PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lídia Bravo de Souza

Heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa no ensino médio em uma escola pública federal

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO
2008

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lídia Bravo de Souza

Heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa no ensino médio em uma escola pública federal

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem à Comissão julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Professora Doutora Maria Antonieta A. Celani.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

_____

_____

_____

Dedico *a meus eternos professores: meus filhos: Gustavo, in memoriam, Henrique, Igor, e meu sol; minha família e meus amigos; meus alunos e mestres; e principalmente, às colegas professoras e seus alunos que participaram deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao apoio incondicional de minha família e amigos que souberam aguardar e compreender minha ausência durante todo este trajeto de estudo; às professoras do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem que aprendi a respeitar e admirar não só pelo conhecimento que são capazes de gerar e compartilhar, mas acima de tudo pela humildade com que o fazem incentivando ao estudo e dando apoio constante.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani por sua paciente e exemplar dedicação, à atenção e orientação carinhosa da profa. Dra. Maximina Maria Freire ampliando minhas possibilidades de visão de mundo, e antes de tudo agradeço à profa. Dra. Sueli Sales Fidalgo. à inspiração inicial à pesquisa que incentivou este trabalho.

Agradeço a Fernanda, Hannah, Patrícia, Felipe, meus filhos e sobrinhos que deram sua parcela de cooperação sacrificando horas de lazer e descanso na transcrição de fitas, na confecção de figuras e diagramas, ajudando a superar minhas deficiências.

A Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo subsídio à pesquisa.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, pela atividade educacional formativa e pelo empenho para preparar profissionais e cidadãos participativos, críticos e criativos, capazes de construir o conhecimento, aplicando-o no aprimoramento permanente da sociedade.

A todos que, em alguma proporção, contribuíram para a realização e divulgação deste trabalho.

“A atitude mais importante a ser desenvolvida é a do desejo de continuar aprendendo”.

(J. Dewey, 1938).

SUMÁRIO

RESUMO vi
ABSTRACT vii
INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica 9
1. A pós-modernidade e seus desdobramentos 10
   1.1. Situando novos paradigmas da pesquisa social no contexto pós-moderno 11
      1.1.1. As mudanças geradas na pós-modernidade e a educação 13
      1.1.2. A condição pós-moderna e o processo de globalização 14
      1.1.3. Bakhtin e Vygotsky como teóricos da pós-modernidade 15
      1.1.4. O inglês como língua global e suas implicações na educação 20
   1.2. Entendendo os reflexos da cultura no ambiente escolar 23
      1.2.1. O dinamismo das inter-relações no ambiente escolar 24
   1.3. As prescrições do trabalho do professor e o coletivo de trabalho 26
      1.3.1. As implicações da avaliação como prescrições institucionais 29

CAPÍTULO 2 – Metodologia 33
   2.1. Caracterização da Pesquisa na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica 34
   2.2. Contexto de pesquisa 39
      2.2.1. A escola 40
      2.2.2. Os participantes da pesquisa 43
      2.2.3. Instrumentos de coleta 45
         2.2.3.1. Entrevista semi-estruturada com as duas professoras de Língua Inglesa participantes da pesquisa 46
         2.2.3.2. Entrevista semi-estruturada com a Assistente de Coordenação 47

2.2.3.3. Entrevista semi-estruturada via *e-mail* 48
2.2.3.4. Questionário inicial com perguntas semi-abertas aos alunos 48
2.2.3.5. Questionário aberto oferecido aos discentes ao final do ano letivo 49
2.2.3.6. Gravação de aulas 50
2.2.3.7. Observações de aulas e registros de conversa pós-aula 50
2.3. Rotinas de organização e interpretação 51
2.3.1. Organização dos registros textuais 51
2.3.2. Etapas do processo de tematização 52

CAPÍTULO 3 – Interpretação 56
3.1. Relembrando os questionamentos iniciais 56
3.2. Voltando o olhar para as prescrições 57
3.2.1. Descrevendo a natureza da triagem e suas implicações 59
3.2.2. Buscando compreender a essência da avaliação 71
3.3. Voltando o olhar para os desafios do professor e seu coletivo de trabalho 90
3.3.1. Caracterizando “heterogeneidade de conhecimento” em Inglês 91
3.3.2. Reconhecendo os desafios da disparidade 92
3.4. Refletindo sobre as interações 105
3.4.1. Interação aluno-professor 106
3.4.1.1. Compartilhando conhecimento 116
3.4.1.2. Discutindo a defasagem 118

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
REFERÊNCIAS 125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Características dos grupos quanto à idade e gênero 43
Figura 2: Diagrama de Venn com os temas constitutivos do fenômeno 56
Figura 3: Tema Prescrições com seus sub-temas e sub-subtemas 58
Figura 4: Tempo de estudo de Inglês no Ensino Fundamental 62
Figura 5: Porcentagem de alunos que estudaram Inglês em cursos livres..... 62
Figura 6: Apreciação do Idioma..... 67
Figura 7: Tempo de estudo de inglês no Ensino Fundamental..... 86
Figura 8: Porcentagem de alunos que estudaram inglês em cursos livres..... 86
Figura 9: Alunos que consideram ter conhecimentos para acompanhar 87
Figura 10: Opiniões dos alunos sobre a divisão de classes por níveis 89
Figura 11: Desafios como tema constitutivo do fenômeno 91
Figura 12: Interações como tema do fenômeno na dimensão discente..... 106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese do Processo de Tematização baseado em Freire (2006a)..... 38
Quadro 2: Instrumentos de coleta 46
Quadro 3: Início do processo de tematização (cf.Freire,2007a e b)..... 53
Quadro 4: Identificação de unidades de significado, refinamento e ressignificação (cf.Freire, 2007a e b) 54

ANEXOS

ANEXO 1: Entrevista 1 com os professores participantes da pesquisa..... 132
ANEXO 2: Questões enviadas por *e-mail* para as professoras participantes da pesquisa 133
ANEXO 3: Questões para orientar a entrevista com a assistente de coordenação..... 134
ANEXO 4: Questionário inicial respondido em sala de aula pelos alunos 135
ANEXO 5: Questões abertas respondidas pelos alunos ao final do ano letivo..... 136
ANEXO 6: Termo de Compromisso para a Dispensa das Aulas de Inglês 2006 .. 137
ANEXO 7A: Página do livro adotado para o Ensino Médio 138
ANEXO 7B: Página do livro adotado para o Ensino Médio 139
ANEXO 8: Diagrama Geral..... 140

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo descrever e interpretar, sob o enfoque da abordagem hermenêutico-fenomenológica, a experiência da heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa, vivenciada por professores e alunos do primeiro ano do ensino médio em uma escola pública federal.

A fundamentação teórica deste trabalho está ancorada: (a) nos princípios sócio-histórico-culturais pós-modernos, tendo como teóricos centrais Vygotsky (1929/2001,1935/2003) e Bakhtin (1929/2004); (b) em Celani (2002,2003,2004) e Moita Lopes (1996,1999, 2001, 2002, 2003, 2006), os quais contribuem com a visão de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola pública e sua função social, aliada à uma postura crítica de saber global, respeitando os contextos locais; (c) em Sacristán (2002) para entender os reflexos da cultura e da exclusão no ambiente escolar; (d) e para compreender a influência das prescrições do trabalho do professor e do coletivo de trabalho no ensino, baseia-se nos estudos de Souza-e-Silva (2003/2004) e Amigues (2004). Recorro a Fidalgo (2002), Rabelo (2004) e Zabala (1998) para os fundamentos em avaliação no contexto escolar.

Os dados para a pesquisa foram coletados ao longo do ano letivo de 2006 durante e após as aulas de língua inglesa em duas classes de primeiro ano do ensino médio. Participaram desta pesquisa 71 alunos(as), duas professoras de língua inglesa e uma assistente de coordenação. Os registros textuais foram gerados a partir de: (a) transcrições das gravações de entrevistas semi-estrutradas com as professoras, e com a assistente de coordenação; (b) questões semi-abertas enviadas pelo correio eletrônico para as professoras; (c) áudio-gravação e observação de 18 aulas; (d) dois questionários semi-abertos respondidos pelos alunos em sala; (e) registros de campo.

A interpretação de dados ocorreu de acordo com o processo de tematização recomendada por van Manen (1990) e sua sistematização por Freire (2007). Os temas identificados delinearam o fenômeno da vivência da heterogeneidade de conhecimento em Língua Inglesa como um universo em três dimensões: a dimensão institucional e suas prescrições; a dimensão docente, quanto aos desafios do professor em sua função mediadora; e a dimensão discente, revelando o aluno na sua interação com o professor e com os outros alunos.

Palavras-chave: ensino de inglês, heterogeneidade de conhecimento, abordagem hermenêutico-fenomenológica.

ABSTRACT

This dissertation has the main purpose to describe and interpret, under the hermeneutic phenomenological approach, the experience of multilevel knowledge English language classes lived by first year Senior High School teachers and students in a federal institution.

It is based on the theoretical postmodern social and cultural history principles having Vygotsky (1929/2001,1935/2003) and Bakhtin (1929/2004) as main postmodern theorists. In considering the social function of teaching English as a second language at public schools, this study is based on Celani (2002,2003,2004) and Moita Lopes (1996,1999,2001,2002,2003,2006). In order to understand the repercussions of culture and exclusion in the school context, this study is based on Sacristán (2002); and also on Souza-e-Silva (2003/2004) and Amigues (2004) to understand the institutional normative prescriptions that influence the teacher's job. Finally, it is supported by Fidalgo (2002), Rabelo (2004) and Zabala (1998) for fundamentals of evaluation in the school context.

The data were collected throughout the school year of 2006, during and after English language classes of two different teachers. The participants included one pedagogical assistant, two English language teachers and seventy-one first year Senior High School students. The data included : (a) the transcriptions of audio recordings of semi-structured interviews with the teachers and the pedagogical assistant; (b) open-ended questions sent by e-mail messages to the participant teachers; (c) 18 audio-recorded classes; (d) two open-ended questionnaires answered by the participant students; (e) field notes and class observation notes.

Data analysis is based on the thematization recommended by van Manen (1990), and its systematized procedures by Freire (2007). The themes emerged from the thematization were perceived as a universe in three dimensions: the *institutional dimension* and its prescriptions; *the teaching dimension* considering the challenges of the teacher as a mediator; and *the students´ dimension*, in their interactions with the teacher and with other students.

Key-words: English language teaching, multilevel students, hermeneutic-phenomenological approach

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir de minha vivência como professora de língua inglesa no ensino médio de uma escola publica federal, na qual a disparidade de proficiência na língua por parte dos alunos suscitou o desejo de investigar a natureza das classes heterogêneas e o significado dessa heterogeneidade para professores e alunos nesse contexto escolar.

Ao longo de minha experiência como professora de inglês em escolas de cursos livres, regulares e também como professora particular autônoma, foi sempre comum ouvir alunos que freqüentavam o ensino médio, tecerem comparações queixosas quanto às práticas de ensino de língua inglesa em escolas da rede pública ou mesmo particular. Tendo em mente que essas escolas mantêm o ensino de línguas estrangeiras como matérias de menor importância, agrupam um número grande de alunos por sala e, em geral, não contam com muitos recursos didáticos, torna-se um grande desafio para um professor satisfazer as exigências dos alunos.

Em contato com os avanços tecnológicos e ambientes virtuais, jogos em computador, acesso a *lan-houses*, filmes americanos e músicas internacionais, os jovens que ingressam no ensino médio já estão, em geral, familiarizados com o idioma inglês.

O grau de interesse do aluno e o tempo de sua exposição à língua, (que pode variar de acordo com sua escolaridade prévia) contribuem para a disparidade na sala de aula. Encontramos na sociedade atual, constantes apelos que tendem a valorizar o aprendizado de uma segunda língua, não só como facilitadora de uma comunicação à distância ou presencial.

Entretanto, até mesmo nas recentes Orientações Curriculares para o Ensino Médio existe o consenso que sem um discernimento de valores daquilo que é global e daquilo que é local, “o raciocínio globalizante pode produzir a crença de que somente os conhecimentos de computação e inglês bastam para a integração social e a entrada na sociedade globalizada” (Brasil, 2006:96).

Frente à demanda profissional que passou a exigir o domínio do inglês como pré-requisito para áreas contábeis, tecnológicas e administrativas, somado à expectativa de um exame dessa língua no vestibular, grande número de alunos no ensino médio já freqüenta cursos de inglês em escolas de idiomas.

Todavia, as escolas públicas, podem vir a agrupar alunos originários de diferentes contextos sócio-econômicos, onde nem todos dividem as mesmas oportunidades de acesso ao estudo de uma língua estrangeira, e por vezes, desconhecem o valor desse aprendizado.

Encontrei nos PCN (Brasil,1998) comentários alusivos ao aumento do número de jovens que ingressam no Ensino Médio, reconhecendo que no presente sistema educacional brasileiro,

> a demanda por ascender a patamares mais avançados no sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade (Brasil,1998:52).

O aumento do número de jovens que disputam as vagas nas instituições escolares, as quais oferecem o Ensino Médio, contribuem para o aumento da diversidade[1] em sala de aula.

Dessa forma, uma grande disparidade de conhecimento de língua inglesa passou a ser uma realidade enfrentada por professores tanto de escolas públicas quanto particulares, que se deparam com o mesmo desafio de lidar com classes numerosas e heterogêneas. Na opinião de Hess,

> Since all learners are different in language aptitude, in language proficiency, and in general attitude toward language, as well as in learning styles, we can probably say that most language classes are multileveled (Hess, 2001/2004:2)[2]

Considera-se característico em qualquer histórico de aprendizagem a decorrente heterogeneidade entre alunos em uma sala de aula, devido à sua aprendizagem prévia. Zabala (1998:34) menciona que a utilização de critérios para "estabelecer o nível, quer dizer, o grau de aprendizagem segundo as capacidades e os conhecimentos prévios" marcará também a forma de ensinar.

---

[1] Diversidade mencionada neste contexto está relacionada às características dos alunos em função do meio social, o que pode gerar a heterogeneidade de conhecimento.

[2] (*) "...desde que todos os alunos diferem quanto a aptidões lingüísticas, proficiência na língua, e, em geral, sua atitude em relação à língua, tanto quanto em seus estilos de aprendizagem, nós podemos provavelmente dizer que a maioria das classes é heterogênea"(Hess, 2001/2004:2). (Todas as traduções deste estudo são de minha autoria).

Zabala acrescenta que “estabelecer uma atenção à diversidade[1] é uma forma de intervenção extremamente complexa, que implica estabelecer um programa de ensino-aprendizagem apropriado a cada aluno e aluna”.

Mas, na verdade, como é entendida a heterogeneidade em sala de aula pela comunidade escolar?

Retomando outras das ponderações de Hess (2001/2004), a questão da heterogeneidade de conhecimento de inglês, tanto quanto a questão do que venha a ser uma classe numerosa, é uma questão de percepção. Semelhantes ponderações são encontradas no estudo reportado por Coleman (1989) sobre classes numerosas, publicado pela Universidade de Leeds (UK), onde nem sempre as opiniões dos professores sobre o número de alunos era coincidente.

Observa-se que mais notadamente em áreas metropolitanas é que a experiência com classes heterogêneas, em aulas de língua inglesa, parece se revelar distinta de outras disciplinas. A heterogeneidade de conhecimento de inglês, particularmente no contexto do ensino médio, aumenta as dificuldades que o professor enfrenta para contemplar as diferentes necessidades dos alunos.

Para atingir os prescritos curriculares com um número reduzido de aulas, sem mencionar a dificuldade quanto à escolha do livro didático (gerador de divergências no coletivo de trabalho), ou na ausência deste, o volume de atividades pré e pós-aula assumem proporções insustentáveis para o profissional da educação de inglês.

Por um lado, o professor sente que perde o foco e a atenção do grupo como um todo, pois devido à disparidade de níveis, a participação pode estar restrita aos alunos com maior proficiência na língua. Por outro lado, essa disparidade parece gerar também problemas de exclusão para aqueles que não compartilham do mesmo nível de proficiência ou interesse.

Os alunos, que num primeiro momento venham a apresentar menor habilidade, tendem a silenciar suas dúvidas. Tais alunos, assumindo a falta de conhecimento prévio como deficiência pessoal, tendem a não revelar suas reais necessidades ao professor, deixando o pedido de ajuda para os colegas mais próximos, ou, após as notas bimestrais.

Muitas razões podem levar o aluno ao ocultamento de suas dúvidas, o que me faz relembrar as palavras de Freire (1996:59), quanto à necessidade de “o*uvir as vozes silenciadas”,* a mesma atitude parece ser válida também para mais um dos

desafios do trabalho do professor de língua inglesa em grupos heterogêneos: reconhecer e interpretar o silenciamento dessas vozes.

Cada vez mais, nota-se a valorização da aquisição oral da língua inglesa, outro aspecto que tem gerado grandes discussões e um sentimento de frustração para ambos: profissionais e alunos. Trabalhar *as quatro habilidades* é vista pelos professores como práticas estanques. Porém, a partir dos novos conceitos de letramento a visão das quatro habilidades incorpora a visão "alternativa de heterogeneidades abertas e sócio culturalmente contextualizadas" (Brasil, 2006:110), em outras palavras, as habilidades a serem desenvolvidas no ensino de línguas estrangeiras focalizam a leitura, a prática escrita *e a comunicação oral contextualizadas*. Mediante poucos recursos didáticos, e, classes numerosas, muitos professores de ensino médio se entregam a uma pratica gramatical isolada de significado social para o jovem da atualidade.

Na esperança de atenuar algumas das expectativas em torno das questões enunciadas, tem sido prática comum, em várias instituições particulares, a divisão das classes de ensino médio, durante as aulas de inglês, por turmas que contemple as diferenças de nível básico a avançado.

Tal classificação por níveis tem ocorrido sem, contudo, haver uma reflexão quanto aos aspectos emocionais que desafiam os alunos que se consideram excluídos para o nível básico, o qual corresponderia ao nível dos *fracos* (termo de uso freqüente entre professores). Tais alunos não vêem a divisão como uma ajuda, mas sim, como uma exclusão declarada, comprometendo o autoconceito desses jovens e possivelmente até mesmo sua participação nas situações de aprendizado.

Quando os alunos experimentam o desafio da classificação por níveis, o aspecto afetivo, ou sócio-emocional promove reações freqüentemente contraproducentes e de baixa auto-estima (Echevarria & Graves, 2006:80). Modifica-se sobremaneira, então, o significado de ensinar inglês para dar lugar a uma reflexão sobre os aspectos que envolvem essa prática no contexto heterogêneo escolar, o qual reflete a heterogeneidade da nossa sociedade.

Em plena era da globalização tecnológica e da comunicação, o ensino de inglês tende a receber cobranças quanto a sua eficácia em face das necessidades de comunicação na sociedade atual. Exige do professor a articulação de metodologias, as quais possibilite seus alunos a aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas para poder participar do que acontece no mundo, e, assim,

ampliar seus horizontes sociais e culturais. Porém, aprender uma segunda língua vai além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas como Gee sugere:

> [...] o professor de inglês não está apenas ensinando gramática, nem mesmo letramento, mas sim as práticas discursivas de grupos dominantes, práticas essas que podem ferir as práticas e valores, e a identidade [...] de aprendizes que venham de outros grupos socioculturais. (Gee, 1986:720)

Esse fato, também comentado por Celani (2004:124) mostra a necessidade "do desenvolvimento de uma consciência crítica nos educadores em geral e nos professores de língua inglesa em particular".

A consciência crítica de que linguagem é uma prática social e que é atravessada por conotações político ideológicas levou este trabalho a direcionar o olhar sobre os novos paradigmas introduzidos pela sociedade pós-moderna, na forma de gerar conhecimento, valorizando o saber local, no amálgama das influências globais.

Como se pode ver nas recentes Orientações Curriculares para o Ensino Médio, aos professores de línguas estrangeiras, acena-se para a necessidade de "uma visão da inclusão ser inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e lingüística" (Brasil, 2006:96). O referido documento reflete sobre o aprendizado de línguas estrangeiras na sociedade globalizada, acenando para o raciocínio de que

> a exclusão está implícita em concepções de língua e cultura como totalidades abstratas, fixas, estáveis e homogêneas, desvinculadas de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, que pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural (Brasil, 2006:109).

Em vista de tais orientações, e, ao mencionarem os “prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico” relacionados a equivocadas *concepções de língua e cultura fixas e estáveis*, poder-se-ia esperar que mais trabalhos estivessem abordando a questão da heterogeneidade trazida para a sala de aula.

Como discutirei neste trabalho, mesmo sendo a disparidade de níveis fato tão comum na experiência docente em língua inglesa no Ensino Médio, até o momento deste estudo não foram encontrados trabalhos que investigassem a questão.

A carência de pesquisas sobre a experiência de professores e estudantes em classes heterogêneas no ensino regular é também comentada por Miccoli (2007)

como uma carência nas pesquisas em Lingüística Aplicada. Encontram-se trabalhos que investigam a aquisição de língua estrangeira na escola pública, ora com ênfase na experiência do vestibular (Scaramucci, 1999), ora relatando uma experiência com uma abordagem inovadora, como o uso do computador (Fonseca, 2000), ou mesmo investigando a formação de professores de língua inglesa, quanto às necessidades especiais de ensino, visando inclusão social e acadêmica (Souza, 2004).

Todavia, durante o período desta pesquisa, foram encontradas poucas publicações que tratassem especificamente da questão da disparidade de níveis de conhecimento em aulas de língua inglesa como em Bell (2004), Hess (2001) e Ur (1999/2005). Nessas poucas obras encontradas discutem-se os desafios do planejamento de currículo e/ou da administração das atividades em classes numerosas e díspares, mas sem menção ao contexto escolar específico.

Outras referências bibliográficas na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa estão voltadas especificamente ao ensino para imigrantes, como parte de programas oficiais de letramento em inglês como segunda língua, mormente em países como Canadá, Austrália e Estados Unidos (Burt, 1997/2006, 2005,2001; Brown, 1999; Barillo, 1997; Echevarria & Graves, 2007; Shank &Terril, 1995).

Conseqüentemente, este estudo vem preencher uma lacuna, pois tem como finalidade compreender a heterogeneidade de conhecimento, entendida como fenômeno da experiência humana, buscando refletir sobre os aspectos que envolvem a experiência de ensino - aprendizagem de inglês, no primeiro ano do Ensino Médio, sob a perspectiva docente e discente.

Ciente de que reconhecer aspectos da experiência diária significa articular experiências no tempo presente e passado, e estar aberta a diferentes possibilidades, encontrei na abordagem hermenêutico-feneomenológica (van Manen, 1990; Freire,1998, 2007) uma possibilidade de atingir uma reflexão mais profunda para a interpretação dos dados coletados nesta pesquisa.

Nem sempre são os fatos atuais que conseguem nos levar a compreensão de um fenômeno, mas sim a sua relação aos fatos anteriores. Em vários momentos deste estudo as experiências vividas dos participantes resgataram minhas próprias experiências, ora como aluna, ora como professora.

A escolha desta abordagem levou a uma orientação diferente, a um olhar diferenciado para os textos que registram a experiência humana em foco tentando combinar as recorrências das unidades de significação que surgiram a partir dos

registros textuais dos participantes, num constante processo de ir e vir na busca de significados, baseando-me no processo de sistematização de Freire (1998, 2007).

A forma de interpretação dos textos, a partir da identificação de seus temas, possibilitou, também, a identificação de aspectos do fenômeno da heterogeneidade de conhecimento que eu ainda desconhecia. Creio ser necessário lembrar que a interpretação a que cheguei é somente uma possibilidade entre outras, tendo em vista o conhecimento de mundo e as perspectivas do momento em que me situo. Como explica van Manen:

> A phenomenological description is always *one* interpretation, and no single Interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially *richer or deeper* description. (van Manen,1990:31)

Na abordagem hermenêutico-fenomenológica a descrição e interpretação dos fenômenos da experiência humana leva em conta os múltiplos aspectos vividos por seus participantes, buscando um entendimento desprovido de pressuposições e sem a preocupação de controle ou categorizações.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa foi elaborada de forma mais abrangente:

- Qual é a natureza da heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa, de um primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública federal?

Simultaneamente, é importante acrescentar que esta pesquisa se insere nos objetivos da Lingüística Aplicada, pela relevância social que a aprendizagem de inglês recebe hoje, como instrumento central da educação contemporânea e avanços tecnológicos, lembrando que a Lingüística Aplicada se caracteriza como:

> ...uma área na qual várias outras se cruzam, uma área que se ocupa de questões de linguagem, mas também de contexto, portanto uma área na qual se relacionam não apenas disciplinas como antropologia, psicologia, lingüística, educação, por exemplo, mas também instituições, tais como a escola, locais de trabalho, a clínica, o tribunal de justiça. Essa é uma área que tem uma função social e particularmente uma postura crítica (Celani, 2004c:79-96).

Sob essa perspectiva, as fontes de vários saberes foram contempladas nos três capítulos que estruturam o presente estudo. Tendo em vista os objetivos já

descritos acima, inicio o capítulo da Fundamentação Teórica, abordando, primeiramente, (1) a pós-modernidade e seus desdobramentos, considerando as mudanças na forma de se produzir conhecimento nas ciências sociais. Na seqüência, (2) tentando entender os reflexos da cultura na educação escolar, adentro na discussão da necessidade de pertencimento como vínculo social, o qual favorece a imagem que o estudante faz de si. E, na imbricação entre os aspectos sociais e psicológicos, abordo o dinamismo das inter-relações no ambiente escolar contextualizando a construção de autoconceito e auto-estima.

