘Eles não aprendem português quanto mais inglês’”. Miranda (2005) e Coelho (2005) também apresentam algumas crenças presentes no ambiente escolar: alunos de escola pública aprendem somente coisas fáceis ou não é possível ensinar inglês neste contexto, entre outras declarações semelhantes que

⁴ O conceito de aptidão é usado neste texto, de acordo com definição apresentada em Moita Lopes (2000 apud CARROL, 1982, p. 84), “aptidão como um conceito que corresponde à noção de que, ao se aproximar de uma tarefa ou um programa particular de aprendizagem, o indivíduo pode ser visto como sendo dotado de um estado atual de capacidade para aprender aquela tarefa – se estiver motivado e se tiver oportunidade para aprender”.

permeiam as instituições quanto ao ensino de língua inglesa. Crenças como essas afetam os alunos, pois, na medida em que eles percebem que o professor não acredita em suas capacidades para aprendizagem da língua, podem não se dedicar para desenvolver suas habilidades. Desse modo, verifica-se um jogo no qual os professores fingem que ensinam, e os alunos fingem que aprendem: o problema é que todos concluem o jogo como perdedores.

Fabris e Silva (2011), em estudo realizado em uma escola de periferia no sul do Brasil, observam que as crenças pedagógicas presentes através da matriz escolar interferem na constituição do aluno e do docente. No entanto, Fabris e Silva (2011, p. 15), ao citarem a fala de um docente no que se refere aos alunos de tal escola não possuir o referencial de leitura familiar, trazem que tais condições sociais deficitárias em que vivem os alunos e seus familiares não devem nem podem interferir em sua aprendizagem.

Podemos entender que seria ótimo contar com essas condições que advogamos como positivas para as aprendizagens escolares, mas, quando a escola de periferia é o nosso lugar de ensino, quando esses sujeitos que não veem o pai e a mãe lendo são os nossos alunos, acreditamos que essa condição não precisa funcionar como uma limitação, mas ser entendida como uma condição social e cultural com diferenças culturais acentuadas, o que nos impõe a criação de outras referencialidades para o ensino e as aprendizagens. Será que essa não seria uma estratégia para fugirmos das narrativas cristalizadas e recorrentes sobre as populações escolares de periferia como deficitárias?

Novamente, destacamos que a criança idealizada pela escola não existe, sendo nosso papel como educadores desenvolver o ensino de qualidade neste contexto, usando tais condições como referenciais de ensino e não como justificativa para a nossa falta de capacidade de ensinar fora dos ideais de escola que geram o fracasso escolar.

Pensar que os alunos de escola pública são *fraquinhos, sem referenciais familiares* e necessitam ter *aptidão* para aprender uma língua estrangeira é uma ideia ingênua, pois, de acordo com Moita Lopes (1996), há muitos fatores que contribuem para a aprendizagem de LE, como motivação, atitude, oportunidade, entre outros.

Deste modo, assim como a escola, professores e alunos devem romper suas crenças com relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Os professores também devem ter ciência de suas próprias crenças, buscando percebê-las, pensando criticamente sobre elas para que seja possível começar um processo de ensino de qualidade. Como aponta Pirovano (2006), “as crenças que o professor carrega consigo são de grande influência em sua prática, e o estudo de seu sistema de crenças pode vir a ser instrumento de entendimento e mudança de rota do processo de ensino e aprendizagem”. Barcelos (2004)

também traz que é fundamental conhecer, discutir e questionar as crenças que circundam o processo de ensino e aprendizagem, pois só assim estaremos preparados para lidar com elas em sala de aula.

Aqui ocorre outro problema no que se refere ao trabalho com as crenças porque precisamos reconhecer que elas existem, o que nem sempre ocorre. Ignácio (2009, p. 76), em estudo realizado com três professoras de cursos privados no sul do Brasil, traz que “não se pode mudar e não se identifica o que e como fazê-lo, quando não se tem conhecimento para tal”. Percebe-se que, para a identificação de nossas crenças, devemos possuir alguns conhecimentos teóricos que são pré-requisitos para o desempenho de tal tarefa, o contrário do que ocorre no estudo acima citado, no qual observa-se que as crenças das professoras estavam relacionadas com suas experiências como aprendizes de língua estrangeira, sendo que, elas não as identificavam como tal e não possuíam esse saber necessário para a mudança.

De acordo com Almeida Filho (1993 apud Barcelos 2007, p. 116),

Para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores (grifo no texto original de Almeida Filho).

Assim, para que se possa mudar uma crença é necessário saber o que é uma crença, para então identificá-la, questioná-la e iniciar o processo de mudança de velhas crenças por novas crenças. Segundo Woods (1996 apud Barcelos 2007, p.118), este é um processo difícil, pois “como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas”. Assim, além de possuir conhecimentos acerca de crenças, devemos estar prontos para as mudanças, assumindo-as como fundamentais para evolução como aprendiz e como profissional.

Barcelos também cita Feiman-Nemser e Remillard (1996), no que se refere às condições necessárias para que o docente possa mudar suas crenças, oportunizando ao educador a análise de que as novas crenças são melhores que as abordagens tradicionais por meio da experiência como aprendizes de tais práticas. Já, no âmbito da mudança das crenças dos alunos, Barcelos (2007) aponta Woods (2003), que remete à importância de os alunos explicitarem suas crenças para reflexão, participarem de atividades que façam com que eles as revisem, participando de novas experiências, estando cientes dos objetivos de cada tarefa, para que, assim, possam compreender todo o processo.

Coelho (2006) também aponta que a escola tem um papel importante nesse processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pois é necessário que tais instituições conduzam esse processo com seriedade, em concordância com a legislação vigente e com as novas práticas de ensino, uma vez que só assim irão possibilitar

[...] a produção do conhecimento do idioma em sua totalidade escrita, leitura, fala e compreensão. É preciso que a escola se encontre de fato nas propostas educativas apontadas pela legislação e pelos estudos recentes e que consiga se re-significar, de modo singular, perante o corpo discente e docente (COELHO, 2006, p. 140).

Finalizando esta breve discussão, enfatizamos que a valorização do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira, compreendida neste trabalho como língua inglesa, é um processo longo e com muitos obstáculos a serem superados. Faz-se necessário que essa disciplina quebre os preconceitos que a cercam com relação aos pais⁵, alunos e professores, fazendo com que estes compreendam suas crenças e modifiquem-nas, acreditando na possibilidade do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública e buscando a concretização deste anseio. Além disso, como afirmam Cox e Peterson (2008), é necessária carga horária suficiente para o ensino de língua estrangeira e que esta seja superior a uma hora semanal. Acompanhando a autora, ainda preciso destacar que o professor deve ter à sua disposição material didático adequado, atualizado e suficiente a todos os alunos, pois existem muitas propostas acerca do ensino de língua estrangeira, mas não há material didático e pedagógico para sua efetivação. O profissional deve receber uma remuneração digna que lhe possibilite também formação adequada e continuada. Os cursos universitários precisam contemplar a teoria e a prática, preparando os docentes para a atuação em sala de aula.

Considerando minha atuação profissional e por crer na possibilidade de desenvolver um ensino de língua estrangeira de qualidade, no qual os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mostrem que aprendem língua inglesa, esta pesquisa está sendo realizada. Neste estudo, a língua inglesa recebe seu devido valor, considerada tão importante quanto qualquer outra disciplina do currículo escolar e, por entender a relevância do ensino de língua estrangeira, almejamos que o desenvolvimento e os resultados desse estudo possam auxiliar o trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em outras disciplinas também.

Assim como Santos Jorge (2009, p. 162), quando afirma que “a língua estrangeira é um componente essencial para a educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada

⁵ Neste estudo, não trazemos informações acerca das crenças apresentadas por pais de alunos, pois eles não estão envolvidos diretamente com o estudo.

como uma área de conhecimento tão importante quanto outra qualquer”, enfatizamos a necessidade de retomar a trajetória da língua e buscar mais valorização pelas aprendizagens que podem ser construídas por meio dos estudos realizados em língua estrangeira. Para o autor, a aprendizagem de uma língua possibilita ao aluno pensar sobre sua própria língua, estabelecendo relações com outras partes do mundo, compreendendo as diferenças culturais, conhecendo a produção artística de outros países como literatura, música, filmes etc., além de refletir sobre o que representa ser criança, jovem ou adulto em outras partes do mundo.

Com o intuito de buscar alternativas plausíveis para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas nacionais, faremos uma discussão acerca dos novos paradigmas de ensino de língua estrangeira que têm sido divulgados em pesquisas e constam nos documentos nacionais elaborados para auxiliar o docente no desempenho de seu trabalho.

3.3 NOVOS PARADIGMAS DE ENSINO

Primeiramente, queremos destacar que o objetivo do ensino de língua inglesa nas escolas veio mudando ao longo dos anos, como já foi indicado na primeira parte deste capítulo. Atualmente, a mera tradução ou estudo gramatical descontextualizado não corresponde aos anseios atuais de ensino de LI, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. No entanto, observa-se que esta forma de ensino ainda é predominante no país. Desse modo, é necessário refletir sobre a forma como se ensina e o modo como o ensino é previsto e almejado pelos documentos nacionais que orientam o ensino de língua estrangeira no âmbito nacional, para que esse processo ocorra de forma coerente.

Como Cox e Peterson (2008, p. 33) apontam,

[...] o ensino deve visar à formação integral da pessoa (e não apenas a sua proficiência linguística), incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livre de quaisquer preconceitos.

Com base nesta concepção de ensino, as novas propostas didático-pedagógicas de ensino de língua estrangeira visam à formação integral do aluno, abrangendo não apenas os aspectos linguísticos da língua alvo, mas também os aspectos contextuais, culturais, sociais e históricos.

Concepções de ensino de língua estrangeira semelhantes à apresentada por Cox e Peterson (2008), também podem ser observadas nos documentos nacionais publicados via

Ministério da Educação e Cultura (MEC) e secretarias estaduais sobre o ensino deste componente curricular, tais como PCNs-LE do ensino fundamental e médio (1998), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+ 2002) Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009).

É consenso nestes documentos que o ensino-aprendizagem de segunda língua também promova a formação do cidadão, como apontam as OCEM (2006, p. 10): “a disciplina de Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, [...] contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais”. Dentro desta formação de indivíduos, se insere o conceito de cidadania, que, como aponta o documento (2006, p. 10), “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”. Percebe-se que este conceito de cidadania se difere daquele tradicional que relacionava cidadania à moral e cívica, compreendendo quem é o indivíduo na sociedade e que papel desempenha nesta.

Os PCNs de língua estrangeira (1998, p. 38) também trazem que a aprendizagem de segunda língua deve incluir mais do que a aprendizagem de formas e estruturas linguísticas, assumindo que a língua estrangeira é “uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo”. Deste modo, auxilia o aluno em sua formação integral, possibilitando o desenvolvimento da habilidade de usar uma segunda língua e de compreender outras culturas, que não apenas a sua. Essa ênfase na formação do cidadão faz com que o ensino descontextualizado das estruturas e formas gramaticais, muito praticado no Brasil ao longo dos anos, seja repensado abrindo caminhos para concepções abrangentes de ensino que englobem o aluno como um ser atuante em sociedade.

Como apontam os PCN + para o Ensino Médio (2002, p. 94),

o caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais, orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações de vida cotidiana.

Assim, do mesmo modo que o aluno pode ter acesso ao conhecimento estrutural e cultural de uma segunda língua, também pode fazer uso deste conhecimento em seu dia a dia, através da leitura de palavras, frases e textos que circulam no mundo real, por meio do acesso na internet a sites na língua alvo, ao ouvir músicas, assistir a filmes, ao se comunicar virtual ou pessoalmente com um falante nativo ou não nativo, entre outras formas possíveis em nosso

dia-a-dia. Com base em tais concepções, o aluno é capaz de compreender que vive em um mundo diverso, onde a linguagem pode variar de acordo com o lugar e o contexto no qual se encontra. Além disso, pode conhecer os bens culturais desses *outros* e estabelecer relações com a sua cultura, valorizando-a. Assim, como apontado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 90), compreende-se que o objetivo do ensino de línguas estrangeiras na escola difere dos objetivos dos cursos de idiomas, pois “trata-se de instituições com finalidades diferentes”. Desse modo, na escola, embora possa se enfatizar a competência comunicativa, esta competência compreende, além dos conhecimentos linguísticos necessários à comunicação, o diálogo, o estabelecimento de relações entre os conhecimentos, a autonomia, a criticidade, a contextualização e a prática social, ou seja, a formação do sujeito, do cidadão.

Nessa direção, Schlatter (2009, p. 12) afirma que:

o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para a reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais simbólicos valorizados.

Defende-se, então, que, em conjunto com a aprendizagem de uma segunda língua, o educando possa compreender sua própria realidade e as relações estabelecidas por ela, fazendo uso do conhecimento obtido em situações reais de uso, ou seja, participar de práticas sociais⁶ na língua alvo, na qual o que se aprende transpõe os limites da sala de aula, podendo ser utilizado pelo aluno sempre que ele assim o quiser.

Uma concepção central que está presente tanto nestes documentos quanto nas pesquisas relacionadas ao ensino de línguas é a de letramento. Entre os autores que fazem pesquisas relacionadas à concepção de letramento e ao ensino de línguas, destaco, para os fins deste trabalho, Kleiman (1998), Soares (2001), Almeida (2007), Cox e Peterson (2008), Schlatter (2009), Tinoco (2009), Kersch e Guimarães (2011).

Inicialmente, citamos Soares (2001), que se referia a letramento como uma expressão nova no campo da linguística, mas hoje cada vez mais frequente nos discursos dos especialistas. O termo letramento, como vem sendo usado hoje, tem suas origens no termo *literacy*, que implica a condição de ser letrado, a capacidade de ler e escrever e a relação entre a escrita e as práticas sociais. Tal termo tem significados mais amplos que alfabetizado. Na

⁶ Compreendemos como prática social “uma sequência de atividades que dependem de tecnologias, de saberes e de capacidades para ação e mobilização desses saberes numa situação específica (SCRIBNER e COLE, 1999 apud KLEIMAN, 2006, p. 27).

medida em que está além de saber ler e escrever, implica a apropriação da leitura e da escrita e as consequências dessa apropriação na vida social.

De acordo com Kleiman (1998), compreende-se por letramento “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”. Essa percepção de letramento proposta pela autora compreende as práticas escritas e orais, que possuem diferentes funções em diferentes contextos e que se iniciam anteriormente à escola, desde os primeiros contatos que a criança tem com o mundo letrado, como através da visualização de um jornal, do contar uma história de um livro infantil, da leitura de uma propaganda, entre outras formas.

Para Kersch e Guimarães (2011, p. 5)

o letramento abarca as práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social. Essas práticas estão ligadas a diferentes domínios (lar, escola, igreja, trabalho, rua, vizinhança, comércio, órgãos oficiais etc.), a aspectos específicos da cultura e a diferentes sistemas simbólicos e de circulação (letramento virtual, musical, cinematográfico etc.).

Portanto, podemos compreender que toda a prática da vida social de um ser humano é uma prática letrada, ou seja, como trazem os PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 19), “nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento”, à medida que toda e qualquer atividade a ser realizada está envolta em um mundo letrado.

A escola, como instituição formal que promove ensino e aprendizagem, vista como uma importante agência de letramento, deve, assim como afirma Tinoco (2009, p. 155), conceber que “ler é bem mais do que decodificar. Ler é atribuir sentido [...] e escrever não se restringe a copiar [...] Escrever é uma forma de agir sobre o mundo”, para que, assim, o professor, ciente das implicações de letramento, possa desenvolver práticas pedagógicas que visem ao seu desenvolvimento.

Cox e Peterson, (2008, p. 34), ao se referirem ao ensino de língua estrangeira de acordo com as concepções de letramento, trazem que, segundo essa noção, as denominadas quatro habilidades “ler, escrever, ouvir e falar se misturam, se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente como em nenhum outro momento da história”.

De acordo com Schlatter (2009, p.12), o ensino de língua estrangeira deve visar ao letramento, que corresponde a “trabalhar, de forma integrada, as práticas de ler, escrever, ouvir e falar, em diferentes contextos discursivos”, inserindo o educando de modo pleno na sociedade. Para que isso ocorra, os planos de aula devem ser elaborados a partir de temas norteadores adequados à faixa etária e ao contexto do aluno, considerando o que é relevante para ele. Posteriormente à seleção do tema, os textos devem ser escolhidos de acordo com este tema gerador e com os conhecimentos do aluno. Então, efetua-se a seleção das habilidades a

serem trabalhadas, integrando as atividades de compreensão e produção. Finalmente, elaboram-se as atividades com diferentes propósitos, fazendo uso de materiais autênticos, onde se possibilite a reflexão de aspectos linguísticos, culturais e sociais.

Podemos observar que Schlatter (2009) enfatiza o uso da língua estrangeira para que o educando possa compreender sua realidade e atuar em sociedade. Deste modo, o foco do ensino de língua estrangeira está em promover o letramento partindo dos conhecimentos prévios que o aluno já possui, através de atividades significativas que contemplem o uso e a forma da língua de modo integrado. Assim como Schlatter (2009), Tinoco (2009) também defende que os projetos de letramento devem ser pensados detalhadamente para que possam promover a aprendizagem. Tinoco (2009, p. 172) ainda mostra, através dos resultados de seu estudo sobre letramento em língua portuguesa, que tais projetos podem e devem ser desenvolvidos nas escolas públicas de ensino, pois “Como podemos ver, a equação ‘Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa’ pode render muito para todos nós, [...] que, apaixonados pela vida, conseguimos perceber a ‘beleza de ser um eterno aprendiz’”

Tais destaques reforçam o fato de que o papel do professor é fundamental, assim como afirmam Lightbow & Spada (2006, p. 64, tradução nossa):

Professores podem contribuir positivamente para motivar a aprendizagem dos estudantes, se as salas de aula forem lugares nos quais os estudantes gostem de estar, porque o tema é interessante e relevante a sua idade e nível de habilidade, os objetivos da aprendizagem são desafiantes, porém gerenciáveis e claros, e o ambiente é de apoio.⁷

Enfim, considerando toda a trajetória de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no país e acreditando que é possível construir um novo paradigma para a língua estrangeira no contexto escolar, buscamos resultados promissores com o desenvolvimento de uma proposta de ensino de língua inglesa, baseada nos princípios de letramento e de interação. Para tal, no próximo capítulo traremos alguns aspectos relevantes da teoria sociocultural que embasa esta pesquisa e que também fundamentou os documentos nacionais acerca do ensino de línguas no país.

⁷ *Teachers can make a positive contribution to student's motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging yet manageable and clear, and atmosphere is supportive (LIGHTBOW & SPADA, 2006, p. 64).*

4 TEORIA SOCIOCULTURAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante as leituras realizadas com o intuito de pensar sobre uma proposta de ensino de língua inglesa, embasada teoricamente, que possa contribuir e facilitar a apropriação de conhecimentos por alunos com dificuldades de aprendizagem, observamos que, em inúmeros textos, há menção à teoria sociointeracionista, aludida também como sociocultural ou histórico-social. Com a leitura de Vygotsky (1989), pode-se compreender que esta visão sociointeracionista da aprendizagem engloba as interações do indivíduo, considerando o contexto histórico e social no qual ele se encontra. De acordo com Lima e Fontana (2009, p. 22),

para a compreensão de como se aprende uma LE, deve-se considerar o trabalho interacional, histórico e culturalmente situado, empreendido pelos participantes. Aprender é uma forma de se estar no mundo social com alguém, em um dado contexto, no qual o mais competente ajuda na construção de significado.

Assim, a aprendizagem é concebida como um processo social e coletivo, envolvida por um contexto de interação que auxilia o seu desenvolvimento. Como será visto ao longo deste capítulo, tal teoria é fundamentada nos estudos de Lev Vygotsky, nas décadas de 20 e 30, que continuaram a ser publicados e desenvolvidos, mesmo após sua morte, em 1934, por pesquisadores neo-vygotskyanos. Além disso, no que se refere à aprendizagem de segunda língua, esta teoria é considerada rica em conceitos e definições. Finalizando o capítulo, apresentaremos o enfoque de nosso estudo com base na teoria sociocultural.

4.1 DEFINIÇÕES E PESQUISADORES

De acordo com Mitchel e Myles (2004), os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da criança, tornaram-se conhecidos por psicólogos e teóricos sobre desenvolvimento infantil, tais como Bruner (1985), Wertsch (1985, 1998), Rogoff (1990, 1995), que, influenciados por esta teoria, promoveram-na em sua área. Mais recentemente, as teorias de Lev Vygotsky têm sido aplicadas em sala de aula por pesquisadores educacionais como Mercer (1995, 2000) e Wells (1999). Ao longo dos anos, as ideias originais de Vygotsky sofreram interpretações e modificações que foram englobadas pela teoria sociocultural e disseminadas pelos autores neo-vygotskyanos citados acima.

Além dos autores considerados neo-vygotskyanos, há pesquisadores brasileiros e estrangeiros que fundamentam seus estudos com base nas concepções da linguagem desenvolvidas por Vygotsky, trazendo-nas como uma opção para as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de segunda língua. Sendo assim, tal teoria se faz presente em grande parte destas investigações. Entre os autores estrangeiros, além dos já citados, apontamos García (1995), Hall (2000), Lantolf (2000-2006). Dentre os autores nacionais, podemos citar Oliveira (1991), Moita Lopes (1996), Keller (2004) e Lima (2006, 2007, 2009).

Esta visão sócio-interacionista da linguagem é considerada referência para a aprendizagem de segunda língua por abordar as relações entre as interações e a aprendizagem, concebida durante o processo de desenvolvimento da criança. Como aponta Vygotsky (1989, p. 94), “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Portanto, concebe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança estão relacionados desde o princípio de sua existência, o que difere é a forma desse aprendizado que a criança possui em idade pré-escolar e em idade escolar, sendo que, esta diferença na forma de aprendizado pode ser resolvida através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a ser abordado no próximo tópico.

Prosseguindo com as relações entre aprendizado e desenvolvimento, Oliveira (1991, p. 56), ao realizar um estudo detalhado das obras de Vygotsky, aponta que, “desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento [...], mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”. Como exemplo, a autora coloca que, se um indivíduo que permanecer em um grupo cultural que não possui sistema de escrita, ele não terá acesso a ela, não sendo alfabetizado, ou seja, o aprendizado é desencadeado, acionando nossos processos de desenvolvimento internos de aprendizagem da escrita, se o ambiente for favorável a isso, onde tal ambiente sociocultural permita que esse processo ocorra.

Além das relações entre aprendizado e desenvolvimento, a teoria de Vygotsky difere das teorias experimentais convencionais, pois, ao contrário destas, que focam apenas o desempenho que uma criança obtém ao realizar uma tarefa, a teoria desenvolvida pelo autor preocupa-se com o processo de aprendizagem da criança, observando “o que as crianças estão

fazendo? Como elas tentam satisfazer às exigências da tarefa?” (VYGOTSKY, 1989, p. 15), não apenas o seu resultado.

Moita Lopes (1996), ao tratar sobre aprendizagem de língua estrangeira, baseando-se na visão sociocultural de Vygotsky (1978) e Bruner (1986), destaca que a interação entre o aluno e o professor é fundamental para a construção do conhecimento, enfatizando que é através da interação social com outros agentes que a aprendizagem na sala de aula ocorre. Moita Lopes (1996) também aponta, partindo de Edwards & Mercer (1987), para a importância da negociação que ocorre na interação entre professor e aluno, pois é através dela que o conhecimento é construído, compreendido e compartilhado em sala de aula.

Deste modo, diferentemente das concepções que consideram que a aprendizagem é apenas um processo interno e individual da criança, tal concepção, por meio de estudos realizados ao longo dos anos têm mostrado que a aprendizagem é cultural, social e histórica, e o conhecimento ocorre através da interação com o outro, interação negociada, mediada, com suportes que possibilitam a construção coletiva e individual deste conhecimento.

Como indicam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 28),

o conhecimento é sempre social e culturalmente situado, os novos conhecimentos introduzidos em nova prática sociocultural [...] entrarão numa inter-relação com os conhecimentos já existentes. Nessa inter-relação entre o “novo” e o “velho”, ambos se transformam, gerando conhecimentos “novos”.

Ao abordar as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, García (1995) destaca que a zona de desenvolvimento proximal, um importante conceito da teoria sociocultural, é criada e ampliada através dos processos interativos, entre a criança e seus familiares, a criança e outras crianças e a criança e o professor. O autor destaca que (1995, p. 116) “as aprendizagens ocorrem primeiro no âmbito social e apenas depois são internalizadas ou se fazem individuais”⁸. Então, enfatizamos que, como já fora referido, a aprendizagem é um processo contínuo, no qual o conhecimento é construído por meio de interações. Ela está socialmente, culturalmente e historicamente situada, fazendo com que esse conhecimento gerado no âmbito social possa ser internalizado pela criança individualmente.

No próximo item, retomaremos conceitos vinculados à teoria sociocultural através dos estudos de Vygotsky e dos pesquisadores neo-vygotskyanos.

⁸ “los aprendizajes se adquieren primero en el ámbito social y sólo después se internalizan o se hacen individuales”.

4.2 UMA TEORIA RICA EM CONCEITOS

A teoria sociocultural é organizada em torno de conceitos-chave que remetem a questões relacionadas à interação, aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. No que alude à aprendizagem de segunda língua, como indicam Lima e Fontana (2009), “a perspectiva sociocultural [...] apoia-se fundamentalmente nos estudos de Vygotsky (1978, 1986)”. Para isso, o processo de desenvolvimento da linguagem é apresentado de acordo com os princípios de mediação, zona de desenvolvimento proximal, andaimento, fala privada, imitação e repetição e o princípio de *role-play*.

Inicialmente, tomamos o conceito de mediação que, de acordo Lantolf (2000), é o conceito central da teoria sociocultural, segundo o qual as atividades humanas não são realizadas diretamente, mas sim mediadas por meio de ferramentas ou signos. De acordo com Vygotsky (1989), é a capacidade do ser humano para a linguagem que torna a criança apta a fazer uso de elementos auxiliares para a solução de tarefas difíceis, envolvendo ações planejadas e auto-regulação do comportamento para a solução de problemas, que nos distingue dos animais. Estes instrumentos utilizados pela criança têm como função “servir de condutor da influência humana sobre o objeto; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 1989, p. 62). Os signos, no entanto, não modificam os objetos da operação psicológica. Eles indicam um meio da atividade interna da criança, auxiliando-a para seu próprio controle. Como aponta Lantolf (2000, p. 80), “Inclusas entre as ferramentas simbólicas estão os números, o sistema aritmético, música, arte e, acima de tudo, a linguagem. Como ferramentas físicas, os humanos usam artefatos simbólicos para estabelecer uma relação direta ou mediada entre si e o mundo”⁹.

Deste modo, compreendemos que toda a ação humana é mediada por signos ou instrumentos, sendo que estes auxiliam em nosso agir no mundo. Ao longo do desenvolvimento do ser humano, ele vai fazendo uso de diferentes instrumentos: por exemplo, uma criança usa um banquinho para alcançar o pote de biscoitos que está na parte de cima do armário; um adulto, por sua vez, pode usar uma escada para pintar o telhado da casa. Os instrumentos de mediação foram utilizados nos dois casos. O mesmo ocorre com os signos,

⁹ “Included among symbolic tools are numbers and arithmetic systems, music, art, and above all, language. As physical tools, humans use symbolic artifacts to establish an indirect, or mediated, relationship between ourselves and the world” (LANTOLF, 2000, p. 80)

como o fato de que os adultos usam listas de compras para não esquecerem o que deve ser levado do supermercado.

Outro conceito muito importante da teoria sociocultural é a zona de desenvolvimento proximal, que está diretamente relacionada aos meios de mediação. De acordo com Vygotsky (1989, p. 92), a ZDP é determinada pela existência de outros dois níveis de desenvolvimento:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal representa um espaço propício para que o indivíduo desenvolva sua aprendizagem com o auxílio de colegas mais capazes, da intervenção do professor e do uso de elementos mediadores que facilitem a apropriação do conhecimento. Deste modo, considerar o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que o educando realiza de forma autônoma e seus conhecimentos já internalizados, torna-se pré-requisito para a atuação do educador.

O uso da ZDP como espaço para o desenvolvimento da aprendizagem é concebido por alguns autores que realizam suas pesquisas relacionadas ao âmbito educacional e à aprendizagem. Consideramos aqui alguns deles. De acordo com Lima e Fontana (2009), é na ZDP que os meios de mediação, os agentes que o estruturam, atuam contribuindo para a construção da aprendizagem, através da negociação de significados na interação com agentes mais competentes ou por meios de mediação. Para García (1995), a ZDP possibilita o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, pois, com ela, se forma uma atmosfera propícia para a aprendizagem. Oliveira (1991, p. 61) afirma que “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora”. Almeida (2007) baseado nas concepções vygotskianas de Swain, Brooks & Tocalli-Beller (2002), aponta para a importância da presença de um parceiro mais competente para que o aprendiz possa passar de um estágio a outro, ou seja, daquele em que ele precisava do auxílio para aquele no qual ele consegue resolver aquela tarefa independentemente. Mitchel e Myles (2004) colocam que a ZDP forma uma esfera de ação na qual a aprendizagem é mais produtiva. Os PCNs de língua estrangeira (1998) também destacam que é na ZDP que a aprendizagem ocorre por meio de interações entre aprendizes e pares mais competentes.

Tomando como base os autores citados, enfatiza-se, então, que a ZDP favorece a aprendizagem de tal modo que um aprendiz é capaz de superar a distância entre o que sabe e o que quer aprender através da interação com o seu círculo social.

Um princípio que está intrinsecamente ligado aos conceitos de ZDP e mediação é o “andamento”, conhecido também por *scaffolding*. Lima e Fontana (2009) afirmam que andamento “consiste no processo de negociação interacional, no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização da tarefa ou resolução do problema”, ou seja, é um processo no qual o par mais competente fornece auxílio ao par menos competente por meio de um andaime, apoio, suporte. Segundo Wood et al. (1976 apud MITCHEL e MYLES, 2004), o *scaffolding* tem as seguintes funções: atrair o aprendiz para a realização da tarefa; simplificar a tarefa, fazendo com que o aprendiz possa acessá-la e compreendê-la; mantê-lo motivado; marcar o que já foi realizado e a solução ideal, percebendo as diferenças; controlar a frustração durante a busca pela resolução da tarefa; e oportunizar ao aprendiz o uso de modelos para que ele possa compreender e realizar a tarefa encontrando a solução ideal.

Esta forma de apoio oferecida ao aprendiz o auxilia na resolução da tarefa, fazendo com que ele possa compreendê-la e realizá-la até sua conclusão. Deste modo, ao invés de apresentar ao aprendiz uma resposta pronta a que ele não compreenderia sua elaboração, este apoio o conduz por uma série de passos ao longo da realização da tarefa. Deste modo, ele vai realizando cada etapa, sendo levado para a próxima e, assim sucessivamente, até a conclusão da tarefa e à construção do conhecimento.

Os outros três princípios da perspectiva sociocultural da aquisição de língua estrangeira se referem à fala privada, à imitação e repetição, e ao princípio de *role play*. Por fala privada compreende-se a fala que o aprendiz usa para si mesmo antes de realizar uma atividade oral. A imitação e a repetição não se referem à repetição mecânica, mas, também por meio da observação e imitação dos pares mais competentes, o aprendiz consegue participar das interações na sala de aula, compreendendo os recursos linguísticos e não linguísticos para atender os objetivos da comunicação. E o princípio de *role play* faz uso dos meios de mediação para que o aprendiz possa usar os recursos comunicativos, por meio de situações reais ou imaginárias, para atingir diversos objetivos. Estas podem ser atividades lúdicas que permitem ao aprendiz vivenciar outras identidades à medida que ele pode representar pessoas diferentes.

Com esse breve recorte sobre a teoria sociocultural, podemos compreender o quanto esta abordagem possibilita a reflexão sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira, visando a elaboração de propostas de ensino que, de acordo tais concepções, almejam a aprendizagem da língua alvo.

4.3 O ENFOQUE DO TRABALHO A PARTIR DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Faz-se necessário, neste momento da pesquisa, retomar os objetivos com que este estudo está sendo realizado. Inicialmente, trago que este é um estudo de cunho qualitativo a ser realizado em uma escola municipal do Vale do Rio dos Sinos. Inicialmente, participaram deste estudo quatro alunos¹⁰ considerados como os que tinham dificuldades de aprendizagem. Eles frequentaram as aulas regulares de língua inglesa, das quais sou professora e deveriam participar ativamente da proposta de ensino na qual as aulas elaboradas estão baseadas em alguns princípios da teoria sociocultural e de acordo com a concepção de letramento. Deste modo, esclarecemos que tal proposta de ensino foi elaborada com o propósito de buscar meios que possibilitem a aprendizagem de LI desses alunos.

Assim, cito García (1995, p. 115, tradução nossa) que, ao abordar as questões que circundam as dificuldades de aprendizagem, diz:

Uma maneira diferente de abordar o desenvolvimento e a aquisição do conhecimento e do pensamento e, portanto, sua aplicação nas dificuldades de aprendizagem, foi defendida no primeiro quarto de século, por Vigotski¹¹ e, recentemente, tem sido atualizada e aprofundada pelo enfoque sócio-histórico-cultural e se oferece como a alternativa teórica mais adequada quando se trata de servir de marco para a intervenção educativa e de resolver a difícil questão das relações entre desenvolvimento e educação¹².

Desta forma, justifica-se a escolha pela teoria sociocultural como base deste estudo, pois, na medida em que o objetivo desta investigação é promover a aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem, como afirma García (1995), essa teoria é a mais adequada

¹⁰ No capítulo 6, serão fornecidas informações sobre as mudanças relacionadas à quantidade de participantes alunos.

¹¹ Para este trabalho, grafa-se Vygotsky. No entanto, em citações, respeitamos o registro do autor no texto original.

¹² Una manera diferente de abordar el desarrollo y adquisición del conocimiento y del pensamiento, y por tanto su *aplicación en las dificultades de aprendizaje*, lo planteó en el primer cuarto de siglo Vygotski y recientemente ha sido actualizado y profundizado por el sociohistórico cultural y que se ofrece como la alternativa teórica más adecuada cuando se trata de servir de marco para la intervención educativa y resolver la difícil cuestión de las relaciones entre desarrollo y educación (GARCÍA, 1995, p. 115).

no que se refere à intervenção educativa para auxiliar no processo de aprendizagem, por isso plenamente plausível para este trabalho.

Portanto, este estudo é concebido com base na teoria sociocultural, segundo a qual, como já foi comentado, para aprender uma língua, deve-se considerar o mundo social em que se está situado e a interação que ocorre com o outro, onde o mais competente auxilia o aprendiz na construção do conhecimento por meio da formação de uma atmosfera propícia para aprendizagem, ou seja, a ZDP. Nesse processo de construção do conhecimento, o par mais competente fornece um andaime que subsidia o aluno na compreensão e realização das tarefas, fazendo com que ele possa autonomamente realizar atividades que outrora desenvolvia com a ajuda de alguém, apropriando-se do conhecimento construído.

Além da base teórica fornecida pelas concepções socioculturais da aprendizagem e das reflexões acerca do letramento como auxiliar na elaboração da proposta de ensino de língua inglesa, este trabalho também contempla o uso das tecnologias da comunicação e informação, mais especificamente o blog, que pode facilitar a ocorrência da interação na segunda língua. Tal inserção deve-se à análise das entrevistas realizadas com os participantes deste estudo, nas quais eles deixam claro o anseio de interagir com os colegas em língua inglesa.

4.4 O USO DAS TICS

Diferentemente do que ocorria há apenas três décadas, quando os computadores pessoais, PCs, davam seus primeiros passos, hoje a tecnologia encontra-se disponível e acessível aos seres humanos, que, em tempo *record*, conseguem ter acesso às mais variadas fontes de informação.

Tal tecnologia tornou-se imprescindível em muitas áreas de trabalho, inclusive na educação, podendo ser usada como ferramenta auxiliar de ensino. Como aponta Faria (2010), as plataformas de ensino, ou seja, os ambientes virtuais de aprendizagem AVA foram desenvolvidos com o intuito de proporcionar a aprendizagem por meio de interações virtuais, a distância e/ou semipresenciais, entre os participantes que dele fazem parte. Entre estas plataformas de ensino, encontram-se o TelEduc, o Moodle, o AulaNet, o Blackboard.

Nevado (2005, p. 14) destaca:

O uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS) vem crescendo nos mais diversificados contextos educativos, como forma de ampliação dos espaços pedagógicos, facilitando o acesso à informação e à comunicação em tempos diferenciados e sem a necessidade de professores e alunos partilharem os mesmos espaços geográficos.

Atualmente, além dos AVAs, os educadores fazem uso de outros recursos disponíveis gratuitamente na internet, que podem auxiliar na aprendizagem: os *Websites*, os *Chats* e *Blogs*. Focaremos agora o uso dos *Blogs*, ferramenta utilizada em nossa proposta de ensino.

De acordo com Oliveira (2011), o termo *blog* é a abreviação da palavra inglesa *weblog* (*web* + *log*), que significa registro ou diário em rede. O autor ainda aponta que o *blog* surgiu em 1990, sendo o termo *blog* utilizado pela primeira vez em 1997 por um teórico em ficção interativa, que comunicou através de mensagens que iria registrar diariamente suas experiências de navegação na rede, fazendo breves comentários sobre elas. Oliveira (2011) também cita Jerz (2003), que considera o *weblog* como gênero textual proveniente da rede e como tal possui links e documentos atualizados diariamente que recebem comentários sobre seus conteúdos. Oliveira (2011) também faz menção a Lara (2005), que diz que através de um *blog* é possível transformar um simples monólogo em diálogo.

Oliveira e Cardoso (2009) destacam que o computador e a internet são meios pedagógicos e tecnológicos que podem ser utilizados pelos professores de língua estrangeira que une o contexto educativo às necessidades de aprendizagens dos alunos. Segundo esses autores (2009, p. 88), “o uso destas tecnologias na sala de língua inglesa dá também a possibilidade de os alunos aprenderem sem ansiedades ou constrangimentos, encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo da disciplina”. Deste modo, tanto os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto aqueles que não as apresentam podem beneficiar-se do uso destas tecnologias em sala de aula, na medida em que rompem com as diferenças existentes através de um meio de interação virtual.

No decorrer do seu artigo, Oliveira e Cardoso (2009), baseados nas leituras de D`Eça (2004), Reagin (2004), Segal (2004) e Huffaker (2005), apontam uma série de contribuições que o uso de *blogs* pode oferecer aos aprendizes de LE. Entre elas, destacam o fato de que os *blogs* possibilitam a aprendizagem colaborativa, acessível a grupos etários diferentes que possuem níveis de conhecimento diversificados. Para os autores, os *blogs* também possibilitam a interação com outros alunos fora do contexto de sala de aula, além de auxiliar no diálogo entre professor e aluno, permitindo que tais publicações sejam conhecidas por um público amplo e real. Além disso, ao fazerem uso dos *blogs*, os alunos perdem o medo de cometerem erros, possibilitando uma escrita mais autônoma e despreocupada. O uso desta ferramenta também possibilita ao aluno visionar sua evolução escrita, receber feedback imediato por parte do professor, permitindo orientação individualizada, além de contribuir para a preparação educativa do aluno.

No que se referem às Comunidades Virtuais de Aprendizagem, Magdalena e Costa (2005, p. 4) comentam que elas “promovem um novo modo de ser, saber e de apreender, onde cada novo sistema da informação cria novos desafios, que implicam novas competências e novas formas de construir conhecimento”. As autoras destacam que essas novas formas de aprender se aproximam muito das formas naturais como a inteligência é construída, enfatizando que essa construção se dá na e pela interação.

Oliveira (2011) aponta ainda que, embora o uso de blogs nas aulas de LE tenha aumentado nos últimos anos, percebe-se que há poucas propostas de ensino e aprendizagem da língua inglesa que se apresentam de maneira consistente para efetivação em sala de aula. Assim, cria-se uma lacuna entre o uso de blog e o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, concebemos que o uso das TICs, mais especificamente do blog, pode auxiliar neste processo de ensino-aprendizagem de LI por alunos com dificuldades de aprendizagem, pois tal recurso possibilita a comunicação na língua alvo através de um contexto real de uso. Desse modo, como apontam Lima e Costa (2010), as atividades propostas pelo professor têm o intuito de motivar os alunos efetuar a atividade propiciando a aprendizagem na língua alvo à medida que os educandos usam esta língua para obter êxito na tarefa, para interagir e se comunicar. Assim, o foco da tarefa está no significado e uso da língua e não na forma do conteúdo.

Além disso, de acordo com as concepções de letramento, a aprendizagem da língua implica mais do que apenas decodificar códigos linguísticos: o sujeito letrado consegue transpor os conhecimentos aprendidos na sua prática cotidiana. Para que isso seja possível, o educador, ciente do processo de ensino-aprendizagem que quer desenvolver, fornece os subsídios necessários para que ele ocorra, partindo de temas relevantes e adequados ao contexto no qual está inserido, considerando os interesses dos alunos, seus conhecimentos prévios, auxiliando os educandos no processo de construção da aprendizagem e, conseqüentemente, de aquisição da língua.

5 METODOLOGIA

Como já foi indicado, o objetivo desta investigação é observar como ocorre o processo de aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem, através da aplicação de uma proposta de ensino de LI, desenvolvida segundo as concepções da teoria sociocultural e as concepções de letramento, que parta dos interesses dos participantes e respeite suas especificidades, revelando como se deu tal processo.

Este estudo, de cunho qualitativo, é desenvolvido com base em observações da realização de atividades na aula de língua inglesa, em informações coletadas através da leitura dos documentos escolares dos estudantes, além de entrevistas com os professores, questionário e entrevista com os alunos e de gravações das aulas em que a proposta de ensino foi desenvolvida. Após a aplicação da proposta, foi realizada uma entrevista com os alunos na qual eles apontam como compreendem sua aprendizagem durante os encontros em que tais atividades foram realizadas.

A presente investigação compreende uma escola municipal do Vale do Rio dos Sinos, que atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. Os participantes da pesquisa encontravam-se em duas turmas das séries finais do ensino fundamental, em um 6º ano e um 7º ano, em 2011.

Como o tempo de realização da pesquisa compreende o segundo semestre de 2010 ao primeiro semestre de 2012, a fim de orientar as reflexões da seção 5.1, trazemos o Quadro 1, que resume os diferentes momentos do estudo.

2010	2011	2012
Definições acerca da pesquisa.	Acesso aos documentos escolares dos alunos, confirmando a seleção dos participantes.	Conclusão da elaboração e aplicação da proposta de ensino.
Pré-seleção dos alunos com dificuldades de aprendizagem.	Entrevistas com os docentes. Questionário com os alunos. Anotações em diário de campo sobre a aprendizagem de LI. Elaboração da proposta.	Entrevista com os participantes da proposta de ensino de LI.

Quadro 1 – Momentos do estudo.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se na pré-seleção dos alunos, no acesso às informações contidas nos seus históricos, na observação da realização das atividades e na entrevista com professores e alunos.

A pré-seleção dos alunos foi efetuada juntamente com a coordenação da escola, em função de observações feitas pelos professores em conselhos de classe e anotadas pela coordenadora, e de eventuais conversas com pais e alunos sobre o desempenho escolar. A análise das informações contidas nos boletins, pareceres e históricos escolares permitiram acesso a registros quanto ao aproveitamento dos alunos, percebendo que eles apresentavam baixo rendimento em mais que uma disciplina. O conjunto desses fatores determinou a seleção dos participantes para a proposta de ensino.

Os primeiros dados foram obtidos da seguinte forma: foram observadas atividades de escrita em língua inglesa, realizadas com a turma toda, para as quais a professora forneceu apenas uma orientação coletiva. Estas tarefas, que envolviam a escrita e compreensão, foram realizadas com o caderno e recolhidas pela professora após seu término. No que se refere à compreensão e produção oral dos alunos, as informações coletadas durante o desenvolvimento da aula, por meio de anotações em diário de campo, também são consideradas, observando como isso ocorreu em aula.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em momentos distintos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Essas entrevistas foram feitas com um professor que lecionasse para os alunos participantes da pesquisa. As professoras selecionadas eram de disciplinas distintas, pois consideramos as informações do histórico e do parecer de cada aluno, observando as notas mais baixas do último ano e a menção ao termo “dificuldade” para a escolha do professor a ser entrevistado. Com isso, foi entrevistado o professor, cujas disciplinas indicassem nesses documentos, cujo acesso se deu em 2011, as “maiores dificuldades de aprendizagem” dos alunos para a área do conhecimento específica. Esperava-se que as informações do parecer e do histórico apontassem para o mesmo professor, assim como este acompanhasse os alunos em 2010 e 2011, mas isso não aconteceu, pois houve casos em que o professor não atua mais com o aluno, não se encontra mais na escola ou que apresentou mais dificuldade em uma disciplina no ano de 2010 e em outra no ano de 2011, entre outras eventualidades.

As entrevistas foram realizadas com as professoras Estela (que respondeu por 2 alunos), Beatriz e Lúcia¹³. Estela é professora de Matemática, com formação em Pedagogia para o Ensino Médio e adicionais de matemática para o sexto e sétimo ano. Beatriz possui graduação em Biologia e atua como docente de Ciências na escola. Lúcia é graduada em Pedagogia, séries iniciais e educação infantil, atuando na escola com turmas do primeiro ao quinto ano.

Optamos pelas entrevistas semiestruturadas, que possibilitam o esclarecimento de informação pelo acréscimo de perguntas ao longo da conversa. A finalidade desta entrevista foi obter informações sobre o tempo de trabalho com o aluno, o perfil deste na disciplina, como ele realizavam as tarefas solicitadas, quais tarefas propiciavam a apropriação do conhecimento por parte dele e quais tarefas exigiam deste aluno maior demanda de esforço.

Os questionários com os alunos foram realizadas com o intuito de compreender a visão destes estudantes sobre o ensino de LI na escola e sobre sua própria aprendizagem na disciplina. Para uma melhor compreensão da entrevista e esclarecimento das questões, optamos por desenvolver a entrevista fora da sala de aula, somente com os participantes da pesquisa, com dois estudantes de cada vez. Primeiro, foram chamados os dois participantes da turma 161 e, após, quando estes já haviam retornado para a sua sala de aula, os dois alunos da turma 151 realizaram o questionário, totalizando os quatro estudantes participantes desse estudo.

A próxima etapa da pesquisa contou com o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta de ensino de língua inglesa, desenvolvida de acordo com os princípios da teoria sociocultural e com as concepções de letramento. Tal proposta, constituída de atividades com materiais autênticos, visa à interação entre os participantes, auxiliando na aprendizagem da língua alvo. Durante esse processo foram gerados e analisados novos dados. Através das transcrições dos dados gerados por vídeo e da análise das atividades realizadas ao longo do desenvolvimento da proposta, será discutido como ocorreu o uso da língua inglesa e o processo de aprendizagem dos alunos.

É importante destacar que os dados utilizados nesta pesquisa foram gerados mediante consentimento¹⁴ dos professores entrevistados e dos responsáveis pelos participantes, com os quais esta pesquisadora fez contato pessoalmente, confirmado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexos A e B, nos quais constam

¹³ Usamos nomes fictícios para preservar a identidade das docentes.

¹⁴ O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, obtendo aprovação conforme a Resolução 094/2011.

informações sobre a pesquisa e a solicitação da autorização para uso das informações obtidas por meio de observação, coleta de atividades e gravação em vídeo dos encontros da proposta de ensino. Os participantes e seus responsáveis foram informados de que sua identidade será preservada, pois toda a menção ao conteúdo das gravações valer-se-á de nomes fictícios que já foram selecionados pelos estudantes, não mencionando os nomes reais dos envolvidos, da mesma forma que não constarão dados que indiquem o local de desenvolvimento da pesquisa.

Os alunos e/ou responsáveis estão cientes de que os dados gerados servirão exclusivamente para a pesquisa e que a publicação do estudo contendo essas informações preserva a identidade dos participantes. Além disso, estão conscientes de que a participação é voluntária e pode ser cessada a qualquer momento.

5.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do Vale do Rio dos Sinos, localizada há uns três quilômetros do centro da cidade. Os alunos que frequentam essa escola são, na grande maioria, de famílias de classe baixa, o que explica a ausência de atendimento especializado de médico, fonoaudióloga, psicólogo. Muitos pais, devido à baixa renda e ao pouco conhecimento que possuem, não identificam tal necessidade ou não têm recursos próprios para pagar uma consulta com esses especialistas. Deste modo, essas avaliações, que podem auxiliá-los, auxiliar professores e alunos a compreenderem o que se verifica no processo de aprendizagem, ocorrem de acordo com a disponibilidade de atendimento dos órgãos públicos.

A escola atende 546 alunos, da pré-escola ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. Esta instituição também recebe alunos com diferentes necessidades educacionais especiais, tais como transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDA/H), baixa visão, problema de audição, déficit de aprendizagem, um caso de Paralisia Cerebral Leve (PC), e muitos casos de inclusão social¹⁵, que devido as suas condições econômicas, tais alunos são excluídos pelos colegas. Destes alunos, vinte e seis possuem

¹⁵ De acordo com Moreira (2006), “a inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para as populações social e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens. Em sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente.

laudo médico¹⁶, porém trinta e um recebem atendimento especializado pelo Núcleo de Apoio ao Educando (NAE), no próprio município. Tal núcleo possui psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagoga e pedagoga. Destaca-se que nem todos os alunos que necessitam desse atendimento o recebem, pois este núcleo atende a todas as escolas do município, não possuindo condições de realizar tal atividade com todos os alunos que necessitam de apoio para a aprendizagem. Dessa forma, são encaminhados os alunos que possuem laudo médico e os casos mais urgentes, conforme a disponibilidade de tempo e espaço.

Muitos dos alunos que possuem alguma necessidade educacional especial estão sendo prejudicados em sua aprendizagem em função disso: alunos hiperativos com dificuldade de concentração apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura; alunos com problemas de visão apresentam dificuldades na escrita por não enxergarem o que está escrito no quadro, entre outros casos. Estes alunos, cujas NEES estão mais visíveis, trazendo consequências negativas ao seu desenvolvimento, receberão algum tipo de atendimento, seja interno, dentro da própria escola, ou externo, fora da escola por um núcleo especializado. O atendimento ocorre no mesmo turno de aula: um motorista que atua no núcleo busca o aluno na escola, o conduz até o local do atendimento e, após o seu término, retorna com ele para a escola, onde ele volta para a sala de aula e continua a desenvolver as tarefas da sua rotina escolar diária. Estas atividades especiais podem ocorrer semanalmente, durante um período de aproximadamente duas horas, ou de acordo com as necessidades do aluno.

Os alunos com problemas de visão e audição são encaminhados para a assistência social, onde, por intermédio desta, recebem atendimento de um médico especializado e verifica-se a necessidade de óculos, aparelho auditivo, entre outros. Após essa avaliação, o aluno retorna para a assistência social para que possa obter sem custo estes aparelhos. Como, nesse contexto, grande parte da clientela é de baixa renda, a escola acaba desempenhando um papel também assistencial, chamando pais para que estes levem seus filhos a dentistas, médicos e, em muitos casos, realizando o próprio encaminhamento, em parceria com a assistência social.

Alguns alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, muitas vezes em função de sua inclusão social, realizam exercícios de psicomotricidade na própria escola. Esse atendimento vem se revelando como sendo um bom recurso, pois a maioria desses alunos apresentou progressos ao longo do ano. O aluno PC recebe

¹⁶ Dados referentes ao ano de 2011.

atendimento na escola, NAE e FEEVALE, realizando, inclusive, exercícios de psicomotricidade.

Ressaltamos que esse atendimento especializado, até o ano de 2011, ocorria com os alunos da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, ficando extremamente restrito a algum caso muito urgente após o 6º ano, atendimento que raramente ocorre. Contudo, neste ano de 2012, esse atendimento especializado está sendo disponibilizado a todas as pessoas com deficiência que estudam do 6º ao 9º ano. Paralelamente, estão sendo elaboradas as Adaptações Curriculares Individuais (ACIs), nas quais, os conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade são adaptados de acordo com as necessidades desses educandos. As ACIs fazem parte dos elementos para a transformação educacional, prevista pela lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no que se refere à promoção do ensino para todos. Além de estar prevista em lei, sua efetivação é orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998). Esta publicação, desenvolvida pela Secretaria de Educação Fundamental e pela Secretaria de Educação Especial, tem o intuito de subsidiar os professores no que se refere às alterações necessárias para a prática docente, para que esta possa atender as necessidades diferenciadas dos alunos, denominados como portadores de necessidades educacionais especiais, na época em que o documento foi elaborado.