Finalizo (3) abordando a influência das prescrições do trabalho do professor e do coletivo de trabalho no contexto educacional, incluindo um enfoque da avaliação como parte das prescrições institucionais.

O segundo capítulo, Metodologia de Pesquisa, introduz os conceitos filosóficos característicos da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica; o contexto de pesquisa com os participantes, os instrumentos de registro de dados; as rotinas de organização dos registros textuais e procedimentos de análise.

O terceiro capítulo compreende a Interpretação sob a ótica da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica, a qual revelou a constituição do fenômeno em suas três dimensões: 1) a dimensão institucional; 2) a dimensão docente e 3) a dimensão discente.

Concluindo, apresento as Considerações Finais em que aprofundo as reflexões sobre as possíveis contribuições desta pesquisa no contexto escolar; seguido da Bibliografia e dos Anexos.

CAPÍTULO 1 - Fundamentação Teórica

Com o intuito de fornecer as bases teóricas para o desenvolvimento deste trabalho, opto por iniciar situando o presente momento denominado por alguns teóricos como *pós-moderno* na forma como as pesquisas sociais o descrevem (Denzin & Lincoln,1998; Silverman, 2001).

O pós-modernismo está caracterizado como um período de grandes questionamentos, que rejeita as antigas generalizações da ciência.

As transformações tecnológicas afetam nossa sociedade e provocam mudanças na forma como compreendemos a vida social, econômica e política, e conseqüentemente, na forma como produzimos e valorizamos conhecimentos locais e globais.

A história da evolução nas formas de fazer pesquisa em ciências sociais retrata as várias diferenças entre as pesquisas positivistas tradicionais até as pós-modernas. A queda do mito de verdades únicas nas ciências se revela nas diferentes perspectivas que levam a novas formas de investigar, descrever e interpretar os sentidos da experiência humana e contemplar a heterogeneidade de nossa sociedade.

A heterogeneidade passa a ser, então, reconhecida, mas nem sempre aceita, pois, como denunciam os autores das recentes orientações curriculares para o Ensino Médio, ainda há a necessidade de uma "reflexão crítica sobre os conceitos de linguagem e de ensino já arraigados" (Brasil,2006:107), os quais levam a exclusão sócio-cultural e lingüística em nossas escolas.

Assim, uma breve visão dos diferentes momentos históricos que caracterizam novos paradigmas[3] as pesquisas sociais e suas conseqüências para a educação contextualiza este trabalho.

Por se tratar de uma pesquisa em Lingüística Aplicada que leva em conta a complexidade do mundo atual e as práticas sociais, busco fundamentação nos princípios sócio-histórico-culturais constitutivos da linguagem que valorizam a relação dialógica nessa dinâmica social.

[3] Paradigmas foi definido por Guba como " a basic set of beliefs that guides action" (Guba, 1990:17, apud Denzin e Lincoln, 1998:26). Minha tradução: " um conjunto básico de crenças que guia a ação".

Busco saberes sobre aspectos da cultura que respondam aos questionamentos sobre a heterogeneidade de conhecimento, geradores de exclusão no ambiente escolar; procuro entender, sob a perspectiva característica da pós-modernidade, as demandas de letramento em língua inglesa na instituição escolar, proveniente das transformações e novas exigências da sociedade contemporânea.

Investigo os aspectos que influenciam a prática dos educadores dentro do contexto escolar junto às prescrições a que estão submetidos no coletivo de trabalho, onde a avaliação é parte integrante dessas prescrições.

Para dar conta de abordar essas questões, que parecem ter como berço as incertezas e questionamentos da pós-modernidade, recorro a algumas fontes teóricas que descreverei a seguir em tópicos distintos.

1. A pós-modernidade e seus desdobramentos

Neste primeiro momento, parto do conceito dicionarizado mais abrangente sobre *pós-modernidade,* associado à globalização, para depois discutir os conceitos desenvolvidos por dois grandes teóricos pós-modernos: Vygotsky e Bakhtin. Em seguida, na voz de pesquisadores e lingüistas aplicados, relaciono as mudanças que se operam na sociedade e na educação, a partir dos novos paradigmas pós-modernos. Abordo também o desenvolvimento da economia global, e o inglês como língua franca, discutindo as implicações sociais e educacionais do ensino do inglês como língua estrangeira.

Na sexta edição de *The Columbia Encyclopedia* (2001-07)[4], Pós-modernismo é definido como:

> term used to designate a multitude of trends—in the arts, philosophy, religion, technology, and many other areas—that come after and deviate from the many 20th-cent. movements that constituted modernism. The term has become ubiquitous in contemporary discourse and has been employed as a catchall for various aspects of society, theory, and art. Widely debated with regard to its meaning and implications, postmodernism has also been said to relate to the culture of capitalism as it has developed since the 1960s.

[4] Tradução: "termo usado para designar uma multiplicidade de tendências – nas artes na filosofia, religião, tecnologia e muitas outras áreas – que vieram após, e derivadas de movimentos modernistas do século XX. O termo se tornou ubíquo no discurso contemporâneo e tem sido empregado em várias áreas da sociedade, em teoria e arte. Amplamente discutido quanto ao seu significado e implicações, o pós-modernismo tem sido associado à cultura do capitalismo, por ter se desenvolvido a partir dos anos sessenta". (The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition <http://www.bartleby.com/65/po/postmoder.html >capturado em 11/04/2008).

Talvez a mencionada *ubiqüidade* em torno do termo *pós-modernidade* e a *multiplicidade de significados* não favoreça uma visão muito nítida das implicações que envolvem a condição pós-moderna.

As sociedades ocidentais passam por um momento de mudanças econômicas e políticas do capitalismo na forma da globalização que é produto dos avanços da comunicação e produção de tecnologia, o qual tornou o mundo uma aldeia global. Sob essas forças, *reconfigura-se a noção cultural de identidade.*

Sob essa nova perspectiva, as questões sociais começam a ser contempladas em sua heterogeneidade, refletindo maior sensibilidade e criticidade. "A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a invenção de formas de produzir conhecimento" (Moita Lopes,2006:85), assim, tentar entender a vida é parte essencial da pesquisa social. Julgo necessário situar de que forma o conhecimento é gerado levando em conta as transformações sociais.

1.1. Situando novos paradigmas da pesquisa social no contexto pós-moderno

Como pesquisadora, com a proposta de conduzir um estudo qualitativo no ambiente escolar, é necessário se ter uma visão dos aspectos metodológicos relativos à pesquisa. No leque de várias possibilidades, fica claro que as escolhas implicam em um sistema de crenças que são inerentes a forma particular de perceber o mundo e interpretá-lo.

Conhecer um pouco do trajeto histórico do modo como as pesquisas evoluíram do positivismo ao presente, pode reverter em uma visão em paralelo das crenças que se perpetuam no sistema educacional que ainda não se afastou dos moldes positivistas de ver o mundo. A partir do pós-modernismo (meados de 1980) é que se instaura o tipo de pesquisa que reconhece a voz do pesquisado e reconhece que não existe uma única verdade, pois toda interpretação leva em consideração a perspectiva de quem o faz. Traçando uma linha cronológica de eventos que marcaram as transformações nas pesquisas sociais é possível entender o desnorteamento que subjaz o pensamento atual, pois como mencionam Denzin e Lincoln (1998:2)

> qualitative research operates in complex historical field that crosscuts five historical moments. These five historical moments simultaneously operate in the present. [5]

[5] Tradução: "pesquisa qualitativa opera em um complexo campo histórico que entrecorta cinco momentos históricos. Esses cinco momentos históricos operam simultaneamente no presente".

Talvez, se possa explicar o mesmo aturdimento e a mesma resistência que permeia os ambientes escolares onde as transformações resistem em acontecer e a idéia de homogeneidade privilegia.

Bebendo nas fontes de Denzin e Lincoln (1998) compreende-se que a pesquisa qualitativa relaciona a interconectividade do complexo campo histórico em que se insere, o que significa o estudo em seu ambiente natural, atentando ao sentido ou interpretação de um fenômeno na forma como as pessoas o compreendem. Os autores discorrem sobre as sucessivas teorias epistemológicas que se movimentaram entre vários momentos históricos, descritos como tradicional, modernista e pós-modernista. Cada período se faz associar por diferentes paradigmas, que refletem um método de pesquisa e sua conseqüente perspectiva de interpretação.

Os teóricos acima mencionados definem que o presente momento é caracterizado como pós-moderno, concebendo um paradigma mais sensível e questionador do que os paradigmas anteriores, descartando um lugar privilegiado para qualquer método ou teoria geradores de conhecimento, pretensamente universal e autoritário.

Denzin e Lincoln ainda ponderam que o terreno político define as muitas tradições e ligações da pesquisa qualitativa, e ela confronta o mundo em constante mudança, novas posições intelectuais e suas próprias condições institucionais e acadêmicas. O novo olhar científico mais crítico reflete o comprometimento de ouvir as vozes que são silenciadas nos paradigmas positivistas. O conhecimento das comunidades locais ganha espaço e, embora seja um momento de descobertas, o desnorteamento e incertezas também se tornam comuns.

O desafio pós-moderno emergiu a partir de meados de 1980 questionando os valores pré-concebidos de teorias e seus preconceitos; garantindo que o pesquisador faz mais do que observar a história: ele ou ela, na verdade, é parte dessa história. Em oposição à perspectiva positivista, objetiva e neutra, a pós-modernidade abre espaço a um processo multicultural de se fazer pesquisa no qual classe, raça, gênero e etnia dão forma ao processo de questionamento, situando o pesquisador a partir de seu mundo com base na sua formação e experiência.

Tendo em vista as mudanças descritas acima, a pesquisa qualitativa pós-moderna, dá chances a novas epistemologias na voz dos grupos anteriormente silenciados; da mesma forma como aumenta a crítica social e a criticidade científica.

Em virtude desse novo paradigma, os autores concluem que: a busca por verdades universais tende a ser substituída por um conhecimento local ajustado aos problemas locais em situações específicas (Denzin e Lincoln,1998).

1.1.1. As mudanças geradas na pós-modernidade e a educação

As mudanças de paradigmas geram novas perspectivas na produção de conhecimento nas ciências sociais, além disso, Harrison (2004:165) considera que Pós Modernidade não é uma posição filosófica que nós escolhemos adotar ou não, mas é o termo cunhado para aquilo que determinou grandes mudanças em nossa época. Isso significa que temos que tentar entender essas implicações e decidir como agir nesse novo contexto sócio-histórico cultural, tendo em vista suas implicações para a educação.

Harrison também descreve as grandes mudanças que são sentidas nos paradigmas das ciências, pois alteram substancialmente as regras do jogo e provocam questionamentos. Um deles é quanto à objetividade da ciência. Harrison exemplifica que no cômputo pós-moderno:

> é de se notar as muitas formas na qual a ciência teve que reinventar suas próprias regras, na astronomia após Newton, na teoria quântica – na qual resultou na descrença de muitos cientistas no tocante a conceitos superestimados sobre a "verdade", "precisão científica", "objetividade" e "autoridade". Essas novas formas de pensamento têm substituído a noção "singular" de ciência por uma mais flexível: a noção de pluralidade de discursos "locais" aplicáveis. Dentro dessa noção, a função do cientista é selecionar dentre esses o mais apropriado. A análise pós-moderna nos leva a admitir que nós tenhamos que reconhecer o potencial das soluções dos sistemas locais, se as soluções globais são difíceis ou impossíveis de se atingir. Temos que admitir a importância da individualidade do sujeito, dada à questão do conceito de "objetividade" ter sido reconhecida como problemática. Temos que reconhecer também, a importância de aceitar como válido o conhecimento gerado dentre a vasta gama de metodologias, dado que não é mais possível se curvar diante de uma única grande autoridade científica. (Harrison, 2004:165).

Tais acontecimentos que envolvem a ciência, descritos por Harrison, revelam alguns dos questionamentos de uma ciência estática, legisladora, e globalizadora. Teóricos e filósofos em vários segmentos das ciências, propõem uma mudança na visão unificadora tradicional para uma nova forma de construir conhecimento em nosso tempo, valorizando o potencial das soluções locais e admitindo a importância da individualidade do sujeito, ainda que, como lembra Moita Lopes, “diversas visões

da tradição, da modernidade e da pós-modernidade coexistam em conflito“ (2006:32).

Considerando as implicações para a educação, vemos em Freire (2001:159) que a pós-modernidade não está isenta dos conflitos, das opções, das rupturas, da necessidade de se tomar decisões, no ato de ensinar-aprender, o educador refaz o conhecimento e produz o não sabido. Celani (2005) comentando Freire (2001) reconhece que a prática educativa pós-moderna “desoculta verdades em lugar de escondê-las“; Celani vê o educador pós-moderno como alguém que é humilde e recusa a arrogância, ”pois não se deixa orientar por certezas, mas sim por buscas de caminhos que levem à compreensão” (Celani, 2003:2-9). Fabrício (2006:61) também pondera que somos educados para procurar ancoragens seguras, mas o estado de transição nos força a não fixarmos teorizações, homogeneidades e idéias cristalizadas, o qual nos deixa livres para exercitar nossa capacidade criativa para realizar transformações quando julgamos necessárias. Contudo, sem deixar de nos eximir do compromisso com os efeitos de nossas construções para o mundo social.

1.1.2. A condição pós-moderna e o processo de globalização

Assim como Harrison (2004), Rojo (2006:260) citando Holmes (1992) descreve a relação da condição pós-moderna ao processo de globalização da economia e de fragmentação de identidades (pessoais, sociais, nacionais) “Para enfrentar as problemáticas advindas de um mundo globalizado“ (Lopes, 2006:33), busca-se a criação de estratégias possíveis que dêem conta desse desafio. Como uma grande roda que, aos poucos, passa por todos os participantes dessa grande aldeia global, Moita Lopes comentando Kumaravadivelu lembra que “nenhuma área nas ciências sociais e nas humanidades pode passar imune às questões da globalização” (Moita Lopes, 2006:34).

A pós-modernidade também é vista como uma intensificação da força do mercado, o papel centrado do indivíduo, com o fortalecimento da democracia e a escalada técnico-científica. Celani situa que:

> a partir dos anos 80, com o avanço da globalização e das novas tecnologias, essas características adquirem velocidade espantosa, interferindo diretamente nos comportamentos e modos de vida das pessoas – é a hipermodernidade. É uma outra modernidade, pois [...] nunca estivemos *além* da modernidade. Esta é uma situação

> paradoxal que exige um convívio de ordem e desordem. É o *caos organizador* que pode gerar sentimentos de incerteza e risco. (Celani, 2004c:79-96).

Ao abordar essas considerações sobre o mundo contemporâneo, Celani adverte para a necessidade de um programa de educação de professores que se proponha a ser organizador, e não um elemento de desintegração dentro do caos transformador.

1.1.3. Bakhtin e Vygotsky como Teóricos da Pós-modernidade

Tanto Bakhtin (1895-1975) quanto Vygotsky (1896-1934) transformam a visão pós-moderna considerando as perspectivas que trazem para as ciências humanas. Mais especificamente, quanto aos aspectos relativos à aquisição de linguagem e o valor da interação social como propulsores do desenvolvimento do indivíduo. A concepção do desenvolvimento humano como produto social e a natureza dialógica da linguagem presente nas obras desses teóricos, tem sido motivo de inspiração para muitos educadores, pois, ajudam na compreensão das interações que ocorrem no contexto escolar.

Freitas (2007) aponta para as coincidências na obra dos dois pensadores russos. Embora tenham vivido no mesmo país, não há indícios que eles tenham se conhecido. No entanto, suas obras se articulam ao buscar diferentes posições epistemológicas para as ciências humanas, pensando nelas para além do conhecimento objetivo. “Para ambos o homem é um ser social [...] e penetra no cultural pela linguagem” (Freitas, 2007:146).

Harrison (2004) considera que um dos aspectos mais importantes dos conceitos de Bakhtin, que mudaram a visão pós-moderna de linguagem está centrado na importância dos contextos sociais, culturais e ideológicos que produzem significados diversos, em vez da visão monológica como se pensava anteriormente. Isso implica que significado não é algo fixo, imutável, pois ele cria significados únicos em cada contexto de produção e interpretação. “Não só as palavras, mas toda expressão é dialógica, ao oferecer uma visão polifônica de pontos de vista que são incorporados pelos falantes de uma língua” (Harrison, 2004:166).

Bakhtin (1975) entende que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”; sendo assim, “a língua em seu uso prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (1975:96).

Decorrente desse pensamento, Bakhtin declara que o estudo da língua como “sistema de formas normativas, isolado das unidades reais da cadeia verbal das enunciações, se mostra como que vazia” (Bakhtin,1975:96). Em outras palavras, Bakhtin revela que o estudo normativo da língua isolado de seu contexto social de uso não serve aos propósitos imediatos da comunicação.

As considerações acima podem remeter a questões pedagógicas de ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua. Mesmo em face da atual necessidade de comunicação, na grande maioria das escolas o ensino de inglês tem permanecido inalterado, privilegiando o estudo gramatical descontextualizado.

Bakhtin também considera que a linguagem não é transparente, mas opaca e polissêmica, os significados atribuídos a uma interação dialógica podem ser variados e de acordo com diferenças sócio-culturais Pensando no contexto escolar, Bakhtin nos oferece um instrumento a mais de consciência e responsabilidade do papel dos educadores como formadores de identidades. Considerando todas as questões dialógicas implícitas na linguagem, uma reflexão sobre o discurso no contexto escolar é de importância para este estudo:

> o olhar de Bakhtin me faz pensar a relação professor-aluno como uma relação dialógica onde se enfrenta dois sujeitos. A construção do conhecimento passa a ser uma construção partilhada, coletiva, onde o outro é sempre necessário. Esse outro pode ser o professor ou mesmo qualquer um dos alunos, dependendo das circunstâncias. Ensinar e aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo. A aprendizagem acontece a partir da interação de dois sujeitos: o professor que ensina e o aluno que aprende. Assim o conhecimento é elaborado, disputado no concreto das interlocuções. E a linguagem é o lugar dessa construção; a palavra é a ponte onde transitam significações. É preciso estar atento para o jogo de simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a diversidade, com a diferença. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades.[...] Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes. A polifonia enfatiza a coexistência de uma pluralidade de vozes que não se fundem em uma única consciência, mas existem em registros diferentes, num dinamismo dialógico (Freitas, 2007:147).

Voltando agora o olhar para Vygotsky, contemporâneo de Bakhtin, pode-se encontrar em ambos a mesma base fundadora dos conceitos sócio-histórico culturais. Segundo Vygotsky (1935), o homem é um ser social e histórico que

transforma o meio e é por ele transformado, construindo sua individualidade a partir da interação com o outro, inserindo o professor como um mediador entre o conhecimento sócio-cultural, presente na sociedade e o aluno.

> A assimilação de experiências e conceitos de toda humanidade é transmitida no processo de aprendizagem ou desenvolvimento do psiquismo humano é determinado pelas leis do desenvolvimento sócio-histórico (Rego, 2004:48).

De acordo com Rego (2004:48), Vygotsky entende o sujeito como constituído através da mediação da palavra que organiza sua cognição, e define que o aprendizado é uma atividade social dinâmica que está situada em contextos físicos e sociais que envolvem pessoas, instrumentos e atividade.

Ao afirmar que "aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (Vygotsky,1935/2004:110), os estudos de Vygotsky também trazem grandes implicações educacionais. Primeiramente, quanto ao processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, as quais determinam a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial, denominado de zona do desenvolvimento proximal (ZDP). Isso significa que para obter indicações do nível de desenvolvimento de uma criança, considera-se não somente o que ela pode já fazer sozinha (nível de desenvolvimento real), mas também aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outros (nível de desenvolvimento potencial). Sob essa perspectiva é que a aprendizagem escolar passa a ser de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Vygotsky (1934) esclarece que:

> A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. Por isso a aprendizagem só é mais frutífera quando se realiza nos limites de um período determinado pela zona de desenvolvimento imediato (Vygotsky, 1934/2001:334).

Para Vygotsky (1934), aprendizagem é, ao mesmo tempo, a fonte e o produto do desenvolvimento, assim como desenvolvimento é a fonte e produto da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento são inseparáveis, intercambiáveis e emergentes. As implicações desses conceitos se alastram em todas as áreas educacionais, pois eles estabelecem que a criança desenvolve seu intelecto por

meio da intelectualidade daqueles que a cercam, despertando vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio. Nas palavras de Schütz (2004:1-6):

> no caso do aprendizado de línguas, a autenticidade do ambiente e o grau de afinidade entre seus integrantes são elementos essenciais para que o aprendiz sinta-se parte desse ambiente, características que dificilmente predominam em salas de aula convencionais.

Nos estudos com relação à aquisição de uma segunda língua, Vygotsky esclarece que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre em planos diferentes do da língua materna: ”(...) a criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção” (Vygotsky,1934/2001:352).

Tais conceitos dão base à compreensão de que a aprendizagem de uma língua estrangeira se apóia em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna, sendo que o contrário também ocorre, pois possibilita que a criança entenda melhor o sistema lingüístico de sua língua materna quando aprende uma língua estrangeira (Vygotsky, 1934/2001:354). Schütz (2004) comenta o fato que muitos estudiosos observam os benefícios de se estudar uma língua estrangeira por possibilitar a transferência dos aspectos conceituais, que se tornam conscientes, de uma língua para outra; além da amplitude dos aspectos culturais a que se tem acesso, durante o processo de ensino–aprendizagem da língua estrangeira. Schütz (2004:1-6) também acrescenta que:

> A teoria sócio-interacionista de Vygotsky, ao explicar o desenvolvimento da fala e o desenvolvimento cognitivo do ser humano, serve como base sólida das recentes tendências na lingüística aplicada em direção a metodologias de ensino de línguas estrangeiras menos planificadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática em ambientes multiculturais de convívio.

Esse fato põe em evidência alguns dos possíveis benefícios que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode trazer.

Pelo posto acima, como um fundamento de grande importância para os estudos do ensino-aprendizagem, (que neste trabalho envolve o adolescente e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento), compreende-se por meio de

Vygotsky (1929) que a força motivadora que determina a formação dos conceitos através da linguagem, aciona

> qualquer mecanismo de amadurecimento do comportamento e o impulsiona para frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes... (Vygotsky,1929:171).

Tais momentos estimulam o desenvolvimento do pensamento do adolescente em todas as suas potencialidades. Vygotsky complementa que um fato muito observado por investigação científica ocorre de forma inversa, pois onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém.

Todas as colocações anteriores relativas ao desenvolvimento humano, envolvendo a relação sócio-histórico cultural perpassada pela linguagem, pode também levar a uma melhor compreensão das relações sociais na comunidade escolar.

Tendo como cenário as transformações na sociedade global, a introdução do ensino da língua inglesa pode significar mais vozes para o dinâmico dialogismo da pós-modernidade. Como ressalta Freitas (2007) na perspectiva de Bakthin, o diálogo não se restringe a uma relação face a face, mas ele é muito mais amplo. Diálogo entre pessoas, entre textos, autores, disciplinas escolares, escola e vida. Para a autora “a vida deve ser levada para dentro das paredes da escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar” (Freitas,2007:148). Sendo assim, o ensino de língua inglesa como segunda língua na instituição escolar também envolve produção de conhecimento e transformações que se refletem na educação da criança e do adolescente.

1.1.4. O inglês como língua global e suas implicações na educação

Como o inglês se tornou a língua franca do mundo, devido a sua associação com a economia global, passou a ser vista como a "a escolha natural para o progresso perpetuando o papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento" (Kamaravadivelu,2006:135).

Kumaradivelu (2006) comenta que o uso do inglês em muitas partes do mundo tornou-se "um vício que tem tido conseqüências de longo prazo que estão longe de ficar claras" (2006:135). O autor reflete sobre a existência de grandes interesses comerciais na indústria do ensino do inglês global, além do impacto que ele tem tido nas identidades das pessoas ao redor do mundo.

Indo ao encontro da natureza dessas questões que assumem implicações sociais e educacionais do inglês como língua global, Celani (2004b:135-160) discute "a necessidade de se ter consciência da importância vital de não perder as identidades no processo de ensino-aprendizagem". Sua preocupação, assim como a de muitos outros lingüistas aplicados, está na "colonização ideológica" que não possibilita trocas, desprezando os valores sociais dos outros, impondo uma hegemonia mundial para manter os menos desenvolvidos dependentes da tecnologia e do comércio dos mais desenvolvidos.

Sob esse viés, a educação deve contar com profissionais conscientes do papel do inglês como parte do processo educacional. Celani (2004b) alerta para a formação de um professor de língua inglesa consciente quanto aos insumos culturais e intelectuais trazidos por seus alunos ricos e pobres para dentro da sala de aula, para que a experiência de ensino-aprendizagem de inglês seja "empoderadora" e não "incapacitante".

Questionamentos dessa natureza podem ser percebidos nas novas orientações oferecidas aos professores de Línguas Estrangeiras publicado pelo MEC (2006:96), pois tais orientações ressaltam que a consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural lingüística deve orientar os professores. Entende-se no referido documento, heterogeneidade e diversidade como as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião, etc. No documento citado, as orientações pedagógicas reforçam que o ensino de línguas estrangeiras envolve muitas questões sociais, políticas, culturais e educacionais, mas que esse

ensino pode trabalhar a favor da inclusão. Não se pode negar a presença de conflitos e das contradições que fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo parte, portanto, da heterogeneidade social.

Estamos vivendo um novo contexto social, mas a escola não está adequando-se a ele. Estaríamos tão envolvidos no passo vagaroso com que avança a escola, frente à "velocidade supersônica" em que se move o mundo contemporâneo, que parece que relutamos em incorporar tais transformações? Celani (2004c) também aponta para a disparidade entre a velocidade do mundo contemporâneo e a escola, atribuindo a lentidão da escola à falta de base segura de conhecimento, decorrente da incerteza científica e ideológica que leva à desorientação.

Olhando retrospectivamente, relembro minha própria experiência como aluna no Ensino Médio. Há algumas décadas, não se encontravam, agrupados em uma mesma classe, um grande número de alunos com proficiência na língua inglesa. Na verdade, eram poucos os que se dedicavam ao estudo de uma segunda língua desde a infância. Entretanto, na atualidade, encontram-se em maior número, alunos já familiarizados com inglês, promovendo a heterogeneidade de conhecimento nas aulas de Língua Inglesa; não só no contexto federal, até mesmo em escolas públicas estaduais, juntamente com as particulares. Além da demanda tecnológica para acompanhar os avanços da globalização pós-moderna, o que mais teria contribuído para aumentar tal disparidade de conhecimento em língua inglesa?

Moita Lopes (1996) menciona a ascensão do inglês, citando um registro de época, onde mostra a aprendizagem de línguas estrangeiras cercada de prestígio social, detalhando que:

> a necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social (*The ELT Profile on Brazil,* The British Council, 1976:2 apud Moita Lopes, 1996:129).

Retrospectivamente, o autor observa que enquanto o ensino de Línguas Estrangeiras foi desvalorizado nos currículos das escolas públicas, no setor particular, ele aumentou massivamente. Moita Lopes (1996) rememora que com o intuito de adquirir proficiência na língua inglesa, fez crescer a procura por cursos particulares. Entretanto, a ausência do ensino do inglês no currículo das escolas

públicas, aumentou a exclusão e, colaborou para a “criação de um modelo de educação que excluiria um tipo de conhecimento educacional supervalorizado socialmente” (Moita Lopes, 1996:129). Isto talvez explicaria como chegamos a essa grande disparidade nas salas de aula da atualidade, a qual caminhou progressivamente ao lado da crescente popularização de escolas de idiomas, que invadiram os grandes centros urbanos.

Buscando dispor de condições mais favoráveis para o ensino do idioma na atualidade, as escolas da rede particular chegam a ceder o espaço escolar para os serviços de escolas especializadas de línguas, na tentativa de motivar essa aprendizagem na escola regular. Como descrito nos documentos oficiais do MEC, nas novas orientações dos PCNEM de 2006 citando a problemática que envolve tais escolhas:

> (...) essas instituições abrem uma estrutura paralela em forma de centro de línguas para seus próprios alunos, com organização semelhante aos dos cursos de idiomas: turmas menores e formadas segundo o nível lingüístico identificado por testes de conhecimento do idioma estrangeiro [...] Uma outra versão desse centro surge em forma de parceria com institutos de idiomas...[...] Essas indicações levam-nos a reforçar a discussão sobre os objetivos – ou o conflito de objetivos – do ensino de Línguas Estrangeiras no nível médio (Brasil, 2006:89).

Equívocos dessa natureza também são comentados por Celani (2004c), que justifica procedimentos dessa natureza como resultado de uma desorientação, pois,“a escola sofre de sentimentos de inferioridade, de culpa e de crises de identidade por achar que não está cumprindo sua missão. Por isso delega a terceiros as funções que são suas, como por exemplo, o ensino de língua estrangeira terceirizando a escola de idiomas” (Celani, 2004:pp.79-96).

Por outro lado, observando o contexto social onde as transformações ocorrem, nota-se que a sociedade recebe grande quantidade de propaganda de cursos de inglês, por todas as mídias, apelando para a importância de se aprender inglês no mundo contemporâneo. Nos cadernos de emprego dos jornais nos grandes centros urbanos, o requisito da competência dessa língua, é visto com freqüência. Várias áreas de administração, contabilidade e financeira chegam a exigi-la como prioridade fundamental; mesmo que seu uso não seja de fato de uso rotineiro na função. O conhecimento da língua passou a ser usado como uma forma de seleção, ou exclusão. Graddol (1997) menciona este fato usando a expressão em

inglês “gate keeping” ao abordar um estudo detalhado sobre o futuro e a popularidade da língua inglesa no século XXI. A demanda da fluência no idioma, mesmo que sem necessidade diária real, transforma candidatos que, embora experientes na área técnica, mas desprovidos da fluência na língua, sentem-se como que desqualificados para dar continuidade a sua ascensão profissional. É nesse sentido que o próprio mercado global, e sua imposição econômica, gerou a popularidade do uso do inglês como língua franca, instituindo-se como conhecimento necessário na nova organização social das relações econômicas.

Na esperança de uma oportunidade profissional ou até por razões acadêmicas, mesmo alunos de escolas estaduais, passaram a se interessar pelo aprendizado da língua, e procuram o ensino do idioma nos cursos particulares. A indústria do entretenimento também colabora para que o interesse dos jovens pela língua aumente proporcionalmente. Em nenhuma outra disciplina escolar do Ensino Médio, a disparidade de nível de conhecimento, em uma mesma sala, parece ocorrer com a mesma intensidade, como ocorre com a Língua Inglesa. Como já comentado anteriormente, verifica-se o fato através da familiaridade do tema, entre os professores de Língua Inglesa, e seu pronto reconhecimento do problema da heterogeneidade de conhecimento de inglês.

Acredito que todas as mudanças descritas anteriormente implicam novas reflexões, as quais baseadas na visão sócio–histórico cultural, promove um olhar mais critico para se pensar o ensino-aprendizagem de inglês.

1.2. Entendendo os reflexos da cultura no ambiente escolar

Sob uma perspectiva de valores, "não se pode entender a relação entre indivíduos sem a cultura" (Sacristán,2002:106), a qual faz parte da natureza de cada aluno(a) e interage no contexto escolar. Mais notadamente na escola pública, encontramos diferentes grupos sócio-culturais que podem não compartilhar os mesmos valores sociais ao ingressarem na instituição, mas que buscam acesso à privilégios sociais nessa forma de interação social.

A heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa revela aspectos culturais de uma minoria que pode não ter acesso ao estudo do idioma extra curricular, mas "que divide a mesma preocupação em desenvolver essa habilidade

como instrumento de acesso à vagas para estágios, empregos e entrada na sociedade globalizada". (Brasil,2006:96)

Entretanto, num ambiente escolar, a "exclusão ocorre com naturalidade através dos mecanismos hierarquizadores e normatizadores que rejeitam ou relegam determinados alunos por suas condições pessoais, sociais e acadêmicas" (Sacristán,2002:119).

Para compreender o papel da cultura no ambiente escolar, baseio-me em Sacristán (2002) ao revelar que "a escola é uma rede social particular dentro da qual operam relações sociais diferentes baseadas em vínculos diversos (...) a qual pode servir para unir ou para separar" (p.143).

Ao constatar a heterogeneidade de conhecimento, há uma tendência docente em categorizar níveis, associando-os à capacidade, ou negativamente, a planos de inferioridade pela menor habilidade. A heterogeneidade de conhecimento, no ambiente escolar, pode operar mecanismos negativos de distanciamento e colocar em risco a imagem que o adolescente faz de si. A necessidade de pertencimento é como um vínculo básico social que na adolescência assume grande importância.

Como assegura Sacristán (2002:143) o espaço social em que nos achamos situados está determinado, de alguma forma, pelo conhecimento que temos dos outros e de nós mesmos. Tal fato opera como um aproximador ou distanciador nas redes sociais.

Ao mesmo tempo em que o conhecimento dos outros pode estabelecer relações positivas de aproximação, sua proteção "revela-se com especial contundência no caso das relações negativas, como ocorre no racismo, impregnadas de preconceitos, conhecimentos prévios deformados e injustos" (Sacristán, 2002:114).

A afirmação de Sacristán (2002:114) que a escola tolera mal a diferença e isso é motivo constante de exclusão, leva o autor a salientar o ambiente psicossocial no qual ocorrem importantes relações interpessoais dos alunos entre si e entre professores e alunos.

1.2.1. O dinamismo das inter-relações no ambiente escolar

A educação apóia-se em experiências de vida, compreendidas as complexidades vinculadas à cultura, situação sócio-econômica e ambiental, clima

institucional e situações ambientais que determinam modos diferentes de pensar e agir (Novaes,1976:42). Sob o aspecto das interações escolares, há de se considerar também, como afirma Novaes (1976), que:

> muitas dificuldades de adaptação escolar ocorrem por dificuldades do próprio grupo escolar e pelo fato *de a escola como instituição social, estabelecer predeterminados tipos de respostas padronizadas, nem sempre consoantes com os aspectos reflexivos e integradores do ser humano. É tal ambiente vivenciado como contraditório, persecutório, rígido e desligado da realidade do mundo moderno* (p.43)

A interação inter-pessoal na escola sofre um processo de adaptação a uma estruturação social. Assim, alguns comportamentos que são percebidos pelo professor como agressivos, ou descrevendo os alunos como agitados ou irreverentes podem traduzir simplesmente "o conflito das relações escolares e atitudes de defesa em relação a medos e inseguranças mobilizadas pelo próprio contexto escolar" (Novaes,1976:47).

Na dinâmica do relacionamento com os alunos, as condições de personalidade do professor determinam suas possibilidades de melhor controlar tais situações. Decorrente daí existe uma grande importância de se compreender melhor que o trabalho do professor relaciona-se diretamente com conflitos de crescimento, tanto em si como nos alunos. Ao analisar ocorrências de comportamentos agressivos dos alunos, Novaes afirma ser possível ao professor evitar uma má interpretação como uma ameaça a sua própria pessoa. Novaes (1976:47) salienta ser comum que à medida que há redução da insegurança e da ansiedade do professor, diminuírem as reações correspondentes dos alunos.

Outros fatores de importância nas relações inter-pessoais e na interação professor-aluno são o autoconceito e a auto-estima que são compreendidos dentro do conceito definido como auto-eficácia (conjunto de crenças que uma pessoa tem em relação à sua própria habilidade para conseguir metas em situações específicas).

Bebendo nas fontes da Psicologia Educacional, Coll (1996) explica que frente a tarefas que uma pessoa deverá realizar o conceito de auto-eficácia pode facilitar a realização dessas tarefas. Segundo o autor, "a influência do sentimento ou expectativa de auto-eficiência estaria matizada pelo maior ou menor valor que a pessoa atribui à tarefa que tenta resolver ou realizar" (p.96).

O autor menciona que a melhor disposição para a aprendizagem parece ocorrer quando a pessoa atribui o *sucesso ou fracasso* na aprendizagem a causas *internas,* as quais poderá controlar*,* ou seja, com o esforço pessoal, há demonstração de confiança na possibilidade de realizar com sucesso uma tarefa.

Ao contrário, Coll (1996) admite ser especialmente desfavorável para a aprendizagem quando a pessoa atribui o sucesso a causas *externas,* as quais são percebidas como não-controláveis – por exemplo:

> A falta de habilidade sobre um domínio ou conteúdo particular, entendida como algo fixo e não-modificável – ou algo em que a pessoa mostra expectativas excessivamente baixas ou desajustadas em relação às próprias possibilidades (p.96).

A percepção de competência ou de auto-eficácia está incluída na dimensão do autoconceito e da auto-estima. A auto-estima implica uma avaliação afetiva de como uma pessoa se sente em relação aos diferentes atributos. Coll (1996) explica que existe um consenso generalizado quando se postula que o autoconceito e a auto-estima são dimensões que vão sendo construídas ao longo da vida e, a partir da relação e interação com as outras pessoas. Um autoconceito estará claramente organizado ao longo da adolescência e provavelmente em idades posteriores.

Tais estudos podem trazer luz aos aspectos psicológicos de baixa auto estima que envolvem os adolescentes em situações de aprendizagem de uma língua estrangeira em classes heterogêneas, ao se reconhecerem como incapazes de acompanhar o ritmo de aula imposto por uma maioria mais proficiente.

Considerando a natureza dos conceitos descritos acima, incluo a discussão também sobre a perspectiva docente, refletindo sobre o peso das prescrições que incidem nas inter-relações em uma instituição escolar, contendo também a avaliação como uma das prescrições do universo escolar.

1.3. As prescrições do trabalho do professor e o coletivo de trabalho

Considerei pertinente para os objetivos desta pesquisa, fundamentar este estudo voltando o olhar à influência que o peso das prescrições exerce sobre o contexto educacional; pois, por conseqüência, num efeito descendente

(hierarquicamente) e ascendente (dos alunos, dos pais, da comunidade) influenciam professores e alunos.

Inspirado nas bases teóricas dos estudos em ergologia e ergonomia, Souza-e-Silva (2004), Amigues (2004) e Sauj (2004) colaboram para a compreensão da dimensão coletiva da atividade do trabalho do professor. Dialogando com a ergonomia do trabalho, entendida aqui como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho, relacionando a compreensão do trabalho e a sua transformação, os autores acima citados, se apóiam em uma pluralidade de disciplinas para estudar o trabalho prescrito e realizado do professor em seu coletivo de trabalho.

Com o intuito de analisar os fatores que influenciam a prática do professor no *uso de si* que envolve escolhas, e no coletivo de trabalho no qual é acolhido e tem seu trabalho validado, busca-se compreender a relação entre a prescrição inicial e a sua realização junto aos alunos, "mediadas por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas" (Amigues,2004:42).

Sob este ponto de vista teórico, Amigues (2004) procura ter um olhar renovado para o trabalho do professor como uma atividade que se dirige não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais e aos outros profissionais (p.41). O autor lembra que no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia; assim, para agir o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade (Amigues, 2004:41-42).

De acordo com Amigues (2004:43) as dimensões coletivas da atividade do professor raramente são consideradas. O trabalho do professor é caracterizado por um individualismo e o seu trabalho extra-aula é visto como um resíduo do seu trabalho.

Amigues (2004) compreende que para dar resposta às prescrições, os professores se mobilizam e organizam o seu ambiente de trabalho, o qual pode se traduzir em atividades de concepção de fichas pedagógicas e de avaliação, na organização de grupos de alunos, etc. (p.43). Na verdade, o trabalho do professor não se limita à sala de aula e às interações com os alunos, mas ao mesmo tempo é regulada e coletiva. Os prescritos que regulam a atividade do professor podem ser

institucionais e normativos, no caso das ementas, ou coletivamente regulada pelas decisões de um colegiado, até chegar aos documentos preparados pelo docente como auto-prescrições, os quais são aplicados aos alunos de sua turma (Kayano, 2005:131)

Amigues (2004:49) lembra que o professor é visto como gerenciador de seu trabalho, mas que além da exaustão pelo esforço constante de sua atividade, ele também tem uma fonte de prazer e satisfação profissional, com o acréscimo de prescrever tarefas não só a seus alunos, mas também a ele mesmo.

Em suma, no atual contexto social brasileiro, a demanda pelo aprendizado de uma segunda língua como instrumento de ascensão profissional, principalmente em áreas mais industrializadas, além das oportunidades culturais e acadêmicas, produz a necessidade de uma reflexão profunda sobre sua forma de inclusão no currículo escolar e as possibilidades oferecidas nesse ambiente.

Tanto a instituição escolar formada pelos professores e seu coletivo de trabalho, quanto a comunidade formada por pais e alunos carece de maior compreensão do que caracteriza o processo de aquisição de uma segunda língua, a ideologia que move essa aquisição, para então, discutir as bases que vão alicerçar seu ensino.

Parece existir uma expectativa por parte de alunos e professores que não é satisfeita na proposta curricular, gerando equívocos que se revelam no ambiente escolar. Tais expectativas se materializam sob a forma de prescrições e auto-prescrições que em efeito cascata vão pressionando os profissionais da educação a renormatizarem suas ações em vista das reais condições e possibilidades de trabalho.

De forma muita apropriada, Sauj (2004:29) citando Daniellou (1996) refere-se à atividade dos professores como a de tecelões, pois os professores tecem uma trama ligando os programas e instruções oficiais às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia, ligando-se a eles mesmos, levando a novas experiências e saberes disponíveis para serem, por sua vez tecidos na obra de uma vida (Sauj,2004:29).

1.3.1. As implicações da avaliação como prescrições institucionais

A importância de discutir a avaliação neste estudo se faz presente, haja vista, a avaliação classificatória praticada para o ingresso dos alunos no ensino médio público federal, e, suas implicações no posterior merecimento para a escolha da disciplina-projeto. As avaliações assumem um caráter de mérito ao esforço pessoal, mas não é considerada a prévia heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa, dessa forma a cultura da nota passa a ser discriminatória, gerando sentimentos de exclusão.

Sendo assim, para a compreensão do fenômeno pesquisado, uma reflexão sobre as avaliações como prescrições normativas, e outras possibilidades de avaliação, assume especial importância.

Zabala (1998:195) entende que basicamente a avaliação ainda é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Mesmo já havendo na literatura pedagógica, diferentes visões de avaliação que não se limitam à valoração dos resultados obtidos dos alunos, ainda parece predominar a avaliação como função de controle e de poder. No entanto, cumpre lembrar que:

> procedemos de uma tradição educacional prioritariamente uniformizadora, que parte do princípio de que as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivo suficiente para mudar as formas de ensino, mas que constituem uma evidência que *valida a função seletiva do sistema* e, portanto, sua capacidade de *escolher os melhores*. A *uniformidade* é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, *são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino que deve se adaptar às diferenças dos alunos* (Zabala, 1998:198, grifos meus).

Constata-se como nossa instituição escolar acumula hábitos e costumes centrados na seleção dos alunos mais preparados para continuar a escolarização até os estudos universitários, conseqüentemente, estabelecendo uma dinâmica que:

> ...faz com que o objetivo básico do aluno não seja dar a conhecer as suas deficiências para que o professor ou a professora ajudem-no, mas, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais. As provas estão viciadas desde o princípio, já que se estabelecem determinadas relações entre os professores e alunos que estão tingidas de hipocrisia, quando não de inimizade.[...] O peso de um ensino orientado para a seleção contribuiu para uma série de hábitos e maneiras de fazer, que se configurou a forma de atuar e pensar da maioria do professorado e, seguindo essa trajetória, o pensamento dos pais e mães e inclusive dos próprios alunos (Zabala,1998:210).

A função social do ensino não consiste apenas em promover e selecionar os *mais aptos* para a universidade, mas abarca outras dimensões da personalidade para a autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social (Zabala,1998:197).

De forma geral, os critérios de avaliação traduzem a natureza da educação institucionalizada. Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino, muito dos pressupostos da avaliação mudam, o ponto de vista já não é seletivo. Na formação integral, a avaliação "já não consiste em ir *separando* os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas as suas capacidades" (Zabala,1998:197, grifo meu).

Ouvindo a voz de outro estudioso, encontro em Rabelo (2004) uma relação de avaliação como a um paradigma, como uma concepção. O autor acrescenta que: "a avaliação, como uma atividade teórica e prática não possui um paradigma amplamente aceito" (p.69). Embora exista um consenso entre a maioria dos autores em torno de algumas categorias, relativas aos principais tipos de avaliação, descreve-se, para este trabalho, somente uma possível classificação para nortear uma discussão, já que ela de certa forma dialoga com a heterogeneidade de conhecimento.

Com o intuito de conhecer a variedade de modelos de avaliação, encontro em Fidalgo (2002) os termos mais utilizados para tratar de avaliação na atualidade, os quais reproduzo a seguir:

> (1) qualitativa, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998:81) é entendida "*como um conjunto de atuações que têm a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica"* e não de julgar sucessos e fracassos, e a (2) formativa, cujo objetivo é de regulação e o interesse é pelos procedimentos que levam o aluno a aprender. Opõe-se assim, à avaliação somativa preocupada com o controle, com resultados e produtos adquiridos (Cf.Bonniol,1989). Também se opõe à avaliação normativa comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados e muitas vezes por seu nível social (p.40).

Da mesma maneira, Rabelo (2004:73) descreve a avaliação quanto à formação acrescentando a avaliação *diagnóstica,* além das já citadas, *formativa* e *somativa:*

- A avaliação diagnóstica ou inicial faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado, tentando identificar o perfil dos sujeitos antes de iniciar o trabalho de ensino;

- A avaliação formativa contribui para melhorar a aprendizagem, pois tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem tanto ao professor quanto ao aluno sobre etapas vencidas e dificuldades encontradas, fundamentado em dados precisos e consistentes;
- A avaliação somativa normalmente é uma avaliação pontual, ao final de um bimestre, curso ou ciclo; faz um balanço somatório com o objetivo de verificar, além de informar, situa e classifica.

A crítica quanto à avaliação quantitativa é com relação às questões de poder, de controle, de arbitrariedade e de classificação. Rabelo (2004) reflete que elas podem estar relacionadas às questões de transparência e à legitimidade de uma operação que se assenta em critérios ocultos ou obscuros, o que poderá acontecer mesmo na avaliação qualitativa.

Fidalgo (2002:40), por sua vez, discute "a proposta de se incluir a argumentação em avaliação como forma de garantir que os participantes do processo avaliativo possam desenvolver capacidade crítica quanto à sua prática", justificando a escolha de uma *avaliação mediadora*.

Rabelo (2004:80) entende que colocar "a atividade de controle a serviço do desenvolvimento do aluno, de forma transparente e legítima como um dos elementos de avaliação" é vista como um compromisso ético e formal do professor, como forma de garantir condições para a melhor aprendizagem possível.

Todavia, Rabelo (2004) ressalta para o risco de restringir a avaliação somente à função de controle, tornando sua finalidade descaracterizada, pois o aluno passará a estudar apenas para obter uma nota. Partindo desse pressuposto, o autor encara o problema real da nota como uma questão de filosofia pedagógica, e, a postura avaliativa com relação a ela:

> Não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética de informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos (p.81).

Isso significa que um sistema de notas não deve servir para rotular pessoas ou ser usado como manutenção da ordem ou imposição de força, mas sim, para

saber que informação veicula essa nota. Se a avaliação permite aquilatar um nível de competência, ou seja, gerir e facilitar as aprendizagens.

Concordo com Rabelo quando ele critica a avaliação que se restringe apenas à função de controle. Entretanto, resta compreender as demandas da administração e as necessidades de avaliação que temos na escola, juntamente com a responsabilidade profissional dos educadores, tentando equacionar a função social que atribuímos ao ensino e à concepção que temos de aprendizagem.

Certamente que a cada etapa escolar obrigatória, o sistema educacional deva informar os resultados obtidos (como o atual ENEM) e a sociedade, por sua vez, fará as seleções correspondentes (concursos públicos seletivos, seleção para bolsas de estudo). O que se espera, como argumenta Zabala (1998:212), é que a função da escola não deixe de investir em esforços que proporcionem aos alunos atingir o maior grau de competências em todas as suas capacidades ”ajudando a superar suas deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais”.

Da mesma forma que os autores mencionados, acredito que a postura quanto à avaliação deva cumprir com seus objetivos qualitativos, sem a intenção velada de padronizar. Mas sim, contemplar a heterogeneidade de conhecimento, colaborando para que os alunos com defasagem de conhecimento prévio encontrem na forma de avaliar um motivo a mais de orientação e não de exclusão.

CAPITULO 2 – Metodologia

> From a methodological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings (van Manen, 1990:5)[6]

Como já descrito na introdução deste trabalho, ao dar início a esta pesquisa, fui movida pelo desejo genuíno de desvendar o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa, que se sobressai em classes numerosas. Eu buscava compreender algo que derivava de situações reais, da forma como eu as vivia, e, eram também vividas por outros professores em contextos semelhantes. Essas expectativas iam ao encontro de um desenho de pesquisa que não buscasse classificação ou categorização prévias de experiências vividas, mas que auxiliasse na descrição do fenômeno como os participantes o viviam na tentativa de compreender sua natureza.

Encontrei, assim, na abordagem hermenêutico-fenomenológica, uma possibilidade metodológica que levaria a uma melhor compreensão da complexidade desta experiência humana considerando a subjetividade inerente ao pesquisador, e, seu conhecimento de mundo. Percebi que, ao interpretar os textos nessa abordagem, eu teria a chance de ver os temas *emergirem* dos *dados* e sua reincidência levaria a uma visão interpretativa mais próxima da natureza do fenômeno.

Textualizo, assim esta experiência, diferentemente dos textos produzidos em outros paradigmas de pesquisa, pois, a proposta da pesquisa na abordagem hermenêutico-fenomenológica é descrever e interpretar o fenômeno da experiência humana, a partir da perspectiva de quem o vivenciou.

Aponto para o fato que a interpretação a que se pode chegar de certo fenômeno é somente uma possibilidade entre outras; até mesmo se o próprio pesquisador olhar para o fenômeno em momentos diferentes poderá interpretá-lo de outro modo.