Portanto, as dificuldades de aprendizagem que, até o ano de 2011 eram, muitas vezes, concebidas erroneamente como preguiça, falta de interesse, desmotivação entre outros argumentos usados, estão sendo compreendidas e respeitadas com a promoção de um ensino adequado as possibilidades desses alunos.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são alunos da escola já referida, na qual atuo como docente de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. Como adiantamos, estes alunos foram selecionados com base em observações feitas pelos docentes no conselho de classe e em conversa com a orientadora da escola. Foram selecionados quatro alunos, um menino e uma menina (de cada turma), identificados como os que têm dificuldade de aprendizagem, de uma turma do sexto e do sétimo ano, nas quais sou docente de Língua Inglesa.

Definidos os participantes, foi feito contato com as famílias para a obtenção da autorização para a participação no estudo. O primeiro contato foi com a família do Junior¹⁷,

¹⁷ Nomes fictícios, para fins deste trabalho.

um menino de 11 anos, estudante do 6º ano, e, da Daiana, que tem 15 anos e é estudante do 7º ano. Após conversa por telefone, as famílias se prontificaram a irem à escola para que pudéssemos conversar. Com os responsáveis pela Débora, 17 anos, aluna do 6º ano, e pelo Japa, 15 anos, aluno do 7º ano, marquei um encontro na residência deles devido à disponibilidade de horários.

A mãe do Junior compareceu na escola no horário combinado, para conversarmos sobre a participação do seu filho no estudo e sobre a assinatura da autorização. Ela se mostrou muito receptiva, demonstrando muito interesse, pois ela está ciente das necessidades de aprendizagem e afirmou que toda a forma de auxílio é bem vinda. Além de autorizar a participação do filho na pesquisa, prontificou-se a conversar novamente, caso fosse necessário.

O pai da Daiana também compareceu na escola no horário combinado. Ele demonstrou muito interesse em que a filha participe do estudo, pois afirmou que já, na infância, a filha apresentava um ritmo diferenciado dos colegas para a aprendizagem, sendo que, todos os anos, os professores mencionavam as dificuldades de aprendizagem que ela possuía, porém o pai não sabia dizer por que razão isso ocorria. Desse modo, ele autorizou a participação da filha, pois esperava que ela melhorasse seu processo de aprendizagem.

A conversa com a família da Débora foi efetuada na casa da menina. Conversei com a mãe, explicando o objetivo e o andamento da pesquisa, e ela se mostrou receptiva quanto à participação da filha. Por ser proveniente de uma família muito humilde, na qual nem todos concluíram os estudos ou sabem escrever, foi o irmão da estudante que, após estar ciente de como ocorreria a pesquisa, assinou a autorização para a sua participação.

A conversa com os pais do Japa ocorreu na sua residência, próximo ao horário do meio dia, conforme a disponibilidade do casal. Eles demonstraram muita preocupação com a aprendizagem do filho, pois ele reprovava último ano. Afirmaram que o filho tem algumas tarefas para fazer, mas tem tempo disponível para estudar, também percebiam que ele era um pouco tímido para conversar, timidez também apresentada na escola para a realização das tarefas orais. Eles autorizaram sua participação na pesquisa, pois compreendem como positivo tudo o que puder auxiliar o filho na aprendizagem.

Observamos que as famílias estão cientes da importância do papel que desempenham na vida escolar dos filhos, pois se mostraram preocupados com sua aprendizagem, buscando formas de auxiliá-los em seus progressos escolares e pessoais. É importante ressaltar, como afirmam Smith e Strick (2001), que a família tem o papel fundamental de lembrar o filho de

suas capacidades, dizendo o quão sensacional ele é na realização de várias tarefas. Desse modo, a criança, ciente de suas capacidades e da confiança e carinho que sua família demonstra consigo, conseguirá lidar mais facilmente com as suas dificuldades de aprendizagem.

Além desse apoio fornecido pelos pais no que concerne às capacidades dos seus filhos, é importante estabelecer uma forma de parceria entre a família e a escola: os pais fazem o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos, e a escola busca informações e auxílios com os familiares para desenvolver a aprendizagem e autonomia das crianças.

5.4 PRIMEIRAS INFORMAÇÕES

Com as autorizações, mediante conversa com os pais, foi iniciado o processo de coleta e análise dos dados na escola. O acesso ao histórico escolar dos alunos possibilitou a obtenção de informações sobre a trajetória desses educandos. Dos quatro alunos selecionados, dois deles haviam reprovado no último ano: a aluna Débora e o aluno Japa.

Débora apresentou notas baixíssimas no último ano. Das nove disciplinas cursadas, em cinco estava com as notas abaixo da média, obtendo menor nota em Língua Portuguesa: de 100 pontos ao longo do ano, a aluna obteve apenas 11. Entre as informações de seu parecer escolar do segundo trimestre de 2010, constava que a aluna apresentava muitas dificuldades em oito disciplinas, com exceção apenas de Educação Física, na qual seu rendimento estava adequado. No parecer do primeiro trimestre de 2011, pudemos observar que, novamente, havia menções sobre as dificuldades de aprendizagem que a aluna apresentava, principalmente na escrita e compreensão das tarefas, porém, é dada ênfase à dedicação, ao interesse e ao esforço que a aluna demonstrava em sala de aula, pois ela “realizava, dentro das suas possibilidades, todas as atividades propostas”.

Outra mudança que se referiu à avaliação da aluna Débora é o fato de que, no ano de 2011, ela possuía apenas o parecer descritivo como documento comprobatório de avaliação, ou seja, a aluna foi avaliada por médicos e especialistas, que atestaram que ela era pessoa com deficiência. Isso lhe assegurava adaptação curricular de acordo com as possibilidades de aprendizagem que ela apresentava no determinado momento. Assim, o ensino deveria ser realizado de acordo com as possibilidades de aprendizagem da aluna, e a avaliação poderia ser registrada apenas por meio de parecer descritivo, no qual os docentes elaboram um texto descrevendo que tarefas a aluna conseguiu realizar e quais conteúdos ela compreendeu.

Assim, destaca-se que, para os alunos com laudo que indica algum tipo de deficiência, a avaliação deve ser efetuada, considerando suas possibilidades. No caso da aluna Débora, nesse momento não se fez uso da avaliação quantitativa e numérica, pois não apresentaria as reais condições de aprendizagem da educanda. É importante destacar que, no ano de 2009, ano no qual a aluna já estudava na referida escola, isso já ocorria. Porém, no ano de 2010, quando estava no 6º do ensino fundamental, não se sabe por qual motivo, o seu processo de ensino foi ocorrendo sem a adaptação curricular de que ela necessitava e recebia antes. Nessa situação, não conseguia atingir os objetivos propostos. Nesse contexto, seu rendimento ficou abaixo do necessário para a aprovação, o que, conseqüentemente, pode ter contribuído para que ela repetisse o ano escolar.

Portanto, quando se pensa em avaliação, outras concepções de ensino e aprendizagem devem ser consideradas, não apenas a concepção conteudista e quantitativa, pois, segundo Fonseca (1995, p. 369), “A educação deve e tem de levar as crianças a pensar em sucesso e não em insucesso, mas só podemos atingir esse objetivo se deixarmos de usar processos e sistemas de avaliação, como conteúdos de matérias, profundamente despersonalizantes e descoletivizantes”.

É importante ressaltar que não apenas a escola está em processo de mudança no que concerne à concepção de avaliação e de educação inclusiva, mas todas as instituições educacionais que fazem parte do município no qual a pesquisa foi desenvolvida. Tal processo de adequação está sendo realizado no que concerne aos planos educacionais, para que estes estejam de acordo com as leis federais, com a implementação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em oito escolas da rede municipal e a elaboração das Adaptações Curriculares Individuais, juntamente com o NAE e com um grupo de assessoria. No ano de 2011, o planejamento dos conteúdos que deveriam ser abarcados para o ensino das pessoas com deficiência foram definidos apenas por nós, docentes, individualmente, de acordo com as concepções que considerávamos adequadas ao/à aluno/a, não havendo, desse modo, uma unidade de grupo que definisse, em conjunto, quais conteúdos ele/a poderia desenvolver.

Assim, esperamos que esse processo de adequação forneça o apoio necessário para realizarmos nosso papel docente com qualidade, pois concebemos esse processo como urgente e necessário, de modo que não queremos que outras “Déboras” sejam vítimas do sistema educacional vigente para que uma mudança seja efetuada. Além disso, destacamos que não basta, apenas, alterar notas em números para relatórios em palavras, se os modos de

ensinar e avaliar permanecerem os mesmos. Precisamos, efetivamente, de uma adaptação curricular coerente com as possibilidades de aprendizagem do aluno e condizentes com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem que se constituiu em torno disso.

O aluno Japa também obteve desempenho aquém do esperado no último ano, o que o levou à repetência. Ele obteve notas abaixo do esperado em quatro disciplinas das nove cursadas, apresentando maior dificuldade em Matemática e Ciências. De acordo com o parecer descritivo do segundo trimestre de 2010, ele apresentava dificuldades de multiplicação, em Matemática, e de interpretação e compreensão de algumas atividades nas demais disciplinas. Além disso, há menções sobre excesso de conversa e falta de concentração. No ano de 2011, novamente, o aluno obteve rendimento aquém do esperado, com notas abaixo da média exigida para aprovação em Geografia e História. Em seu parecer, havia referências sobre falta de concentração nas tarefas desenvolvidas em aula, além de apresentar dificuldades específicas em cálculos matemáticos e produções textuais.

O aluno Junior é estudante do 6º ano; 2011 foi seu segundo ano na escola. De acordo com o parecer descritivo do ano de 2010, apresentou dificuldades nas produções textuais, principalmente com relação à pontuação e em cálculos matemáticos. Houve referência, inclusive, sobre a desorganização do seu caderno. Mesmo assim, de acordo com a professora, ele demonstrou muitos progressos com relação a sua aprendizagem no último trimestre, sendo aprovado para o quinto ano. No ano de 2011, no primeiro trimestre, obteve rendimento abaixo do esperado em cinco das nove disciplinas realizadas, entre elas, Português, Matemática e História. Segundo seu parecer descritivo, apresentou dificuldades de compreensão dos conteúdos e das explicações, de interpretação de textos e problemas matemáticos, além de não conseguir manter seu caderno organizado e de não manter a concentração necessária para a aprendizagem.

Trago, por fim, algumas informações sobre a aluna Daiana. Ela é estudante dessa escola há seis anos, sendo transferida durante a primeira série, hoje nomeado como segundo ano, não havendo reprovado em nenhum ano. Porém, segundo dados de seu histórico escolar, a aluna sempre esteve na média exigida para ser aprovada ou com poucos pontos acima dela. No ano de 2010, de acordo com o parecer descritivo, apresentou dificuldades de interpretação de textos e na realização das atividades. No primeiro trimestre de 2011, ela manifestou dificuldades de compreensão de cálculos matemáticos e em interpretação textual; há, contudo, referência à dedicação e ao esforço da aluna em superar suas limitações.

Esse grupo, portanto, é formado por quatro estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, que cursaram, em 2011, o sexto e o sétimo ano do ensino fundamental. Como indicam os registros nos pareceres, todos manifestavam dificuldades de aprendizagem na escola: o Japa e a Débora já reprovaram de ano letivo, a Daiana revela dificuldades de aprendizagem, e o Junior, em função do rendimento abaixo do esperado que demonstrou em 2011, repetiu o ano escolar.

5.5 CONVERSANDO COM AS DOCENTES

Buscando compreender como cada estudante vem desenvolvendo sua aprendizagem no decorrer do ano letivo de 2010 e de 2011, realizamos uma entrevista, de caráter semi-estruturado (Anexo C), com os docentes que atuavam com esses adolescentes. Mesmo que cada aluno apresente, de um modo ou de outro, dificuldades de aprendizagem em mais que uma disciplina, optamos pela entrevista com os professores com os quais essas dificuldades impediam o rendimento necessário para que o aluno fosse promovido para o ano seguinte.

Como já foi comentado, as professoras Estela, Beatriz e Lúcia foram entrevistadas. Todas possuem formação universitária adequada correspondente à disciplina com a qual trabalham. Estela e Beatriz estão há mais de dez anos na escola, e Lúcia atua há quatro anos na instituição.

Começaremos com as informações indicadas pelas professoras sobre como o aluno/a com quem atuavam era nas aulas e durante a realização das tarefas.

Estela dava aula para Daiana e Japa. Em relação à aluna Daiana, nas aulas de matemática, a docente diz que a menina era muito dedicada na realização das tarefas, embora apresentasse dificuldades, realizava todas as tarefas solicitadas. Porém, como apontou a docente, “sempre realiza as atividades com dificuldades. Ela tem dificuldade em organizar o seu pensamento quando a tarefa possui muitas informações”. Contudo, conforme destacou a docente, ao receber orientações individuais, uma espécie de “passo a passo” orientando cada etapa da tarefa até a sua conclusão, a aluna consegue não só concluir a tarefa, como também se apropriar do conhecimento com maior facilidade.

Essas palavras de Estela permitem-nos refletir sobre o fato de que, muitas vezes, o aluno com dificuldades de aprendizagem necessita de orientações detalhadas e diferenciadas dos demais, que atendam as suas necessidades de aprendizagem e o auxiliem na compreensão do conteúdo que está sendo estudado. Assim, não podemos estar presos ao que Sasaki (2006)

descreve como uma escola tradicional, na qual os alunos recebem e devem dominar o mesmo currículo, da mesma forma, por meio das metodologias de ensino que foram desenvolvidas, igualmente, para todos. Como reforça o autor, a escola inclusiva deve “ajudar os alunos a se envolverem ativamente na sua educação, descobrindo e utilizando seus estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências, a fim de aprender, com sucesso, a adquirir e produzir conhecimentos, lidar com informações e com pessoas, resolver problemas etc.” (SASSAKI, 2006, p. 2).

Com o aluno Japa, no entanto, a docente percebia o processo de forma diferente, pois segundo ela, parecia haver fatores externos que influenciam em sua aprendizagem, como manifesta quando diz que “não sei se posso considerar uma dificuldade de aprendizagem”. Como disse Estela, durante a realização das tarefas, “ele se distrai algumas vezes, outras, afirma não saber fazer”. No que se refere à apropriação do conhecimento a docente comentou que, quando ele recebia uma “atenção maior”, realizava as tarefas e se apropriava do conhecimento, destacando “talvez uma atenção para o lado emocional”.

Cool, Marchesi, Palacios et. al. (2010, p. 27) apontam que, de acordo com a declaração de Salamanca, o conceito de educação especial está mais abrangente.

Antes a educação especial era definida em função das crianças com uma série de problemas físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nestes últimos 15 ou 20 anos, ficou claro que o conceito de necessidades educativas especiais tinha de ser ampliado a fim de incluir todas as crianças que, qualquer que fosse o motivo, não se beneficiam do ensino escolar.

Portanto, independente da razão pela qual o aluno tem apresentado dificuldade de aprendizagem, ela deve ser considerada pelos responsáveis do sistema educacional, para que esse, assim como os outros alunos, com deficiência ou não, possam se beneficiar do ensino escolar. Desse modo, o educador, compreendendo essa dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno pode desenvolver uma proposta de ensino adequada às especificidades que se verificam no cotidiano escolar.

Lúcia, que atuou como professora do aluno Junior em 2010, quando o educando estava no 5º ano, apontou que “Ele não participava da aula. Tinha que chamar a atenção dele para realizar as tarefas. Ele não compreendia e não perguntava.”. Segundo ela, o aluno apresentava dificuldade na maioria das atividades, sendo necessário que fizesse reforço durante o ano e frequentasse o NAE, para obter um atendimento especializado. Para que o educando compreendesse as tarefas com mais facilidade e se apropriasse do conhecimento, a docente

apontou que ele necessitava estar “em pequeno grupo, onde não há a agitação que há na sala de aula”.

Em relação ao que dizem Estela e Lúcia, destacamos que é essencial essa percepção do professor no que se refere à forma como o/a aluno/a se apropria do conhecimento, pois assim poderá desenvolver sua metodologia com base neste conhecimento prévio e usar recursos necessários para facilitar esse processo. Como aponta Sasaki (2006), cabe aos profissionais da educação o papel de facilitador da aprendizagem dos educandos, desenvolvendo um ambiente de respeito, diante da diversidade humana e das diferenças individuais, propício à aprendizagem.

A entrevista sobre Débora foi efetuada com a professora Beatriz, docente de ciências e que estava trabalhando no referido ano com a aluna. Ela percebia a aluna Débora como uma menina muito esforçada, pois assim disse: “ela tem perguntado mais, mas tem muitas dificuldades”. Entre as dificuldades apontadas pela docente na realização das tarefas estavam a “cópia lenta”, o fato de, mesmo tentando, não usar as respostas de modo completo e o fato de colocar palavras soltas no meio da pergunta. Para que a aluna compreendesse o que era para ser feito na tarefa, segundo a docente, ela necessitava de “uma explicação extra e individual, para e com ela”.

Considerando as respostas fornecidas pelas docentes, no que se refere ao fato de o aluno necessitar ou não de instruções extras ou de instrumentos variados que auxiliem sua aprendizagem, observamos que elas afirmaram essa necessidade para o educando, como, de certa forma, já foi indicado em relação aos comentários anteriores, com expressões como “Precisa muito.”, “Com certeza”. As três docentes apontaram que Junior, Japa, Débora e Daiana necessitavam de instruções individuais para compreender o que estava sendo explicado, ou seja, após a orientação em grande grupo sobre o que é para ser realizado naquela tarefa dada, elas tinham que oferecer uma explicação extra, individualmente, para que pudessem compreender e realizar a tarefa. Além disso, para a aprendizagem da Daiana, da Débora e do Junior, era necessário o uso de materiais lúdicos, como jogos e objetos que eles pudessem visualizar e tocar, auxiliando-os na compreensão e apropriação do conhecimento.

Como aponta Rodrigues (2006, p. 309),

a inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, representar uma alternativa séria às escolas especiais. Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem de ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial.

Assim, estes recursos de que a criança necessita para sua aprendizagem devem ser disponibilizados pela escola regular, de modo semelhante ao que está disponível na escola especial. Como aponta Rodrigues (2006), a escola inclusiva não deve ser vista como um sistema mais barato para educar todos os estudantes, mas dispor de recursos necessários à aprendizagem, possuir profissionais especializados e oferecer um ensino de qualidade. Somente desta forma a inclusão ocorrerá.

Beatriz, ciente das dificuldades apresentadas pela aluna Débora, fez a seguinte observação: “Ela necessita de apoio pedagógico em um nível inferior ao da turma, alguém que a auxilie a compreender e a trabalhar”. De acordo com essa fala da professora, percebemos que as docentes necessitam também de apoio, principalmente no quesito das adaptações curriculares: esse “nível inferior ao da turma” parece ser o nível no qual a aluna se encontra e, assim, como não podemos minimizar os conhecimentos que ela pode adquirir, também não podemos exigir dela apropriação de um conhecimento para o qual seu desenvolvimento pode não estar apto para tal. Portanto, após identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, é crucial verificar se há necessidade de efetuar as adaptações curriculares ou de refletir sobre o modo como o ensino vem sendo realizado, desenvolvendo uma prática pedagógica que possibilite as intervenções necessárias à aprendizagem efetiva desses alunos. Caso essa necessidade seja percebida, as adaptações curriculares devem contemplar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os recursos, avaliação e seus critérios e os aspectos temporais, para que, assim, o processo de aprendizagem possa se tornar uma prática efetiva. Desse modo, a aprendizagem ocorre em um todo coerente: o que o aluno não é capaz de realizar hoje, pode ser realizado em um futuro próximo através de auxílio e, posteriormente, isso possa ser feito de modo autônomo por ele, sem a necessidade de auxílios externos.

Assim sendo, optamos por realizar um estudo, no qual possamos trazer considerações relevantes sobre a aprendizagem em contextos normalmente assumidos como de dificuldades de aprendizagem. Para tal, investigamos a aprendizagem que o educando é capaz de apresentar na língua inglesa, através do desenvolvimento de uma proposta de ensino que propiciasse o ensino e a aprendizagem na língua alvo. Ao final do estudo, consideramos relevante compartilhar com os colegas docentes da escola, na qual este estudo se constituiu, os resultados obtidos com nosso trabalho, para que, assim, possamos refletir sobre o ensino e aprendizagem coletivamente e continuar nossa busca para que os educandos obtenham êxito

escolar, aproximando os saberes produzidos nas universidades dos contextos escolares nos quais foram concebidos.

5.6 A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA PESQUISA

5.6.1 Impressões dos alunos com relação a sua aprendizagem de LI

Consideramos relevantes as observações quanto ao ensino e a aprendizagem destes alunos em língua inglesa. O maior destaque refere-se ao fato de que todos os alunos integrantes do estudo demonstraram gostar de ter aulas de inglês na escola. Além de já ter observado isso, as respostas efetuadas por eles na entrevista reafirmaram esta colocação. Quando questionados sobre o que eles menos gostavam de fazer nas aulas de língua inglesa, a aluna Débora disse “Não tem nada.”, o aluno Japa comentou “Eu gosto de fazer todas as atividades.”, a aluna Daiana colocou “Eu gosto de tudo um pouco. Porque é legal e um pouco difícil.”. Observamos, assim, que três alunos apontam, por meio de suas respostas, gostar de realizar as tarefas solicitadas na aula de inglês. Apenas Júnior traz algo que não gosta de fazer, referindo-se à cópia do quadro, ressaltando que tal prática não lhe é agradável.

Destaco, ainda, um trecho da frase usada pela aluna Daiana: “é legal e um pouco difícil”. Percebemos aqui que ela apontou para sua dificuldade de aprendizagem na língua. Em um momento de conversa informal, a aluna trouxe que era difícil para ela compreender as palavras em inglês e até sugeriu que, se fossem colocadas às palavras em português ao lado das palavras em língua inglesa, ficaria mais fácil para ela não esquecer.

Como já citado, o aluno Júnior afirmou “não gosto de copiar do quadro”. Realmente essa é a tarefa que ele menos gosta de fazer na aula. Quando tem que copiar do quadro, perde-se na cópia, atrasando-se e, como consequência, não consegue concluir a tarefa. Porém, se estamos realizando atividades em folhas xerografadas, como cruzadinha, estudo de vocabulário, por meio de orientações individuais, ele consegue obter êxito.

Quanto ao que eles mais gostam de fazer nas aulas de língua inglesa, a aluna Débora disse que era copiar do quadro, o aluno Junior afirmou que eram as atividades de “conversa”, o aluno Japa destacou as atividades de “fazer textinho” e a Daiana disse gostar das atividades em folhinhas.

Podemos dizer que essas afirmações parecem estar ligadas às dificuldades de aprendizagem que cada um apresenta. Débora prefere copiar do quadro, pois, nas tarefas que envolvem produção escrita, tem dificuldade de escrever na língua alvo devido ao fato de ainda estar aprendendo a ler. Assim, é difícil para ela compreender que, em língua inglesa, as palavras, como eles dizem, são “escritas de uma forma e faladas de outra”; nas atividades orais, ela mostra-se muito tímida, apenas responde à chamada na língua alvo ou lê algumas palavras em voz baixa para mim. O aluno Junior apontou as atividades orais, pois não precisava copiar do quadro, atividade que, para ele, demanda tempo, atenção e, mesmo assim, algumas vezes ele não consegue concluí-las. O Japa destacou as atividades de “fazer textinho”, pois houve duas aulas de produção escrita e oral, nas quais, com o auxílio da turma, após produzir o seu texto, ele, que nunca participava oralmente com leitura, respostas, sugestões, apresentou sua produção para a turma. Enfatizo que, mesmo se tratando de uma atividade de língua inglesa, ele fez sua exposição em português, falando apenas o título em inglês. Como isso não havia ocorrido antes, como sua professora de inglês, elogiei-o e incentivei-o para que continuasse a participar das aulas. Gostaríamos que a exposição fosse na língua alvo, mas, naquele momento, não era relevante questioná-lo pelo que ele ainda não está seguro em fazer. E, finalizando o grupo, a aluna Daiana disse que gostava das atividades em folhinhas, pois, geralmente, há figuras que facilitam a compreensão e não envolve exposição oral, apenas leitura em voz alta.

5.6.2 Minhas impressões como professora de língua inglesa

Inicialmente, trago algumas considerações sobre como são organizadas as aulas de língua inglesa neste ambiente escolar, apontando os recursos materiais disponíveis e como ocorre a minha organização docente para desenvolver as aulas de língua inglesa com as turmas de sexto e sétimo ano, nas quais atuo. No decorrer do texto, colocarei as minhas percepções no que se refere ao processo de aprendizagem dos participantes desse estudo, buscando compreender suas dificuldades e capacidades para apropriação da língua alvo.

Nesta instituição de ensino, as aulas de língua inglesa são organizadas em dois períodos semanais de 50 minutos cada, sempre na mesma manhã, um seguido do outro. Como material didático disponível para as aulas, possuímos alguns dicionários usados coletivamente, pois não há um dicionário para cada aluno e uma coleção de livros didáticos, que é usada coletivamente com as outras turmas do mesmo ano. Além disso, podemos fazer

uso do rádio com CD, da televisão, DVD e Power point, para elucidação e explicação dos conteúdos. O laboratório de informática pode ser utilizado com agendamento prévio nas manhãs em que o professor de informática desempenha sua função no laboratório, mas isso nem sempre ocorre nos mesmos períodos em que há língua inglesa nas turmas.

Para o bom andamento das aulas de língua inglesa, procuro desenvolver com os alunos, no início do ano letivo, algumas combinações básicas que auxiliam na rotina das aulas, como, por exemplo, responder à chamada, pedir para ir ao banheiro e tomar água, saudações, a forma como chamar a professora, entre outras, efetuadas na língua que estamos aprendendo, neste caso a língua inglesa. Penso que essas simples tarefas auxiliam o aluno a usar a LI espontaneamente, para que atividades como responder algo, ler ou até mesmo um diálogo em língua inglesa se tornem mais natural.

Para que os conteúdos de língua inglesa possuam uma sequência de um ano para outro e, até mesmo, de uma escola para outra, usamos como base os Planos de Estudos de Língua Inglesa, desenvolvidos pelos docentes dessa disciplina que atuam no município. Ressaltamos que isso não nos impede de adequá-los à realidade de cada turma, ou seja, ao que cada turma é capaz de produzir. Assim, com o intuito de despertar o interesse e a participação dos alunos para que possam aprender a língua alvo, procuro organizar os conteúdos que fazem parte do plano de estudos em projetos sobre assuntos que tenham interesse em aprender. Quando há algum conteúdo que não consigo desenvolver dentro de um projeto, desenvolvo as aulas fazendo uso de atividades xerografadas, com imagens, algumas brincadeiras (jogo da força, mímica etc.) e atividades orais com o uso do CD do livro didático ou outro CD que aborde o assunto, para que, assim, mesmo que não estejamos envolvidos em um projeto, as aulas possam ser interessantes e contextualizadas, inseridas dentro da realidade do grupo de alunos.

Entre os projetos desenvolvidos com a turma do sexto ano está o projeto Austrália, no qual realizamos atividades de interpretação e produção de textos, assistimos a um filme, estudamos algumas informações históricas do país, sua localização. Além disso, fizemos estudos linguísticos das palavras usadas com referência a nacionalidades e sobre *To Be Present Tense*. Finalizando o trabalho eles efetuaram a produção de um desenho que mostrasse o que aprenderam sobre o local estudado. Com a turma do sétimo ano, trabalhamos com um projeto sobre *Cricket*¹⁸. Também desenvolvemos um projeto sobre *Sports* no qual os

¹⁸ Na verdade, foi um projeto organizado com uma sequência de aulas, nas quais eles fizeram pesquisas na internet sobre o jogo, trabalharam em grupos com os estudos de vocabulário e gramática, construíram cartazes e apresentaram na Multi-feira da escola, a qual buscava conhecer a história do município. Tal projeto de LI, que fazia parte de um projeto maior denominado Projeto Raízes, possibilitou aos alunos conhecerem o *cricket*, jogo

alunos estudaram os nomes dos esportes, realizaram atividades de discussão sobre suas preferências, leram textos sobre as vantagens da prática de esportes, realizaram atividades com um anúncio sobre ciclismo, estudaram o verbo em *Imperative Form* e produziram anúncios, convidando a orientadora da escola para participar dos seus grupos de prática de esportes.

Procuo desenvolver tarefas que sejam do interesse dos alunos para auxiliá-los na aprendizagem de LI, pois muitos deles estão tendo o contato com a língua pela primeira vez e consideram difícil aprendê-la, principalmente devido às diferenças com o português. Mesmo assim, muitos fatores estão envolvidos na aprendizagem, entre à realidade da turma. A turma do sexto ano, da qual dois alunos são participantes desse estudo, apresentava algumas características próprias que prejudicam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, principalmente no que se refere à faixa etária. Como sabemos e defendemos, as pessoas não são iguais e, conseqüentemente, as turmas são heterogêneas, o que traz muita riqueza de pensamentos e algumas divergências de opinião. Desse modo, mesmo tentando abarcar os interesses de todos, nem sempre é possível fazê-lo no mesmo momento, pois, assim como há crianças de dez ou onze anos, há adolescentes de quatorze ou quinze anos. Essas diferenças de idade e vivência trazem consigo anseios diferentes e, muitas vezes, a compreensão e respeito pelos colegas ao esperar sua vez, nem sempre está desenvolvida nessa faixa etária, prejudicando a aprendizagem do coletivo.

A mesma heterogeneidade apresentada nas turmas também é observada no grupo que participa desse estudo. Embora todos apresentem dificuldades de aprendizagem na escola, elas se manifestam de modo distinto em cada um deles, considerando, por enquanto os registros dos pareceres e as percepções das professoras. Por tal motivo, colocarei algumas observações que considero pertinentes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa de cada participante desse estudo no contexto regular de ensino.

Começarei abordando alguns aspectos sobre as aprendizagens e dificuldades do aluno Junior. Ele apresentava comportamentos distintos durante a realização das tarefas. Observo que, nas tarefas em folhas xerografadas, ele se mostrava interessado e disposto, independente do conteúdo a ser visto (números, pronomes demonstrativos, países e nacionalidades), ou seja, com qualquer conteúdo ou tarefa, ele conseguia focar sua atenção e desenvolver a atividade. Além disso, durante a realização das tarefas, é muito importante explicar a tarefa

que era praticado há algumas décadas no município, além de compreenderem como este jogo proveniente da Inglaterra foi trazido para a cidade.

individualmente para ele; também se faz necessário um acompanhamento mais próximo para que ele consiga concluí-la. No entanto, quando havia alguma tarefa em que ele tinha que copiar do quadro, percebia que não conseguia focar a atenção; qualquer evento da sala de aula era mais interessante do que a cópia das tarefas. Assim, toda vez que ele ficava disperso, se perdia na cópia das tarefas e gastava muito tempo para copiar: muitas vezes, copiava faltando letras e palavras, e, conseqüentemente, não conseguia compreender o que escreveu. O mesmo ocorria com a organização do seu caderno, que, geralmente, não estava com todas as tarefas copiadas ou anexadas (as tarefas realizadas em folhinhas, se não as colasse durante a aula, as perdia).

Ao refletir sobre este caso, percebo que, muitas vezes, o apoio educacional de psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos se faz necessário como suporte em nossa tarefa docente, mesmo que tal apoio se trate de discussões e compartilhamento de visões sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com estes alunos. Tenho algumas suposições sobre as possíveis causas da dificuldade apresentada pelo aluno, tais como transtorno de déficit de atenção ou talvez apenas questões de maturidade e organização, pois é complicado para uma criança essa adaptação do quinto para o sexto ano, com nove professores e nove disciplinas distintas, a cada 50 minutos pode trocar de professor, além de muitos cadernos para organizar. A manhã se torna cheia de tarefas e ele tem que se focar em inglês, depois matemática ou história e assim todos os dias. O fato é que não me cabe diagnosticar o que o fez apresentar essas dificuldades de aprendizagem, mas sim buscar alternativas para lidar com elas e auxiliar o educando na aprendizagem da língua.

O caso da aluna Débora se difere em muitos aspectos do aluno Junior, apesar de os dois serem estudantes da mesma turma. Débora era uma menina de 18 anos, que começou a estudar em 2002, aos 8 anos, completando nove anos na primeira série. Após concluir a primeira série, a aluna permaneceu três anos sem estudar, retornando em 2006, quando estava com 11 para 12 anos. Nesse período, ela concluiu a segunda série. Novamente a aluna parou de estudar, retornando em 2008, com 13 para 14 anos. Então ela concluiu a terceira série e, no ano seguinte, a quarta série. Em 2010 a aluna fez a quinta série, hoje nominado sexto ano, pela primeira vez, sendo reprovada, como citado anteriormente. E, no ano de 2011, Débora estava com 18 anos e cursando pela segunda vez o sexto ano.

A aluna apresentava dificuldades de leitura e escrita devido ao fato de que ela não está completamente alfabetizada, ou seja, embora estivesse no sexto ano. Desse modo, as tarefas de leitura e escrita eram difíceis para a aluna tanto na língua materna quanto em língua

inglesa. Portanto, destacamos que o papel do professor é fundamental para o seu processo de aprendizagem, fazendo as adaptações curriculares necessárias e fornecendo as orientações individuais que ela necessita. No entanto, para tal, além da avaliação efetuada por especialistas, precisamos refletir coletivamente acerca de tais adaptações, pois, no ano de 2011, elas vinham sendo realizadas apenas pelo professor, sendo muito importante que adaptações coerentes e positivas sejam efetuadas pelo grupo docente, amparados pela equipe escolar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1998, p. 31), “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”. O mesmo documento aponta que as adaptações curriculares devem ser efetuadas envolvendo toda a equipe escolar, pois só assim é possível efetuar a identificação e avaliação das necessidades educacionais destes educandos, oferecendo suporte necessário para sua aprendizagem. Deste modo, enfatizamos que este processo de adaptação curricular urge, assim como a necessidade de refletir sobre o modo como ele deve ocorrer, engajando todo o coletivo escolar, pois os profissionais da escola estão envolvidos neste processo concebido como inclusão, tanto oferecendo apoio quanto sendo responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Débora, portanto, realizava as tarefas orais, com um tom de voz bem baixo e algumas atividades escritas para as quais ela recebia orientações detalhadas de cada etapa a ser cumprida. A Figura 1 revela uma produção da aluna.

3. jogo rápido: Para cada palavra escrita em português, responda com uma palavra em inglês. Ex: escola: Teacher

cor: P I C H	país: AT BRAZILIAN ✓
família: BRUDE	escola:
número: FORTÉ	um adjetivo: querida
mês de ano: Setembro	uma palavra: FORM
animal: DOG ✓	Good luck!

Figura 1 – Atividade escrita realizada na aula de LI pela aluna Débora

Após receber orientação individual, Débora conseguiu compreender o que se esperava na tarefa de revisão de vocabulário e realizou-a totalmente. Podemos observar que a aluna

demonstrou conhecer o vocabulário da tarefa e respondeu de acordo com as suas possibilidades de uso da língua, fazendo associações entre a forma escrita e a falada. Como já citado anteriormente, esta aluna encontrava-se em processo de alfabetização, então a forma como ela desempenhou a tarefa (a escrita) não foi igual à desempenhada por seus colegas do 6º ano, que já se encontravam alfabetizados. No entanto, pode-se verificar que ela conseguiu compreender e desenvolver a tarefa, pois, apesar de na maioria dos casos, a grafia não corresponder à escrita convencional da palavra, tentou escrever “pích” (*pink*) no espaço que solicita a cor; no item família, registrou “brude” (*brother*); para número, escreveu “fore” (*four*); em mês do ano, “Serebres” (*September*); em animal, ela fez o uso da palavra *dog*, escrevendo a palavra exatamente como a mesma é grafada; no item país, a aluna colocou sua nacionalidade, “*Braziliam*” (*Brazilian*); na palavra escola, ela escreveu o nome da sua escola, fazendo uma associação adequada com um adjetivo, em que a aluna fez uso de uma palavra em português, “querida” (*querida*); e, na parte em que ela poderia escrever uma palavra de sua escolha em língua inglesa ela grafou a palavra *form*, que constava em um exercício anterior ao que ela estava realizando. Embora haja diferenças em relação ao alvo esperado para esses registros, percebemos que houve compreensão da tarefa e, na maioria dos casos, respostas bastante aproximadas para a língua alvo. Nesta atividade, teria sido bastante relevante conversar com a aluna sobre suas respostas a fim de verificar quais foram as relações estabelecidas entre as orientações da tarefa e suas respostas. Entendemos que esta ação deva fazer parte de uma rotina do educador para que possa compreender melhor como se dá a aprendizagem e as evidências desta no cotidiano de suas aulas.

A aluna Daiana encontrava-se no sétimo ano do ensino fundamental, ela era minha aluna de língua inglesa é de língua portuguesa, no ano de 2011. Então, todas as semanas tínhamos sete períodos de aula, entre as duas disciplinas, mas me deterei a comentar sobre as aulas de LI. Percebia a aluna sempre muito centrada na realização das tarefas durante a aula, muito atenta às explicações da professora, atividades orais e contribuições dos colegas. Também notava que ela buscava interagir com os colegas; muitas vezes, porém, eles não a aceitavam em seu grupo ou dupla para realizar as tarefas; dependendo da situação, alguns meninos riam dela, e isso dificultava seu processo de interação com a turma.

A menina comentava gostar da disciplina e demonstrava, durante as aulas, esse desejo de aprender a língua ao realizar as tarefas com textos, interpretação, atividades orais de escuta, leitura, diálogos curtos com os colegas, entre outras. Nas tarefas citadas, a aluna não encontrava dificuldades em realiza-las principalmente quando recebia orientações individuais

e um acompanhamento mais próximo, porém observava que suas dificuldades estavam em realizar algumas tarefas relacionadas aos estudos linguísticos, como nas tarefas com o verbo *To Be*: por exemplo, era difícil para ela assimilar qual forma verbal é usada com cada pronome e, conseqüentemente, isso fazia com que sua produção escrita não estivesse coerente com as normas da língua alvo. Não pretendo que os alunos decorem todas as regras, nem que fiquem classificando coisas, mas, algumas vezes, trabalho com atividades gramaticais tradicionais, pois há alunos que necessitam desse tipo de atividade para compreensão do que está sendo estudado. Desse modo, sempre realizei com ela as mesmas atividades que a turma realizava, orientando individualmente para que pudesse efetuar todas as tarefas. Para isso, procurava usar imagens ou exemplificar as atividades, para que assim ela conseguisse compreender como ocorria a associação entre o verbo e o pronome ao qual ele se refere.

O aluno Japa era colega de Daiana, no sétimo ano. As dificuldades de aprendizagem apresentadas por esse aluno são concebidas por mim de um modo diferente. Ao contrário dos demais participantes do grupo e concordando com o que a professora Estela traz, a dificuldade de aprendizagem deste aluno parece ter uma razão emocional, pois, muitas vezes, ele está quieto, de cabeça baixa e diz não saber fazer. Quando conversava com ele e lhe incentivava, realizava a tarefa. Não quero diagnosticar o que ele apresentava, mas, muitas vezes, parece que pensa não ser capaz de fazer, algo relacionado à sua autoestima e, por tal motivo, quando ele recebia uma nova explicação e era estimulado a realizar a tarefa, conseguia concluí-la. Recordo-me que a primeira vez em que ele leu em voz alta na aula de língua materna, disse que não conseguia, pois tinha vergonha dos colegas. Nós o incentivamos e baixamos a cabeça sobre a classe, não olhando para ele enquanto falava e, então, ele fez a leitura e, após este momento, começou a participar oralmente em ambas as disciplinas.

A fim de retomar as informações sobre cada participante do estudo, o Quadro 2 apresenta resumidamente características de cada participante do estudo, indicando, na medida do possível, suas especificidades, conforme descrição anterior, que tomou por base registros escolares e conversas com professores.

Nome	Idade	Ano escolar	Sobre reprovação	Características
Júnior	11 anos;	Estudante do 6º ano;	Reprovou no 6º ano em 2011;	Necessita estar em pequeno grupo para a realização e êxito nas tarefas; Gosta das atividades orais; Dificuldade em copiar do quadro; Gosta da disciplina de Inglês; Consegue focar a atenção em atividades xerografadas e fica disperso quando copia do quadro;

				Facilidade nas atividades realizadas em folhinhas; Dificuldade em copiar do quadro;
Japa	15 anos;	Estudante do 7º ano;	Reprovou no 7º ano em 2010;	Necessita de uma “atenção maior” para a realização e êxito nas tarefas; Gosta de atividades de produção textual; Dificuldade em expressar-se oralmente; Gosta da disciplina de Inglês; Algumas vezes quieto e desatento, outras centrado; Suas dificuldades em realizar as tarefas parecem estar relacionadas a fatores emocionais, ora as apresenta, ora não;
Daiana	15 anos;	Estudante do 7º ano;	Indicado com DAs desde o 1º ano;	Necessita de orientações extras (passo a passo) para realização e êxito nas tarefas; Gosta de atividades em folhas xerografadas; Dificuldade em expressar-se oralmente; Gosta da disciplina de Inglês; Centrada e atenta na aula; Facilidade em atividades de interpretação textual e dificuldade em atividades que envolvem estudo linguístico;
Débora	17 anos;	Estudante do 6º ano;	Reprovou no 6º ano em 2010;	Necessita de orientação extra individualmente para realização e êxito nas tarefas; Gosta de copiar do quadro; Dificuldade nas tarefas de produção escrita; Gosta da disciplina de Inglês; Centrada, atenta e muito dedicada; Compreende o que é para fazer na atividade, mas tem dificuldade na produção escrita, pois está em processo de alfabetização;

Quadro 2 – Características dos participantes do estudo.

Prado e Marostega [entre 2001 e 2011]¹⁹ dizem que, no âmbito da inclusão, temos dois caminhos a seguir

ou saímos da rotina, como sugere FREIRE, e buscamos inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou ficamos discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da

¹⁹ Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial/ainclusaodoportador.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2012.

sociedade. Que garantias temos de que a Inclusão terá sucesso? Ou quando estas mudanças ocorrerão na prática? Essas respostas só serão respondidas quando passarmos dos discursos e dos debates para a prática em toda sua plenitude.

Então, diante dos dois caminhos que podem ser seguidos, precisamos escolher a primeira opção: a de buscar a inovação pedagógica que possibilita a inclusão nas escolas regulares de ensino e é acreditando nesta possibilidade que desenvolvemos a proposta de ensino que será apresentada no próximo capítulo. Observamos que cada um dos participantes desse estudo apresenta dificuldades de aprendizagem em uma ou mais disciplinas, e estas diferenciam-se de aluno para aluno, mas a presença de tais dificuldades não impede a aprendizagem, pois percebemos que eles gostam e querem aprender a língua alvo. Deste modo, faz-se necessário buscar alternativas para que esse processo de aprendizagem seja possível, considerando as especificidades de cada educando.

Ressaltamos que, até o presente momento, colocamos informações sobre a história escolar dessas crianças, considerações sobre seu desempenho escolar nos últimos semestres, a visão de suas professoras quanto a necessidades que devem atender nas aulas, a manifestação dos alunos e algumas observações anotadas em diário de campo por mim, como professora e pesquisadora sobre as aulas de língua inglesa. Com a elaboração e implementação da proposta de ensino, novos dados são gerados e analisados, para que, assim, possamos verificar como o processo de ensino e aprendizagem ocorreu durante esse período.

5.7 PENSANDO A PROPOSTA DE ENSINO

A proposta de ensino de língua inglesa que planejamos busca por dados capazes de evidenciar que alunos considerados, no cotidiano escolar, como com dificuldades de aprendizagem podem aprender língua inglesa no contexto regular de ensino, destacando a importância desta língua em tal contexto.

5.7.1 Tomando decisões

A apresentação do projeto de dissertação para a Banca de Qualificação de Mestrado nos fez refletir sobre os próximos passos a serem seguidos e as difíceis decisões que deveriam ser tomadas para que o andamento do trabalho fosse possível. A principal dúvida existente era desenvolver o trabalho em um pequeno grupo ou nas turmas em que os educandos estão inseridos? Sempre me questionei em como poderia desenvolver um trabalho no qual, além da aprendizagem desses alunos, também pudesse auxiliá-los em sua autoestima, pois eles não se consideravam bons o bastante para desenvolver as tarefas propostas e, além disso, não eram aceitos nem respeitados por alguns colegas devido às dificuldades de aprendizagem, a maneira de agir e, até se vestir²⁰. Assim, sabia que esta seleção implicaria mais que a aprendizagem de LI, implicaria também a compreensão que esses alunos tinham sobre suas capacidades para aprender e ser respeitado como colega. Então, cientes da importância dessa escolha para este trabalho e das implicações que ela poderia ter na aprendizagem dos educandos, optamos pelo desenvolvimento do estudo, inicialmente, apenas com o grupo formado pelos quatro estudantes já citados.

Talvez, em uma primeira análise, pode-se entender que estamos excluindo esses alunos da turma regular na qual estão matriculados ou que não acreditamos que é possível haver inclusão em turmas com 25 ou 30 alunos. Porém, não concebemos esta escolha desta forma. Como citado anteriormente, nossa proposta inicial, em um primeiro momento, será realizada com o pequeno grupo, para que possamos continuar o seu desenvolvimento na turma na qual os participantes se inserem. Estes alunos, principalmente a Débora, a Daiana e o Junior vêm experimentando as dificuldades de aprendizagem desde a sua infância e, junto com estas, está o sentimento de inferioridade, incapacidade e, conseqüentemente, a rejeição.

²⁰ Tanto Daiana quanto Débora sofreram rejeição por parte dos colegas pelo modo como se vestiam, pois era diferente da forma como as adolescentes da sua idade costumam se vestir.

Tais educandos são frutos de anos de práticas pedagógicas que desenvolveram sua aprendizagem enfatizando as dificuldades apresentadas por eles. Além disso, essas práticas não conseguiram fazer esse papel inclusivo de respeito à diversidade e diferença humana.

Como apontam Fabris e Silva (2011, p. 11), muitas vezes, os docentes, mesmo sem intenção, julgam os alunos como não-aprendentes devido às condições econômicas e sociais nas quais eles se encontram.

Nascer e viver na periferia, nos espaços rurais ou urbanos considerados de vulnerabilidade e de riscos sociais, atribui a esses alunos uma série de marcas que os impossibilitam para muitas aprendizagens escolares ou os deixam em uma zona de ambiguidade; caso consigam fazer deslocamentos, será porque a escola e seus professores lhes dispensaram ações específicas de proteção, os salvaram. Essa “matriz pedagógica escolar” pressupõe que os sujeitos que vivem sob suas condições levarão as marcas desse processo, mas o sucesso sempre será justificado pela eficiência e eficácia do sistema que os reabilitou, a ação pedagógica dos professores.

Entretanto, não concebemos que essas condições sociais consideradas deficitárias, nas quais os alunos estão inseridos, os tornam não-aprendentes, mas sim, muitas vezes, a forma como concebemos essas diferenças. Fabris e Silva (2011) apontam que, dessa forma, seguindo essa visão da realidade social do educando, o docente desempenha um papel de salvador e cuidador, e o aluno, de pessoa a ser salva.

Portanto, foi por conceber esse contexto como excludente, que rejeita a diversidade e desenvolve o sentimento de inferioridade nos alunos com dificuldades de aprendizagem, desenvolvido e alimentado durante alguns anos pelo sistema escolar, que optamos por desenvolver o projeto no pequeno grupo, com o intuito de depreender toda atenção necessária para aprendizagem de língua inglesa, facilitando as interações entre eles e auxiliando na compreensão de que eles são muito capazes de aprender outra língua. Do mesmo modo, esperamos que, no momento em que esses alunos estejam fazendo a divulgação do espaço de aprendizagem desenvolvido, convidando os demais colegas a participar, mostrando-se como criadores deste ambiente, seus colegas possam valorizá-los, sentindo-se interessados a participar desse projeto, buscando maiores informações com os participantes do estudo e percebendo que, assim como os demais educandos, eles podem se apropriar e compartilhar conhecimentos.

Outro fator que influenciou nesta decisão é o fato de que estava incerta sobre que turmas eu teria no ano de 2012, pois, nos últimos anos, estava trabalhando com apenas uma ou duas turmas de língua inglesa e outras turmas com a língua portuguesa. Também havia a

possibilidade de trabalhar com uma turma de currículo, fato que iria prejudicar o desenvolvimento da proposta de ensino em uma perspectiva de pesquisa-ação.

O trabalho em conjunto com a outra professora de língua inglesa da escola, inicialmente previsto, também estava incerto, pois ela havia solicitado licença prêmio, com previsão o ano de 2012, quando ficaria afastada da escola por quatro meses. Deste modo, poderia haver substituição da professora e não haveria tempo hábil para fazer as leituras e discussões necessárias para a elaboração da proposta a ser desenvolvida nas turmas dos alunos-alvo.

Desse modo, consideramos nossa decisão de desenvolver a proposta de ensino apenas com os alunos participantes desse estudo: a mais adequada no contexto de incertezas no qual nos encontrávamos, como os aspectos apresentados aqui mostraram.

5.7.2 Mudanças inesperadas

Um aspecto muito relevante que nos fez repensar todo o processo de planejamento da proposta de ensino previamente elaborado foi a redução dos participantes do estudo. No final do ano de 2011, contávamos com quatro participantes, Débora, Daiana, Junior e Japa. No entanto, no início de 2012, período no qual a proposta de ensino de LI foi aplicada, este contexto mudou. O aluno Japa havia sido transferido para outra escola no período das férias, e a aluna Débora, esteve infrequente no mês de Fevereiro e no início de Março, retornando para a escola na metade de março.

No ano de 2012 a aluna Débora estava estudando em uma turma de 7º ano para a qual não leciono. Então nos víamos pouco, mas ela me procurou e disse que estava retornando para a escola. Comentamos também sobre os encontros que teríamos para o desenvolvimento da proposta. Porém, na semana seguinte, quando fui conversar com ela, fui informada pela direção da escola que ela havia cancelado sua matrícula em função de não estar mais dentro do limite de obrigatoriedade escolar, por já ter completado dezoito anos, e precisar auxiliar sua mãe nas tarefas domésticas e no cuidado dos irmãos. Tal fato me entristeceu como pesquisadora e como docente, mas nós, docentes, não podemos nos considerar culpados por todas as questões sociais que, muitas vezes, fogem do nosso alcance, como a necessidade desta aluna em auxiliar sua mãe nos afazeres domésticos e a falta de percepção familiar no que concerne à importância da educação. No entanto, devemos assumir nosso papel de

educar para desempenharmos o nosso trabalho da melhor maneira possível a todos aqueles estudantes que frequentam nossas escolas.

Deste modo, o estudo que inicialmente estava sendo desenvolvido com quatro alunos, será finalizado com a participação de apenas dois alunos. Porém, destaco que a participação de um número considerado pequeno de participantes não isenta a responsabilidade e a importância deste estudo. Estou ciente de que muitos alunos, em função das suas necessidades de aprendizagem, de suas deficiências, de estarem inseridos em camadas sociais desfavorecidas e/ou periféricas, entre outros fatores, não foram contemplados pelo sistema escolar por muitos anos. É por esse motivo que esta reflexão se faz pertinente, para que possamos desenvolver nossa prática de ensino voltada a todos os educandos, independente de suas especificidades, buscando modificar esse quadro de desistências que, ainda é tão frequente no cotidiano escolar.

5.7.3 Primeiros passos

A elaboração das aulas que culminam na proposta de ensino desenvolvida com o grupo de estudantes, está baseada, como já citado anteriormente, em dois eixos, nos princípios da teoria sociocultural e nas concepções de letramento. Além disso, incluímos um novo item resultante da junção destes dois eixos, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) em sala de aula como recurso para o ensino e aprendizagem de línguas.