Neste capítulo apresento a pesquisa que aconteceu em 2006, seus participantes, o contexto onde ela se realizou, os instrumentos de coleta e, os

---

[6] "Do ponto de vista fenomenológico fazer pesquisa é sempre questionar a forma como nós experimentamos o mundo, é querer conhecer o mundo onde vivemos, como seres humanos."(van Manen,1990:5).

conceitos que fundamentam a abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, bem como sua rotina de organização e processo de tematização.

2.1. Caracterização da pesquisa na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica

A pesquisa hermenêutico-fenomenológica é, fundamentalmente, uma pesquisa com raízes epistemológicas na filosofia. Creio ser importante mencionar alguns dos filósofos que deram sua contribuição inicial, como os alemães: Schleiermacher (1768-1834), Heidegger (1889-1976) e Gadamer (1900-2002); sem deixar de mencionar a anterior contribuição de Dilthey (1833-1911), as quais são essenciais para a compreensão dos fundamentos da abordagem hermenêutico-fenomenológica, na forma como ela se aplica na atualidade.

Mais recentemente, encontram-se outras contribuições, como na voz de van Manen (1990), Ricoeur (1913-2005), Hermann (2002). No Brasil, contamos com Freire (1998, 2007), autora e orientadora de inúmeros trabalhos que utilizam a abordagem hermenêutico-fenomenológica, na área de Lingüística Aplicada, e, orientadora do grupo de estudos sobre a abordagem hemenêutico-fenomenológica na Pontifícia da Universidade Católica de São Paulo (2007). Relaciono alguns pesquisadores que também têm se utilizado da abordagem hermenêutico-fenomenológica como por exemplo, Costa (2003), Pow (2003), Leites (2004), Lopes (2005), Ifa (2006), Polifemi (2007), e outros em andamento.

A proposta da abordagem hermenêutico-fenomenológica é descrever e interpretar o fenômeno da experiência humana a partir da perspectiva de quem vivenciou essa experiência (van Manen,1998:11). O objetivo é interpretar a experiência vivida para compreender sua essência, ou seja, aquilo que determina que o fenômeno seja como ele realmente é.

Partindo de uma definição mais generalizada de fenômeno como:

> ...a presença real de coisas reais diante da consciência, lembrando que não são apenas as coisas materiais, naturais, mas também caracterizamos como fenômenos as coisas criadas pela ação e práticas humanas. Isto é, significações ou essências que aparecem à consciência e que são constituídas pela própria consciência (Chauí, 2001:238).

Compreende-se por fenômeno, nesta abordagem, a descrição ingênua de uma experiência vivida ou experiência de vida, o qual é textualizada, registrando o

maior número possível de informações. Os registros dessas experiências vividas são denominados textos da experiência humana.

Vários instrumentos de coleta podem ser usados na pesquisa hermenêutico-fenomenológica, sejam eles: questionários, entrevistas, conversas hermenêuticas (visando alcançar os significados da experiência junto a seus participantes), diários, sessões de visionamentos (vídeo), encontros reflexivos, auto-reflexões, biografias, auto biografias, narrativas, histórias de vida, notas de campo, etc. Quaisquer dos instrumentos acima mencionados serão textualizados.

Os próprios comentários entre o pesquisador e o participante são uma contextualização de dados da pesquisa do fenômeno como ele ocorre. Todos são participantes, inclusive quem desiste, pois, a desistência faz parte do fenômeno (Freire, em apresentação durante seminário de pesquisa em 14/12/2006, PUCSP).

Como lembra van Manen (1998:124) a escrita está mediada pela reflexão e pela ação, pois uma certa forma de consciência é exigida na textualização. O ato de textualizar a experiência pode criar um distanciamento para a reflexão, envolvendo sempre um trabalho de reinterpretação constante.

A partir da descrição de qualquer manifestação em registro escrito, passa-se a uma leitura dos textos tentando interpretar os significados que eles expressam.

Talvez seja conveniente lembrar que a descrição nesta abordagem como no enfoque fenomenológico está orientada para intuir uma essência, como define Martins (1980:125):

> Intuir uma essência significa obter um “conhecimento” imediato, ou obter uma visão direta do objeto, verdade ou princípio de natureza ou de origem física, racional, artística ou ética. Trata-se de uma visão dirigida clara e concentrada.

Pode-se dizer que a abordagem hermenêutico-fenomenológica é uma associação desses dois princípios: Fenomenologia e Hermenêutica. Por esse motivo, contextualizo brevemente fenomenologia, relacionando os princípios que fundamentam a abordagem hermenêutico-fenomenológica.

A fenomenologia como uma filosofia e um método tem como precursor Frans Brentano (final do séc. XIX), mas foi Edmund Husserl (1859-1938) quem formulou as principais linhas dessa nova abordagem do real, abrindo caminho de reflexão para filósofos como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur e outros.

Um conceito de importância para se compreender a fenomenologia parte da forma como percebemos o mundo e da consciência de estar presente nele. Martins (1980) descreve que uma vez consciente do mundo e dos fenômenos, a relação que se estabelece é através da intuição da essência, reflexão e descrição do fenômeno. Citando suas próprias palavras: “No desenvolvimento do processamento fenomenológico, a descrição de como o fenômeno se apresenta na consciência coloca-se após a intuição e a reflexão” (p.139)

É ainda citando Martins (1980) que se compreende que o conhecimento “por intuição” é diferente do conhecimento discursivo ou conhecimento que se produz por simples inspeção de dados:

> Intuição aplica-se às verdades como elas se apresentam. Ao se deparar com essas verdades, ao intuir sua natureza, o Ser conhece sua evidência e sua não dependência de outras verdades. A intuição penetra, portanto, na essência do fenômeno. Ao penetrar na essência, o sujeito passa a vivê-la (p.125).

Martins justifica uma descrição intuitiva e reflexiva diferenciando das descrições em pesquisas com pressupostos positivistas. Encontro em Aranha e Martins (1989) semelhantes considerações que explicam:

> ...a oposição que a fenomenologia faz ao positivismo é que não há *fatos* com a objetividade pretendida, pois não percebemos o mundo como um dado bruto, desprovido de significados; o mundo que percebo é um mundo para mim. Daí a importância dada ao sentido à rede de significações que envolvem os objetos percebidos: a consciência “vive” imediatamente como doadora de sentido (p.192).

As autoras afirmam que a fenomenologia se contrapõe à filosofia positivista que é demais presa à visão objetiva do mundo, à crença de que um conhecimento científico seja neutro ou despojado de subjetividade. O próprio conceito de fenômeno em grego significa “o que aparece”, isso contribui para a compreensão de que a fenomenologia aborda os objetos do conhecimento tais como aparecem, isto é, como se apresentam à consciência.

A fenomenologia não está voltada para a “explicação”, mas para a “descrição” da realidade colocando a reflexão da experiência vivida do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta (Aranha e Martins,1989:324). Em Ricoeur (1986/2002) explicar é extrair a estrutura, as relações internas de

dependência que constituem a estética do texto; interpretar é tomar o caminho do pensamento aberto pelo texto – colocar-se em uma rota orientada pelo texto (p.144).

Por sua vez, Freire (1998:31) explica que enquanto a Fenomenologia entende a experiência humana como um fenômeno e, está orientada para a essência da experiência vivida, descrevendo-a de forma detalhada, a Hermenêutica é uma metodologia de interpretação que busca os significados da experiência vivida. Não só como técnica de interpretação de textos difíceis, mas interpretando de acordo com o arcabouço de experiências vicárias e vividas constitutivas do pesquisador.

Os significados obtidos pela textualização da experiência humana abarcam os sentidos possíveis da essência. Leva-se em conta que os sentidos são constantemente resignificados de acordo com as experiências de cada leitor. Como a descrição nunca é neutra de interpretação, assim o descrever e interpretar estão implícitos na mesma ação.

O propósito da reflexão hermenêutico-fenomenológica é tentar compreender o significado essencial de algo, daí a importância do termo “essência” nesta abordagem. A “essência” de um fenômeno pode ser compreendida como uma construção lingüística, onde os elementos que constituem os temas de um fenômeno, capturam a natureza e significado de uma experiência vivida. (Van Manen,1990:39).

Antes de definir o significado de “tema” nesta abordagem, é necessário ressaltar que a abordagem hermenêutico-fenomenológica se apóia em textos escritos que representam a expressão das experiências vividas.

Ricoeur (1986/2002) amplia a noção de textualidade para qualquer ação humana ou situação, e, na fixação da fala no texto. Ele explica que ao fixar a fala no texto, além de aumentar a sua eficácia, dá chances a releituras, o imaginário do autor deixa-se mostrar através de sua interpretação subjetiva (p.130).

Além de atentar para a importância da textualização para a interpretação, deve-se lembrar que a compreensão de um fenômeno vai ser decorrente do envolvimento que vincula os envolvidos na situação, como cita Herman (2002:34): “compreender não existiria se não compreendesse o contexto em que surge”.

Para dar prosseguimento às interpretações, esta abordagem metodológica envolve técnicas que demandam uma rotina de organização dos registros textuais para identificar o que parece mais significativo a partir de várias leituras.

O processo de tematização requer várias leituras dos registros e a identificação das unidades de significação, as quais são identificadas e agrupadas de acordo com sua recorrência. Lendo e relendo os textos é feito um agrupamento de forma a resgatar ou descartar o que num primeiro momento não era notado. A partir desses cruzamentos começa-se a identificar os temas que constituem o fenômeno. A redução a que se pode chegar do significado de cada agrupamento faz emergir os temas, que por sua vez podem ter, sub-temas, até mesmo sub-subtemas.

Nas palavras de van Manen (1990) tema é a forma de capturar o fenômeno que alguém está tentando entender, ele descreve um aspecto da estrutura da experiência vivida (p.87).

Como já dito, o tema a ser buscado passa primeiramente pelo processo de leitura. Encontra-se em van Manen (1990:93) a denominação de três abordagens diferentes para a leitura dos textos, as quais orientam possíveis formas de identificar os temas de um fenômeno. São elas: a leitura holística, a seletiva e a detalhada.

Na leitura holística orienta-se a compreensão do texto tentando capturar seu significado principal como um todo, tentando chegar a uma frase que reflita esse significado. A leitura seletiva compreende em identificar uma afirmação ou frase que se revele como essencial ao fenômeno ou experiência descrita no referido texto. Na leitura detalhada, como o próprio nome sugere, tenta-se circular, sublinhar ou destacar cada frase que possa revelar o significado da experiência textualizada.

Freire (1998) sistematizou o processo de identificação de temas a partir de várias etapas de refinamento e resignificação, até chegar a unidades maiores de significado. A partir das recorrências entre as unidades maiores de significação e de sua associação chega-se aos sub-temas e temas que constituem o fenômeno. Faço uso de um quadro (quadro 1) usado por Mayrink (2007:56) onde a sistematização de Freire (2007a e 2007b) ilustra as etapas do processo de tematização.

Quadro 1: Síntese do processo de tematização de Freire (2007 a e b)

FASE 1	FASE 2	FASE 3(*)[7]	FASE 4	FASE 5	FASE 6
Texto original (Textualização da Experiência)	Identificação das unidades de significado	Relação entre as unidades de significado	Redução a unidades menores	Retorno a etapas menores	Identificação dos temas

[7] (*) A fase 3 pode se desdobrar em várias etapas entre reformulações e confirmações que fazem parte do círculo hermenêutico (Ricoeur,2001) ou ciclo de validação (van Manen,1990).

Deve-se lembrar que o agrupamento das unidades de significação faz emergir os temas, após um longo processo de idas e vindas aos textos, e deles aos temas, o qual denomina-se por ciclo de validação ou círculo hermenêutico. O ciclo de validação, como denominado por van Manen (1990:27), ou círculo hermenêutico, como visto por Ricoeur (2001:187) confrontam as interpretações, a constituir a natureza do fenômeno estudado.

Para compreender a essência da questão que buscamos, precisamos estar profundamente envolvidos e interrogar de forma sincera sobre a natureza do que vivemos, ou do que estamos estudando. A interpretação está na busca do significado como uma apropriação, até chegar à compreensão.Tendo em mente que não se chega a uma compreensão final referindo-se a uma visão de momento, pois, podemos reinterpretar.

Reconhecendo esses aspectos da compreensão do fenômeno, torna-se imprescindível a relação de experiências do pesquisador e aquelas vividas pelos participantes, e assim, capturar a essência do fenômeno em questão.

Após discorrer sobre a abordagem de pesquisa hermenêutico-fenomenológica, usada como metodologia para esta pesquisa, creio que essa abordagem propiciará a descrição e interpretação do fenômeno para ser possível compreender:

- Qual é a natureza da heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa, de um primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública federal?

2.2. Contexto de pesquisa

Descrevo um pouco do meu trajeto, anterior a este estudo, para então, contextualizar a experiência como pesquisadora no contexto desta pesquisa.

Tenho atuado no ensino de inglês em escolas e empresas há vinte anos, mesmo antes de minha graduação plena em Letras Português/Inglês. Além de lecionar, desempenhei funções em recepção bilíngüe, coordenação pedagógica e de eventos, entre eles, junto a jovens estrangeiros em programas de intercâmbio. Lecionei na instituição onde se desenvolveu esta pesquisa, na função de professora contratada por um semestre antes desta pesquisa, de fevereiro a julho de 2005.

Desde as primeiras aulas a heterogeneidade de conhecimento foi se revelando de forma tão acentuada que, mesmo com todos os recursos de que

dispunha, e que imaginava adequados, pareciam não atender as necessidades do grupo, tanto as carências de uns, como as expectativas de outros. As dificuldades não estavam somente dentro da sala, nas possíveis interações com alunos, mas somava-se a outros desafios prescritos ao professor, partindo tanto diretamente da instituição, quanto do coletivo de trabalho. Refletir sobre a experiência que havia vivenciado, agora na condição de pesquisadora, levaria à percepção de aspectos ainda não contemplados e a compreensão do fenômeno.

Descrevo agora, alguns detalhes característicos desse contexto, por se tratar de aspectos que são mencionadas pelos participantes da pesquisa; e que de certa forma, contribuem para a compreensão das influências que o ambiente exerce sobre o fenômeno estudado.

2.2.1. A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública federal que, além do Ensino Médio, também oferece curso técnico e superior, e já obteve o primeiro lugar entre as escolas públicas na classificação do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Para um aluno ser admitido nesta instituição existe um disputado processo de seleção para o ingresso no Ensino Médio, que ocorre anualmente, na mesma data da seleção para o ensino superior e técnico. Comparando-se o número de vagas com o número de candidatos na região onde se localiza esta instituição, para o Ensino Médio, pode haver até quinze candidatos por vaga, segundo o secretário de Educação Profissional e Tecnológica, em entrevista concedida ao jornal O Estado de S.Paulo (13/10/2006).

De acordo com o manual do candidato ao processo seletivo de 2006 elaborado pela Fundação Vunesp, “a prova de seleção avalia habilidades de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais” (2006:24). Entretanto, essa prova não contempla questões de Língua Inglesa, o que favorece a entrada de alunos com níveis muito díspares de conhecimentos prévios no idioma.

O Ensino Médio é oferecido somente em dois horários, matutino e vespertino, contudo, somente no primeiro ano, há uma Disciplina Projeto e Educação Física, no período distinto das demais matérias.

Os alunos com melhores notas têm o direito à escolha da Disciplina Projeto, e, somente a partir do segundo ano, passam a cursar todas as matérias no mesmo

período, o qual possibilita cursar ao mesmo tempo o curso técnico, para aqueles que assim o desejem. Cito abaixo as normas que constam no referido manual do candidato e esclarecem sobre a Disciplina Projeto (2006:11):

> Durante os três anos de curso, o aluno deverá optar por uma Disciplina Projeto, sendo a mesma parte de seu currículo. A **escolha** do tema da Disciplina Projeto na 1ª. Série será realizada no ato da matrícula, pela **ordem** de **classificação do aluno no vestibular**. Nas demais séries, a **escolha será feita pelas médias das notas bimestrais**.(grifos meus)

As matrículas ao primeiro ano do Ensino Médio obedecem à ordem de classificação dos candidatos de acordo com o número de vagas existentes. Havendo vagas não preenchidas pelos candidatos convocados em primeira chamada, pode ocorrer o ingresso por segunda chamada, após o início das aulas, entre março e abril. Anualmente, a instituição pode beneficiar 320 alunos (as) novos para os períodos matutino e vespertino no Ensino Médio; mas, entre todos os cursos e períodos, comporta número superior a mil alunos.

O complexo escolar conta com vários recursos didáticos disponíveis ao corpo docente e discente:

- Laboratórios com computadores para aulas em grupo;
- microcomputadores ligados à Internet;
- salas para projeção de filmes, retro projetor e data show.

Além das salas de aula, existe uma biblioteca e laboratórios para disciplinas como informática e química. O corredor central possui, na sua área de recepção, estruturas para o display de projetos feitos por alunos em forma de pôster comunicativo.

A escola tem cantina a qual serve professores e alunos, bem como armários guarda-volumes para ambos. Para práticas esportivas, a instituição conta com três quadras externas, além da área arborizada para lazer e descanso; e banheiros com ducha. A área verde tem churrasqueiras, bancos e mesas de alvenaria entre as árvores do local, no qual os alunos têm a oportunidade de descanso entre os períodos. Todo complexo escolar é controlado por seguranças em suas respectivas entradas e tanto alunos como professores contam com a ajuda de monitores nos corredores, controlando a disciplina dos alunos nos corredores, e a entrada dos

professores em sala de aula. Cada classe de Ensino Médio conta, em geral com 45 alunos.

O processo de seleção de professores de inglês para esta instituição federal varia de acordo com o tipo de contratação: definitiva ou temporária. Há um concurso para o provimento, em caráter efetivo, para o cargo de professor do serviço público federal, o qual só ocorre mediante a abertura de vagas, anunciada oficialmente por meio de edital, publicado no Diário Oficial da União.

Os professores que venham a disputar a vaga, para a disciplina de Língua Inglesa, passam por um exame seletivo que consta de três fases eliminatórias:

1ª. Fase: Prova Teórica de Português e Conhecimentos Específicos;

2ª. Fase: Desempenho em Prova Prática;

3ª. Fase: Pontuação de Títulos.

A contratação temporária pode ocorrer para um período mínimo de seis meses, até por no máximo dois anos. Em geral a contratação temporária não segue o mesmo procedimento de seleção como no concurso público com várias fases eliminatórias. Após a análise do currículo do professor, há uma seleção por meio de entrevista em inglês, avaliando a competência e disponibilidade do candidato à vaga disponível.

A carga de trabalho de um professor efetivo é de quarenta horas semanais. Entretanto, 20 horas são efetivamente desenvolvidas em sala e as restantes disponibilizadas segundo as necessidades da instituição. Quando é feita a opção pelo Regime de Dedicação Exclusiva (RDE) assume-se o compromisso de não ter nenhuma outra atividade remunerada. Diferentemente, na função de professor contratado pode haver uma carga horária menor, a qual se define perante as necessidades da instituição, e, o professor fica livre para preencher seus horários em outras instituições, desde que cumpra com as prescrições quanto às reuniões de área marcadas mensalmente. Existe também uma contagem de pontos para assiduidade do professor que proporciona uma classificação, dando aos primeiros colocados o direito de escolha do horário de suas aulas.

Os dados que informam sobre o processo de seleção, de professores de inglês, foram extraídos do último edital para provimento de cargo na área de atuação em Letras / Inglês (2006) para professores do 1º. e 2º. Graus, além de ter sido também, uma experiência vivenciada pela pesquisadora.

2.2.2. Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa dois grupos de primeiro ano de Ensino Médio, do período matutino, durante suas aulas de Língua Inglesa ao longo do ano de 2006. A escolha das classes de primeiro ano levaria a possibilidade de registrar a experiência junto aos alunos recém chegados na instituição.

Apresento, na figura 1 abaixo, um gráfico com a média de idade dos participantes do grupo 1 e do grupo 2 que variou entre 14 a 16 anos de idade, totalizando 76% de alunos e 23% de alunas. O número reduzido de alunas é característico na instituição e somente uma aluna já contava com 18 anos.

Figura 1: Gráfico ilustrativo das características dos grupos quanto à idade e gênero

Ao dar início a pesquisa, os alunos receberam em sala de aula, a pesquisadora, apresentada pela professora, informando sobre o propósito da pesquisa, sendo distribuído em folha impressa a informação sobre o projeto de pesquisa, com espaço para a declaração de autorização dos pais. Somente responderam os questionários aqueles alunos e alunas que manifestaram o desejo de participar, dando total liberdade para sua escolha. Sendo assim, participaram da pesquisa (1) 71 alunos(as), os quais responderam o primeiro questionário aplicado em setembro/2006, e dentre eles, 38 alunos(as) responderam o segundo questionário ao final da pesquisa em dezembro/2006; (2) duas professoras efetivas com experiência no ensino de língua inglesa, tanto em escolas particulares de ensino médio, superior e técnico, assim como na presente escola há mais de cinco anos; (3) a *assistente de coordenação da área,* que também é professora de inglês e trabalha na instituição há 13 anos, tendo optado, desde então, pelo regime de dedicação exclusiva.

A assistente de coordenação, assim como as professoras, conhecia a pesquisadora anteriormente, e embora tenha autorizado a pesquisa, ela não pode ser entrevistada no início do ano, por motivo de licença médica. Dessa forma, somente uma única entrevista foi gravada em áudio com essa assistente no final do ano letivo de 2006. Nessa ocasião colhi informações sobre sua graduação em Letras em 1985 e sobre sua experiência anterior em escolas de idiomas. A opção pelo regime de dedicação exclusiva da assistente de coordenação se deu após sete anos de trabalho na instituição, mas não foi informado há quanto tempo ela desempenha a função de assistente de coordenação.

As gravações de áudio com os participantes ocorreram sempre no ambiente escolar durante ou após as aulas.

Ao elaborar o projeto de pesquisa, convidei como primeira participante uma professora efetiva, com quem havia trabalhado na instituição e mantenho relações de amizade. Essa professora participante (P1), aqui denominada “Rosa”, formada em 1974 em Letras, conta com experiência em pesquisa na área educacional, não só por ocasião de seu mestrado; mas também por ter desenvolvido um trabalho sobre os Centros de Estudos de Línguas em escolas públicas estaduais em 1997.

Além do magistério, a professora Rosa experienciou por 15 anos o trabalhou também em hotelaria. Na época do transcurso desta pesquisa, Rosa acumulava aulas em cursos técnicos e superior, na instituição federal e em instituição particular.

A segunda professora (P2) agora ficticiamente denominada Suzi, também já havia sido colega de trabalho da pesquisadora anteriormente, e aceitou participar desta pesquisa após ter conhecimento da mesma, durante um contato informal na instituição. A profa. Suzi é formada em Letras e está no magistério desde 1993, e ingressou na instituição federal, assim como Rosa, por ocasião do concurso público. Suzi optou pelo regime de dedicação exclusiva (RDE) e se dedica também a Disciplina Projeto em Língua Inglesa para o Ensino Médio, além de dar aulas nos cursos técnicos e superior. Essa professora também conta com experiência anterior em outras escolas públicas e técnicas da região, bem como em escolas de ensino livre de inglês.

Não houve qualquer restrição imposta à pesquisa ou à pesquisadora, exceto pela opção de gravação de aulas somente em áudio. A restrição para que a gravação fosse somente em áudio foi pedida pela professora Rosa, pois ela comentou que não se sentiria concentrada em suas aulas caso fosse feita uma

gravação em vídeo. De minha parte, como pesquisadora, eu já havia definido anteriormente, que as gravações seriam somente em áudio, com o intuito de diminuir a interferência na atuação dos docentes e discentes.

Assim como a primeira professora participante Rosa, a segunda professora Suzi, também foi entrevistada no primeiro semestre do ano letivo, mas a gravação de suas aulas só foi possível no segundo semestre, após a greve dos funcionários federais e o restabelecimento de sua assiduidade.

2.2.3. Instrumentos de coleta

Os instrumentos usados para o desenvolvimento desta pesquisa são condizentes com a escolha da abordagem hermenêutico-fenomenológica. Houve o registro textual de todos os participantes, a partir de entrevistas áudio-gravadas, aulas, entrevistas por e-mails, além da observação de campo e dos questionários respondidos pelos alunos. Somaram-se aos instrumentos de coleta, um documento de dispensa das aulas de inglês e registros de entrevistas pós-aula, quando o barulho da sala inviabilizou a transcrição da aula, fato que ocorreu com freqüência nas aulas da professora Suzi. Fiz uso do manual do candidato para a seleção de entrada na instituição no ano de 2006, mas para preservar o anonimato da instituição, ele não constará nas referências, o mesmo vale para os documentos de seleção de professores.

Ao todo foram 18 aulas gravadas ao longo do ano letivo, sendo que 10 aulas foram gravadas com o grupo (1) da professora Rosa e 8 aulas com o grupo (2) da professora Suzi.

No quadro 2 que reproduzo adiante, os instrumentos de pesquisa estão organizados para uma melhor visualização; entretanto, descrevo a seguir, mais detalhadamente, cada um deles para explicitar sua operacionalização e objetivos.

Quadro 2: Instrumentos de coleta

PARTICIPANTES	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
(2) Professoras	1. Entrevistas Semi-estruturadas gravadas em áudio e suas transcrições em abril/2006 (Questões - Anexo 1) 2. Entrevista semi-estruturada via e-mail em outubro/2006 (Questões - Anexo 2)
(1) Assistente de Coordenação	3. Entrevista semi-estruturada gravada em áudio e sua transcrição em dezembro/2006. (Questões- Anexo 3)
Alunos de (2) Turmas do 1º.ano do EM (1º. Questionário: 71 alunos) (2º. Questionário: 38 alunos)	4. Questionário com perguntas semi-abertas aplicado em setembro/ 2006 (Questionário Inicial - Anexo 4) 5. Questões Abertas com espaço para comentários respondidas em dezembro/2006 (Questionário Final - Anexo 5)
	6. Observação e registro de aulas gravadas e transcritas (* de abril a dezembro /2006) 7. Registros de conversas pós-aula com professoras e alunos (*). 8. Documento de dispensa de aulas de inglês (Anexo 6) 9. Manual do Candidato 2006.

2.2.3.1. Entrevista Semi-estruturada com as duas professoras de Língua Inglesa participantes da pesquisa

A entrevista semi-estruturada foi usada com o propósito de trazer uma orientação para a conversa com as professoras participantes, dentro de um estilo informal. As entrevistas com as duas professoras ocorreram no mês de abril, com diferença de uma semana entre as professoras Rosa e Suzi. Durante a entrevista foi usada a sala reservada aos professores de língua inglesa e, por vezes, era necessário interromper para um atendimento a alguém que o requisitasse. Nesse primeiro contato, buscando usar as perguntas como uma orientação, as participantes desenvolveram seus comentários de forma livre. Procurei conhecer melhor essas professoras; sua formação e experiência profissional; seu planejamento de aulas e de avaliações, buscando entender a ideologia que pautava a sua prática em sala de aula, e, sua imagem de si no trabalho. Tentei buscar conhecer as maiores dificuldades encontradas pelas professoras no ensino-aprendizagem de língua inglesa, nas classes de ensino médio, e como ocorria a

avaliação dos conhecimentos prévios do grupo no início do ano letivo. Fiz uma gravação a mais com a professora Suzi que denominei entrevista pós-aula.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas para serem interpretadas dentro do processo de tematização sugerido por Freire (2007a, e 2007b), como descrito mais adiante neste capítulo, nas rotinas de organização e interpretação dos registros textuais.

2.2.3.2. Entrevista semi-estruturada com a Assistente de Coordenação

Como anteriormente mencionado, ao final do ano letivo, foi feita uma entrevista gravada em áudio com a assistente de coordenação. Essa entrevista já havia sido marcada anteriormente para o segundo semestre, mas por atribulações de sua função, ficou para o final do ano a chance desse contato. Durante o período de gravação da entrevista, permanecemos em uma sala de aula, e, como já aguardado pela professora, alguns alunos interromperam para saber o resultado de suas médias finais. Embora essa ocorrência já fosse esperada, a concentração foi um pouco prejudicada no início da entrevista. Mas, como nas entrevistas com as professoras Rosa e Suzi, segui uma orientação através de questões semi-abertas (Anexo 3). Iniciei a entrevista partindo de perguntas sobre a vida profissional para, então, abordar tópicos relativos à instituição e suas prescrições, e outros gerados pelas conversas com as professoras participantes.

A assistente de coordenação, que também desempenha a função de professora de Língua Inglesa, participa das decisões do grupo de professores da área de Língua Inglesa. Ela também é responsável pelas entrevistas para a contratação dos professores substitutos. Desenvolvi com a participante uma conversa, tentando conhecer como o grupo de professores reagia à heterogeneidade de conhecimento em Língua Inglesa em seus grupos de Ensino Médio, na voz de sua representante. Investiguei possíveis aspectos prescritivos da instituição quanto a atuação dos professores e a interação dos professores com o coletivo de trabalho. Buscava compreender o que levava os professores à crença na divisão de turmas como alternativa para a heterogeneidade de conhecimento existente nos grupos, e, como essa divisão seria planejada. Da mesma forma como as outras entrevistas, esta conversa foi transcrita e passou pelo mesmo processo de

tematização que antecede a interpretação, a qual descrevo mais adiante neste capítulo, nas etapas do processo de tematização.

2.2.3.3. Entrevista semi-estruturada via *e-mail*

Após as primeiras entrevistas e gravação das aulas, já no segundo semestre, lancei mão do recurso textualmente produzido pelas próprias professoras participantes, por acreditar que estaria favorecendo uma reflexão maior, sem a interferência da situação face-a-face de gravação de áudio. As professoras enviaram suas respostas via e-mail. Cumpre lembrar que nessa segunda entrevista semi-estruturada, as professoras já haviam aplicado as provas bimestrais e, embora tenha havido um período de greve, elas já contariam com um tempo maior de convivência com as classes. Por meio desse instrumento, procurei saber o que significava para essas professoras os problemas gerados pelas classes numerosas, a presença da disparidade de níveis de conhecimento em língua inglesa, e suas expectativas no caso da ocorrência da divisão dos grupos.

2.2.3.4. Questionário inicial com perguntas semi-abertas aos alunos

O primeiro questionário foi respondido em sala de aula em setembro/2006, constava de 15 perguntas, inclusive, várias delas revelariam o tempo de estudo de inglês no Ensino Fundamental, e seu conhecimento prévio em língua inglesa. Outras questões foram concebidas para gerar um indicativo da maior e menor exposição e contato com a língua inglesa em diferentes contextos extra-classe, bem como, a valorização e apreciação do idioma e do material didático, usado nas aulas do Ensino Médio. Algumas questões ofereciam espaço para comentários adicionais, como se pode ver no anexo 4, e outras pediam uma justificativa para suas respostas. Tais questões acessavam a apreciação que os alunos estavam formando de suas habilidades no idioma e sobre sua visão quanto à questão de uma separação das classes por níveis de conhecimento. As respostas, de um modo geral, forneceram informações de seus ambientes de convívio sócio-cultural.

Gostaria de observar que as perguntas iniciais desta pesquisa estavam voltadas muito mais às dificuldades do trabalho do professor em sala de aula do que às dos alunos. Mas após o acesso aos primeiros registros, gerados pelo primeiro

questionário com o grupo discente, se fez necessário um olhar mais atento para a minoria que se sentia à margem do grupo de companheiros de classe. Esse fato será abordado no capítulo da interpretação, mas durante as gravações das aulas, redirecionei meu olhar para o grupo de alunos e suas inter-relações com o professor e entre os colegas de classe, registrando os desdobramentos na interação discente deste trabalho.

As leituras dos questionários geraram unidades de significados, as quais passaram pelo mesmo processo de tematização da mesma forma como os outros instrumentos. Além disso, proporcionou a elaboração de gráficos ilustrativos que colaboram para a descrição dos alunos participantes e sua opinião pessoal que, somadas ao grupo, revelaram diferentes perspectivas da experiência vivida em sala.

2.2.3.5. Questionário aberto oferecido aos discentes ao final do ano letivo

Durante as gravações das aulas, principalmente, nos momentos em que estive em contato com os alunos que aguardavam a presença da professora, perguntei-lhes se gostariam de expressar sua visão da experiência nesse primeiro ano, considerando os aspectos vividos no ensino aprendizagem em língua inglesa. Minha intenção era fazer uma entrevista ou uma conversa gravada com alguns dos alunos que demonstrassem interesse em participar. Como uma grande maioria manifestou seu desejo, optei pelo questionário com cinco questões abertas que favorecessem o desenvolvimento de parágrafos, sendo que a quinta questão pedia uma avaliação do curso. Esses registros ocorreram em sala de aula, no grupo da professora Rosa ocorreu em 30 de novembro, no grupo da professora Suzi ocorreu em 12 de dezembro nos momentos finais das últimas aulas do ano letivo. Da mesma forma como o questionário anterior, não foi exigida a identificação dos alunos. Houve um número menor de participantes que responderam o último questionário, principalmente no grupo da professora Rosa. Os alunos estavam ocupados com atividades e provas finais e alguns já haviam deixado a sala após saberem suas médias. Da mesma forma como o questionário inicial, a professora deu um tempo da aula para os alunos preencherem e entregarem os questionários. Houve na sala da professora Suzi, uma ocorrência distinta, os alunos estavam em número maior ao de cópias de questionários, por não haver original para todos, alguns alunos desejosos de participar copiaram as cinco questões e entregaram em folhas de caderno

avulsas. Sendo assim, participaram 16 alunos(as) da professora Rosa e 22 alunos(as) da professora Suzi. O mesmo processo de tematização ocorreu como para os outros instrumentos já descritos.

2.2.3.6. Gravação de aulas

Ao todo foram gravadas 18 aulas, sendo 10 da professora Rosa e 08 da professora Suzi. Logo no início do semestre passei a gravar as aulas da primeira professora participante da pesquisa, Rosa. Todas as aulas foram transcritas, com exceção das gravações digitais que não ficaram audíveis. Quanto às aulas em que foram aplicadas provas, só foram feitas observações dessa rotina de avaliação, não houve transcrição. Ainda durante o primeiro semestre, houve um período de greve, mas após as férias de julho retomei as gravações com o grupo da professora Suzi. Infelizmente, as gravações das aulas da professora Suzi ficaram com péssima qualidade auditiva. As conversas paralelas e o ritmo de movimentação da professora e dos alunos provocaram ruídos que inviabilizaram a transcrição. Entretanto, pude tomar notas de campo e mantive registro detalhado de todas as ocorrências em aula. Para tomar parte do processo de tematização, escolhi fazer uso de uma aula de cada professora. Para a professora Suzi fiz uso da entrevista pós-aula do mês de outubro.

2.2.3.7. Observações de aulas e registros de conversa pós-aula

Mantive um registro textual durante todos os encontros com as professoras em aula, mesmo por ocasião de algumas faltas da professora Suzi que antecederam a greve, registrei as conversas que mantive com os alunos. Assim registrei em ordem cronológica todas as aulas a que estive presente, mesmo por ocasião das avaliações, ou aquelas aulas que não puderam ser transcritas. Lembrando que durante esta pesquisa as aulas de inglês ocorreram uma vez por semana com freqüência média de 37 alunos. Juntei às observações de campo, alguns depoimentos dos alunos que comentavam algo sobre a realidade vivida por eles relativa ao curso, antes do início da aula ou após ela. Comentários das professoras ou de alunos, após a aula, denominei de registros de conversas pós-aula.

2.3. Rotinas de organização e interpretação

Nas pesquisas que contam com abordagem hermenêutico-fenomenológica a textualização é um aspecto essencial. Ricouer (1986/2002:128) define que texto é todo discurso fixado pela escrita, ainda que ele tenha sido pronunciado mentalmente, o que já é potencialmente uma fala, além do fato que o texto é uma forma de objetivação requerida pela ciência (p.151).

Ricouer ainda lembra que a fixação da fala em texto é a maneira de concretizar o fenômeno e de controlar a subjetividade no momento de sua interpretação, ou seja, é uma forma do pesquisador ter materializado no texto as palavras do modo como foram pronunciadas, facilitando, assim, recorrer ao texto sempre que precisar, ao invés de contar somente com a memória.

Descrevo, então, a maneira que procedi para a organização dos textos para a interpretação do fenômeno.

2.3.1. Organização dos registros textuais

A organização dos registros textuais se deu paulatinamente ao longo da pesquisa. Entretanto, o primeiro questionário respondido pelos alunos em setembro propiciou uma perspectiva que eu ainda não tinha experimentado. Com o intuito de compreender melhor o seu significado no contexto de cada grupo, passei a separar as informações geradas pelas questões objetivas e assim obter uma primeira visão de cada grupo, mas ao final, notei que as características que os dois grupos apresentavam se mantinham em equilíbrio, ou seja, tinham aspectos em comum. Observei que tanto no grupo 1, quanto no grupo 2, o número de alunas era inferior ao de alunos, e, o número de alunos que estudaram inglês no ensino fundamental por 4 anos também era coincidente. Assim, optei por apresentar em conjunto as informações dos dois grupos participantes.

Organizei os registros de forma que me fosse possível ter uma opinião dos próprios alunos sobre seus conhecimentos prévios em língua inglesa, suas apreciações quanto ao idioma, quanto ao material didático em uso, suas preferências quanto ao estudo em grupo ou individual, e suas expectativas de aprendizado. De posse desses registros foi possível produzir gráficos que proporcionaram uma visão dos dois grupos como um todo, o qual traduzido em

porcentagens, revelaram os contrastes, delineando claramente as disparidades entre os alunos quanto ao tempo de estudo em suas escolas de origem e a freqüência aos cursos livres de inglês.

As últimas questões do mencionado questionário deram a conhecer a opinião desses alunos sobre uma possível subdivisão de classes por nível de conhecimento de Língua Inglesa, e suas justificativas. Esses resultados quantificados serão comentados detalhadamente no capítulo destinado à interpretação, pois, se caracteriza como ponto inicial para a compreensão de parte do fenômeno que envolve a heterogeneidade de conhecimento em Língua Inglesa no contexto desta pesquisa. Considero que a integração do componente quantitativo colaborou para uma melhor interpretação do fenômeno estudado, e de certa forma deu validade aos temas que emergiram dos registros, derivados das unidades de significação, identificadas durante as leituras de outros registros textuais, usados nesta pesquisa.

2.3.2. Etapas do processo de tematização

Os registros textuais das entrevistas, assim como a transcrição de uma aula escolhida, foram reproduzidos de forma que favorecesse uma organização dos textos em colunas para dar início ao processo de tematização. Ilustro as etapas desse processo com os recortes produzidos durante minha rotina de organização. Essa organização é sugerida por Freire (2007 a, 2007b) como forma de operacionalizar o processo de tematização proposto por van Manen (1990).

Quadro 3: Início do processo de tematização (cf.Freire, 2007 a e b)

ENTRVISTA INICIAL P2 P.1 - Profª.: Meu nome é..., da Escola Técnica Federal de XXX, isso ninguém vai olhar, né... P.2 - Pesquisadora: Não, não precisa. P.3 - Profª.: Então, quanto à **avaliação ah, devido à heterogeneidade os alunos sempre se revoltavam com os testes,** né. Ou era muito difícil ou muito fácil, a gente tinha que achar sempre um meio termo, então eu resolvi fazer o seguinte: para que os alunos aproveitassem melhor as aulas, que não faltassem... Porque é assim, os alunos avançados se achavam o máximo e só apareciam pra fazer a prova, né. Então pra aproveitar, poder filtrar todos os níveis, durante o... por exemplo, março, abril e maio, né. Maio é a entrega das notas, início de maio, final de abril é a entrega das notas, então o mês de **fevereiro e março eles fazem várias atividades de leitura**. E essas atividades vão valendo pontos. Então hoje você presenciou uma delas, né. Então é uma *forma de fazer com que o aluno leia, porque se ele chega na classe e sabe que não é para nota ele tem muita preguiça de ler. paralelo?(Atividade no 3º. Ano)* ...	**Avaliação** **devido à heterogeneidade os alunos sempre se revoltavam com os testes,** né Ou era muito difícil ou muito fácil, a gente tinha que achar sempre um meio termo, para que os alunos aproveitassem melhor as aulas os alunos avançados se achavam o máximo e só apareciam pra fazer a prova, poder filtrar todos os níveis, Maio é a entrega das notas, **fevereiro e março eles fazem várias atividades de leitura**. essas atividades vão valendo pontos tematização entrevista INICIAL P2	HETEROGENEIDADE DIFICULTA AVALIAÇÃO **REVOLTA DE ALUNOS QUANTO AOS TESTES** DIFICULDADE DE BALANCEAR PROVAS FILTRAGEM DE NÍVEIS COM ATIVIDADES DE SALA PARA NOTA PARTICIPAÇÃO É MANTIDA ATRAVÉS DE NOTAS 1

Transcrição – Texto Original Primeira identificação das unidades de significado

A partir da textualização das experiências de cada participante, procedi como uma *visita aos dados sem um olhar seletivo* como o "início da busca de significados" (Freire, 2007). No primeiro passo em direção à tematização, salientei frases ou sentenças – unidades de significação - que seriam reveladoras das questões pertinentes às minhas investigações. Após salientar essas escolhas, dei início a um refinamento e ressignificação (Freire,2007a e b), selecionando e contrastando as unidades de significação, substantivando-as, quando necessário. Organizei assim, um contato com os textos de forma que pudesse percorrer um caminho de idas e vindas do registro textual das experiências às unidades de significado, estabelecendo assim, o ciclo de validação (van Manen,1990).

Quadro 4: Identificação de unidades de significado, refinamento e ressignificação (cf.Freire, 2007a e b)

6.O que acontece quando falta ao aluno o conhecimento básico de inglês (vocabulário e gramática)? Isso acontece em que proporção no Ensino Médio? - Tenho notado neste ano que os alunos já chegam com bom conhecimento, e nesse sentido o nosso *livro tem sido muito útil* porque trabalha a gramática de forma mais elaborada, menos básica. Os alunos com mais dificuldade nos chegaram depois das turmas formadas, ou seja entraram em segunda chamada, o que indica que não alcançaram classificação para entrar em primeira chamada.	Alunos **já chegam** com **bom conhecimento** o nosso livro tem sido muito útil porque trabalha a gramática de forma mais elaborada, menos básica Os alunos **com mais dificuldade nos chegaram depois das turmas formadas, ou** entraram em segunda chamada indica que **não alcançaram classificação para entrar em primeira chamada.**	CONHECIMENTO **ENFOQUE GRAMATICAL** **IDENTIFICAÇÃO (POSTERIOR DE ALUNOS COM DIFICULDADES)** **Classificação** **primeira chamada** em segunda chamada(alunos com dificuldades)
7.O que acontece quando um(a) aluno(a) não tem o livro para acompanhar? Isso acontece em que proporção no ensino médio? Neste ano tenho insistido muito quanto ao livro e atualmente tenho enviado os alunos para a orientação pedagógica.No fundo quero incomodá-los um pouco porque a maioria não comprou por displicência.(cont.)	Insistência quanto à **aquisição do livro** Maioria não comprou por **displicência** insistido muito quanto ao livro tenho enviado os alunos para a orientação pedagógica.	**OBRIGATÓRIEDADE DO LIVRO** **DISPLICÊNCIA**

Com um olhar já mais indagador, procurei nas unidades de significado, as quais estariam relacionadas ao fenômeno, descartando aquilo que não se caracterizava como relativo ao fenômeno da heterogeneidade de conhecimento em Língua Inglesa. Associei os registros de todas as entrevistas de professoras e assistente de coordenação, juntamente com a textualização das aulas e dos questionários. Em diversos procedimentos de refinamento (Freire,2007a e b), fui agrupando unidades de significação que foram sendo originadas de todos os textos em conjunto. No processo de refinamento e ressignificação (Freire, 2007a e b) prossegui associando essas unidades em grupos que se relacionavam, dialogavam entre si; ainda sem finalizar a identificação de temas e sub-temas. Notei que as unidades em conjunto começavam a sinalizar posições, como quesitos de diferentes perspectivas:

- o universo institucional com suas obrigações, prescrições e critérios de seleção e padronização;
- o professor em sua função mediadora, sofrendo a pressão por intermediar as prescrições e as necessidades dos alunos;

- e por último o "aluno" na sua vivência, ora como parte de um grande grupo, ora pertencente a uma minoria, ora em cooperação em duplas.

Com o intuito de organizar visualmente os temas e sub-temas que se delineavam, usei do recurso gráfico disponível no programa *Microsoft Office Word XP*. Em repetidas visualizações gráficas com variadas disposições temáticas consegui estabelecer as interações e as inter-relações vivenciadas dentro de um sistema organizacional, as quais sugeriam constituir o fenômeno como um universo que se desdobrava em três dimensões. A dimensão institucional, a docente e a discente. Sendo assim, os textos conduziram a uma possibilidade de abordar cada uma das dimensões com os temas que se constituíam como afins. Com vistas a uma melhor compreensão visual, optei pelo uso de três diagramas, expandidos em documentos separados para cada uma das três dimensões do fenômeno, para facilitar a organização textual e a melhor visualização dos seus temas e sub-temas.

As palavras de Ricouer (1986/2002:186) vem lembrar que a validação não equivale à verificação, pois as possibilidades de outras interpretações de um mesmo fenômeno são consideradas na abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Da mesma forma, van Manen (1990:41) também se atém à questão da interpretação como uma possibilidade entre outras, as quais possam ainda, complementar, enriquecer ou aprofundar a descrição de um fenômeno. Portanto, não se chegam a conclusões finais absolutas sobre o que se estuda, mas através das percepções que temos como pesquisadores, na relação circular, "como enfoques subjetivo e objetivo do texto, formando o círculo hermenêutico" (Mayrink,2006:53). Após essa etapa, como um dos procedimentos válidos na abordagem hermenêutico-fenomenológica, enviei os gráficos finalizados para as participantes da pesquisa. Na impossibilidade de um contato presencial recorri ao contato via e-mail, pois eles se tornam co-interpretes na visão constitutiva do fenômeno. A professora Rosa retornou a mensagem dizendo não entender o que significava os diagramas, mas endereçou votos de sucesso para a conclusão do estudo. A professora Suzi não retornou a mensagem.

CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO

> "... só se compreende um texto, se entendemos a pergunta que lhe dá origem" (Hermann, 2002:60)

3.1. Relembrando os questionamentos iniciais

Volto, então, aos questionamentos que originaram esta pesquisa, buscando realizar um entendimento do que constitui o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa, vivida por professores e alunos do primeiro ano do ensino médio, de uma escola pública federal.

A experiência de seguir com rigor o processo de tematização, visando estabelecer sentido nas recorrências encontradas nas unidades de significação, proporcionou a identificação dos temas e a compreensão de uma rede de significados que se apresentaram inter-relacionados. Os temas identificados delinearam o fenômeno como um universo em três dimensões: a dimensão institucional; a dimensão docente e a dimensão discente. Assim denominei de dimensões para caracterizar uma metáfora descritiva, compreendendo o fenômeno constituído dos temas: prescrições, desafios e interações.

Figura 2: Diagrama de Venn com os temas constitutivos do fenômeno

Neste estudo, o tema *Prescrições* envolve a dimensão institucional delimitando o sistema organizacional escolar, o qual se apresenta como contextualizador de uma prática homogeneizadora e excludente, com suas

decorrentes restrições que englobam professores e alunos. A segunda parte representa a dimensão docente que entende os *desafios* na função de mediador entre a organização institucional e a interação com o aluno, também sofrendo as imposições das prescrições e do coletivo de trabalho. A terceira parte representa a dimensão discente quanto às *interações* do aluno com o professor, e, do aluno com seus colegas. Todos inter-relacionados, vivenciando o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento de Língua Inglesa no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública federal.

As três diferentes perspectivas, aqui denominadas metaforicamente como "dimensões" foram delineadas a partir do agrupamento dos sub-temas. Tentei, por meio dessa metáfora, relacionar a complexidade[8] que envolvem seus temas para a compreensão do fenômeno como um todo. Encontrei no uso da metáfora, também uma forma de orientar esta leitura, integrando a exposição dos temas e seus sub-temas. Todavia, pela inter-relação que envolve a discussão de certos aspectos, ilustrados com o uso de excertos, em alguns momentos, era forçoso o comentário sobre tópicos que seriam comentados em dimensões posteriores. Tentando evitar repetições, sinalizei então, que esses assuntos seriam aprofundados nas dimensões onde se mostraram pertinentes e numerei os excertos para facilitar a leitura. Optei por esse recurso, com o intuito de manter a organização textual, sem perder de vista sua inter-relação.

3.2. Voltando o olhar para as prescrições

Nesta primeira dimensão, o fenômeno foi interpretado levando em conta os temas que foram associados às prescrições do sistema institucional. Tomando como fundamento os estudos de Souza-e-Silva (2003:90), as prescrições são "os aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia". Com o intuito de compreender as relações do sistema organizacional com o fenômeno de heterogeneidade de conhecimento, considerei como prescrições institucionais, as normas e regulamentos que envolvem professores e alunos, no contexto desta organização escolar federal, as quais geram

[8] Complexidade neste sentido está associada a idéia de " um todo e suas partes ou unidades interrelacionadas" (The New International Webster´s Student Dictionary of English Language. International Encyclopedic Edition, 1999).

as rotinas de triagem e avaliação. Lembrando que esse processo é característico do sistema federal de ensino, e, é justificado pela escassez de vagas, o qual difere do processo de ingresso no restante das escolas públicas.

Descrevo, primeiramente, a vivência dessas experiências de triagem, pelo aluno que ingressa na instituição federal a partir do manual do candidato e documentos disponíveis no *site* da instituição, a qual será mantida em anonimato.

A primeira das prescrições é o exame de seleção que faz parte da triagem obrigatória na disputa de vagas, e a seguir, a rotina de admissão em 1ª. ou 2ª. chamada. Consecutivamente após o ingresso na instituição, o aluno vivencia outro tipo de avaliação, as avaliações bimestrais, que geram notas, as quais pela ordem de classificação nas médias anuais, se traduzem como merecimento de escolha da Disciplina Projeto. Nota abaixo da média (6,0), mesmo na disciplina de Língua Inglesa, significa reprovação e a exclusão no caso de reincidência. Assim, apresento o tema Prescrições,com seus sub-temas e sub-subtemas, os quais integram o fenômeno de heterogeneidade de conhecimento em Língua Inglesa, visualizado no diagrama da figura 3 adiante.