Ao longo destes seis anos atuando como professora de língua estrangeira, confrontei-me, inúmeras vezes, com questionamentos acerca do ensino de língua estrangeira em escolas públicas. Entre tais questões, gostaria de ter respostas sobre as razões pelas quais se ensina língua inglesa na escola, por que aprender inglês e não espanhol, qual a utilidade de se aprender língua estrangeira, se não querem viajar ou trabalhar na área etc. Assim, com o intuito de sanar as dúvidas de meus alunos, pedia que observassem a presença do inglês no dia a dia, em jornais, músicas, filmes, frases expressas em roupas, em aparelhos eletrônicos, no uso da internet e em outros meios de comunicação que circundam o nosso ambiente social. Embora desenvolvesse projetos sobre o tema, penso que nunca havia realmente compreendido que eles não estavam se referindo apenas à funcionalidade da língua, mas à comunicação, interação e troca entre os estudantes na língua alvo. Esclareço que tais interrogações nem sempre tinham uma ligação com a aprendizagem dos alunos ou com o gosto pelo idioma,

pois, na grande maioria dos casos, estes alunos alcançavam os objetivos de ensino traçados, e muitos deles diziam que tinham interesse em aprender inglês.

O mesmo ocorreu com os alunos que estão participando desta pesquisa. Mesmo demonstrando gostar da disciplina e tendo interesse em aprender sobre aspectos culturais de países que têm esta língua como materna, sobre o vocabulário, sobre gramática e como a língua é usada em nosso país, percebi que ansiavam por interagir na língua alvo, como podemos observar nos depoimentos obtidos por meio de questionário escrito e indicados no Quadro 3.

Débora, ao se referir sobre o que gostaria de aprender nas aulas de inglês.	“fala inglês poqe eu gota fal inglês”
Daiana ,ao se referir sobre o que gostaria de aprender nas aulas de inglês.	“eu queria aprender palavras pequenas e fácil de falar. Por que é pra gente entender”
Japa, sobre o que mais gosta de fazer nas aulas de inglês.	“fazer textinhos em inglês. Por que os alunos estão aprendendo mais”
Júnior, sobre o que mais gosta de fazer nas aulas de inglês.	“mais de conversa”

Quadro 3 – Registros escritos dos questionários realizados com os participantes desse estudo no ano de 2011

Podemos observar que tanto Débora e Daiana, ao referirem-se ao que gostariam de aprender nas aulas de inglês, quanto Japa e Júnior, ao falarem sobre o que mais gostam de fazer apontam questões relacionadas à fala ou à escrita. Assim, demonstram interesse em interagir na língua alvo, tanto de forma oral quanto escrita. Japa e Daiana, que são alunos da mesma turma, citaram que a aula que eles acharam interessante e legal foi uma aula em que estudaram sobre o *cricket*, trabalho que fora detalhado no capítulo 5. Deste modo, pude constatar que eles se sentiram motivados a participar de um projeto que culminava na interação entre eles e os alunos de outras turmas: o grupo ficou responsável por compartilhar os conhecimentos acerca do tema, construídos ao longo das aulas, fazendo uso de imagens, anotações e explicações para que essa compreensão do conteúdo fosse possível.

Com base nestas observações e nas reflexões que fui conduzida a fazer, busquei, subsidiada pela teoria estudada, desenvolver com os alunos-alvo um espaço de interação real, no qual eles pudessem usar a língua alvo, sem ter que esperar por uma viagem ao exterior ou ter que trabalhar com língua estrangeira para que isso pudesse ocorrer. Para tal, faremos uso das TICs, que possibilitarão a interação entre os participantes da proposta, entre as turmas da escola e, futuramente com outras escolas.

5.7.4 A proposta de ensino: delineando caminhos

Para que pudéssemos desenvolver uma proposta de ensino de língua inglesa (Anexo E), que atingisse os objetivos propostos ao longo do trabalho e estivesse coerente com os paradigmas de ensino de LI também defendidos pelos órgãos educacionais do Brasil, seguimos os pressupostos teóricos que orientaram este estudo.

Inicialmente, deveríamos pensar sobre a inserção efetiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, buscando meios que possibilitassem a interação na língua alvo, pois retomando Vygotsky, a aprendizagem ocorre por meio da interação entre o indivíduo e o meio que o cerca. No entanto, além dessa reflexão, deveríamos elaborar uma proposta de ensino de língua inglesa que possibilitasse tal inserção, interação e aprendizagem. Para isso, através das leituras efetuadas, concebemos que uma proposta de letramento nos auxiliaria a alcançar estes anseios e, ao analisar os dados provenientes da entrevista realizada com os alunos acerca de como concebiam seu processo de aprendizagem de LI, percebemos que eles tinham o desejo de interagir na língua alvo, nos conduzindo a buscar uma forma de possibilitar esta interação, neste caso, o uso do blog. Portanto, tais reflexões culminaram na junção da teoria sociocultural, das concepções de letramento e do uso das tecnologias da informação e comunicação para a elaboração dessa proposta de ensino.

Com a aplicação da proposta de ensino, buscamos desenvolver a aprendizagem de língua inglesa, integrando as práticas de ler, ouvir, escrever e falar, segundo a perspectiva de letramento apontada por Schlatter (2009), no capítulo três deste estudo. Deste modo, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos vai tomando forma de acordo com as possibilidades e interesses de aprendizagem apresentados por eles e por meio dos andaimes fornecidos pelo professor e/ou colegas durante o percurso. Assim, as aprendizagens não são limitadas a esta ou aquela habilidade.

Um aspecto relevante que deve ser considerado no início da elaboração da proposta de ensino é que ela deve partir dos interesses apresentados pelos alunos. Schlatter (2009) esclarece que deve haver adequação entre a faixa etária e o contexto dos estudantes, seus interesses e o tema a ser desenvolvido. Portanto, ao perceber o interesse dos alunos em interagir na língua alvo e em usar o computador e a conexão com a internet nas aulas de LI²¹,

²¹ Algumas vezes os alunos solicitavam que fôssemos para o Laboratório de Informática, mas nem sempre havia possibilidade devido ao nosso horário de aula e o horário do professor do laboratório.

considero que a criação de um blog de língua inglesa, juntamente com eles, atende aos seus interesses e está adequado a sua realidade escolar.

O próximo passo, após selecionar o tema, que se deu em torno do estudo com blogs, era verificar como o trabalho seria desenvolvido a partir disso. Assim, deveríamos escolher blogs para serem acessados que auxiliassem nesta compreensão do gênero blog e que, em um segundo momento, fossem coerentes com o propósito de ensino de língua inglesa²².

Concluindo a etapa de seleção dos blogs a serem acessados, precisávamos decidir como seriam estudados os aspectos linguísticos, como vocabulário, compreensão e produção textual, reflexão sobre a língua e o contexto de uso, integrando as quatro habilidades, para que, então, fosse possível efetuar a elaboração das atividades. As atividades também deveriam ser coerentes com o nível de conhecimento que a criança já possui, partindo deles para auxiliá-la na ampliação desses conhecimentos. Para finalizar o trabalho, os alunos deveriam divulgar o espaço na escola.

Portanto, o desenvolvimento da proposta de ensino visa desenvolver, com os alunos considerados pela escola como os que têm dificuldades de aprendizagem, um espaço virtual de interação, mais especificamente um blog sobre a aprendizagem de língua estrangeira. Com a criação de tal espaço, oportunizamos aos alunos interagirem na língua alvo, se assumindo como criadores deste espaço. De tal modo, são responsáveis pelo nome do blog, pelos assuntos abordados nele, pelas imagens de fundo e pela divulgação do espaço na escola. Para tal, inicialmente, se faz necessário conhecer outros espaços semelhantes, como blogs de assuntos variados e blogs sobre o ensino de língua estrangeira. Também é fundamental saber o que é o gênero blog. Então, após o contato com esses espaços, discutimos acerca do que é um blog. Cientes do que é um blog e de como ele é organizado, bem como conhecedores dos temas a serem abordados neste espaço, eles dialogaram e escolheram um nome para que o blog fosse registrado. Destacamos que o nome deveria ser em inglês, condizente com a busca pelo uso da língua no espaço como um todo. Prosseguindo, realizamos uma atividade (Anexo E) que conduziu os alunos a escolherem quais temas seriam legais para a discussão e a colocação de *posts* no blog. Compreendemos que é imprescindível colocar quem estava criando este ambiente. Portanto, com o intuito de elaborar um texto sobre cada participante criador do blog, acessamos textos em LI, escritos pelos participantes do projeto de inglês desenvolvido pela educadora Débora Tura, no blog coletivo *Aprendendo inglês na internet*²³ e

²² Maiores detalhes sobre os blogs acessados são apresentados durante a análise dos dados.

²³ Disponível em: aprendendoenglishnainternetcoletivo51.blogspot.com.br /.

do site *students of the world*²⁴, para que eles pudessem observar como tais textos eram organizados, servindo de modelo para a elaboração do seu próprio texto. Com o propósito de observar as interações entre os participantes e seus colegas de turma, efetuamos algumas atividades relacionadas a dois textos retirados do blog *Aprendendo inglês na internet*. Como finalização da proposta, divulgamos para todas as turmas da escola o blog, fornecendo o endereço eletrônico e incentivando a visita ao ambiente.

O trabalho inicial, desenvolvido no período de aplicação da proposta de ensino, continuará ocorrendo após sua finalização, não apenas com os participantes²⁵ do estudo, mas com todas as turmas da escola, proporcionando a todos os alunos a possibilidade de interação e de aprendizagem de língua inglesa, por meio do blog. Com a análise dos dados coletados, poderemos observar se o desenvolvimento dessa proposta contribuiu para a aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem.

5.7.5 Avaliação do processo

A realização das tarefas e a interação dos alunos durante o desenvolvimento da proposta de ensino foi registrada por uma filmadora digital, gerando dados por áudio e vídeo. Ao mesmo tempo, também foram efetuadas anotações em diário de campo e análise dos materiais produzidos para e no blog. Concluindo esse processo, fizemos uma entrevista com os participantes na qual eles expuseram os pontos positivos desse trabalho para a aprendizagem de língua inglesa. Deste modo, estaremos comparando o desenvolvimento de atividades das aulas regulares de língua inglesa com as atividades realizadas durante a proposta de ensino.

²⁴ Disponível em: www.studentsoftheworld.info/.

²⁵ Mesmo com a conclusão da geração de dados e da oficina de experimentação, os participantes da pesquisa continuarão a visitar e fazer postagens no blog, porém eles estarão acompanhados por seus colegas de turma.

6 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Os encontros nos quais aplicamos a proposta de ensino foram gravados em áudio e vídeo para que possibilitassem melhor visualização dos dados gerados. Posteriormente a essas gravações, efetuamos a transcrição de cada encontro para que pudéssemos proceder à análise dos dados. Com essas informações, buscamos observar e analisar como ocorreram as interações na língua alvo e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Todos os encontros ocorreram no ambiente escolar dos educandos, geralmente no laboratório de informática, com duração mínima de trinta minutos e máxima de uma hora e meia cada.

Durante a elaboração da proposta de ensino, pretendíamos desenvolvê-la em cinco encontros. No entanto, no andamento do estudo, os encontros foram se ampliando e ocorrendo em datas diferentes das previstas devido a compromissos dos alunos, disponibilidade de uso do laboratório de informática, períodos de avaliação escolar, entre outros. O Quadro 2 sintetiza as informações de cada encontro, indicando onde e quando ocorreu e o período de tempo em que trabalhamos.

Participantes	Local do encontro	Data	Duração
Junior e Daiana	Laboratório de informática	de 16 de abril de 2012	30 minutos
Junior e Daiana	Laboratório de Informática	de 19 de abril de 2012	1 hora
Junior e Daiana	Laboratório de informática	de 23 de abril de 2012	1 hora e 25 min.
Daiana e seus colegas	Turma da Daiana	de 15 de maio de 2012	47 minutos
Junior e seus colegas	Turma do Junior	de 16 de maio de 2012	54 minutos
Junior, um amigo e Daiana	Sala dos professores	de 24 de maio de 2012	45 minutos
Junior e Daiana	Laboratório de informática	de 18 de junho de 2012	30 minutos

Quadro 4 – Informações gerais sobre os encontros da proposta de ensino

O quadro acima nos auxilia a compreender como os dados foram gerados. Porém, devido à amplitude desses dados, faremos a apresentação dos aspectos mais significativos que foram produzidos em cada encontro.

O objetivo do primeiro encontro era perceber quais conhecimentos os alunos possuíam a respeito de blogs, levando-os a pesquisar blogs de assuntos do seu interesse para que

pudessem compreender como tal recurso virtual é estruturado. Durante a conversa que tivemos, pude perceber que eles tinham pouco acesso à internet, pois possuíam computador, mas não conexão com a internet. Prosseguindo a conversa, questionei se eles já haviam usado o computador para aprender ou estudar algo. A aluna Daiana comentou já ter feito pesquisa na internet, dizendo “pesquisei o que a sora pediu quando nós estudamos sobre o *cricket*”, e o aluno Junior disse que não lembrava ter feito pesquisa ou estudado usando o computador. Quanto ao acesso a blogs, Junior disse que não tinha conhecimento sobre o que era um blog, e Daiana afirmou já ter escutado essa palavra antes na televisão, porém nunca acessara um blog.

O relato dos dois alunos nos trouxe algumas questões a refletir, entre elas o fato de que os docentes, nos quais me incluo, fazem pouco ou nenhum uso das tecnologias da informação e comunicação para promover a aprendizagem. Oliveira (2011), ao se referir ao ensino de inglês e ao uso de blog, aponta que não há muitas propostas para o uso deste no ensino de LI. O mesmo é verificado por Dias e Assis-Peterson (2006), as quais constataram que os docentes, participantes dos seus estudos, não tinham prática em operar computadores, nem de acessar a internet. Muitas vezes, mesmo que os professores saibam da importância do uso das tecnologias para auxiliar o aluno na construção do conhecimento, colocar essas ideias em prática nem sempre é fácil, como citam Almeida e Prado (2009, p. 3): “Frequentemente a formação de educadores voltada para o uso da tecnologia na escola aborda os princípios da teoria construcionista, mas isto não garante que o professor reconstrua a sua prática pedagógica”. As autoras, que enfatizam a importância da inserção dos computadores como ferramenta de ensino e aprendizagem, também reforçam a necessidade de articular teoria e prática, refletindo sobre todo o processo em que as ações foram desenvolvidas, pois, assim, o educador tem a possibilidade de visualizar os benefícios dessa prática.

Outro aspecto a ser considerado são as condições de acesso à internet, pois, no mesmo país em que há crianças e adolescentes que passam muitas horas em frente ao computador acessando redes sociais, há outros jovens que possuem apenas a escola como porta de entrada para o mundo virtual. Deste modo, enfatizamos que tais fatos devem ser repensados pelos docentes para que a internet que faz parte da rotina dos adolescentes, mas tem apenas a escola como meio de acesso, possa ser utilizada como uma ferramenta de ensino. Tal processo de mão dupla poderia trazer amplos benefícios para a aprendizagem daqueles que já usam a rede, além de contribuir para a dos jovens que só podem fazê-lo na escola.

Este primeiro encontro da oficina de experimentação possibilitou, também, que os dois participantes compreendessem que podem usar o computador e a internet como ferramenta de

aprendizagem. Observamos que, embora timidamente, o participante Junior manifestou seu interesse em desenvolver um espaço virtual como os que ele acessou²⁶ na internet, como podemos ver no excerto abaixo.

Excerto 1 – Conversa sobre blog.

Pesquisadora: [...] *agente já entendeu um pouquinho o que é um blog, né? Então vocês podem comentar com os colegas de vocês pra ver se eles sabem o que é um blog. Colegas não, podem ser amigos, tá?*

Participantes: ((Sinal afirmativo com a cabeça de que entenderam))

Pesquisadora: *Podem ser amigos. E nós vamos pensar, depois, sobre um blog pra nós.*

Junior: *Fazer?* ((olhou para baixo e riu)).

((Então comentei mais alguma coisa sobre a conversa com os amigos, eles se despediram e foram para o intervalo.))

Ao despertar interesse dos alunos através de um projeto de letramento, que conduza a uma prática social da vida real, possibilita-se a aprendizagem, pois, como afirma Tinoco (2009, p. 155), “as pessoas leem e escrevem para conseguir algo, não para demonstrar a um professor que sabem ler e escrever”. Assim, é primordial que haja conexão entre a aprendizagem e o contexto real de uso da língua. Nessa direção, Oliveira e Cardoso (2009) dizem que, quando isso não ocorre, os educandos podem ficar desinteressados e desmotivados, uma vez que eles não compreendem por que estão trabalhando com a língua em foco. No entanto, quando se conhece o contexto de produção do conhecimento, neste caso, os textos de cada blog, sobre o autor daquele espaço e a razão pela qual ele foi criado, a busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem flui naturalmente sem a necessidade de muitas intervenções por parte do professor, como podemos perceber no próximo excerto, gerado no segundo encontro.

Excerto 2 – Acesso ao blog Gustavo²⁷, participante do projeto “Aprendendo inglês na internet”

²⁶ Entre os blogs acessados pelo aluno estão os blogs do cantor Gustavo Lima e do jogador de futebol Neymar, disponível nos endereços: <http://universosertanejo.blogosfera.uol.com.br/tag/gustavo-lima/>; <http://www.gustavolima.com.br/>; <http://www.neymaroficial.com/Blog/>.

²⁷ Disponível em: <http://gustavorosademoraes.blogspot.com/>.

Daiana: *Ele gosta de música gaúcha.*

Junior: *Como que é o nome dele?*

Daiana: *Gustavo.*

Pesquisadora: *Ela tá no blog do Gustavo.*

Daiana: *Vou sair agora.* ((Entra em outro blog)).

Ai que bonitinho!

Junior: *Como é que tu viu que ele gosta de música gaúcha?*

((A pesquisadora se aproxima))

Daiana: *Tá escrito aqui óh!* ((apontando para o texto na tela do computador.))

Pesquisadora: *Aaahm. In English.*

Junior:

Pesquisadora: *Ride bicycle?*

Junior: *Andar de bicicleta.*

Pesquisadora: *Yes.*

Junior: *É de quem esse?* ((Se referindo ao blog em que ela está))

Daiana: *Laura. Laura Girl.* ((Ele procura no site))

Junior: *Laura.* ((Ela aponta com a mão e repete Laura Girl))

Junior: *Lara.*

Daiana: *É.*

Junior: *Lara Girl.*

Podemos observar que Junior quer descobrir como a colega sabe que o menino gosta de música gaúcha, se o texto está escrito em inglês. Então ela mostra no texto e o menino percebe que pode compreender algumas informações que estão escritas, como demonstra no momento em que a pesquisadora pergunta o que é *ride bicycle*, e ele entende que se refere a andar de bicicleta. O mesmo ocorre no momento em que a colega vai para outro blog e ele a questiona sobre o nome da autora do blog. Nesse momento, os dois começam a fazer uso da oralidade em língua inglesa com a palavra *girl*. Essa situação remete-nos a Almeida (2007, p. 14), quando diz que “o trabalho com língua estrangeira em sala de aula, numa perspectiva sociointeracionista, deve superar modelos de usos da linguagem que concebiam que essa é um mero meio de transmissão de informação”. Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem, o aluno é autor do seu processo de aprendizagem de segunda língua, podendo fazer uso da língua tanto na modalidade oral quanto na escrita para a resolução das tarefas.

Ainda em relação a este momento do estudo, retomamos Schlatter (2009), que apresenta alguns critérios que podem auxiliar na elaboração de materiais didáticos de LE. Entre eles, a autora cita as “atividades preparatórias”, as quais servem para que o aluno acesse seus conhecimentos prévios acerca do tema ou conteúdo a ser visto. Deste modo, o educando estabelece relações entre o conhecimento já internalizado e o conhecimento novo. Tal possibilidade faz com que o educando use seus conhecimentos prévios como ponto de partida. Assim, ele se sente mais seguro em seu processo de aprendizagem, como observamos nos comentários de Junior, ao comparar o Orkut e o blog, onde ele diz “*Oh sora! Parece um orkut, né?*”. Podemos compreender que o aluno já conhece a rede social Orkut, possuindo conhecimentos acerca de sua estrutura organizacional e textual. Assim, ele estabelece relações entre este espaço e o blog, ao observar as fotos, as cores, as imagens e as informações contidas nos textos que a garota postou no blog²⁸.

Além de verificar como o espaço pode ser organizado, com o uso de imagens, recursos de cores, entre outros, eles deveriam ler os textos, buscando compreender as informações que continham. Então, enquanto eu e Daiana comentávamos o que Lara escreveu sobre que gostava de fazer, a cidade onde morava, as profissões de que ela gostava etc., o Junior, inesperadamente, começou ler um trecho do texto em voz alta.

Exerto 4 – Leitura de um texto do blog Lara Girl

Junior: *I live in Quevedos , Rio Grande do sul , Brazil. My sports volleyball. I study at Dom Pedro I School in a grade 5. My favorite color pink. My favorite foods pizza. My favorite movie Shrek*²⁹.

Esta iniciativa do aluno em fazer a leitura do texto surpreendeu muito, principalmente porque não havia sido solicitado que ele fizesse a leitura. Em sala de aula, eu precisava ficar pedindo para ele realizar as tarefas escritas e, nas atividades orais, que envolviam leitura em voz alta e fala em língua inglesa, ele nunca participava: no máximo, respondia a chamada em voz alta e, algumas vezes, chamava-me de *teacher*, mas a leitura um texto em voz alta, espontaneamente, na minha frente e na frente de uma colega, mostrou seu potencial e desejo de aprender a língua inglesa. Esta atitude do aluno nos mostra que a aprendizagem não ocorre, simplesmente, quando e por que o professor assim quer. Para que ela ocorra, é necessário o

²⁸ Disponível em: <http://larajaeger.blogspot.com/>

²⁹ O texto foi retirado do blog exatamente como ele foi escrito pela autora.

desenvolvimento de uma atmosfera propícia, na qual o educando se encontra envolvido e motivado a buscar o conhecimento que deve partir dos seus saberes prévios, conduzindo-o até os saberes novos. Podemos dizer que Junior, sentiu-se envolto por uma série de ações, definidos por Hall (2001) como estratégias que se caracterizam em um “andaime” a alavancar a aprendizagem, contribuindo, neste caso, para o uso da língua alvo.

O educando mostrava-se bastante envolvido na atividade que não solicitava que ele traduzisse um dos textos postados no blog, mas explorasse o ambiente compreendendo algumas informações que a autora havia colocado no blog. O garoto estava empolgado com a tarefa, pois estava compreendendo o que estava escrito, acompanhando as informações contidas no texto que leu, algumas das quais já havia estudado, como cores, comidas, alguns esportes, o local onde estuda e, mesmo sem saber o significado da palavra *movie*, o aluno sabia que Shrek se referia a um filme ou a um personagem de filme. Ele estava ciente do que se esperava dele ao explorar o blog e se sentiu à vontade para escolher um texto e fazer sua leitura em voz alta, assim como eu fazia com algumas palavras ou frases, buscando motivá-los.

Ressaltamos que o aprendiz fez a leitura “do seu jeito”, ou seja, lendo as palavras que ele ainda não conhecia com a pronúncia da forma que ele entendia ser a correta. Tais usos diferentes da língua alvo estão de acordo com a compreensão e o conhecimento que o educando tem desse idioma. Assim, por não lembrar ou conhecer a pronúncia de algumas palavras, ele fez a leitura da forma que ele pensava que a palavra fosse pronunciada: por exemplo, na palavra *favorite*, ele leu a partir da forma escrita, ou seja, [favo’rite].

Em seguida, eles continuaram a explorar os blogs que compunham o blog coletivo “Aprendendo Inglês na Internet”. Em pesquisa ao blog da Nady³⁰, novamente, o aluno Junior fez a leitura em voz alta de parte do texto.

Excerto 5 – Leitura de um trecho do texto do blog Nady Girl

Junior: Hi! My name is Nadine. I am 12 years old. I live in Quevedos/Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil. I have 1 sister Nicole. She is 8 years old. My mom is Débora. She is 35 years old.

³⁰ Disponível no endereço eletrônico: <http://nadinetura.blogspot.com/>

No mesmo blog havia três clips de música que poderiam ser visualizados. Júnior me perguntou se poderia assistir ao vídeo. Então, no momento em que fui providenciar os fones, ele se expressou dizendo: - *Yes, Oh my god!* A aluna Daiana, seguindo a empolgação do colega disse: - *Yes. Yes. Yes.*

Percebemos, neste caso, o uso da língua alvo, em que os dois participantes o fazem e espontaneamente, não em contexto de leitura. Esta empolgação pode ter sido devido ao fato de que, como já colocado, eles não possuem conexão com a internet em suas casas, então o acesso a este tipo de material nem sempre é possível. Além do mais, quando os alunos fazem uso do laboratório de informática na escola, seu uso é limitado às solicitações do professor. Deste modo, o acesso aos vídeos ocorre somente quando estiver relacionado com a pesquisa proposta pelo professor. Destacamos que, além desta animação dos alunos com a possibilidade de verem os clips, tal manifestação parece revelar que estão se sentindo mais seguros em usar a língua alvo para expressar o que estão sentindo, neste caso, mostrando-se empolgados com os vídeos.

Após assistirem aos vídeos, Junior passou o fone para que Daiana também pudesse ouvir. Então eles comentaram sobre os blogs, riram assistindo aos vídeos, e o menino fazia movimentos na cadeira como se estivesse dançando. Os dois mostraram-se muito empolgados ao longo do encontro, agindo com autonomia e sem timidez, diferente do que ocorreu no primeiro encontro, no qual eles interagiram pouco, mostraram-se tímidos e envergonhados.

Como tarefa final desse segundo encontro, eles escolheram o nome para o blog a ser criado para compartilhar os trabalhos e as atividades feitas pelos alunos da escola. É importante destacar que eles estavam cientes de que o nome do blog deveria estar relacionado ao ensino e à aprendizagem de inglês e ser escrito na língua alvo, ou, pelo menos, parte dele. Então, eles conversaram e entraram em acordo, cumprindo a tarefa solicitada.

Excerto 6 – Criando um nome para o blog

Daiana: *Assim sora, blog projeto English... English...*

Pesquisadora: *English...*

[...]

Pesquisadora: *Projeto. English.*

Júnior: *De educação.*

[...]

Pesquisadora: *Achei legal a que vocês colocaram até agora. Projeto de educação english... english na...* ((os dois falam praticamente ao mesmo tempo))

Daiana: *Escola.*

Junior: *Escola.*

Pesquisadora: *Na escola.*

Junior: *Projeto de educação na escola.*

Pesquisadora: *Projeto de educação na escola. English ... Inglês.*

Junior: *At school.*

Pesquisadora: *At school. Yes!* ((O Junior vibra e a Daiana sorri.)) *Ehhhh.*

Daiana: *Parabéns para os inteligentes!* ((apertando a mão do Junior))

Pesquisadora: *Ficou um pouco em português, Projeto de Educação English at School.*

Neste excerto vemos que os dois participantes interagem usando a língua materna e a língua alvo, num trabalho colaborativo de construção do conhecimento, para realizar a tarefa proposta. Essa conversa entre alunos e professora remete ao que Keller (2004, p. 34) indica quando diz que “Vygotsky destaca a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo, da colaboração, vendo, assim, o aprendizado como um processo de trocas, dessa forma, essencialmente social”. Deste modo, concebemos que esse processo de trocas é fundamental para o aprendizado de ambos os participantes, que trabalham em conjunto para atingir um determinado objetivo, nesse caso, o nome do blog. Outro aspecto que merece destaque é que, ao terminar a tarefa eles comemoram, ficam felizes e se parabenizam, dizendo “*Parabéns para os inteligentes*”.

Esta simples frase tem um significado muito grande para alunos com dificuldades de aprendizagem. Fonseca (1995), Smith e Strick (2001) e Condemarin (2006) mencionam como a intervenção inadequada pode trazer efeitos negativos para a vida familiar, social e profissional de uma criança DA, apontando que a maioria dessas crianças que apresenta DA na escola, possui baixa-estima. No entanto, como podemos ver no excerto acima, quando a criança percebe que é capaz de realizar a tarefa solicitada, concebendo sua aprendizagem, ela se manifesta com confiança em si própria, mostrando ter autoestima. O uso da palavra inteligente evidencia que a criança desenvolve uma percepção diferenciada de si, não se vendo mais como uma criança com “dificuldade”, que “não sabe fazer”.

Para o terceiro encontro buscávamos desenvolver com os alunos a compreensão de que há blogs sobre vários assuntos. Para tal, acessamos o site *students of the world* e conversamos

sobre como o espaço de tal ferramenta é organizado e como podemos fazer a busca pelos blogs. Então, realizou-se uma atividade escrita (Anexo F) sobre o vocabulário necessário para realizar a busca no site e a escolha dos temas que eles queriam colocar no blog. Os participantes estavam cientes de que estudaríamos sobre esses assuntos³¹ nas aulas de língua inglesa para que, assim, pudéssemos fazer as postagens e comentários sobre eles. Além disso, outros assuntos seriam acrescentados no blog ao longo dos meses.

Iniciamos o encontro conversando sobre o site, sua organização e sobre as línguas usadas pelos participantes que moram em diversas partes do mundo. Eles observaram, pelas bandeiras contidas no site, que a língua alvo era inglês e comentaram que o ambiente é composto por diferentes atividades como *chats, fóruns, games, blogs*, entre outras, como eles não haviam acessado ambientes semelhantes anteriormente, procurei auxiliá-los na compreensão de como cada espaço funciona, explicando e acessando cada atividade. Então, enfatizei que o nosso foco é o acesso e a organização de blogs. Tais atividades possibilitaram a interação na língua alvo e a negociação de significados por parte dos participantes, como poderemos observar nos próximos excertos.

Excerto 7 – Diálogo sobre como o espaço é organizado

Pesquisadora: *Olha só o que tem aqui* ((apontando para a tela do computador))

Junior: *Cinema, música...*

Pesquisadora: *Então olha aqui, é uma...*

Junior: *Categoria.*

Pesquisadora: *Yes. Aqui?*

Junior: *Autor.*

Pesquisadora: *Yes. Aqui?*

Junior: *Country.?*

Pesquisadora: *O que é country será?*

Daiana: *É de outros países.*

Junior: *Outros lugares.*

³¹ Nem todas as turmas trabalharão com o mesmo assunto. Isso dependerá do interesse dos alunos por determinado tema e das possibilidades de estabelecer relações entre estes temas e os conteúdos que estaremos estudando, porém todos serão livres para comentar.

Pesquisadora: *Países. Vocês viram que aqui, essa primeira que criou é a Monic. De onde ela é?*

Junior: *Finland.*

O desenvolvimento do diálogo acima ocorreu em torno da página que dá acesso aos blogs, mostrada na figura abaixo. Tal conversa possibilitou a compreensão de que a busca de blogs no site pode ser efetuada através das informações sobre o assunto do blog, o autor, o país de origem, últimas atualizações ou número de visitantes.

	Ref. sort	Category	Site / Blog title sort	Author sort	Country	Last update sort (since)	Visitors sort
Enter	5757	 Cinema, TV	Emma Watson It is JUST a pretty face	Monic	Finland	2006-04-28 (2006-04-27)	1201382
Enter	20380	 Countries of the World	Learn About Dubai	Kiersten	United Arab Emirates	2011-07-12 (2008-03-12)	748549

Figura 2 – Visualização da organização do espaço.

Fonte: Site *students of the world* (<http://www.studentsoftheworld.info/sites/pages.php>)

Como podemos observar, os alunos, com base em seus conhecimentos de mundo, conseguem compreender o significado dessas informações, embora nunca tivessem acessado um espaço como esse anteriormente. É preciso lembrar, contudo, que estávamos envolvidos com blogs desde encontros anteriores e tais contatos já surtiram efeito. No caso dos itens da Figura 2, tinham acesso a todas as informações ao mesmo tempo, podendo construir o conhecimento por meio da negociação de significados, como a ocorrida com a palavra *country* ou *contries of the world*. Podemos perceber que o Junior ainda não tinha certeza sobre o significado da palavra *country*, afirmando ser “*de outros lugares*”.

Em continuação a nossa conversa, quando estávamos explorando as formas como a busca poderia ser efetuada, por assuntos específicos como mostra a figura 3, ele novamente mostrou dúvida sobre o significado dessa palavra, sendo auxiliado por sua colega.

AL	Animal s	Art	Books , Comics	Celebrities, People	Cinema, TV	Countries of the World	Daily life	Games, Video games	Music	My family & friends	Nature	Schools of the World	Science & Technology	Society	Sports	Others
-----------	-------------	-----	----------------------	------------------------	---------------	------------------------------	---------------	--------------------------	-------	------------------------------	--------	----------------------------	-------------------------	---------	--------	--------

Figura 3 – Temas para busca de blogs.

Fonte: Site *students of the world* (<http://www.studentsoftheworld.info/sites/pages.php>)

Excerto 8 – Busca de blogs por assuntos ou temas

Pesquisadora: *For example: animals. Se vocês querem saber mais sobre animals é só clicar aqui, então vai abrir um monte de blogs sobre animals. [...] Que assuntos a gente tem ali? Animals?*

[...]

Junior: *Countries of the world.*

Pesquisadora: *De novo, é o mesmo que isso ((apontando para a palavra country vista no quadro anterior)), countries of the world.*

Junior: *Os criadores?*

Daiana: *Países.*

Junior: *É isso aí, sora.*

Auxiliado pela colega, ele relembra a que essa palavra se refere e concorda com ela dizendo “*É isso aí, sora*”. Desta forma, a construção da aprendizagem vai ocorrendo por meio da colaboração entre os colegas; o ensino e a aprendizagem não são centrados no professor, que antes era concebido como detentor e transmissor do conhecimento. De acordo com a teoria sociocultural, o professor desempenha um papel fundamental no processo de construção da aprendizagem, mas não mais como detentor do saber, e sim auxiliando o educando em sua construção, como afirma Oliveira (1991, p. 62):

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

Para tal, o professor deve acessar a zona de desenvolvimento real da criança, ou seja, partir daquelas tarefas que ela é capaz de realizar sozinha, fazendo as intervenções e mediações necessárias na zona de desenvolvimento proximal, no caminho que está sendo percorrido. Desse modo, a criança realizará tarefas com o auxílio de outra pessoa, professor ou colega, atingindo, assim, seu desenvolvimento potencial, quando será capaz de realizar tais tarefas sem a mediação de outro(s). Portanto, enfatizamos que, como apontado no capítulo três e quatro, considerar os conhecimentos já adquiridos pela criança é pré-requisito para a atuação docente.

Excerto 9 – Leitura em inglês e compreensão dos temas

Pesquisadora: *Podem tentar ler em inglês.*

Junior: *Eu não sei lê em inglês.*

Pesquisadora: *Ah, eu acho que sabe sim.*

Daiana: *Schools of the ... aí...*

Pesquisadora: *World.*

Daiana: *World.*

Pesquisadora: *Yes, yes. Vamos lá, o que mais.*

Daiana: *Science...*

Junior: *Nature.*

Daiana: *Aí.*

Junior: *Schools of the world.*

Pesquisadora: *Technology.*

Daiana: *Technology.*

No excerto 9, a professora busca acessar os conhecimentos que os alunos já possuem acerca do vocabulário, instigando-os na leitura em voz alta na língua alvo. Podemos observar que Daiana, a participante mais tímida nas atividades orais se sente insegura com a pronúncia das palavras, expressando seus sentimentos de insegurança, dúvida e dificuldade, valendo-se do “aí”, na linha 4. Nesse momento, a professora forneceu o modelo da palavra a ser falada e, então, a aluna tomou-o para si, repetindo a forma expressa por sua docente. Ressaltamos que essa repetição não é simplesmente a cópia da fala de alguém. Essa estratégia é compreendida, de acordo as concepções de Vygotsky, segundo a qual a imitação “não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros [...] uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1991, p. 63).

No início do excerto 9, Junior comenta que ele não sabe ler em inglês, apesar de já ter lido em inglês no segundo encontro e no terceiro encontro, sobre o qual estamos refletindo. Em resposta ao seu comentário, ouviu o seguinte: “*Ah, eu acho que sabe sim.*”. Como vemos no próximo excerto, ele retomou o meu comentário em meio à leitura de algumas informações contidas no blog da Jess.

Excerto 10 - Junior, em pesquisa ao blog da Jess³².

Junior: *South Africa, my name is Jess and I am 11 anos. South Africa... Ela é Africana, sora.*

Pesquisadora: *Yes.*

Junior: *Que fofinho esses bichinhos. I love ice cream. I love my família and my friends very much. I love Avril.*

Pesquisadora: *É uma cantora e um cantor.*

Junior: *O sora! O que tu falo antes, ali, que eu sabia fazer o quê, sora?... que eu sabia falá em inglês?*

Pesquisadora: *É.*

Junior: *Eu não sei falá em inglês... Adore animais.*

Pesquisadora: *Pode ler em inglês, tu sabe sim.*

Junior: *This is a baby giraffe.*

Compreendemos, a partir deste excerto, que o aluno percebe a sua aprendizagem na língua alvo, entendendo também que ele é capaz não só de compreender o que está escrito, auxiliado pelas imagens que o blog dispõe, como de ler em voz alta ou falar, como ele traz, usando seus conhecimentos de língua inglesa. Desse modo, ele retoma o meu comentário, buscando que eu confirme essa sua percepção. Assim, ao mesmo tempo em que ele tentou reforçar que não sabia fazê-lo, tornou a ler, “*Adore animais [...] This is a baby giraffe*”.

Novamente observamos o descrédito que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm em si mesmas, precisando que o outro, neste caso o professor, afirme e reafirme que são capazes. Assumindo sua capacidade, no caso de Júnior, ele seguiu lendo tudo que viu no blog e conversando com a colega.

Para finalizar o terceiro encontro e, com o intuito de definir quais temas constariam no blog, realizamos a tarefa escrita, já citada no início do relato sobre este encontro, que possibilitou um estudo mais profundo do vocabulário escrito e a escolha dos temas que seriam trabalhados. Durante a realização desta tarefa, eles interagiam conversando sobre o vocabulário e as figuras. Na primeira atividade, eles deveriam relacionar a figura ao tema. A segunda atividade era composta por temas. Então, deveriam fazer desenhos que ilustrassem sobre o que aquele tema poderia abordar. Nesta atividade, quando apresentavam dúvidas acerca de alguma palavra ou tema, faziam a consulta nos blogs, lendo os textos e observando

³² Disponível em: <http://studentsoftheworld.info/sites/tv/jess.php>

as imagens para compreender o que o assunto abordava e elaborar um desenho que o ilustrasse.

B – Pesquise nos blogs o significado dos temas abaixo. Escreva palavras relacionadas ao tema ou faça um desenho ilustrando cada um, evite escrever em português.

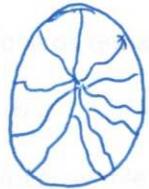
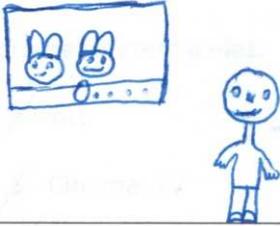
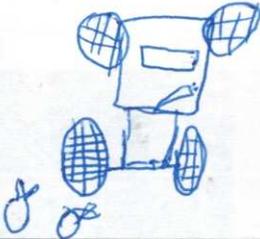
Countries of the world	Daily Life	My family, friends
		
Schools of the world	Science & technology	Society
		

Figura 4 – Trecho da atividade realizada pelo Junior.

Com a análise da atividade realizada pelos dois participantes, podemos perceber que eles se esforçaram em usar a língua alvo. Os alunos demonstraram não apenas haver compreendido a tarefa, mas também foram além do que lhes fora solicitado, ao fazerem os desenhos e complementarem com a escrita de palavras em LI, como é o caso de “schools of the world” e “Science and technology”. Esses usos mostram o envolvimento do aluno com a tarefa, revelando suas percepções quanto ao tema pelos desenhos e palavras na língua alvo. Isso também é percebido na ilustração de Daiana, verificada na Figura 5.

B – Pesquise nos blogs o significado dos temas abaixo. Escreva palavras relacionadas ao tema ou faça um desenho ilustrando cada um, evite escrever em português.

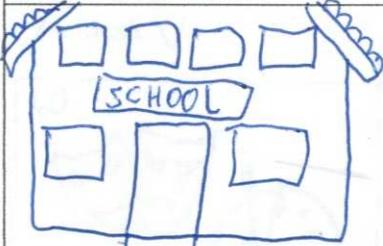
Countries of the world	Daily Life	My family, friends
		
Schools of the world	Science & technology	Society
		

Figura 5 – Trecho da atividade realizada pela Daiana.

Na sequência, seguindo a terceira parte da tarefa, eles conversaram, em inglês, fazendo a escolha de cinco temas para colocar no blog, como podemos observar no excerto abaixo.

Excerto 11 – Conversa dos alunos para escolha dos temas

Pesquisadora: *O que é food?*

Daiana: *Não sei, sora.*

Junior: *Food? Fotos?*

Pesquisadora: *Olhem aqui.* ((digitando no dicionário online a palavra))

Junior: *Family and friends?*

Daiana: *Comida! Comida!* ((olhando no dicionário online))

Pesquisadora: *Querem falar sobre isso?*

Junior: *Eu não.* ((Daiana faz que não com a cabeça))

Durante a conversa dos alunos, percebi que eles não comentaram nada sobre a palavra *foods*, diferente do que estavam fazendo com as outras palavras. Assim, percebi a necessidade de questioná-los a respeito, mostrando que eles podiam usar o computador para fazer pesquisas no dicionário online, traduzindo a palavra cujo significado não lhes era conhecido.

Portanto, entendemos que, nesta situação e na pesquisa dos blogs, para compreender a que cada tema se refere, o computador desempenha o papel de mediador, sendo utilizado como uma ferramenta para mediar a própria aprendizagem, assim como fazemos com livros ou dicionários impressos. De acordo com Oliveira (1991, p. 27), Vygotsky concebe que a relação do homem com o mundo é mediada, pois “As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana”. Tais atividades podem ser mediadas por instrumentos ou signos, conforme indicam Vygotsky (1989) e Lantolf (2000).

Como os alunos selecionaram os cinco temas solicitados e mostraram interesse em abordar outros assuntos, pedi que eles pensassem em mais dois temas que poderiam ser incluídos posteriormente. Isso fez com que eles negociassem essa escolha, como podemos observar no excerto abaixo.

Excerto 12 – Escolhendo mais dois temas

Pesquisadora: *E se fôssemos escolher mais dois pra nós incluir depois, qual vocês queriam?*

Junior: *Ahm, eu não sei.*

Daiana: *Game e school.*

Junior: *Family, family and friends.*

Pesquisadora: *Ah?*

Daiana: *Se ele qué família!*

Junior: *Sim, eu queria.*

Pesquisadora: *Two. Vocês dois. ((Os dois riem))*

Daiana: *School.*

Junior: *Family and friends.*

Junior: *Pronto, sora.*

Daiana: *Pronto, teacher.*

Pudemos observar que este terceiro encontro, que fora apresentado até o momento, teve maior duração de tempo que os outros e nos forneceram dados ricos no que se refere à interação e construção de conhecimentos na língua alvo pelos dois participantes do estudo. Desse modo, concebemos ser viável realizar a atividade de leitura, compreensão e preparação para a produção textual no contexto regular de aprendizagem destes estudantes, ou seja,

durante os períodos de aula de língua inglesa, em que sou professora das duas turmas, durante o turno da manhã. Assim, por conceber a aprendizagem é um processo socialmente construído, por meio das interações que ocorrem entre pares mais capazes com pares menos capazes, conforme vem sendo anunciado, que procuramos desenvolver esta tarefa (Anexo G) no contexto natural de aprendizagem dos alunos, a turma regular em que estão matriculados. Portanto, o quarto encontro foi realizado no 8º ano em que Daiana estuda, e o quinto encontro, no 6º ano, turma na qual Junior estuda.

A tarefa, composta de quatro atividades, foi desenvolvida em grupos de três a quatro alunos, que foram organizados por eles. As atividades deveriam ser realizadas, uma a uma, no pequeno grupo, e serem conferidas pelo grande grupo, sendo que os grupos tinham liberdade de se organizar como pensassem ser a melhor forma, mas todos tinham que participar da realização das atividades.

O grupo no qual Daiana estava tinha três estudantes: Daiana, a estudante A e a estudante B. As estudantes conversaram e decidiram que cada uma faria a leitura de um trecho do texto para que pudessem resolver a segunda atividade da tarefa, comentando em português o que compreendessem da parte lida.

Excerto 13 – Leitura em voz alta para o grupo na sala de aula

Daiana: *Hy, my name is Leonardo Silva Alessio, I am onze years old.*

Student A: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven. Eleven years old.*

Daiana: *O nome dele é Leonardo Silva Alessio, ele tem onze anos. I live in Quevedos, rio grande do sul, Brazil. Que ele mora em Quevedos, no Rio Grande do Sul, que ele mora no Brasil.*

Student A: *Ele está na quinta série, ele é estudante, aí, ele ama a família dele. Que ele tem um irmão e uma irmã. Ela tem ... one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen. Fourteen. Ela olha para a Daiana e pergunta: - Como é que é mesmo a idade dela?*

Daiana: *Fourty.*

Student A: *Fourteen.*

[...]

Daiana: *My dad is Airton and my mum is Angela. My dad is quarenta.*

Student A: *Acho que quarenta é Fourty.*

Daiana: *My dad is fourty and mom is fourty six. She is studying Nutrição at UNICRUZ in Cruz Alta and my dad is working in Quevedos.*

Observamos no excerto acima que a *Student A* auxilia Daiana na construção do conhecimento, fornecendo o andaime necessário para que ela faça a leitura do numeral em inglês. Podemos ver que a aluna não fornece a resposta de imediato para a colega, mas oferece um apoio contando com ela até chegar à resposta ideal, retomando novamente ao se referir ao quatorze e, posteriormente, quarenta, que Daiana faz uso imediato. Como destacado por autores como Lantolf (2000), Mitchel e Myles (2004), Almeida (2007), Lima (2009), entre outros autores citados no capítulo três, este andaime, suporte ou apoio, como também é referido, traz muitos benefícios para o processo de aprendizagem construído em conjunto por meio da interação entre os participantes. A desconsideração desse processo social pode limitar o desenvolvimento da criança, como apontam John-Steiner e Souberman, (1989, p. 142):

Muitos educadores não reconhecem esse processo social, essas maneiras pelas quais um aprendiz experiente pode dividir seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, não-reconhecimento esse que limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes; suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas, não como socialmente facilitadas.

Essa visão distorcida do processo de aquisição do conhecimento pelo aprendiz ocorre não só em língua inglesa, mas também em outras disciplinas do currículo escolar, inclusive na alfabetização, limitando as possibilidades de troca entre os aprendizes e, conseqüentemente, suas aprendizagens.

Continuando com a tarefa, contei à turma que a Daiana havia acessado os blogs do projeto *Aprendendo inglês na internet*, dos alunos de Quevedos e que estes textos que eles estavam lendo haviam sido retirados deste blog, desenvolvido no ano de 2008. Então pedi para que a menina explicasse um pouquinho sobre isso, perguntando a ela o que cada blog traz.

Excerto 14 – Conversando com os colegas sobre blogs

Daiana: *Traz, assim, fotos que elas botam no blog dessa pessoa, coisas diferentes assim, ah, na parte como sou, meu nome é fulano de tal.*

Pesquisadora: *É, numa parte tem esse textinho aqui, tem um pouquinho sobre rotina, ah, fotos de quem? Tu lembra Daiana?*

Daiana: *Fotos das família, dos bicho que gosta.*

Pesquisadora: *Tu lembra que tinha uma garota que gostava de música e ela tinha...*

Daiana: *Tinha vídeos de cantores, coisas assim.*

Ela se sentiu muito à vontade para contar isso aos colegas, falou com naturalidade e foi respeitada por todos, que prestaram atenção ao que ela falou, comentando com ela mais tarde à respeito do blog. O mesmo ocorreu durante a correção das atividades, na qual o grupo teve que ler uma questão com a resposta elaborada. A Student A leu: “Where do they study?”. E a aluna Daiana respondeu: “Escola Estadual de Educação Básica Dom Pedro I”. E quando a aluna colocou os assuntos a serem considerados em uma produção pessoal, Daiana colocou: “Name, Family e school”. Por ser professora de Daiana de LI, tenho observado que ela está transpondo algumas barreiras com relação à interação com os colegas, não só quanto à realização das tarefas de aula, mas também aos assuntos cotidianos que fazem parte da vida de uma adolescente. Posso perceber que ela está mais segura de si, e seus colegas a estão respeitando mais.

Assim como Daiana realizou a tarefa de compreensão de dois textos retirados do blog juntamente com seus colegas de turma, o aluno Junior também o fez. No entanto, o processo de geração dos dados foi dificultado por uma série de fatores que impossibilitaram a compreensão e transcrição dos dados.

Inicialmente, expliquei que, nessa aula, faria uso da filmadora como um recurso em sala de aula, fazendo a visualização da aula posteriormente. Então, orientei os alunos que se organizassem em grupos de três ou quatro, não interferindo em suas escolhas para a realização da tarefa. Durante o desenvolvimento das atividades, eles conversaram muito, tanto no grupo, quanto entre os grupos. Como a conversa ocorria ao mesmo tempo em todos os grupos, não era possível compreender a interação no grupo em que Junior estava. Nessa turma, já havíamos realizado algumas aulas em que eles se organizaram em duplas, mas não em grupos. Assim, não esperava que eles agissem desse modo durante as atividades.

Outro aspecto está relacionado ao uso da filmadora, pois esta se tornou o “evento” da aula. Então, eles passavam à frente da câmera, falavam mais alto para serem ouvidos, queriam olhar enquanto ocorria a filmagem, entre outras atitudes. Portanto, devido a essa impossibilidade de audição das interações, apenas trazemos algumas observações sobre a realização das tarefas.

Pude observar que o aluno realizou, juntamente com o seu grupo, as quatro atividades que compunham a tarefa. Na primeira atividade, em que eles deveriam relacionar a palavra com o assunto, após a realização da atividade, o aluno leu em voz alta que *dog* se referia a *pets* e que Ivete Sangalo tem relação com *music*. Mesmo com a impossibilidade de analisar todos os dados gerados no ambiente natural de aprendizagem do aluno Junior, podemos destacar que ele mostrou-se mais confiante em realizar as tarefas. Um exemplo disso é a participação oral na correção do exercício, tarefa que antes ele não realizava. Aliás, no ano anterior, não realizava nenhuma tarefa oral na língua alvo.

Durante a realização da atividade 2 e da atividade 3, as quais estavam relacionadas com o texto e a compreensão do mesmo, pudemos observar que Junior interagiu com um dos estudantes do seu grupo, aqui denominado estudante A. Como já citado, não conseguimos ouvir o que eles estavam falando, mas pudemos perceber que eles realizaram a atividade juntos, um auxiliando ao outro. Com os estudantes B e C, Junior interagiu pouco. Além disso, não nos parecia ser sobre a atividade. A atividade quatro o aluno fez individualmente, assim como os demais colegas, expondo para a turma três assuntos escolhidos por ele para por em seu texto.

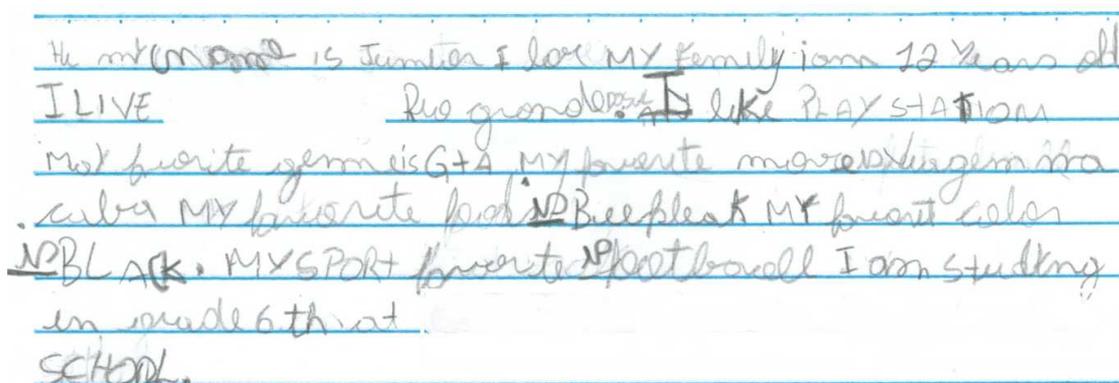
No sexto encontro cada participante produziu um texto pessoal que foi colocado no blog, no post “Criadores do blog”. Sobre este encontro, trazemos alguns destaques sobre a produção e correção textual, assim como, as figuras com os textos escritos a mão pelos participantes. O encontro ocorreu no período da tarde, participaram deste encontro a Daiana, o Junior e um amigo que ele convidou para vir junto, participar junto com ele.