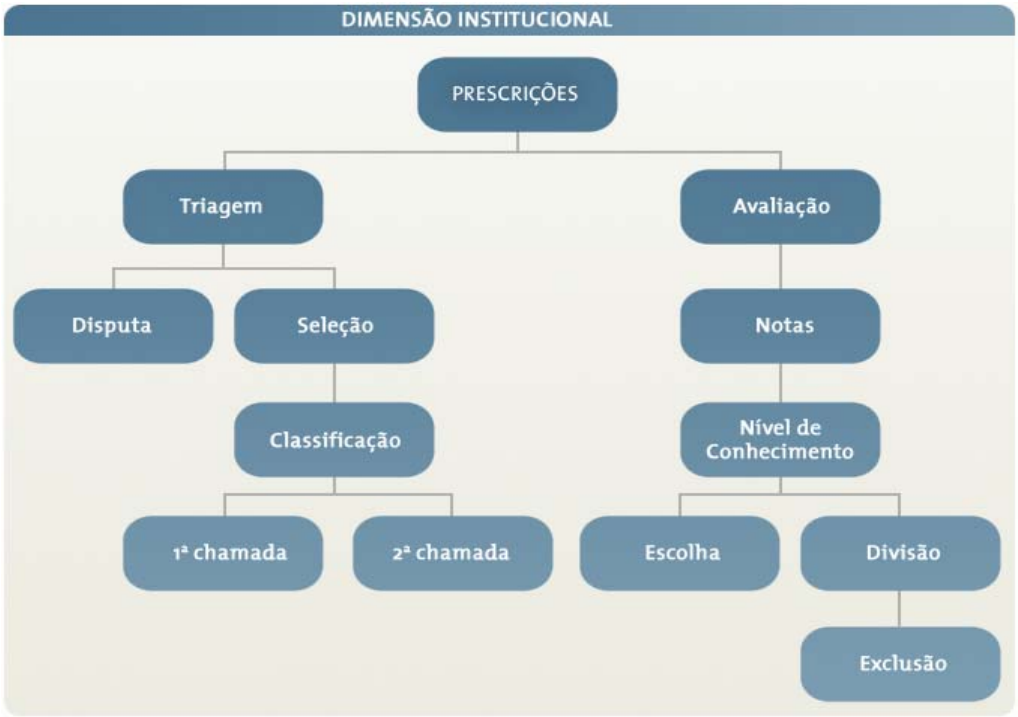


Figura 3: Diagrama do tema prescrições constitutivo do fenômeno

3.2.1. Descrevendo a natureza da triagem e suas implicações

Como já comentado anteriormente, a instituição pública onde esta pesquisa se desenvolveu não tem um número suficiente de vagas para a demanda de alunos. Para tanto, anualmente, através de um exame de seleção é feita uma triagem dos candidatos para as vagas disponíveis, e muitas vezes, o aluno que fez o ensino fundamental na rede particular ganha na seleção. Na tentativa de ter acesso ao ensino gratuito de qualidade, os alunos de escolas públicas tentam a admissão freqüentando cursinhos preparatórios e obtêm sucesso na disputa pela vaga. Mesmo sob a condição de entrar na segunda chamada, o qual pode ocorrer de março até abril, encontram-se alunos dispostos ao desafio de tentar acompanhar as aulas já iniciadas. Como se pode notar no excerto abaixo:

Excerto 1: Transcrição de parte da aula da profa. Rosa em 20/04/2006:

Profa.: O 1,2,3? (Profa. procura cópias extras dos exercícios sobre pronomes para os alunos que iniciaram hoje pela 1ª. vez – vieram da segunda chamada.) Ehhh, vamos lá. Substitua as expressões ...number 8... Who's number eight? Vocês que são novos sentem-se com alguém...Eu cheguei a marcar para vocês fazerem para casa? Então tem que marcar...Quem tem uma folhinha de caderno para marcar. Vamos lá rapidamente porque senão depois não tem exercício para a gente computar na soma da provinha. Vamos lá. Só os três alunos novos podem trazer isso feito na próxima aula. Quem ficou com o original? Você pode trazer para eles tirarem o xerox? (A professora agora passa pelas fileiras marcando os que fizeram os exercícios. Após a checagem, prossegue a correção oral dos exercícios pedidos para casa).

Profa.:Who is number eight?Quem é o oito? Vamos lá.

(aluna lê a resposta, outro número é chamado)

Profa.: Number nine?

Aluno: Profa. eu não fiz.

Profa.:- Faça agora, é uma grande chance de você fazer. Pega a folha de alguém. Estou te dando a oportunidade. Você tem que substituir "your car keys" por um pronome pessoal.

Aluno: It is under the chair.

Profa.: (perguntando para a classe) Vocês concordam com isso? "It" para "car keys"?

Classe:- Não. "They are under the chair".

Profa:- They porque é plural.Vamos lá. Number ten?

(Um aluno que não é o number ten inicia a leitura, o que é interrompido pelos outros, ao saberem que esse não é seu número)

(Aluno no.10 lê com uma dificuldade em pronunciar corretamente o verbo "promised" – a professora corrige a pronúncia, o exercício de substituição está correto.)

Profa.:Trocou "Marize and me" por "us" porque? "Marize e eu" – nós.Vamos lá. Number eleven.(Silêncio) Não tem onze nessa sala?

Aluna: Faltou.

Profa.:- Twelve!

(Assim segue-se a correção dos exercícios de gramática oralmente por ordem numérica. Alguns dos números chamados são de alunos que nunca vieram, por isso, a escola fez uma segunda chamada, para preencherem as vagas. Dentre esses alunos, existe um que é filho de uma professora de português, ela contratou um professor particular de inglês que ministrava aulas na biblioteca da própria escola. Vemos aqui uma tentativa de assegurar que seu filho tenha condições de acompanhar as aulas de inglês que devem estar acima de seus conhecimentos prévios.).

Algumas passagens do excerto também ilustram a dificuldade de alguns alunos na compreensão dos comandos a partir de números em inglês na hora da leitura; a própria leitura em voz alta de exercícios pode também revelar a menor familiaridade com os aspectos da pronúncia e identificar os alunos com menor prática oral. Mas volto ao foco da questão em torno dos aspectos da admissão na instituição, vivenciado pelos participantes da pesquisa.

De acordo com o manual do candidato "a prova de seleção é constituída de questões que avaliam competências e habilidades, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e são elaboradas de forma interdisciplinar, contextualizando os conhecimentos referentes à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História" (2006:24), mas não contempla questões de Língua Inglesa.

Entretanto, Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória que faz parte das prescrições curriculares, passível de reprovação, como qualquer outra disciplina dentro do contexto escolar federal. Cabe então, a discussão sobre a "testagem" de Línguas Estrangeiras, como argumenta Moita Lopes. Para o citado autor, é necessário que os exames nacionais passem a incluir a "testagem", em desempenho em Línguas Estrangeiras, para garantir um tipo de letramento essencial em nossos tempos, criando igualdade de oportunidades dentro das necessidades da vida contemporânea:

> Como se sabe os testes têm um efeito retroativo no processo de ensino-aprendizagem, porque fornecem uma meta a ser atingida e direcionam esforços de professores e alunos. Sem tais iniciativas, qualquer tentativa de responder a uma educação para a vida contemporânea e de garantir eqüidade ficam prejudicados (Moita Lopes, 2001).

A importância do acesso à educação em línguas estrangeiras, o qual é negado "justamente aos mais necessitados", também é discutido por Celani (2004). Ela aborda o fato que a educação em língua estrangeira é um componente indispensável na formação dos indivíduos que vai além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas, e do desenvolvimento de uma maior consciência do funcionamento da própria língua materna:

> Abordo particularmente a questão do ponto de vista da professora de língua estrangeira que firmemente acredita no papel desse ensino como componente indispensável na formação integral dos indivíduos, mais do que nunca na nova ordem mundial. E, particularmente, do ponto de vista da professora de inglês, o que me obrigará necessariamente a levar em conta a posição hegemônica dessa língua neste momento da história. (Celani,2004:121)

Começo a refletir, a partir dos textos, sobre como alguns prescritos institucionais parecem, de certa forma, dar margem à desorientação no ensino público e perpetuam as desigualdades de oportunidades à educação. Questiono como dar prosseguimento à uma imposição curricular no ensino médio federal, baseada nos alicerces fornecidos pelo ensino fundamental público, se o Ministério da Educação não aplica uma avaliação para medir a aprendizagem de inglês dos alunos brasileiros nem envia às escolas públicas material didático voltado ao ensino de inglês, como o faz para as outras disciplinas. Os reflexos dessa realidade se estendem para o contexto onde esta pesquisa foi realizada. A falta de uma avaliação de Língua Inglesa na seleção parece relegar a matéria a menor importância. O descaso pela matéria, comentado pelas participantes, também vai ser discutido mais adiante neste estudo, mas, aqui, permanece a questão: como garantir a eqüidade na disputa às vagas, e no processo de merecimento de escolha às disciplinas projeto, se os alunos que mais necessitam do acesso ao ensino público de qualidade estão em posição de desvantagem? Como esses alunos vivenciam essa desvantagem?

As figuras 4 e 5 mostram características que podem revelar a disparidade entre o conhecimento prévio dos alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio na instituição. Lembrando que as figuras abaixo foram gerados a partir de 71

questionários respondidos em setembro de 2006 pelos dois grupos participantes da pesquisa.

Figura 4: Tempo de estudo de inglês no Ensino Fundamental

Outro fator de comprovada disparidade é quanto ao número de alunos que estudam ou já estudaram em cursos livres de inglês, constituindo-se como mais da metade do grupo. Esses fatos levam a compreender, tanto a participação, como o possível ocultamento dos alunos que podem não acompanhar o ritmo dos parceiros de classe, como também se faz notar pelo excerto 1 anteriormente citado.

Figura 5: Porcentagem de alunos que estudaram inglês em cursos livres

Entretanto, voltando aos procedimentos de admissão, de acordo com o manual do candidato (2006), a convocação dos primeiros candidatos, classificados pelo exame de seleção, ocorre até o limite do número de vagas ofertadas. Na existência de vagas não preenchidas, após o término das matrículas dos candidatos convocados em primeira chamada, a instituição divulga em seus murais, os números de vagas existentes e a relação dos candidatos convocados em segunda chamada.

“A garantia da matrícula está condicionada ao comparecimento do candidato ou de seu representante nas datas e horários estabelecidos, quer seja em primeira ou segunda chamada. A ausência é considerada como renúncia expressa à vaga” (2006:25).

O procedimento descrito acima, citado no manual do candidato de 2006, auxilia na compreensão da experiência vivida pelos alunos durante o processo de classificação na instituição, e seus desdobramentos.

Cumpre lembrar, que de acordo com os registros textuais da experiência, os alunos de segunda chamada ingressam na instituição entre os meses de março e abril, o que implica na entrada em descompasso com o ritmo escolar já estabelecido:

Excerto 2 transcrito da entrevista por e-mail com a profa. Rosa:

6. O que acontece quando falta ao aluno o conhecimento básico de inglês (vocabulário e gramática)? Isso acontece em que proporção no Ensino Médio?
- Tenho notado neste ano que os alunos já chegam com bom conhecimento, e nesse sentido o nosso livro tem sido muito útil porque trabalha a gramática de forma mais elaborada, menos básica. Os alunos com mais dificuldade nos chegaram depois das turmas formadas, ou seja entraram em segunda chamada, o que indica que não alcançaram classificação para entrar em primeira chamada.

Não houve registro quanto à existência de um procedimento institucional para dar assistência e acompanhamento a esses alunos que ingressam em segunda chamada. Houve somente o relato das professoras participantes e da assistente de coordenação, também professora, as quais mencionam que, dentro de suas possibilidades, orientam o estudo extra-classe, ao serem requisitadas pelos alunos que as procuram, mas nem todos procuram por ajuda antes de serem identificados pelas notas baixas.

No início deste ano, a professora Rosa aplicou um teste para diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos, o qual será novamente mencionado na discussão sobre avaliação. A partir deles ela comenta os bons resultados desses testes, avaliando pelo número de acertos por questões. No excerto 3 a seguir ela comenta o que poderia ser feito com aqueles alunos que não chegaram a atingir uma boa média:

Excerto 3 de entrevista com profa.Rosa:

82 – Pesquisadora: Você acha que isso daria algum dado pra você... Por exemplo, pautar as aulas ou pautar os testes que você tá aplicando agora bimestrais?
83 – Profª.: Ahh eu num sei... eu tenho que repensar sobre isso, porque o que eu to fazendo... por exemplo, você viu na aula de hoje... foi juntar os pares pra pedir ajuda, posso dar exercício de reforço, posso me prontificar a dar... orientações extras...

Assumindo que, para os alunos que não tiveram a chance de estudar inglês, fora do Ensino Fundamental, a admissão em segunda chamada, posterior ao início do curso,

ao final do bimestre, também pode significar uma dificuldade maior para o acompanhamento das aulas de Língua Inglesa. O tempo já transcorrido de aula e a diferença de conhecimentos prévios entre os alunos, principalmente, dos egressos de escolas públicas é mencionado pela assistente de coordenação no excerto 4:

132 – Pesquisadora: Tá. E você nota que existe uma grande diferença por exemplo em cada classe... Quem já vem com um conhecimento prévio melhor e isso mais ou menos... Qual a porcentagem?
133 – Assistente de Coordenação: É... Aqueles que têm... Aqueles que vêm de escola particular, eles têm o conhecimento melhor do que os outros que vêm de escola pública... Porque na escola pública é bem defasado né, o inglês... Mas os outros não. Então, hoje em dia, o nível tá bem... Até que de uma certa forma as classes estão bem homogêneas... Mais ou menos vai... É... Uns dez alunos não sabem nada e vinte sabem... É mais ou menos essa...
134 – Pesquisadora: Certo... Ok. E eles conseguem desenvolver... Como que o professor faz com essa diferença então?
135 – Assistente de Coordenação: Olha... Aí precisa ter muito jogo de cintura. Porque daí... pra aqueles alunos que tem mais dificuldade a gente tenta... vamos supor, eles vêm e a gente dá a lista de exercícios ou eles mesmos... é... pra... pra aqueles que tem mais dificuldade, pede pra eles lerem livro, tudo mais... é... vão pro laboratório... coisa desse tipo...

Saliento alguns pontos do discurso que evidenciam que os alunos devem requisitar a ajuda para desenvolverem atividades individualmente. Um ponto se mostra contraditório na expressão “as classes estão bem homogêneas”, e, contrasta com a proporção usada: “uns dez alunos não sabem nada e vinte sabem”. Caberia compreender: como os grupos são vistos pelos professores, ou o que é uma classe heterogênea ou homogênea. Essa questão foi respondida nas questões enviadas por e-mail às professoras participantes que transcrevo a seguir:

Excerto 5: (Anexo 2)

Pesquisadora: Você conceituaria essa sua classe de Ensino Médio como heterogênea?
Profa.Rosa: Sim, classe heterogênea, por que há alunos que estão em diferentes níveis de aprendizado nas escolas de idiomas que freqüentam e há os que nunca freqüentaram, trazendo diferentes níveis de conhecimento conforme o que absorveram de suas escolas fundamentais de origem.

Pesquisadora: Você conceituaria essa sua classe de Ensino Médio como heterogênea?
Profa.Suzi: Sim, a classe apresenta alunos com dificuldades em leitura e identificação de vocabulário e estruturas gramaticais básicas. Existem na classe alunos de níveis básicos, intermediários e avançados.

Fica claro, assim, que as professoras são conscientes das características díspares de seus grupos. Sendo também compreensível porque alguns alunos foram observados ocultando suas dúvidas do professor, mas pedindo ajuda aos

companheiros de sala. Talvez, por se perceberem em minoria e por acreditar que a defasagem seja pessoal, ou circunstancial, ocultam suas dúvidas como uma tentativa de preservar a face perante a classe. Tais alunos dão mostra que dependem da cooperação entre parceiros mais competentes, de acordo com seus próprios relatos expressos nos questionários aplicados em sala. Como no excerto 6 adiante:

Excerto 6: (Anexo 5)

2.Você acompanha as aulas sem dificuldades ou pede ajuda aos colegas para fazer os exercícios de classe e/ou de casa?

Grupo 1

- *04 com ajuda (25%)*
- *12 sem dificuldades (75%)*
- *Faço os exercícios com alguma dificuldade*
- *Eu peço ajuda de vez em quando aos colegas, mas geralmente consigo fazê-los sozinho.*
- *Alguns exercícios faço com a ajuda de colegas, mas são poucos.*
- *Quase sempre não tenho dificuldades*

Grupo 2

- *06 com dificuldades (27%)*
- *16 sem dificuldades (73%)*
- *Sinceramente, eu copio dos colegas, mas como a prova não é rigorosa, do mesmo jeito obtenho nota.*
- *Que aulas? Nas poucas que houveram tive dificuldades.*
- *Peço ajuda.*
- *Eu não tenho muitos problemas, mas mesmo assim peço ajuda (não entendo a professora)*
- *As vezes peço ajuda.*
- *Consigo acompanhar graças ao livro.*

Tendo em mente as proporções numéricas, 25% a 27% dos alunos revelam sua dificuldade e a necessária colaboração dos parceiros de classe. Encontra-se, assim, uma minoria que não demanda atenção para si, fato que comentarei ao abordar o tema interação na dimensão discente.

Comentários sobre outros desdobramentos quanto à admissão em segunda chamada foram presentes no registro das professoras, mais notadamente quanto a suas dificuldades. Tais dificuldades, quando expressas pelos alunos, demonstram um sentimento de baixa auto-estima e incapacidade, que se revela em seus discursos e na interação em sala, como expressou a profa. Suzi no excerto a seguir:

Excerto 7:

P2: " Então são alunos que eles se consideram na escala "o restinho", então eles acham que não sabem nada, eles se subestimam...(...) Por que todo o pessoal da classificação mais baixa está lá".

No excerto 7, o relato da professora Suzi sobre os alunos, no tocante à sua classificação mais baixa, e as considerações tecidas pelos próprios alunos, no que se refere aos seus conhecimentos em relação aos demais, leva a refletir na importância dada a essa classificação e a extensão de sua influência no ambiente escolar, principalmente, no auto conceito dos alunos que estão em minoria. A julgar pelas recorrências nos registros textuais dos participantes, a classificação parece de alguma forma se estabelecer como uma cultura dentro do contexto da instituição pesquisada. Os excertos, transcritos dos questionários dos alunos, sobre tais aspectos será mais aprofundado na discussão sobre a dimensão discente.

Entretanto, a questão social é de certa forma vivenciada na heterogeneidade de conhecimento em que os alunos se inserem. Há a convicção de que a escola é o retrato e a recorrência da sociedade. Isso significa que “cada escola contém em si parcelas ou segmentos da sociedade na qual está inserida; cada escola reproduz a sociedade que a criou; cada escola é resultado da sociedade que ela própria ajudou a constituir” (Brasil, 2002).

Assim, para compreender a natureza das classes heterogêneas em conhecimento de língua inglesa, se faz necessário, compreender a cultura desse contexto escolar onde ela se manifesta. Poderia generalizar que no contexto escolar, os alunos são oriundos de uma sociedade multicultural, ou seja, eles trazem sua bagagem cultural heterogênea: valores, hábitos, padrões de relacionamento que formam sua identidade. Como mostrarei mais adiante, as respostas ao questionário revelaram aspectos culturais que levam à possível compreensão das disparidades e a necessidade do respeito às essas diferenças.

Celani (2004) explica que qualquer que seja nossa visão de cultura, ”ela está presente na vida das pessoas em situações dinâmicas e complexas, especialmente quando a identidade está em jogo” (p. 135-160). A autora comenta que no contexto da educação, ”o contexto da sala de aula, é algo fundamental, porque envolve tanto questões de identidade quanto de aprendizagem”. Entende-se aqui, identidade cultural como uma necessidade básica dos indivíduos, o modo de vida e de pensar que eles constroem, ”a partir das relações que o homem estabelece com seu mundo, o homem, criando e recriando, decidindo, dinamiza este mundo” (Freire,2006:43). Melhor sintetizando, a cultura é como uma aquisição sistemática da experiência humana que passa a se constituir como o conhecimento de um indivíduo ou grupo. Entretanto, o fenômeno aqui descrito, em sua dimensão institucional, que

compreende as prescrições, faz parte de um sistema organizacional que reflete uma prática homogeneizadora, que usa de um critério comum e único, desconsiderando a multiculturalidade de seus alunos. Transcrevo a apreciação do idioma por parte dos participantes na forma de gráfico para ilustrar as relações que os alunos descrevem sobre o aprendizado do idioma junto com o excerto 8:

Excerto 8: Transcrito a partir das respostas do questionário inicial (Anexo 4):

Pergunta 6: Você gosta de estudar inglês?

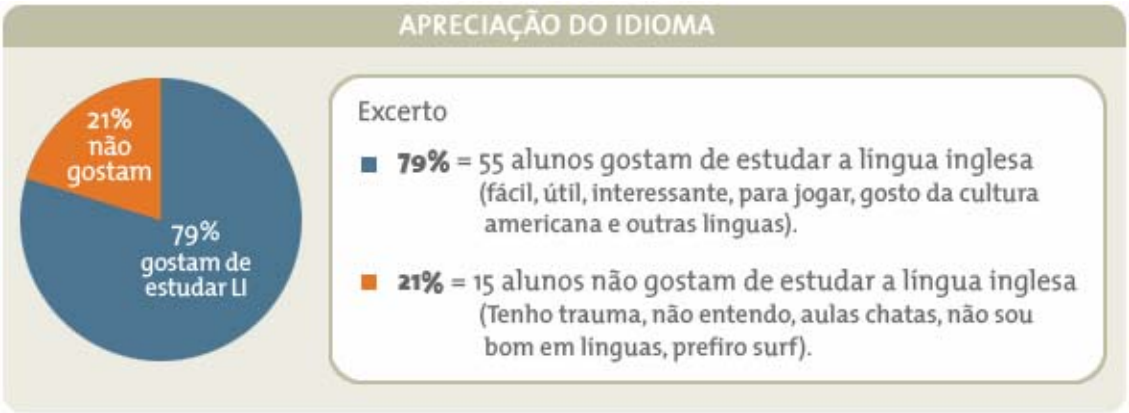


Figura 6: Apreciação do idioma

Além da apreciação do idioma, os alunos responderam questões relativas a sua percepção quanto ao uso de palavras em inglês nos locais que freqüentam no seu dia-a-dia, revelando também aspectos de seu convívio sócio-cultural. O número de alunos que já usou o idioma fora do país em viagem internacional, além do contato usando o idioma por meio da Internet, entre outros, são aspectos multi-culturais que podem ser considerados para o aumento da disparidade de conhecimento prévio do idioma em sala. Como pode ser observado no excerto 9 a seguir:

Excerto 9 (Anexo 4):

Você repara no uso de palavras em inglês no dia-a-dia em:

- *Sites da internet* *34%*
- *TV* *30%*
- *Shows Musicais* *27%*
- *Revistas* *20%*
- *Supermercados* *17%*
- *Rádio* *14%*
- *Jornal* *11%*
- *Bancos* *08%*
- *Video Games* *07%*

Você já se comunicou com alguém em inglês fora da sala de aula?
- *SIM: 44 alunos*
- *NÃO: 25 alunos*
- *BRANCO: 02 respostas*

Locais:
- *Espaços públicos: 21*
- *Internet: 20*
- *Casa: 6*
- *Viagem Internacional: 5*

Você conhece pessoas próximas que tenham conhecimentos da LI para:

Entender informações escritas em inglês:
(70) sim (1) não
b) Falar ao telefone em inglês:
(56) sim (15) não
c) Entender filme em inglês sem legenda:
(50) sim (19) não (branco:2)
d) Entender letras de música em inglês:
(64) sim (7) não

Outros motivos pessoais para melhorar ou adquirir o idioma:
- *Apenas para vestibular.*
- *Para arranjar um bom emprego, pois hoje em dia é requisito ter inglês.*
- *Trabalho, curso musical em outro país.*
- *Fazer intercâmbio e uma pós –graduação em alguma profissão.*
- *Melhorar o entendimento de outras pessoas falando.*
- *Entender letras de música.*

As respostas dos alunos transcritas no excerto anterior demonstram o acesso aos bens culturais do grupo. O que leva a perceber como a heterogeneidade de conhecimento de inglês, pode se atenuar, especificamente, pelo maior uso da língua e maior valorização da mesma, facilitando o acesso ao estudo e o incentivo de seu uso no seu convívio social.

Discuto junto à voz de Santos e Paulino (2006), o descompasso entre a cultura escolar e a cultura social que existe dentro da problemática do modelo educativo:

> A questão das relações entre escola e cultura(s) e o papel homogeneizador da cultura escolar atribui a certos grupos sociais o sentimento de desqualificação entre o "eu" e o "outro" permeando sobre uma troca do estar e /ou sentir-se excluído de um processo... (Santos e Paulino, 2006:23)

O sistema educacional público vivencia o desafio de encontrar formas de criar uma integração e participação de todos os segmentos da sociedade, mas a prática revela que escola tende a privilegiar uma única voz, a do segmento da sociedade com maior poder. Na instituição pesquisada a voz de maior poder parece representar uma parcela em maior número com melhor conhecimento prévio no idioma. Conseqüentemente, neste estudo, a questão multicultural parece se manifestar como parte constituinte do fenômeno da heterogeneidade de conhecimento, identificado por meio da recorrência do sub-tema "classificação", encontrado com recorrência nos textos dos participantes. Aqui o sentido de "classificação" tem implícito o termo de categorização como uma divisão social. As classificações melhores são conseguidas pelos egressos de escolas particulares e que apresentam maior domínio do idioma. Lembrando as colocações de Jodelet (2006:60) quanto a categorização do meio social em classes alegando que ela pode trazer conseqüências dramáticas no plano da percepção e dos comportamentos dando lugar a discriminações.

A discriminação, ainda que velada, é claramente sentida pelos grupos menos privilegiados, como o excerto 7 demonstrou. A percepção de uma categorização com tendência discriminatória foi encontrada nos registros de alguns alunos participantes, o qual será comentado na dimensão discente.

A experiência escolar encontra-se ligada à experiência cotidiana nas relações sociais, a qual a escola é como um subsistema da sociedade (Mizukami,1986:96). Considerando a escola como uma instituição que existe no contexto histórico de uma determinada sociedade, que por sua vez é multicultural, ela precisaria assegurar o diálogo de mais vozes que refletem as diferentes realidades sociais.

Desconsiderando a multiculturalidade social, o sistema escolar impõe uma homogeneização que favorece uma única realidade. O que leva a crer, que a heterogeneidade cultural retratada na heterogeneidade de conhecimento de Língua Inglesa, não encontra espaço no sistema organizacional em que se encontra. Quero dizer que, por não oferecer apoio, ou por não saber como administrar a diversidade, o sistema como um todo, acaba por gerar o sentimento de desqualificação descrito pelos alunos com diferentes habilidades lingüísticas no inglês, em comparação com a habilidade da maioria do grupo que ingressa nessa instituição.

Sob o ponto de vista educacional, discute-se pouco sobre a questão da heterogeneidade e da diversidade sócio-cultural e lingüística de forma consciente e

crítica. Assim, os educadores não parecem estar conscientes da existência de práticas de exclusão para buscar a inclusão. Principalmente nos grandes centros urbanos, tal discussão levaria a reflexão da complexidade da sociedade pluralística industrializada e proporcionaria o rompimento das amarras que tendem a focalizar na história de vida do aluno, a maior razão para as escolas não atingirem o seu ideal. A escola como um instrumento de mediação, através de seus professores, poderia se esforçar para criar práticas de ensino-aprendizagem que reconhecessem a diversidade, e assim, promovessem chances de aprendizagem aos diferentes grupos que fazem parte dela. Por parte dos alunos existe a preocupação e o esforço para ter a oportunidade de ascensão através do estudo.

É importante transcrever também os elogios dos professores, quanto ao esforço dos alunos da instituição que foram revelados nesta pesquisa. Faço uso do registro textual de uma das professoras participantes, que colabora na visão da experiência do aluno inserido nessa dimensão institucional e participante da natureza heterogênea das classes de 1º.ano do Ensino Médio:

Excerto 10:

Profa. Rosa: "Eu acho o aluno do XXXX um aluno maravilhoso. Eu fiz questão de citar isso, porque eu acho que ele é um aluno especial. Especial no sentido de que ele se prepara. Ele faz vestibulinho para vir aqui. Ele já vem de uma triagem. Então, ele chega para a gente num nível de aluno interessado. Ele vem para cá que é uma escola pública, mas uma escola pública boa. Escola pública que tá nas cinco primeiras para colocar o aluno na universidade".

O comentário acima menciona o reconhecimento do esforço e dedicação dos alunos que ingressam na instituição, sua orientação propedêutica, além de também salientar um aspecto importante dessa instituição publica, no que se refere à sua qualidade de ensino, reconhecida pela população e pelos índices veiculados na mídia (OESP,13/02/06, 13/10/06). Isso pode vir a justificar o interesse na disputa pelas vagas também pelos alunos egressos de escolas particulares e de classe mais alta. De acordo com as professoras, nas salas de aula, registra-se uma incidência maior de alunos egressos de escolas particulares, em relação aos das escolas públicas. A própria escolha de um livro importado é justificado pela profa. Rosa como mais condizente com os alunos que chegam na instituição, o qual demonstra a orientação para aqueles alunos que já demonstram maior conhecimento prévio:

Excerto 11:

Pesquisadora:- Aqui como foi, se você falou que você já adotou um livro. Como foi a escolha do material didático?
Profa.:- Olha todo ano os professores do... (escola) se reúnem às vezes no final do ano, às vezes no início do novo ano letivo, mas a gente prefere fazer no final do ano pra fazer uma reflexão sobre o material usado. Como um usou, como o outro usou, o que gostou, o que não gostou. A gente põe em votação se a gente vai trocar ou não. A respeita, por exemplo, quando o aluno compra um livro para três anos a gente, mesmo que não tenha dado certo, a gente respeita, por que ele comprou,... e que foi avisado que ele tinha que ficar com aquele livro,...vai até o fim. A gente muda para os que estão chegando, e vai continuando com os antigos. Mas a gente tem procurado usar cada vez um material que atenda mais...usávamos livros nacionais, mas a gente sentiu que os livros importados atendem melhor a nossa clientela. São livros mais completos, mas sempre a gente faz enxertos de alguma coisa extra. Agora o livro que nós adotamos para o primeiro colegial, vai ser para primeiro e segundo, e ele tem menos textos do que gramática. Mas como a idéia é dar uma visão total de gramática e trabalhar mais com textos mais incisivamente no terceiro ano, eu acho que a gente fez uma escolha boa. Um livro, uma linha eu diria, até mais tradicional, para primeiro e segundo, completo, meio livro de cabeceira, com pequenos textos.

Nos grupos de 1º.ano do Ensino Médio pesquisados, entre os 71 alunos participantes da pesquisa, 56% dos alunos eram egressos de escolas particulares. Esses índices colaboram para a compreensão da natureza heterogênea das classes formadas nessa instituição. Embora não haja um procedimento padrão, identificando o conhecimento anterior dos alunos e seu perfil, as professoras participantes referem-se a porcentagens aproximadas, usando mecanismos de avaliação diferentes, os quais serão comentados a seguir, na temática relativa à avaliação.

3.2.2. Buscando compreender a essência da avaliação

O sub-tema avaliação que parte do tema das prescrições, foi interpretado como restrito à função de controle, como um elemento rotulador e prescritivo. Num primeiro momento, tentando compreender a natureza da avaliação, observei que os mecanismos de avaliação considerados como prescritos institucionais seriam as provas bimestrais e o exame de seleção. A princípio, interpretava que o valor atribuído às notas, na dimensão institucional, agregava valores de manutenção de ordem, que se prestava apenas para classificação, contudo, sua recorrência nos registros textuais apontou para outros aspectos.

A priori, encontra-se uma avaliação normativa, considerando os aspectos impositivos das prescrições da instituição, definida como uma avaliação "comprometida com a hierarquização de alunos por seus resultados" (Fidalgo,

2002:40); outra também normativa, embora não obrigatória, que é a avaliação do conhecimento prévio do aluno de Ensino Médio, nem sempre existente, mas com expectativas de ser implantada na instituição para divisão de classes; e finalmente, a avaliação negociada entre professores e alunos que poderia ser caracterizada, em certos momentos, como uma avaliação somativa, "preocupada com controle, resultados e produtos adquiridos" conforme Bonniol (1989 apud Fidalgo, 2002:40).

Passo a descrever, então, a avaliação do professor, quanto à heterogeneidade de conhecimentos prévios dos alunos. A título de reflexão sobre aspectos gerais de avaliação, cito, novamente, as orientações educacionais complementares dos PCN (1999) que ressaltam que "avaliar também significa classificar, hierarquizar, privilegiar formas de conhecer o mundo e de nele estar" (Brasil,1999:124). Com isso em mente e, na especificidade desta pesquisa, que busca compreender a natureza das classes heterogêneas de conhecimento em língua inglesa, a questão da avaliação do conhecimento prévio dos alunos, foi uma questão primordial feita às participantes da pesquisa, repetindo o uso do excerto 4, embora aqui expandido:

Excerto 12:

124 – Pesquisadora: Uhum... Eles fazem uma avaliação assim que chega no início do ano... o pessoal do primeiro ano?
125 – Assististente de Coordenação: Do primeiro ano não...
126 – Pesquisadora: Não...
127 – Assististente de Coordenação: Não.
128 – Pesquisadora: Não é feito nenhum tipo de...
129 – Assististente de Coordenação: Não... Nada!
130 – Pesquisadora: Ãh... Como eles avaliam os conhecimentos prévios dos alunos?
131 – Assististente de Coordenação: Olha, normalmente a gente vai vendo no decorrer do bimestre né... Como que o aluno tá se saindo e tudo mais... Aqueles alunos que têm dificuldade, eles chegam e perguntam... E eles mesmos falam... É... E aí a gente vai tentando aplicar mais exercícios pra eles... É o jeito que faz...
132 – Pesquisadora: Tá. E você nota que existe uma grande diferença, por exemplo, em cada classe... Quem já vem com um conhecimento prévio melhor e isso mais ou menos... Qual é a porcentagem?
133 – Assististente de Coordenação: É... Aqueles que têm... Aqueles que vêm de escola particular, eles têm o conhecimento melhor do que os outros que vêm de escola pública... Porque na escola pública é bem defasado né, o inglês... Mas os outros não. Então, hoje em dia, o nível tá bem... Até que de uma certa forma as classes estão bem homogêneas... Mais ou menos vai... É... Uns dez alunos não sabem nada e vinte sabem... É mais ou menos essa...

O excerto da entrevista com a assistente de coordenação revela a avaliação de conhecimentos no próprio processo de ensino, dependendo de uma boa

interação entre professor-aluno.Todavia, uso de outro excerto para ilustrar outras práticas também presentes na avaliação prévia:

Excerto 13 transcrito da entrevista inicial com a profa. Suzi:

12- Pesquisadora: Agora nessa questão da avaliação, quando você inicia um grupo, como você identifica os diferentes níveis, os alunos que estudaram antes, que já estão com certa habilidade na língua?

13- P2: "A gente sabe que o perfil todo ano é sempre o mesmo né. Então a gente tem uma porcentagem de alunos...ãh...no caso da federal é mais ou menos uns 60% eles têm um nível muito bom, e 40% não...Primeiro é porque eles vêm de escola particular, 15% vêm da estadual, eles levantam a mão. Eu mando eles levantarem a mão no início do semestre, é 15% assim. Prefeitura é no máximo dois alunos e do estado, assim no máximo oito, o resto tudo da particular. E mesmo da particular tem a heterogeneidade.

Coincidentemente, as porcentagens aproximadas que os professores mencionam foram semelhantes ao revelado pelos questionários, respondidos pelos alunos. Cabe lembrar que os profissionais que participaram desta pesquisa contavam, na época, com mais de oito anos de experiência na instituição, o que leva a acreditar que a experiência docente descreva práticas de avaliação diagnósticas menos elaboradas, pois, os professores já contam com um conhecimento do perfil geral dos alunos, baseando-se em anos anteriores.

Entretanto, os fragmentos de registros, citados, reproduzem diferentes práticas de avaliação diagnóstica, que refletem escolhas, mediante o que cada professor elege como necessário ao seu planejamento. Habitualmente, as professoras fazem uso do contato inicial com os alunos para, por meio de um diálogo informal com a classe, avaliar a possível heterogeneidade de conhecimento, pressupondo-o a partir do conhecimento de suas escolas de origem, (se particular ou pública).

A julgar pelos comentários das participantes, as porcentagens de alunos, com respeito a suas origens têm se mantido estável. Entretanto, uma das participantes, a professora que foi a primeira a concordar em participar desta pesquisa, relatou uma atitude diferente no início do período letivo de 2006 que reproduzo a seguir:

Excerto 14:

P1-"Mas este ano eu quis saber como é que eram os alunos que eu tinha. Eu apliquei um teste até básico. Prá saber se tinha muita gente fraquinha. Aqueles que chegam e dizem "Ai eu não sei nada de inglês, eu não sei nem o verbo to be", e às vezes é mentira, às vezes eles até sabem. Então eu apliquei um teste bem básico,...(...) Num teste de 40 questões, a maioria ficou na faixa de 20, 30, de 20 à 35. Até tive uma minoria de 35 à 40. Mas uma grande maioria de 50% à 70% do teste. Então isso me deixou bem contente".

A atitude da professora Rosa de avaliar o nível de conhecimento gramatical prévio de todas as suas classes de 1º Ano de Ensino Médio poderia também sugerir que, apesar da expectativa dita como “comum a todos os anos”, esta professora teve a iniciativa de conhecer, ao menos estatisticamente, a realidade do grupo que ingressava na instituição naquele ano letivo. Vejo nesta atitude uma intenção de investigação, talvez instigada pela própria participação nesta pesquisa, ou não, haja vista sua experiência anterior em pesquisa (tanto para seu próprio mestrado, como em serviço para a Secretaria da Educação de SP). De toda forma, interpreto sua atitude como desejosa de também ter um olhar mais compreensivo para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento, vivenciado em suas classes de Ensino Médio. Além do que, o teste identificou uma minoria que consegui alcançar 100% ou quase 100% das questões e confirmou as expectativas que a experiência dos professores relatara.

A avaliação que a professora Rosa menciona no excerto anterior, como um "teste básico", se insere no tipo de avaliação diagnóstica quanto a conhecimentos. Essa avaliação é característica do interesse do professor em identificar o perfil dos alunos antes de iniciar o trabalho de ensino-aprendizagem. Aprofundo um pouco mais a questão desse tipo de avaliação, na voz de Rabelo para problematizar adiante:

> Tenta-se identificar um perfil dos sujeitos, antes de iniciar qualquer trabalho de ensino, sem o que, com certeza, estaria comprometido todo o trabalho futuro do professor. O diagnóstico é o momento de situar aptidões iniciais, necessidades, interesses de um indivíduo, de verificar pré-requisitos. É antes de tudo, momento de detectar dificuldades dos alunos para que o professor possa melhor conceber estratégias de ação para solucioná-las (Rabelo, 2004:72)

O uso da avaliação diagnóstica pela professora Rosa, no momento inicial do curso, ainda que somente quanto a conhecimentos gramaticais, parece sugerir uma iniciativa de compreender a natureza do fenômeno da heterogeneidade de conhecimento em inglês vivido junto ao grupo. Entretanto, não significou ainda, que esse conhecimento permitisse a professora uma possibilidade de um replanejamento, tendo em vista as prescrições curriculares de um programa extenso, dentro de um tempo limitado.

Ainda assim, como sinaliza Fullan & Hargreaves (2000/2003:50), "são características de contexto que estabelecem limites importantes ao que os professores podem fazer...". Como poderá ser notado, na passagem descrita no excerto a seguir, a avaliação diagnóstica, de certa forma, já ofereceu subsídios para uma adequação à prática da professora:

Excerto 15:

64 - Pesquisadora: Tá. Mas o objetivo era só avaliar o nível gramatical?
65 - Professora 1: Era mais ou menos o nível gramatical. Quer dizer, não era um teste muito amplo, mas a gente...como são alunos novos no XXXXX, a gente não sabe de que escola eles vêm. Então, na apresentação eu pergunto de que escola eles vêm e o que eles acham que eles sabem de inglês. Mas uma coisa é o que eles acham, e outra, o que eles realmente sabem. Tem aluno que tem...super auto-avaliação e tem aluno que tem baixa auto-avaliação. Nem sempre corresponde à realidade...ãh...muitas vezes eles acertam. Então o teste foi só pra ver....o nível gramatical deles.
66 - Pesquisadora: Tá a partir desse teste você reformulou o teu plano de aula de como você...
67 - Professora 1: Não....O curso ....o curso foi o mesmo, mas eu passei a cuidar melhor sobre como eu vou dar isso. Por exemplo, se eu tivesse com uma classe em que setenta por cento viessem para cá...com conhecimentos muito precários, eu iria perder mais tempo explicando o Simple Present, Present Continuous, to be, esse tipo de coisa..ãh... vocabulário mais simples...quando eu venho com uma classe que já vem de outros cursos de inglês e que tem mais conhecimento a respeito do assunto, você pode entrar com textos um pouco mais elaborados que foi o que eu fiz...depois me lembra que eu te dou os outros textos que eu já trabalhei em aula.

A julgar pelo excerto da professora, tendo como pano de fundo, as prescrições curriculares homogeneizadoras, o plano de aula pouco poderia ser modificado, mesmo diante dos resultados que apontassem para uma grande disparidade de conhecimento da língua pelo grupo de alunos. Os registros das participantes sinalizam uma grande preocupação em seguir o especificado no currículo, com ênfase gramatical, como o prescrito pelo coletivo de trabalho, ainda que isso signifique trabalhar conceitos ainda não sedimentados pelo grupo como um todo, o que pode significar dificuldades para aqueles que não têm o estudo anterior do idioma.

O uso do mesmo livro didático, subdividido em partes a serem estudadas nos dois primeiros anos do ensino médio, tenta homogeneizar um conhecimento gramatical entre os grupos, com vistas a propiciar condições de leitura instrumental no 3º. ano do ensino médio. Os professores subdividem as unidades do livro adotado, como um referencial do que deve ser desenvolvido gramaticalmente em cada ano letivo, como acordado previamente entre os professores da área.

As avaliações são baseadas nos conteúdos das unidades seguidas pelo livro, as quais são desenvolvidas no ritmo de cada professor, e, são também avaliadas segundo provas elaboradas por eles mesmos. Não há uma prova unificada, ou confeccionada por agentes externos. Os critérios de avaliação variam entre os professores, mas houve a coincidência de uma prática comum: atividades feitas em casa com valor de nota, juntamente com atividades em sala (com a possibilidade de ser feita em pares), as quais são somadas com uma prova individual, gerando a média bimestral:

Excerto 16 transcrito da primeira entrevista com a profa. Suzi:

E a habilidade disso não é de leitura, então é uma forma de juntar essas notinhas e transformar em uma prova mensal. E a avaliação bimestral, eu faço ela bem curtinha, né e devido à questão do prazo de entrega de notas sempre é de leitura. Com os primeiros anos, então eu misturo a de gramática com os textos, né. Eles têm que saber os tempos verbais, mas é o mesmo esquema.
P.4 - Pesquisadora: Agora você está falando dessa avaliação que é a exigida por lei que é a bimestral,...
P.5 - Profª.: Na verdade você tem que ter duas mensal e bimestral, se eles não recuperarem, então é a recuperação paralela. Então a mensal eu resolvi transformar em atividades pequenininhas, né. Então eu vou juntando, é uma forma de assegurar o desenvolvimento do bimestre. Porque senão eles não dão valor.
P.6 - Pesquisadora: E a média mínima é 6,0.
P.7 - Profª.: A média mínima é seis.
P.8 - Pesquisadora: E a recuperação? Ela ocorre em
P.9 - Profª.: A recuperação... eu faço... Na verdade a recuperação, ela deveria ser feita, né...ao longo do bimestre, né. Mas na realidade eu faço assim, eu faço quando o aluno não fecha com essas notas mensais e com a bimestral, antes de entregar a nota, uma semana antes, eu aplico uma outra prova. É a minha recuperação, é como se fosse uma segunda chance. É porque as classes são enormes não dá para controlar, é difícil.
P.10 - Pesquisadora: Qual é o número de alunos por classe?
P.11 - Profª.: São 45 alunos.
P.12 - Pesquisadora: Agora nessa questão da avaliação, quando você inicia um grupo, como você identifica os diferentes níveis, os alunos que estudaram antes, que já estão né com uma habilidade melhor na língua?
(...)
P.18 - Pesquisadora: Então você vai monitorando e vai sentindo.
P.19 - Profª.: É eu vou sentindo.
P.20 - Pesquisadora:- Você acha que eles trabalham melhor em dupla ou individual?
P.21 - Profª.: Em dupla. Por que aí um básico fica com um avançado, isso ajuda. Individual eles se sentem desesperados.
P.22 - Pesquisadora: Perdidos...
P.23 - Profª.: Perdidos...

Um outro excerto da aula da profa. Rosa, ilustra a atividade em pares durante a aula para a correção posterior, e a entrega das folhas individualmente, mesmo que tenha sido feito em dupla:

Excerto 17 transcrito da aula do dia 11/05/2006 da profa. Rosa:

04 – Profª.: Ok. Ãh... All of you who are talking to all.. did you finish?
05 – Alunos: No…
06 – Profª.: No? Ok. Don't talk. If you have finished until page four continue the exercise. But don't talk. If don't… If you didn't finish the exercise… please… do do it now But don't talk… all of you have to do your exercise in your notebook … separately not one exercise for both two students, two exercises… two students, two exercises… don't do this separated… We're going to go back to everything today… and… after I'll read you your text and we are going to correct that. Ok?
07 – Aluno: Teacher, we have to write on that?
08 – Profª.: Yes. That's yours… It is your text or that's yours…
09 – Aluna: Professora…

Os alunos fazem algumas perguntas a respeito do exercício e a professora continua dando as respostas aos alunos em inglês quase que todo o tempo.

10 – Profª.: Yes… shhhhhiii… shhhhiiii... shhhhiii... shhhhiii... shhhhiiii… shhhhiii… Don't have to talk aloud... If you need to talk… If you need to check about the exercise… only about the exercise… if you need low voice… please… don't talk aloud... Don't make so much noise.
(...)
23 – Profª.: ...Com quem tem menor dificuldade ou maior facilidade, pra ter ajuda, pra ter interação... Por favor, que é a única forma de vocês serem solidários com os colegas. Não adianta a gente ser amigo e na hora que a gente precisa, a gente não ajudar o colega.

O comentário sobre a ajuda entre os alunos para fazerem a tarefa mostra que a professora se preocupa com a heterogeneidade que existe no grupo. Ela tenta de alguma forma trabalhar com essa diversidade, mas para isso ela precisa fazer com que os alunos com maior habilidade na língua sejam cooperativos.

24- Vamos lá. Ok, number one, corrigimos até qual exercício? Exercise one? Exercise one, one exercise one. Ok. Ãhh... I want four volunteers… one, two, three, four, five volunteers for reading the text… Pessoal, eu avisei que nesse bimestre vou dar uma nota de leitura.

Independente da heterogeneidade de conhecimento do grupo, o acordo inicial entre os professores da área, sobre os pontos gramaticais a serem desenvolvidos no ano, os força a se manterem em pé de igualdade. Ao menos, essa é a intenção, como revelada nos registros dos participantes:

Excerto 18 da entrevista pós-aula com a profa. Suzi:

16-Profa.: Se a gente olha… assim..pé no chão, não dá pra por texto.
17-Pesq.:Se diz com o número de unidades…e com o número de novidades gramaticais…
18-Profa.: É tanto é que esse livro era para o primeiro e segundo ano…e a profa. Rosa disse que não dá…que tinha que ir para o terceiro ano, e aí é que deu problema.
19-Pesq.:E aí ela não vai trabalhar com o terceiro ano, quem for trabalhar não sabe como lidar?
20-Profa.É na verdade a gente tá num impasse .A gente vai ter uma nova reunião porque a Célia discorda com o que a gente fechou na reunião…Por exemplo a gente fechou de elaborar textos para o terceiro ano. A Célia é contra.
21-Pesq.: O que ela prefere?
22-Profa.:Ela acha que tem que ter um livro. Porque, por exemplo, se entra um professor novo, como a Anna. A Anna acabou de entrar na escola…se ele não tem formação instrumental ele vai ficar…ela acha que tem que ter um livro para ter seqüência. A gente não acertou até hoje.

A justificativa da iniciativa de ter um livro recai, principalmente, no conteúdo curricular para que ele tenha prosseguimento, mesmo em face da rotatividade de professores. Ademais, no caso de ser necessário um professor substituto ser contratado; o conteúdo da gramática (contida no livro) evitaria uma descontinuidade do programado para os anos subseqüentes. Talvez, a prescrição do conteúdo gramatical também interfira no uso de uma avaliação diagnóstica mais formal, pois, de toda forma, há uma expectativa de atingir o programa já estabelecido, desestimulando inovações.

Embora com a intenção de sistematização, restaria a pergunta sobre qual outra possibilidade de atuação, junto a grupos heterogêneos, seria capaz de gerar avaliações justas, mas que também viabilizasse um ganho real em conhecimento aos diferentes níveis, sem promover exclusão?

No contexto pesquisado, o tempo em sala é limitado a uma média de 60 horas de aula anual, encontra-se um motivo ainda maior para se adequar uma prática que leve em conta esse limite.