O fato do Junior trazer um amigo para o encontro foi inesperado e me surpreendeu um pouco. Lembro que, no primeiro encontro, pedi a eles que comentassem com colegas e/ou amigos sobre blog, o que era um blog, para que, na próxima vez em que nos víssemos retomássemos a conversa e pudéssemos observar o que eles descobriram. Porém, quando conversamos sobre isso, Daiana disse que comentou com uma amiga, mas que ela não sabia o que era blog. Junior trouxe que ninguém quis falar com ele sobre isso, que ele tentou falar com um colega, mas este não quis falar sobre o assunto. Então ele não tentou falar com ninguém mais. Realmente, várias vezes observei que o aluno tinha dificuldade em interagir com os colegas em sala de aula e percebi que isso foi mudando com a participação dele no desenvolvimento da proposta de LI. Em aula, muitas vezes, os colegas perguntaram para ele o que ele estava fazendo, se era legal e até conversaram comigo para participarem também. Quando questionado, Junior dizia que era um “projeto” de inglês que ele estava fazendo, que

ele lia textos da internet de pessoas de outros lugares e, às vezes, brincava com os colegas, dizendo “Isso é só para os importantes!”, ou seja, como era importante, estava no “projeto”, como nomeava nosso estudo. No entanto, este aluno que fora convidado por ele não era aluno da sua turma, ou seja, Junior conversou com um amigo que estudava em outra turma e convidou-o para participar. Este fato nos leva a entender que o aluno estava gostando do que estava fazendo, considerando “tão legal” que trouxe um amigo para participar também.

A geração dos dados ocorreu normalmente. Os três alunos, Junior, Daiana e Pedro³³ interagiram durante o encontro e realizaram a tarefa solicitada. Para tal, retomei com eles a folha de atividade que eles haviam feito com a turma, conversando sobre as informações que haviam marcado que o texto deveria ter, enfatizando que este texto informaria a todas as pessoas que acessassem o blog quem são os criadores do espaço. Além de conversar sobre estas informações, também fizemos a leitura dos textos contidos na tarefa, verificando algumas expressões linguísticas, como *I live*, *I like* e *I study*. Os textos foram escritos individualmente, porém eles se auxiliavam para solucionar as dúvidas durante a tarefa; como material de apoio, usaram a folha de tarefa do encontro realizado nas suas turmas, o caderno e o dicionário de inglês. Para a correção dos textos, fizeram a leitura um do texto do outro, conversando sobre o que deveria ser alterado.

Ao efetuar a leitura dos textos, observamos que eles usaram os textos feitos pelos alunos do projeto *Aprendendo Inglês na Internet* como modelo, mas seguiram o seu roteiro de escrita, colocando apenas as informações que eles haviam marcado na tarefa de preparação para a produção textual, como informações sobre o nome, idade, onde moram e sobre as suas preferências relacionadas a esportes, filmes, comidas etc.



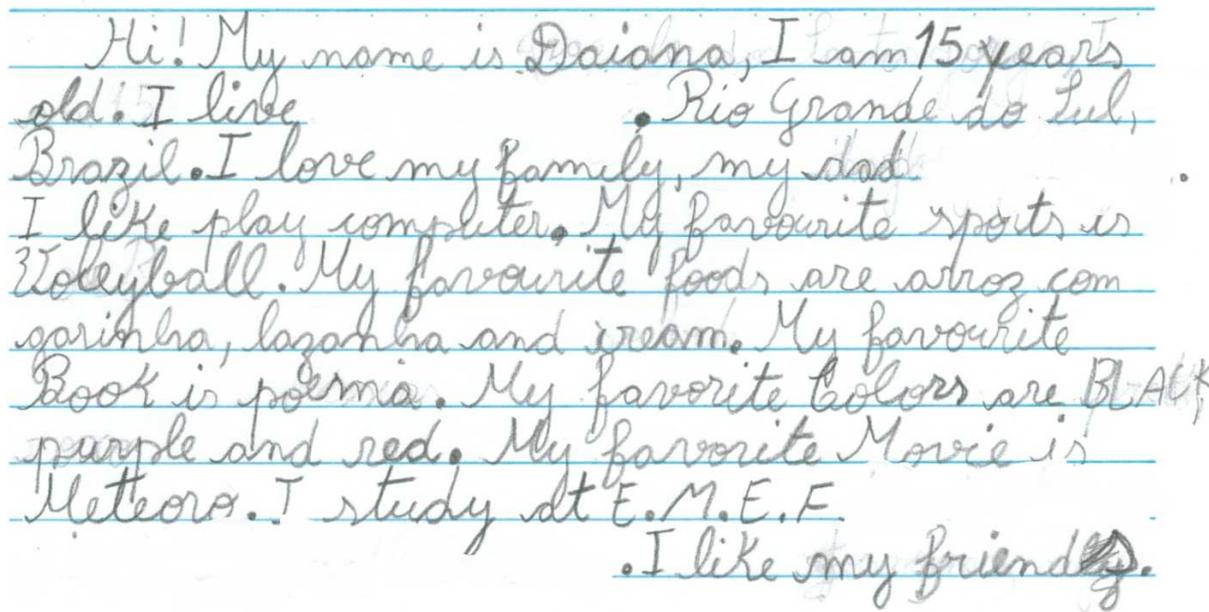
He m... is Junior I love MY family i am 12 years old
I LIVE like PLAY STATION
MY favorite game is GTA MY favorite movie is...
MY favorite color is...
MY SPORT favorite is basketball I am studying
in grade 6 that
SCHOOL.

Figura 6 – Produção textual do Junior.

³³ Junior e Daiana são nomes fictícios para os fins deste trabalho. Então, o amigo de Junior também quis escolher seu nome, denominando-se Pedro.

Hi my name is Junior I love my family I am 12 years old I live _____ Rio Grande do Sul. I like play station
May favorite game is GTA. My favorite movie is Viagem macabre My favorite food is beef steak My favorite
color is black. My sport favorite is footbaoll I am stdying in grade 6th at _____ School.

Quadro 5 - Transcrição do texto escrito pelo aluno Junior – Figura 6.



Hi! My name is Daiana, I am 15 years
old. I live _____ Rio Grande do Sul,
Brazil. I love my family, my dad
I like play computer. My favourite sports is
Volleyball. My favourite foods are arroz com
galinha, lasanha and cream. My favourite
Book is poema. My favorite Colors are BLACK,
purple and red. My favorite Movie is
Meteors. I study at E.M.E.F.
_____ I like my friends.

Figura 7 – Produção textual da Daiana

Hi! My name is Daian, I am 15 years old. I live _____. Rio Grande do Sul, Brazil. I love my Family, my dad
_____. I like play computer. My favourite sports is Volleyball. My favourite foods are arroz com galinha,
lasanha and cream, My favourite Book is poema. My favourite Colors are Black, purple and red. My favorite
Movie is Meteoro. I study at E. M. E. F. _____. I like my friends.

Quadro 5 - Transcrição do texto escrito pela aluna Daiana – Figura 7.

Os textos³⁴ acima, escritos pelos participantes desse estudo, mostram que eles estão conseguindo se apropriar da língua inglesa da mesma forma que os seus colegas de turma que não foram indicados como alunos com dificuldades de aprendizagem. Eles apresentam uma escrita coerente com a fase de apropriação na qual se encontram. Junior não havia efetuado produção textual pessoal antes e Daiana apenas havia feito registros em um texto pessoal com dados apenas sobre nome, idade e família. Embora haja aspectos linguísticos que ainda merecem atenção, de acordo com as especificidades da língua alvo, as produções foram se constituindo como registros cada vez mais adequados aos objetivos previstos, revelando um

³⁴ Algumas informações, como nome da cidade, escola, cidade onde moram ou até identificação de algum membro da família foram suprimidas para proteger a identidade dos participantes.

envolvimento cada vez mais animador desses alunos.

Considerando como limite o tempo para a finalização deste estudo, uma vez que o contato dos alunos com o blog continua, vimos necessidade de conversar com os participantes sobre suas impressões em relação à proposta de ensino. Então, a partir de agora, trazemos suas manifestações por meio de uma breve entrevista para verificar como eles concebem o processo de aprendizagem desenvolvido durante a participação da proposta de ensino.

Quando questionados acerca do que conseguiram aprender em língua inglesa, Daiana disse que gostou de falar de si mesma, sobre os esportes e as coisas de que ela gosta. Junior reforçou que “gostou mais de escrever do que falar”, referindo-se ao texto que ele escreveu. Compreende-se então que ambos concebem a realização dessa produção textual como uma forma de manifestar sua aprendizagem.

Outro aspecto relevante se refere ao gosto pela disciplina, quando instigados sobre o que pensavam da disciplina, após participar do desenvolvimento da proposta, ambos responderam: “gosto mais de inglês agora”. Esse gostar da disciplina não se refere apenas a uma preferência, mas uma consequência do processo de aprendizagem. Ao perceberem a própria aprendizagem, passaram a “gostar mais” da disciplina que está revelando suas possibilidades como aprendizes. Assim como os alunos, podemos dizer que a aprendizagem é revelada pela realização dessa proposta de ensino, elaborada com vista a atender as especificidades desses alunos, possibilitando a construção do conhecimento por meio da interação. Para que isso fosse possível, seguimos os pressupostos básicos para um projeto de letramento, desenvolvidos por Tinoco (2009) que são: partir dos interesses partilhados entre professor e alunos e usar textos de circulação real, não textos didatizados para atender aos aspectos linguísticos de determinado conteúdo. Vemos, então, que os efeitos dessa concepção de proposta são percebidos pelos educandos, que, ao serem questionados sobre a realização das atividades dos textos retirados dos blogs e do uso da internet para os encontros, dizem, no caso de Daiana: “achei legal e interessante ver como eles escrevem, o que eles falam sobre onde moram, o estado, o país”; e no de Junior: “melhor ler texto de pessoa de verdade, que escreveu de verdade, da minha idade”.

Nessa direção, como destaca Dal’Igna (2007, p. 42), “para que o(a) aluno(a) sinta necessidade de aprender determinado conteúdo, ele(a) precisa ter construído algumas estruturas prévias que deem conta desse conteúdo”. Portanto, nesse trabalho, concebemos a aprendizagem como um processo e, como tal, deve partir dos interesses dos alunos, sendo desenvolvida com o uso de materiais autênticos, considerando os conhecimentos prévios que

eles possuem acerca do tema. Então, auxiliados por andaimes, eles efetuam as tarefas solicitadas e, conseqüentemente, se apropriam do conhecimento, como revelam, ao se referirem às tarefas que conseguem desenvolver hoje na aula regular de língua inglesa e que não faziam anteriormente. Por exemplo, Daiana coloca que hoje ela consegue “falar na frente dos colegas”, apesar de ter um pouco de vergonha. Além disso, a aluna traz que está conseguindo ler melhor o que está escrito e que consegue “escrever um pouco”. Junior aponta que gostou de “escrever um texto” e de “ler em voz alta”, dizendo ainda: “não tenho mais vergonha dos colegas”. Novamente, enfatizamos que os participantes do estudo percebem a própria aprendizagem na língua, citando, inclusive, os aspectos que eles entendem que desenvolveram mais, como a leitura e compreensão, a oralidade e a escrita, como Daiana manifesta sobre sua escrita, e a oralidade é apontada pelo Junior.

No que concerne ao uso da internet como auxiliar no processo de aprendizagem e à construção do blog, eles apontam que foi “muito legal e interessante”, como diz Daiana. Ela também enfatiza ter gostado muito de mexer na internet e no blog, pois não conhecia blog e não havia acessado um blog antes. O Junior concorda com ela com relação ao uso da internet e do blog, destacando, inclusive, que “tem que ser feito com os outros colegas”.

Os dados que se referem ao último encontro, no qual os educandos fazem a digitação dos textos direto no blog não trazem aspectos que se diferenciam dos dados já apresentados neste texto. Por tal motivo não haverá detalhamento desta tarefa.

Ao comparar os participantes desse estudo no início do processo com a forma como eles se mostram agora, ao concluir a aplicação da proposta de ensino, podemos observar muitas mudanças positivas, tanto no que se refere à construção do conhecimento em LI, quanto ao modo como eles percebem essa aprendizagem. No primeiro encontro, Junior mostrava-se tímido, falava pouco e até esteve disperso. Tivemos que motivá-lo para pesquisar um blog, mostrando-se empolgado só quando comentamos que iríamos criar algo semelhante. Daiana mostrou-se ativa, participante, em muitos momentos falava pelos dois, tomando a iniciativa na pesquisa do blog de uma pessoa famosa e até no uso do computador. Hoje, percebo que os dois interagem mais, tanto em língua inglesa quanto na língua materna, têm outra concepção de si, acreditando em suas capacidades, não têm vergonha de expressar seus pensamentos na frente dos colegas e sentem-se mais seguros na realização das tarefas.

Por meio do acesso aos vídeos e das anotações feitas em sala de aula, também pudemos compreender que Junior e Daiana apresentam estilos diferentes de aprender. Daiana faz as tarefas com rapidez, porém não interage muito durante o desenvolvimento da tarefa,

tanto com o Junior quanto com os colegas em sala de aula. Parece-nos que ela necessita de silêncio para ler e compreender o que é para ser feito, fazendo tentativas de erro e acerto, para, então, conferir ou esclarecer dúvidas que ainda possua com o professor. O Junior, ao contrário, necessita interagir o tempo todo, sempre conversando comigo, com Daiana ou com algum colega. Ao tentar compreendê-lo, ficamos na dúvida se ele precisa ouvir sua própria voz para aprender ou se ele está contente com o seu processo de aprendizagem que quer compartilhá-lo com os colegas.

Neste momento, consideramos importante destacar que esta preocupação com o processo de aprendizagem, presente nos estudos de Vygotsky (1989), é um fator primordial no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos, como os dados aqui revelaram. A tarefa docente vai além do ato de transmitir os conhecimentos adquiridos pelo professor durante o seu curso de graduação ou formação continuada. Ensinar implica estar aberto para aprender, para conhecer este outro com quem o conhecimento será construído, respeitar e considerar seus conhecimentos prévios acerca de qualquer assunto, pois toda aprendizagem sempre tem uma história prévia. Ensinar também é refletir sobre a prática pedagógica, sobre os objetivos com que se desenvolve tal conteúdo e/ou tarefa, é considerar os interesses do outro, pois, assim, se desenvolve um ambiente propício para que o processo de aprendizagem seja desencadeado. Ensinar é também mudar, aceitar que nem sempre se está certo, que certas crenças tidas como certezas precisam ser transformadas em novas crenças. Ensinar é, acima de tudo, acreditar, acreditar que este outro pode aprender, pois, segundo Freitas (2006), o professor deve incentivar seus alunos expressando confiança em suas capacidades, enfatizando: “Sim, você pode!”.

É sob essa prisma de análise dos dados sobre o processo de aprendizagem desencadeado durante a aplicação da proposta de ensino de LI, mas também de reflexão sobre o processo de ensino que fora desenvolvido que passamos às considerações finais desse estudo. Sem conclusões definitivas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem, mas com relato da aplicação de uma proposta de ensino que, neste momento e neste contexto, trouxe dados que revelaram que tais educandos podem aprender a língua alvo quando suas especificidades são consideradas pela prática pedagógica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar sua convivência com outras crianças significa trazê-las para o mundo tal qual ele é, com todas as suas diversidades e diferenças. Significa romper com a falsa delimitação do normal e do anormal, do sadio e do doente, do não deficiente e do deficiente. Significa admitir que todos pertencemos a mesma espécie, que somos, também, muito diferentes uns dos outros!

Beyer (2005, p. 122)

Iniciamos estas considerações, tomando emprestadas as palavras de Beyer (2005), uma vez que elas retomam nossa visão de escola inclusiva. Ao longo desse estudo, procuramos deixar claro como concebemos o processo de ensino e aprendizagem por alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto regular de ensino. Em cada palavra dita, buscamos romper com essa delimitação do diverso e do diferente como algo negativo no processo de apropriação do conhecimento.

Envoltas em um mundo de palavras, procuramos encontrar subsídios teóricos que nos auxiliassem nessa tarefa de desenvolver o ensino e aprendizagem de língua inglesa desses alunos, tidos como diferentes, concebendo essa diferença, essa diversidade como troca e possibilidade, não como algo anormal que limita o desenvolvimento da aprendizagem.

Dessa forma, em busca de respostas para desempenhar meu papel de educadora em contextos de escolas regulares inclusivas, o estudo foi desenvolvido com a intenção de compreender como ocorre o processo de aprendizagem de língua inglesa, por alunos com dificuldades de aprendizagem. Para tal, elaboramos e aplicamos uma proposta de ensino de LI, com base nos postulados teóricos de Vygotsky e nas concepções de letramento, que evidenciou a aprendizagem da língua alvo pelos participantes.

O percurso de desenvolvimento desse trabalho de pesquisa foi árduo, precisando atender a uma série de passos para atingirmos o objetivo proposto.

Inicialmente, buscamos compreender como se deu a inserção da educação especial nas redes regulares de ensino, verificando, que devido à demanda de pessoas com deficiências nos contextos regulares de ensino, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem não recebem a devida atenção. Outra constatação a respeito disso está na divergência entre as definições existentes para “dificuldades de aprendizagem”, pois há autores como Smith e Strick (2001) e

NJCLD (1988) que as concebem apenas como decorrência de algum fator neurológico. Além disso, há documentos como os PCNs – Adaptações Curriculares (1998) que consideram que elas podem ter suas origens em fatores ambientais, emocionais, sociais. Há quem acredite que elas podem estar relacionadas aos fatores neurológicos e serem agravadas pelo ambiente no qual a criança se insere e, há ainda, autores como Fonseca (1995) que não especificam se as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores extrínsecos ou intrínsecos ao indivíduo. Segundo Salles (2004), no que se refere às dificuldades de aprendizagem, mais especificamente à dislexia, tanto os fatores extrínsecos quanto os fatores intrínsecos devem ser considerados para o desenvolvimento de estratégias adequadas à intervenção que possibilitem a aprendizagem do educando.

Diante desse mapeamento de conceitos das dificuldades de aprendizagem, mostramos que elas podem ser oriundas de fatores internos e externos ao indivíduo, podendo se referir a um grupo heterogêneo, com idades, desordens e tipos diferentes, devendo ser consideradas pelo contexto escolar, no período de tempo e nas disciplinas em que se fizerem presentes. Verificamos, também, que o descaso com as DAs apresentadas pelos alunos pode trazer consequências para a vida escolar da criança e, em casos mais graves, para a sua vida social e profissional.

As reflexões acerca do ensino de língua estrangeira no país e, posteriormente, o ensino de língua inglesa, possibilitaram nossa compreensão no que se refere à existência de crenças no contexto de ensino desta língua. Sabemos que, com frequência, a presença dessas crenças no contexto de ensino passa despercebida aos professores e alunos. No entanto, seus resquícios interferem e, muitas vezes, impedem que novos paradigmas de ensino possam ser implementados nas instituições de ensino.

Deste modo, destacamos a necessidade de identificação e transformação das crenças de professores e alunos. Assim, propostas de letramento, que visam à formação integral do educando, com vistas ao trabalho com as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, devem ser desenvolvidas integradamente, possibilitando a construção do conhecimento de língua inglesa e o uso deste conhecimento sempre que o educando assim o quiser.

Nessa direção, o constructo teórico de Vygotsky nos fornece todo o embasamento necessário para repensar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em contextos de dificuldades de aprendizagem. Além dessa teoria trazer contribuições ricas, acerca da aprendizagem de segunda língua, possibilitada por meio da interação e da colaboração entre os participantes na zona de desenvolvimento proximal, como desta García (1995), esta teoria

é a mais adequada para o desenvolvimento da aprendizagem em contextos de DAs. Portanto, seu uso é plenamente plausível para este trabalho.

Então, após construirmos a base teórica que fundamenta esse estudo, passamos à investigação no cenário onde o estudo se desenvolveu, uma escola de ensino regular, que atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos. Nesta instituição de ensino, os alunos possuem um período de inglês semanal do primeiro ao quinto ano³⁵ e dois períodos de inglês semanais do sexto ao nono ano. A partir dos dados coletados com as docentes, constatamos que elas verificam a necessidade de oferecer instruções individualizadas a estes alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, apontando que, em alguns casos, se faz necessário, inclusive, o uso de outros recursos, como atividades lúdicas, para que a compreensão do conteúdo possa ser possível.

No que se refere à aprendizagem de língua inglesa, os educandos destacam gostar de fazer as tarefas das aulas. Em uma análise detalhada, pudemos perceber que as atividades que eles trazem não gostar podem estar relacionadas com as dificuldades apresentadas por cada um deles. Como professora de língua inglesa destes alunos, percebi que eles apresentam o desejo de aprender a língua alvo, mostrando ter capacidade para tal.

A elaboração da proposta de ensino foi desenvolvida atendendo os pressupostos socioculturais e as concepções de letramento. Com a aplicação da mesma, pudemos gerar dados que revelaram a aprendizagem de língua inglesa destes alunos. Tais evidências foram aparecendo já no segundo encontro de desenvolvimento da proposta de ensino, quando os alunos começaram a fazer leitura de textos em inglês, compreendendo as informações trazidas neles, como é o caso da aluna Daiana, que ao acessar o blog do menino Gustavo, compreendeu que ele gostava de música gaúcha. Nesse mesmo encontro eles interagiram na língua alvo, com o uso da palavra *girl* e o nome do blog criado por eles, que continham palavras em língua materna e em língua inglesa. Outro aspecto relevante desse encontro é que Junior, o menino tímido, tornou-se confiante para efetuar leitura de trechos de textos dos blogs em segunda língua. Todos esses dados dão indícios de que o processo de aprendizagem de LI foi sendo desencadeado pelos participantes do estudo.

Os dados gerados no terceiro encontro continuaram a revelar a apropriação da língua alvo, tanto nas questões de compreensão e produção escrita quanto de produção oral, por ambos os participantes. Um aspecto que merece ser destacado nesse dia é o desenvolvimento da oralidade pelo aluno Junior, pois leu várias informações contidas nos blogs, em língua

³⁵ Esta implementação ocorreu há três anos.

inglesa. No entanto, apesar de mostrar todo esse desenvolvimento, quando dizia a Junior que ele sabia ler em inglês, ele parecia reforçar o contrário. Porém, no decorrer do encontro, ele questionou acerca dessa afirmação. Percebi que o aluno estava percebendo o desenvolvimento da habilidade oral, mas precisava que eu reafirmasse isso para que ele realmente pudesse acreditar e assumir isso.

Esta situação me fez refletir sobre o descrédito que as crianças com dificuldades de aprendizagem têm de si mesmas e, ao mesmo tempo, o nosso papel de educadores confiando na sua capacidade para aprender.

O quarto e o quinto encontros, realizados nas turmas regulares dos respectivos participantes, mostraram, além da construção do conhecimento na língua alvo, uma nova postura de educando em sala de aula, em que todo aquele descrédito que eles possuíam em si mesmos estava se transformando em confiança. Dessa forma, Daiana e Junior realizaram todas as atividades propostas junto com suas turmas, fazendo uso da oralidade na língua alvo perante os colegas.

Além das evidências de aprendizagem coletadas por meio da geração dos dados, na entrevista efetuada com os participantes do estudo, eles indicaram que gostam mais de inglês agora, percebem e apontam as suas aprendizagens, inclusive, Junior sugeriu desenvolver esse trabalho com os colegas da turma.

Percebemos, com o desenvolvimento dessa proposta de ensino de LI, o quão importante é ouvir nossos alunos, considerar suas opiniões com respeito ao processo de ensino e aprendizagem que está sendo desenvolvido. Algumas vezes, trazemos que os alunos são desinteressados e desmotivados, mas será que há abertura para que possam expressar seus interesses? Será que eu, docente, estou considerando esses interesses? Será que o ambiente de trabalho, em sala de aula, é de confiança, no qual professor e aluno dialogam sobre o processo de ensino e aprendizagem? O processo de construção do conhecimento não é um processo solitário, onde o professor ensina sozinho e o aluno aprende sozinho: construir implica o outro e processo implica o todo.

Assim, concebemos que os dados sugerem que ocorreu a aprendizagem de língua inglesa pelos participantes da pesquisa. Do mesmo modo, enfatizamos que tais aprendizagens auxiliaram estes alunos a também perceberem que eles podem aprender, possibilitando uma reconstrução de seu eu, um eu que sabe que é capaz, que percebeu suas aprendizagens e acredita nelas. Entendemos também que o fato de termos promovido um ambiente, a princípio, mais prazeroso para o estudo, no qual os alunos receberam toda a atenção da

professora, não estavam preocupados com notas e provas a serem efetuadas, entre outros fatores, podem ter contribuído para o que nos parece indicar a aprendizagem dos alunos, mas é importante também reforçar que tais aspectos, por si só, não garantem tal resultado. Diante disso, entende-se que mais estudos devem ser implementados para compreender cada vez mais e melhor os fatores capazes de influenciar o processo de ensino-aprendizagem, neste caso, da língua inglesa.

Chegando ao final desse percurso, intitulado Mestrado, mas a um novo início de profissional docente, digo que o trabalho “valeu a pena”. Destaco que todo o processo de reflexão e estudo desenvolvido durante os dois anos de pesquisa foram nos conduzindo ao trabalho aqui proposto, tal como hoje é organizado. Em alguns momentos, as respostas nos fugiam e em seu lugar apareciam muitas indagações; em outros, o trabalho parecia tomar forma sozinho, o texto se desenvolvia, se entrelaçava e surgia, como se estivesse ali, somente esperando para ser descoberto. E assim, hoje me descubro como uma nova profissional, certa de que aprendi muito com esses dois participantes, mas ciente de que tenho muito mais para aprender, construir e compartilhar junto com essas crianças, de olhos brilhantes, que chegam em nossas escolas com sede de conhecimentos.

Minhas indagações acerca da inclusão foram se respondendo ao longo do percurso. Em seu lugar outras foram surgindo, novas perguntas nos conduzem a buscar novas respostas. Construir novos conhecimentos, nesse caminho, como diz Tinoco (2009) “está a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Portanto, esperamos que este estudo sobre aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de aprendizagem possa trazer contribuições para o campo da Educação e da Linguística Aplicada, uma vez que traz reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI em contextos inclusivos.

Por fim, ainda há muito a dizer sobre o processo de ensino e aprendizagem por alunos identificados com dificuldades de aprendizagem no contexto regular de ensino. Estamos cientes de que tal tema não se esgota aqui. É por estarmos plenamente envolvidas com essa proposta de educação inclusiva, visando o ensino de línguas que destacamos a necessidade de mais estudos nessa direção, que se realizem em turmas regulares de ensino, pois, como apontamos no capítulo seis, tivemos que fazer escolhas, e, de acordo com a escolha que fizemos, a aplicação da proposta de ensino efetuada neste trabalho se deu fora de tal contexto, atingindo, inicialmente, apenas dois alunos. Assim, nosso próximo passo é continuar desenvolvendo propostas de letramento, de acordo com as concepções da teoria sociocultural,

com as quais seja possível propiciar a todos os alunos a aprendizagem de língua inglesa no contexto real, usando, por exemplo, o blog como meio para interagir com os colegas e outras pessoas que acessarem esse espaço, além de compartilhar o que os alunos aprendem e constroem na língua alvo.

Sabemos também outros estudos com base na teoria sociocultural de Vygotsky podem buscar dentro dessa teoria novas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de LI.

Novas propostas de ensino podem ser desenvolvidas, primando para que a inclusão saia do papel e seja desenvolvida de maneira efetiva, com qualidade, possibilitando a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Assim como a interação possibilita apropriação de conhecimento em segunda língua, o ensino também pode ser elaborado com vistas a desenvolvê-la, através de projetos de letramento em outras disciplinas do currículo escolar. Também é importante estabelecerem-se parcerias entre os profissionais que estão intrinsecamente ligados à educação, para que discussões nesse âmbito possibilitem melhorias no ensino.

E assim, voltando à epígrafe, colocamos que é por saber que todos pertencemos à mesma espécie e somos diferentes, independente de possuímos ou não uma deficiência, que deve ser assegurado o direito de viver e conviver com o outro, construindo nossas aprendizagens e vivências no mundo real, “tal qual ele é”.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O professor não duvida! Duvida?** São Paulo: Summus, 1990.

ALMEIDA, Alexandre do Nascimento. Leitura em língua estrangeira como evento de letramento: integrando teoria e prática. **Cadernos La Salle**, Canoas: La Salle, v. 2, n. 4, p. 35-52, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora? **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas. Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Pontes Editores, 2006.

_____ Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____ Reflexões acerca da mudança de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005. 128 p.

BRASIL, BRASÍLIA. **Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF 31 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

BRASIL, Secretaria Municipal de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares /** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

_____ **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas.** Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Pontes Editora, 2006. p 125-143.

CONDEMARÍN, Mabel. **Transtorno do déficit de atenção:** estratégias para o diagnóstico e intervenção psicoeducativa/Mabel Condemarín, María Helena Gorostegui, Neva Milicic; tradução Magda Lopes – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

COOL, C. MARCHESI, A. PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Artmed, Porto Alegre, v. 3, 2010.

COX, Maria Inês P. e PETERSON, Ana Antônia de Assis. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS – PETERSON, Ana Antônia. **Línguas estrangeiras:** para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19 – 54.

DAL’IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: **In/exclusão:** nas tramas da escola./ Lopes, Maura Corcini e Dal’Igna. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 35 – 48.

DIAS, M. H. M. e ASSIS-PETERSON, A. A. de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. In: POLIFONIA. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem** – Mestrado [do] Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso – Ano 9. Volume 12, Nº 2. (2006). Cuiabá: Editora Universitária, V. I; 22cm. 107-128.

FABRIS, Elí Terezinha Hen. e SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A docência em uma escola de periferia:** Análise de uma matriz pedagógica escolar. 2011. (no prelo).

FARIA, Helen de Oliveira. Socializando e aprendendo: a incorporação da rede social orkut ao ensino da língua inglesa / Helen de Oliveira Faria. – 2010. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010. 130 f.

FERRE, Nuria Péres da Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença/LARROSA, Jorge.; SKLIAR, Carlos.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FONSECA, V. d. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 2. ed. aum.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

GARCÍA, Jesus Nicasio. **Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas.** 1. ed. Madrid: Narcea, 1995. 285 p.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages.** Columbus, Ohio: Merrill Prentice, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/** Stuart Hall: tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guarareia Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IGNÁCIO, Simone de Azevedo. “**Não se pode mudar aquilo que não se conhece**”: uma reflexão sobre crenças de professores de língua inglesa. 2009. 86f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) UNISINOS, São Leopoldo, RS. 2009.

JOHN-STEINER, Vera. e SOUBERMAN, Ellen. Posfácio. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 137-150.

KELLER, Tânia Mara Goellner. **Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações.** Passo Fundo: UPF, 2004. 135 p.

KERSCH, D. F. e GUIMARÃES, A. M. M. Por uma formação continuada cooperativa: O desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município brasileiro. In: VI SIGET, 2011, Natal. **Anais...** Natal: VI SIGET, 2011.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LIGHTBOWN, Pasty M. e SPADA, Ninpa. **How languages are learned.** Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, Marília dos Santos; COSTA, Patrícia da Silva Campello. **O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas.** Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 49(1):167-184, Jan./Jun. 2010.

LIMA, Marília dos Santos; FONTANA, Beatriz. **Questões centrais do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.** Em aberto, Brasília, v.22, n. 81, p. 15-28, ago. 2009.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: **In/exclusão: nas tramas da escola.**/ Lopes, Maura Corcini e Dal’Igna. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-33.

MAGDALENA, Beatriz Corso.; Costa, Iris Elizabeth Tempel. **NOVAS FORMAS DE APRENDER: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM.** In: Novas Formas de Aprender: Comunidades de aprendizagem. MEC: **Boletim Informativo.** Agosto de 2005. p. 3-7.

MIRANDA, M. M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MITCHELL, Rosamond e Myles, FLORENCE. **Second language learning theories.** London: Hodder Arnold, 2004.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, Tânia Maria.; REIS, Susana Cristina.; TURA, Débora Lisiane Carneiro. **O uso de blogs na aprendizagem da língua inglesa: uma experiência na escola pública.** Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel14.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2012.

MOREIRA, Ildeu Castro. A inclusão social e a inclusão da ciência e da tecnologia no Brasil. **Revista Inclusão Social**, Vol. 1, Nº 2 (2006).

NEVADO, Rosane Aragon. Ambientes virtuais que potencializam as relações de ensino-aprendizagem. Ambientes virtuais de aprendizagem: do “ensino na rede” à “aprendizagem em rede”. In: Novas Formas de Aprender: Comunidades de aprendizagem. MEC: **Boletim Informativo.** Agosto de 2005. p. 14-21.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico.** Editora Scipione, 1991.

OLIVEIRA, Sílvio Tadeu de. O blog no ensino de línguas: Novos tempos, Novas tecnologias, Novas prática pedagógicas. In: XI Congresso de Educação para o Norte Pioneiro. Educar para a emancipação: a Reorganização da Escola e do Espaço Pedagógico. UENP-CCHE-CLCA – Campus Jacarezinho. **Anais** 2011.

OLIVEIRA, Susana Alexandra.; CARDOSO, Eduardo Luís. Novas perspectivas para o ensino de língua inglesa: Blogues e Podcasts. In: **Revista Educação, Formação e Tecnologias**. 2009. Disponível em: <http://eft.educom.pt>. Acesso em: 12 de março de 2012.

PIROVANO, Maria Valésia da Silva. Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento aula. In: **Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos/ org.** Niura Maria Fontana e Marília dos Santos Lima. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2006, p. 13-62.

PRADO, Ana Maria C. C. do.; MAROSTEGA, Vera Lucia. A inclusão do portador de Necessidades Especiais em Âmbito Social e Escolar. **Revista Pedagogo Brasil**. [2001 -2012]. Disponível em: <http://www.pedagogobrasil.com.br/formasp.asp/>. Acesso em: Abril de 2012.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299 – 318.

SALLES, Jerusa Fumagalli de.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta; MACHADO, Simone da Silva; As dislexias de desenvolvimento: Aspectos neuropsicológicos e cognitivos. **Revista Interações**, V.IX, n. 17, p. 109-132, Jan/Jun 2004.

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas/** Diógenes Cândido de Lima (org.). – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161 – 168.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.unimep.br/inclusao/texto.htm/> Acesso em: 03 de outubro de 2011.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Revista Calidoscópico**, V. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SMITH, Corine. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z** / Corine Smith e Lisa Strick; trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

SOARES, M. O que é letramento? In: _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.15-25

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + Projetos de letramento = Ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco/Gonçalves, Adair Vieira e BAZARIM, Milene (Org.)**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 151-174.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1868 – 1934. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168 p

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido a ser entregue aos professores envolvidos na pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, intitulado *O papel da língua inglesa e da mediação em contexto de dificuldades de aprendizagem*, desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos por mim, mestranda Crissiane Rosa Ferrari, orientado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo compreender como o trabalho com a língua inglesa, através do auxílio do/a professor/a, dos/as colegas e de outros recursos, pode contribuir para o desenvolvimento da confiança por parte do aluno em suas próprias capacidades para aprender.

Como você é professor/a do/a aluno/a _____, solicito sua participação e colaboração em uma entrevista sobre suas percepções quanto ao aproveitamento desse/a aluno/a em suas aulas. Sua identidade será preservada, com o uso de nomes fictícios. Todas as informações obtidas serão, posteriormente, organizadas e analisadas, servindo para uso exclusivo desta pesquisa. Você pode desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum, pois sua participação é voluntária. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza. Além disso, você pode solicitar esclarecimentos ao longo da pesquisa, podendo acessar os resultados parciais e finais fazendo contato comigo por meio do número (51)96022063/ou pelo e-mail crosaferrari@hotmail.com.

Este documento será assinado em duas vias: uma via ficará com você e outra ficará sob minha responsabilidade.

Nome completo do/a professor/a:

Assinatura:

Pesquisadora: Crissiane Rosa Ferrari

Assinatura da pesquisadora:

São Leopoldo, ____ de _____ de 2011.

ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido a ser entregue aos responsáveis pelos participantes na pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, intitulado *Ensino De Língua Inglesa: o papel da mediação na superação das dificuldades de aprendizagem*, desenvolvido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos por mim, mestranda Crissiane Rosa Ferrari, orientado pela Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo compreender como o trabalho com a língua inglesa, através do auxílio do/a professor/a, dos/as colegas e de outros recursos pode contribuir para o desenvolvimento da confiança por parte do aluno em suas próprias capacidades para aprender. Para a realização da pesquisa, solicito a participação de seu/sua filho/a em atividades de aulas de Língua Inglesa. Serão realizadas gravações em vídeo dos encontros de Língua Inglesa, com coletas de material produzido nesses encontros. Além disso, ele/a responderá a uma entrevista, com o objetivo de verificar o que pensa sobre o ensino de inglês na escola, bem como sobre sua aprendizagem nessa disciplina.

A identidade do seu/a filho/a será preservada, com o uso de nomes fictícios. Todas as informações obtidas serão, posteriormente, organizadas e analisadas, servindo para uso exclusivo da pesquisa. O/a aluno/a pode desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum, pois sua participação é voluntária. A investigação não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza.

Estarei à disposição para quaisquer esclarecimentos por meio do número (51)96022063/ou pelo e-mail crosaferrari@hotmail.com.

Este documento será assinado em duas vias: uma para ficar com você e outra estará sob a minha responsabilidade.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a participação do/a aluno/a fica confirmada através das assinaturas, que também autorizam, para os fins deste estudo, o uso das imagens obtidas por meio das gravações em vídeo. .

Nome completo do/a responsável pela criança:

Assinatura:

Nome completo da criança:

Assinatura:

Pesquisadora: Crissiane Rosa Ferrari

Assinatura da pesquisadora:

São Leopoldo, ____ de _____ de 2011.

ANEXO C – Entrevista com os docentes



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Aluno/a: _____ Idade: _____ Série: _____

1 – Nome, formação, disciplina que ministra nesta escola e anos de trabalho na escola.

2 – Há quantos anos você é professor/a do/a aluno/a?

3 – Como é o aluno _____ nas suas aulas?

4 - Como o/a aluno/a realiza as tarefas solicitadas em aula?

5 – Considerando o que você conhece sobre o/a educando/a, em que situações você percebe que ele/a se apropria do conhecimento com maior facilidade?

6 – Quais tarefas exigem dele/a uma maior demanda de tempo e esforço para a realização? Explícite.

7 – De acordo com as suas concepções de ensino, esse/a aluno/a necessita de instruções extras ou de instrumentos variados para uma melhor apropriação do conhecimento?

ANEXO D – Entrevista com os alunos



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

ENTREVISTA SOBRE LÍNGUA INGLESA

NOME: _____ TURMA: _____

1 – Leia com muita atenção as perguntas abaixo e responda dando a sua opinião. Lembre-se de sempre justificar as respostas.

A) Por que, na sua opinião, há aulas de língua inglesa na escola?

B) Nós sabemos que podemos encontrar palavras escritas ou faladas em inglês no dia a dia, como ouvindo música, em algumas roupas. Me diga, onde mais é possível ter contato com a língua inglesa no dia a dia, além dos exemplos citados.

C) Qual conteúdo/assunto de língua inglesa que você teve em aula e achou interessante, legal? Se você lembrar, diga como foi essa aula.

D) O que você gostaria de aprender nas aulas de inglês ainda neste ano? Por quê?

F) Aprender inglês é fácil ou difícil para você? Por quê?

G) O que você mais gosta de fazer nas aulas de língua inglesa? Por quê?

H) O que você menos gosta de fazer nas aulas de língua inglesa? Por quê?

Muito obrigado pela sua colaboração.

ANEXO E – Proposta de Ensino

PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA³⁶

Objetivo geral: O desenvolvimento desta proposta de ensino visa compreender o processo de aprendizagem de língua estrangeira por alunos identificados pela escola como os que apresentam dificuldades de aprendizagem, através do desenvolvimento de tarefas que propiciem a interação e a aprendizagem de língua inglesa. Para tal, será criado, juntamente com os participantes, um blog de língua inglesa. Buscamos, com a criação deste espaço virtual de aprendizagem, que os alunos interajam na língua alvo desenvolvendo sua aprendizagem com o auxílio dos colegas, se assumindo como responsáveis pelo blog, seu nome, assuntos que serão abordados, imagens e divulgação desse espaço.

Dados da proposta de ensino

Número de encontros: Cinco

Local dos encontros: Laboratório de informática e sala de vídeo

Duração prevista de cada encontro: 50 minutos

Participantes: Daiana e Junior (alunos) e a professora pesquisadora Crissiane;

Avaliação da proposta de ensino

A proposta de ensino, desenvolvida durante a oficina de experimentação, será avaliada por meio de observações anotadas em diário de campo, análise dos dados coletados por áudio e vídeo, análise do espaço criado, entrevista com os participantes do trabalho, verificando como eles compreendem seu processo de aprendizagem durante a oficina e pela avaliação do espaço por outros alunos que acessem o blog.

³⁶ Esta proposta de ensino sofreu algumas alterações ao longo do processo. Deste modo, ela traz o roteiro de como pensamos gerar os dados, com algumas observações.

ENCONTRO DO DIA 16 DE ABRIL DE 2012

Objetivos específicos para este encontro:

- Conhecer blogs de assuntos variados;
- Compreender o que é um blog e como ele é organizado;

1º Momento: conversa sobre o uso do computador e da internet. Discussão com os alunos sobre os usos que eles fazem do computador e da internet, quando, onde e com que finalidade. Sondagem sobre como eles entendem que a internet pode ser usada em nosso dia a dia, com qual finalidade (obter informações, pesquisar algum assunto, conversar com os amigos, compras, estudo, entre outras utilidades que ele possui). Conversa sobre se eles sabem o que é um blog, se já acessaram algum espaço assim e sobre qual assunto ele tratava.

2º Momento: Pesquisa na internet sobre blog, a fim de indicar o que entendem o por blog e relatar o que encontraram. Após conversa sobre a definição de blog, eles devem escolher um assunto e pesquisar na internet um blog sobre o tema escolhido. Deixar alguns minutos para acessar o blog, conhecê-lo, ver como é organizado, enfim, explorar o espaço virtual. Depois disso, faz-se uma nova conversa sobre o que eles puderam observar. Nesse momento, eles podem mostrar aos colegas o que encontraram, do que gostaram, o que não gostaram, como o blog está organizado e outros aspectos que surgirem no momento.

ENCONTRO DO DIA 19 DE ABRIL DE 2012

Objetivos específicos para este encontro:

- Visitar um blog sobre o ensino de língua inglesa;
- Escolher um nome para o blog a ser criado;
- Iniciar o processo de criação do blog;

1º Momento: Acesso ao site da Comunidade Virtual de Leitura e Escrita (CVT), ou o blog do projeto “Aprendendo Inglês na internet”³⁷, para conhecer blogs de língua inglesa criados por alunos de escolas gaúchas com idades semelhantes. Com a exploração deste espaço, eles poderão observar que a internet pode ser um ambiente de aprendizagem e interação, que podem criar um espaço assim para trocar com os seus colegas de turma e de escola.

2º Momento: Este é o momento em que eles devem escolher um nome para o blog a ser criado. É importante lembrar que o nome deve ser em Inglês, tem que estar relacionado à oficina de experimentação e que eles devem estar de acordo quanto à escolha.

Último momento do encontro: acesso ao site *blogspot* e iniciar a criação do blog.

ENCONTRO DO DIA 23 DE ABRIL

Objetivos específicos para este encontro:

- Observar que temas um blog pode abordar.
- Compreender o vocabulário do site a ser acessado.
- Escolher os temas que constarão no blog.
- Acessar a internet de forma autônoma.

1º Momento: Inicialmente acessa-se o site *students of the world*³⁸, um espaço criado em Março de 1995 com o objetivo de abrir as portas do mundo cultural para pessoas jovens. Esse espaço é destinado a crianças, estudantes e professores de diferentes partes do mundo que desejam interagir com pessoas de outras partes do mundo em língua inglesa, francesa e espanhola, com o intuito de trocar experiências, aprender mais sobre a cultura e a língua do local de origem da pessoa com quem se interage. O objetivo no acesso a este site é observar quais são os temas que constam nos blogs de crianças e adolescentes com essa idade. Eles poderão explorar o espaço livremente por alguns minutos, para, depois, pesquisar os blogs que esse espaço disponibiliza.

³⁷ Disponível no endereço <http://aprendendoenglishnainternetprojeto.blogspot.com>.

³⁸ Disponível em: <http://www.studentsoftheworld.info>

2º Momento: Através do acesso em cada blog, eles observarão que os espaços estão organizados por assuntos e deverão interagir sobre quais são os temas de cada blog. Eles poderão acessar os blogs. Isso os auxiliará a compreender o tema do blog e o que pode ser colocado em cada blog (imagens, textos, perguntas etc.).

3º Momento: Discussão sobre os assuntos que observaram nesse blog e quais gostariam de incluir no espaço virtual que está sendo criando. Eles devem interagir usando a língua inglesa para se referir aos temas.

4º Momento: Os alunos recebem uma folha na qual relacionarão os temas às figuras e aos subitens explicitados. Após terão que marcar os cinco temas de sua preferência para incluir no blog, colocando imagens e posts. Caso queiram incluir palavras que não constam nos blogs acessados e que não conheçam sua escrita em LE, devem pesquisar usando o dicionário e anotar no último item da folha, intitulado como “sugestão”.

1º Momento: Mostrar aos alunos que, no site *Students of the world*, os participantes do site possuem páginas pessoais, onde podem encontrar informações sobre cada um deles e selecionar com quais pessoas querem se corresponder. Para isso, deve-se promover o acesso do grupo a algumas páginas pessoais para que possam observar que informações são estas, principalmente no caso dos textos pessoais.

ENCONTRO DO DIA 15/16 DE MAIO DE 2012

Objetivos específicos:

- Observar como os textos pessoais são organizados.
- Efetuar as atividades de estudo do vocabulário e compreensão textual.
- Selecionar as informações essenciais para a produção textual a ser realizada.

1º Momento: Explicar aos participantes da oficina que serão realizadas atividades usando dois textos pessoais, ambos retirados do projeto da professora Débora Tura³⁹. Inicialmente as

³⁹ Disponível no endereço <http://aprendendoenglishnainternetprojeto.blogspot.com>.

tarefas serão relacionadas ao vocabulário e, em seguida, haverá a leitura dos textos para atividades de compreensão escrita.

2º Momento: Encerrando esse encontro, deve-se anotar as informações relevantes que os textos a serem produzidos devem conter.

ENCONTRO DO DIA 24 DE MAIO DE 2012

Objetivos específicos:

- Produzir um texto pessoal contendo informações sobre quem são os autores do blog.

1º Momento: Relembrar que informações o texto deve conter por meio de uma conversa. Então deve ser feita a seleção dos materiais a serem usados para auxílio, tais como os textos vistos no último encontro, dicionário, caderno de aula, entre outros.

2º Momento: Escrever o texto, ler e revisá-lo.

3º Momento: Iniciar a digitação do texto⁴⁰.

ENCONTRO DO DIA 18 DE JUNHO DE 2012⁴¹

Objetivos específicos:

- Compreender como a postagem no blog é realizada.
- Interagir com o colega, desenvolvendo meios para realizar a divulgação do blog para os colegas.
- Expressar-se em inglês e português perante os colegas.
- Refletir sobre o processo de aprendizagem ocorrido durante a oficina de experimentação.

⁴⁰ A digitação do texto não foi feita neste dia, pois o laboratório de informática não estava disponível.

⁴¹ O segundo e o terceiro momentos desse encontro não foram desenvolvidos nessa data.

1º Momento: Inicialmente, é feita a postagem do texto no blog. Depois disso, conversaremos sobre a seleção da cor da página, de algumas imagens e do tipo de letra em que os temas serão escritos.

2º Momento: Momento da divulgação do blog nas turmas.

3º Momento: Para concluir a oficina de experimentação e compreender o que os alunos pensam a respeito de sua participação e aprendizagem, deve-se efetuar uma entrevista com cada um deles.

ANEXO F – Atividade de vocabulário e escolha dos temas para o blog

NAME: _____ DATE: _____

ACTIVITIES

A – Relacione os temas com as figuras que se referem a eles.

1 – Animals

2 – Art

3 - Books, comics

4 - Celebrities, people

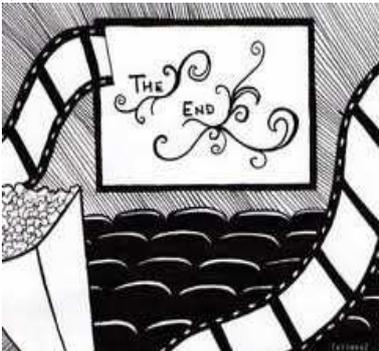
5 - Cinema, TV

6 - Games, Video game

7 – Music

8 – Nature

9 - Sports

<p>()</p> 	<p>()</p> 	<p>()</p> 
<p>()</p> 	<p>()</p> 	<p>()</p> 
<p>()</p> 	<p>()</p> 	<p>()</p> 

B – Pesquise nos blogs o significado dos temas abaixo. Escreva palavras relacionadas ao tema ou faça um desenho ilustrando cada um, evite escrever em português.

Countries of the world	Daily Life	My family, friends
Schools of the world	Science & technology	Society

C – Selecione cinco temas que você gostaria de incluir no blog que estamos fazendo. Lembre-se de que os materiais sobre esses temas (músicas, textos, desenhos, atividades etc.) serão postados pelas turmas da nossa escola.

- | | | |
|---------------------------------------|--|--|
| <input type="checkbox"/> Music. | <input type="checkbox"/> Animals, pets. | <input type="checkbox"/> Family and friends. |
| <input type="checkbox"/> Cinema, TV. | <input type="checkbox"/> Art. | <input type="checkbox"/> Books. |
| <input type="checkbox"/> Nature. | <input type="checkbox"/> Sports. | <input type="checkbox"/> Games. |
| <input type="checkbox"/> Celebrities. | <input type="checkbox"/> Countries of the world. | <input type="checkbox"/> Daily life. |
| <input type="checkbox"/> Foods. | <input type="checkbox"/> Dance. | <input type="checkbox"/> Schools. |

Thank you dears!

ANEXO G – Atividade de compreensão textual.

1 – Relate the word with the subject it refers to.

- | | |
|-------------------------|------------|
| (A) Brother | () Music |
| (B) Play soccer | () Food |
| (C) Dog | () Sport |
| (D) Pirates of Caribeam | () Family |
| (E) Ivete Sangalo | () Pets |
| (F) Pizza | () Movie |

2 – Read the text and answer: O que os dois textos têm em comum? _____

Hi! My name is Milene, i am 10 years old. I live Quevedos, Rio Grande do Sul, Brazil. I love my family, i have 1 sister Mirella end 1 brother Uilian, my mom is Marcia and my dad is Arlei. I like play computer, play and talk with friends. My favourite sports are swymming and vollyball. My favourite foods are strogonof, chips, lazanha and pizza. My favourite music is Ivete Sangalo. My favourite movie is Shrek. My favourite color is pink. My favourite peets are dogs. I study at E.E. de Educação Basica D. Pedro I.

Disponível em: <http://milenemarconato.blogspot.com.br/>

Hy, my name is Leonardo Silva Alessio, I am 11 years old. I live in Quevedos, rio grande do sul, brazil. I am studying in grade 5th at Dom Pedro School. I love my family. I have a sister Larissa Marconato Alessio and 1 brother Marco Antonio Silva Segatto. Larissa is 14 and Marco is 20. She is in Santa Maria and Marco is studying in Caxias do Sul at UCS. My dad is Airton and my mum is Angela. My dad is 40 and mum is 46. She is studying Nutriçãoat UNICRUZ in Cruz Alta and my dad is working in Quevedos. My hobbies are play soccer, play computer and swimming. My favorite sports are play soccer and swimming. My favourite movie is Pirates of the Caribeam. My favourite music group is Danubio Azul. My favourite foods are chips and pizza. My favourite color is navy.

Disponível em: <http://leonardosilvalessio.blogspot.com.br/>

3 – Observe some information on the texts and answer:

a) De que local os textos foram retirados? _____

- b) Em sua opinião, com que propósito os textos foram escritos? _____
- c) A que faixa etária de leitores o texto interessa? _____
- d) What are their names? _____
- e) How old are they? _____
- f) Where are they from? _____
- g) Where do they study? _____
- h) What does Milene like to eat? _____
- i) What does Leonardo like to do? _____

4 – If you wrote a personal text, what information would you give? Mark an (x) in your options.

- Name Age Family Birthday School Dreams
- Favorite Sports Favorite Foods Favorite Colors Hobbies
- Favorite Book Favorite Game Favorite Movie Outros assuntos: Quais?