Lembrando que além das atividades de casa serem corrigidas oralmente em sala, o laboratório de multimídia, sem manutenção, também não oferece muitos recursos extras para um estudo mais autônomo. Volto às orientações apresentadas nos PCN (1999) quanto á avaliação tradicional, lembrando que “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos estratégias utilitaristas” (Brasil,1999:125):

Excerto 19 transcrito da entrevista inicial com a profa. Suzi:

É esse o trabalho de falar...”oh, se tem que fazer a aula...você pode fazer a aula. Aí você tem que usar esses artifícios de avaliação sob pressão. “Ah a prova mensal é todo dia...eu vou juntar tudo e vai dar uma nota.” Se não eles não lêem, esse é que é o problema. Se não tiver uma pressão de nota eles não lêem. Ontem eu até brinquei... “mas vocês são mercenários”...Oh profa, você está xingando a gente?” Viver pela nota né... Então pode ser o melhor texto do mundo infelizmente se não tiver um motivo para estar lendo eles não vão ler.

Embora tenha ocorrido a queixa da profa. Suzi quanto a seus alunos só pensarem quanto ao imediato interesse do aluno na visão de ”mercenários de notas” ávidos por notas, em geral, parece ser o próprio docente que inspira esse

comportamento; pois, como lembra Fidalgo (2002), citando Williams e Burden (1997:167),

> os professores dão exemplos de suas teorias de aprendizagem pelas tarefas que pedem aos alunos que executem. Assim, este é um conjunto que torna possível analisar as teorias de ensino-aprendizagem, de avaliação e de ensino de língua estrangeira que embasam as ações dos participantes envolvidos em cada situação de sala de aula.(Fidalgo, 2002:8)

As orientações complementares aos PCN (1999) também reiteram que o objetivo da aprendizagem não deve visar apenas a aquisições gramaticais, mas contemplar o aprendizado lingüístico com vistas à sua aplicação prática de leitura, compreensão e comunicação, tendo a língua estrangeira como veículo de interação e meio de acesso ao conhecimento. Ao se constatar que a ênfase na abordagem gramatical é uma prática comum, na quase inexistência de leitura contextualizada, seria interessante tentar compreender o que levaria os professores, proficientes na língua, a perpetuarem essa prática.

Deve-se atentar para a realidade a que os professores estão expostos, no âmbito de cada estabelecimento escolar, e as formas de organização de trabalho que "é, sobretudo, uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições" (Souza-e-Silva, 2003). Seriam, então, essas prescrições que estariam guiando para uma homogeneização por meio da valorização do ensino das normas gramaticais? Ademais, o tempo que eles dispõem para as atividades em sala, a adoção de determinados livros didáticos, os quais não são definidos unicamente pelo professor, mas por vezes imposto, também deveriam fazer parte dessa reflexão. Sendo assim, lembrando as palavras de Souza-e-Silva (2004), para compreender o fenômeno, as "prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas da atividade do professor" (p.90).

Ao interpretar o fenômeno quanto aos seus desdobramentos na dimensão institucional, a atuação do professor parece sofrer com as prescrições do coletivo de trabalho. Como transcrevo no excerto da profa. Suzi:

Excerto 20 transcrito da entrevista do dia 30/10/2006 pós-aula:

13-Pesq.:E o que você sente com relação a escolha do material para o primeiro ano?
14-Profa.2: Olha o primeiro ano todo mundo fala, tem uma gramática maravilhosa, essa gramática eu assino em baixo, ela é ma-ra-vi-lho-as, dá uma base...! Mas fica faltando

leitura, neh. É o que eu falo, a Ana fala também, e a Ana é contratada, e ela fala...a gente só tem gramática, a gente não tem texto, mas se a gente colocar oh! Se a gente olhar...
15-Pesq.: dá para suplementar? Os professores estão suplementando?
16-Profa.: Se a gente olha... assim...pé no chão não dá pra por texto.

Encontra-se nos registros dos professores a consciência dos limites impostos por outras circunstâncias, como: falta de manutenção dos recursos didáticos extra-classe e pela falta de comprometimento e engajamento em mudanças pelo coletivo de trabalho. Discutirei este aspecto ao abordar, na dimensão docente, as contradições e divergências que causam o desnorteamento junto às interações com o coletivo de trabalho.

Retorno à questão da *avaliação*, detalhando ainda um pouco mais, para ao final, colocar como a média anual também permite uma classificação para a escolha da disciplina projeto, razão que pode elevar a expectativa dos alunos em obter uma boa nota com vistas ao merecimento de escolha da disciplina projeto. Observei que, na verdade, são os critérios negociados, entre o professor e o grupo de alunos, que estabelece as bases para o desenvolvimento das relações com o ensino-aprendizagem e a avaliação. No tocante à atuação do professor, foi reconhecível como o respeito à negociação prévia sobre os critérios de avaliação, estabelecida junto ao grupo de alunos, se tornou relevante para a boa convivência e proveito neste contexto escolar. Tanto para desenvolver a confiabilidade e harmonia na interação professor-aluno, quanto para promover a participação dos alunos de diferentes níveis. Como sugere o excerto a seguir:

Excerto 21: Transcrito da entrevista inicial com a profa. Suzi:

3-P2: Então, quanto à avaliação ah, devido à heterogeneidade os alunos sempre se revoltavam com os testes, né. Ou era muito difícil ou muito fácil, a gente tinha que achar sempre um meio termo. Então eu resolvi o seguinte: para que os alunos aproveitassem melhor as aulas, que não faltassem... Por que é assim, os alunos avançados se achavam o máximo e só apareciam para fazer a prova, né. Então pra aproveitar, poder filtrar todos os níveis, [...] essas atividades vão valendo pontos.[...] então é uma forma de juntar essas notinhas e transformar em uma prova mensal.

A avaliação, na forma que é descrita acima, habitualmente praticada em sala, pode tanto se tornar um fator inclusivo, através da colaboração, quanto mascarar a verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem no “nível real de desenvolvimento”. A conhecida ZPD “zona de desenvolvimento imediato ou proximal” passa a ser naturalmente praticada em grandes grupos heterogêneos.

Com a ajuda de um aluno mais avançado, torna-se possível desempenhar tarefas que precisam de um mediador para que sejam internalizados (Vygotsky,1934:351).

Embora, em classes numerosas, com níveis díspares de conhecimento, a colaboração é uma necessidade. Pois, o professor não consegue estar disponível a todas as necessidades de todos os alunos. Dessa forma, os alunos logo aprendem a usarem dos recursos de seus colegas.

Apesar da colaboração ser necessária no contexto de heterogeneidade de conhecimento, o engajamento dos alunos mais avançados tende a ser um desafio, o qual leva cada professor a usar de estratégias diferentes para enfrentá-lo. Em vários registros as participantes mencionam esse aspecto como uma dificuldade, como no excerto 22 da profa. Rosa a ser transcrito mais adiante.

Grande número de alunos com nível avançado de proficiência no idioma, muitas vezes, espalham um clima de insatisfação pela obrigação de sua freqüência às aulas, por acreditarem que o curso não irá agregar conhecimentos novos. Dessa forma, chegou-se a praticar uma "testagem" que permitisse que alunos avançados fossem dispensados das aulas de inglês. Os alunos que alcançassem nota acima de 80%, num teste de proficiência, estariam dispensados de freqüentar as aulas de língua inglesa no ano de 2006. Certamente, mediante a anuência dos pais (Anexo 6), e se o aluno mantivesse a média de notas bimestrais igual ou acima da média (6,0). Essa passagem foi registrada por uma das participantes, como uma alternativa encontrada para dar maior atenção aos alunos que ainda não atingiram o conhecimento básico no idioma, e evitar confrontos com os alunos mais avançados. Essa atitude não deixa de se caracterizar como um tipo de exclusão, embora de um nível mais avançado:

Excerto 22: Transcrito da entrevista pós-aula com a profa. Rosa:

P1: "Aí a gente andou conversando com os outros professores e decidiu que nós iríamos aplicar um teste bem mais difícil, de interpretação de texto. Um teste tipo TOEFL para ver aqueles que tinham realmente bons conhecimentos, ver se a gente podia dispensar de aula. Não dispensar de prova, porque a lei não nos ampara nisso; se a gente podia dispensar de aula. É <u>também para ele não ficar atrapalhando</u>. <u>Eu sempre fico usando esses alunos, meio como monitores: "Oh, você me ajuda nisso!"Ah, auxilia o teu colega", "Senta junto com ele"</u>, eu <u>fico sempre tornando esses alunos úteis em sala, exatamente pra ele não me atrapalhar e pra aula ter algum sentido pra ele.</u> Eh ... aí a gente aplicou esse teste, muito aluno inscrito, eu inclusive tive uma aluna que foi pro's Estados Unidos com 3 anos de idade, se alfabetizou lá. (grifos meus)

A medida não foi bem recebida pelos pais dos alunos dos primeiros anos, que não aceitaram a possibilidade de terem seus filhos com horário ocioso durante o período de aulas, esses pais procuraram a escola para protestar sobre a idéia da dispensa. Os professores, então, decidiram elevar o número de questões exigidas para 80% do teste; assim, muitos alunos não conseguiram a dispensa desejada. Transcrevo a passagem comentada pela profa. Rosa na entrevista pós-aula do dia 27/04/2006:

Excerto 23 continuação do excerto anterior:

Eh ... aí a gente aplicou esse teste, muito aluno inscrito, eu inclusive tive uma aluna que foi pro's Estados Unidos com 3 anos de idade, se alfabatizou lá. Só que no dia da aplicação de testes tiveram um monte de pais aí do 1º.colegial,achando um absurdo, que não queriam, fizeram o maior "auê" aí, que não queriam que a gente deixasse os meninos fora de sala.
Logicamente que nós não iríamos deixá-los sem uma carta para os pais. A idéia era: aplicar o teste e aqueles que fossem aprovados, a gente mandaria uma carta para os pais perguntando se eles autorizavam que o filho ficasse fora da sala de aula, dizendo quais eram os dias e horas. Se ele não autorizasse, o aluno ficaria em sala. Mas antes de aplicar o teste já tivemos um monte de pais aí, então o que que nós fizemos...
Como a maioria dos pais eram de alunos de 1º. ano nós pusemos o nível do teste bem alto.Quer dizer, num teste de 100 questões ele tinha que acertar 80. E nível de TOEFL, ele é de avançado para cima. E aí veio essa menina que é fluente na língua e morou nos Estados Unidos e não acertou. Porque não tem maturidade para interpretar os textos para analisar, sabe a língua, sabe o vocabulário,...então a aprovação foi muito pequena. Então esse ano,o que que nós fizemos, nós resolvemos fazer um teste de nível TOEFL, igual para todos os alunos, de todos os anos, 1º. , 2º. e 3º estipulamos uma nota de corte, e tivemos apenas um aluno de 1º. Colegial que conseguiu ficar liberado, cinco de 2º. e quinze . de 3º. Ano. Aí ficou bem claro que mesmo eles tendo conhecimento de língua, eles não tem maturidade ainda pra... era de textos a prova, eles tinham que ter vocabulário, gramática e interpretação de texto. Eles não tem ainda maturidade suficiente pra ficar liberados, né .

Conseqüentemente, o problema passou a ser o do convencimento para a participação daqueles que esperavam ser dispensados pelo seu conhecimento prévio. Todas as dificuldades listadas até agora fazem crer que, a dificuldade maior em lidar com grupos heterogêneos em conhecimento de língua inglesa reside nas formas de avaliar e trabalhar as diferenças de forma integrada que promova a participação de todos os níveis.

Estas mesmas dificuldades mencionadas nos registros da professora Rosa são também citadas nos PCN, aludindo a grande dificuldade do processo de avaliação no ensino de línguas estrangeiras na escola, a qual reside:

> na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre o idioma; no grande número de alunos por sala; na preocupação de muitos educadores em centrar a

> aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalingüísticos, baseados exclusivamente na língua escrita. (Brasil, 1998:125)

A discussão sobre a avaliação e a heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa nas classes de ensino médio, chega a sugerir que a dificuldade de encontrar uma forma de lidar com essa disparidade pode levar o professor à crença no uso de práticas homogeneizadoras, vendo a normatização da gramática como solução. Pois, ensinar a língua estrangeira conforme o enfoque das quatro habilidades, nos níveis formal e informal, valorizando as funções comunicativas, pode parecer meta difícil de ser atingida em grandes grupos, no curto espaço de tempo dedicado às aulas de Língua Inglesa.

A necessidade de desenvolver um trabalho em grupos heterogêneos, com atendimento diversificado, para uma mesma turma de alunos, é um fato mencionado em uma pesquisa acadêmica sobre a precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares; este estudo pondera sobre a dificuldade própria do professor que:

> nunca aprendeu a trabalhar assim, não experimentou essa organização, sequer como aluno, e tais práticas não têm lugar numa tradição de escola de massa, que se sustenta no atendimento indiferenciado e homogeneizador, para dar conta de grupos numerosos e heterogêneos, distanciados do que se faz legítimo na cultura da escola (Sampaio e Marin,2004:1222)

Os fatores que comprometem um melhor atendimento às necessidades dos alunos parecem envolver mudanças que exigem condições de trabalho e diferentes formas de organização, além de priorizar o que é significativo socialmente para os alunos; que mantenha o ritmo de atividade e participação; que consiga acompanhar os grupos heterogêneos (Sampaio e Marin,2004).

Antes de tudo, se faz necessário entender a natureza e implicações do fenômeno da heterogeneidade de conhecimento, neste caso específico, de língua inglesa, para alunos e professores; “direcionar o olhar para a compreensão das diversidades, oportunizando a aprendizagem de seus alunos respeitando suas necessidades” (Santos,2003:89 apud Santos e Paulino, 2006:60). Pois, é a organização escolar que discriminando seus sujeitos, afasta os jovens que tenham alguma possibilidade de juntar-se a grupos que pagam por sua educação nas escolas privadas (Sampaio e Marin, 2004:1222). Dar voz a esses alunos que se

inserem nas minorias, os quais silenciam suas dificuldades, significaria um grande passo para conhecer suas necessidades e possibilitar sua participação efetiva no processo de ensino aprendizagem. Lembrando as palavras de Freire (1996), ao dizer que a chave para o diálogo crítico está em saber ouvir e conversar; ”saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas” (Freire,1996/1997:58), pois o trabalho educacional requer tanto criatividade como humildade.

Buscando entender a avaliação em que a nota emerge com recorrência nos registros dos participantes, discorro, primeiramente, sobre o processo que ocorre nesse contexto escolar federal, para então, tentar alcançar uma compreensão dessa importância.

De acordo com o manual do aluno, "a ordem de *classificação n*o vestibular, e, a média anual das notas bimestrais dos alunos, possibilita a escolha da Disciplina-Projeto” em todos os anos do curso. Segundo os registros da professora participante Suzi, parece haver concordância na idéia de que a avaliação pode ser usada como um índice de merecimento para a escolha dos projetos:

Excerto 24 transcrição da entrevista inicial com profa. Suzi:

116 - Pesquisadora: Como eles, os candidatos, chegam a esse projeto?
117 - P2: "Eles têm direito a vários projetos. pode ser de Biologia,... do que eles quiserem... mas... é opção deles. eles escolhem. tem todas as matérias... tem projeto de Matemática. de Português, de Literatura... e eles escolhem, os segundos e terceiros (anos do EM) cada um faz a sua escolha de acordo com as notas que... quem tem as notas mais altas vai escolhendo primeiro. neh... então aí o que vai sobrando, vai sobrando... é tudo por classificação, por mérito né. fazer-se por merecer...”.

A possibilidade de um ganho por meio das médias altas pode chegar a produzir, de certa forma, uma preocupação maior com pontuação do que com o ganho real de conhecimento. Rabelo (2004:80) também aponta para o risco de restringir a avaliação apenas à função de controle, descaracterizando sua finalidade. Se a avaliação leva a uma classificação que simboliza merecimento, na situação da disciplina de língua inglesa, caberia criar critérios justos que levassem em consideração a natureza heterogênea dos alunos da instituição, e que estes, por sua vez, também tivessem voz para fazer as suas avaliações. Reflito juntamente com as observações de Rabelo "toda e qualquer avaliação pressupõe objetos e critérios.

Habitualmente, na escola, o único objeto avaliado é o aluno ou, ás vezes, só a sua aprendizagem e, somente enquanto produto". (Rabelo, 2004:70).

Ilustro a descrição de avaliação por parte da profa. Rosa e sua própria visão de avaliação:

Excerto 25:

Profa.: Que eu nem precisaria estar dando. Mas que eu do para ilustrar. Eu faço isso com a prova. Eu sempre tenho, assim... 60% da prova de questões de nível médio. Aí eu tenho assim uns 20% bem fáceis, que é pra não deixar aquele aluno que tem muita dificuldade e não conseguir resolver nada e eu tenho às vezes uns 20%, às vezes eu ponho menos, às vezes eu ponho uns 25% mais fácil, 15% que eu faço questões bem difíceis que só uma parcela responde. Então eles nunca acham... quer dizer pra ele tirar "dez" ele realmente ele tem que saber o que eu estou dando e um pouquinho da exceção, um pouquinho a mais, aquele recadinho a mais que eu dei.
Pesquisadora:- Hum Hu, Ok, na sua opinião em que situações os alunos trabalham melhor: em grupo ou individualmente?
Profa.:- Eu acho que depende do que você vai dar para eles fazerem. Tem situações que eu faço questão que eles trabalhem individualmente, para cada um avaliar o que sabe.

No caso da avaliação bimestral do grupo, a professora Rosa, estabelece um balanço de dificuldades nas questões para tentar manter o esforço dos que já têm conhecimentos prévios no idioma. Mas esse conhecimento prévio possibilitará uma melhor nota. Como o aluno nesse contexto não foi avaliado, previamente em inglês, no exame de seleção, sua primeira avaliação bimestral poderá revelar sua competência anterior e não os saberes construídos a partir do ensino-aprendizagem vigente. O mérito não estaria em sua dedicação no momento da avaliação em questão. O que não se aplica aos alunos que nunca estudaram o idioma em escolas de curso livre, principalmente, os que são egressos de escolas públicas, onde os conteúdos do ensino fundamental nem sempre contemplaram o conhecimento organizado através de livros como nas escolas particulares. As dificuldades destes alunos serão reveladas nas primeiras avaliações. Dessa forma, o "merecimento da escolha" tenderia a beneficiar quem já é proficiente no idioma, não revelando se houve real dedicação no período; ao menos, no tocante às aulas de inglês na instituição. A "classificação por nota", neste caso, talvez, não estaria sendo válida como argumento para incentivar o grupo de alunos iniciantes no estudo do idioma, menos ainda, como mérito.

Ilustro na figura 7, a seguir, a situação de disparidade entre os alunos do 1º.ano de ensino médio na referida escola federal. Neste estudo, 52% dos alunos participantes da pesquisa estudaram a língua inglesa por 8 anos (da 1ª. à 8ª. Série),

e 45% estudaram somente 4 anos, da 5ª. Série à 8ª. série do Ensino Fundamental, entre eles, somente dois alunos não identificaram o tempo estudado. Esse fato ilustra a diferença que se estabelece desde o início do curso, e parece se manter, a julgar pelos resultados das médias bimestrais finais registradas naquele ano.

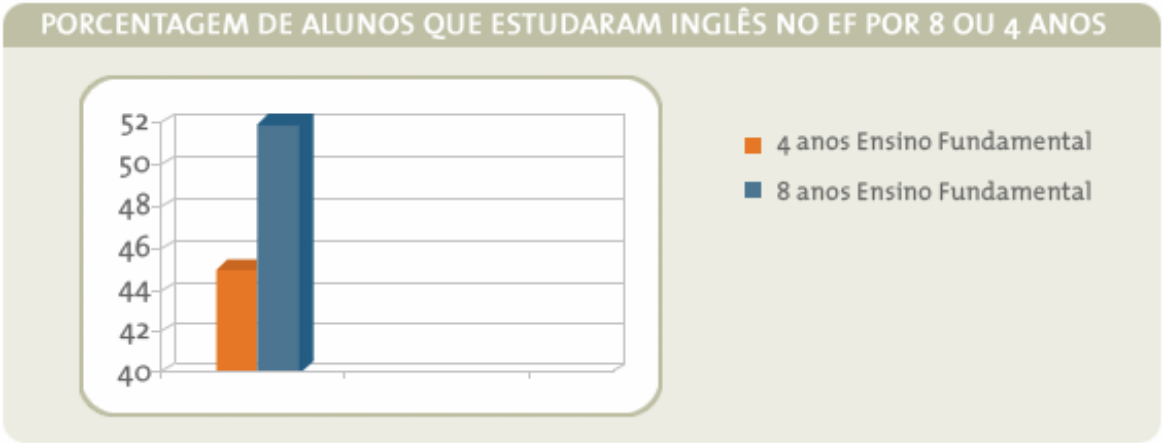


Figura 7: Porcentagem de alunos que estudaram inglês no EF por 8 anos e 4 anos

Outro fato relativo às disparidades do tempo de estudo, verifica-se de forma crescente se conferirmos o número de alunos que somam a freqüência a cursos livres de inglês. Neste estudo, isso se revelou na proporção de 60% para alunos que já freqüentam cursos de inglês, fora do sistema escolar formal, em contraste com 40% dos que nunca haviam estudado o idioma além do ensino fundamental ou médio, como mostra a figura 8 abaixo:

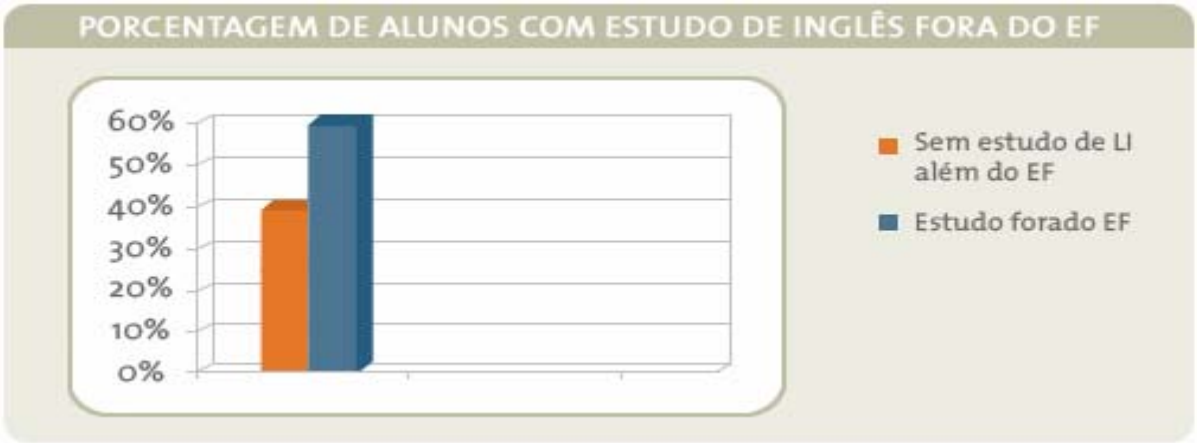


Figura 8: Porcentagem de alunos com estudo de inglês fora do EF

Enquanto que menos da metade nunca estudou o idioma além do que foi oferecido no Ensino Fundamental, os alunos que estudaram em cursos livres, superam o número dos que não tiveram a mesma oportunidade. Pode-se notar que os alunos que apresentam menor tempo de exposição ao ensino-aprendizagem de inglês, encontram-se em menor proporção. No gráfico a seguir, a disparidade entre os alunos que acreditam ter boas condições de acompanhar as aulas de inglês, no primeiro ano do Ensino Médio, também revela a minoria que é consciente de suas dificuldades:

Figura 9: Alunos que consideram ter conhecimentos suficientes para acompanhar as aulas

A notar pela figura anterior, mais uma vez, visualiza-se uma minoria de alunos que se inscreve na dificuldade para acompanhar as aulas, lembrando que o questionário foi aplicado em setembro de 2006. Julgando pelas dificuldades que os próprios alunos descrevem, temos uma situação consciente de desigualdade de conhecimento prévio.

Os critérios de classificação para merecimento de escolha da Disciplina Projeto são aceitos e obedecidos por todos, como prescritos institucionais. Mas, sabendo que existem alunos que não disputam o direito de escolha em pé de igualdade por carregarem disparidades prévias, tais critérios de avaliação, usados com finalidades classificatórias, podem gerar sentimentos de exclusão. Ainda mais, levando-se em consideração as diferenças de tempo de estudo do idioma, geradoras de uma defasagem que parece não ser possível transpor no prazo de 3 anos letivos, devido ao número restrito de aulas.

Com diferentes bagagens sócio-econômicas e culturais, os alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio, se deparam com disparidades naturais encontradas numa escola pública. Primeiramente, a escola pública reflete a

diversidade da sociedade em que está inserida. Diversidade essa que pode não estar contemplada, quanto à flexibilidade de atender as demandas dos alunos que agrega no Ensino Médio.

Busquei saber até que ponto a escola daria conta do problema das classes heterogêneas em Língua Inglesa e, que medidas a escola toma com relação a esse problema. Frente ao fato da disparidade de níveis de conhecimento da língua inglesa, e suas implicações para os professores, a instituição pratica a divisão por níveis em outros cursos de nível superior. Esse mesmo procedimento tem sido planejado para ser estendido às classes do Ensino Médio, como comentado em entrevista com a assistente de coordenação transcrita no excerto a seguir:

Excerto 26:

156 - Pesquisadora:Tá . E como que aconteceu, por exemplo, essa...como que surgiu essa idéia com relação à divisão de turmas...o que aconteceu pra vocês chegarem a ela ...
157 - Assistente Coordenadora: Já faz muito tempo.Mais ou menos uns quinze anos...Até mesmo antes de eu entrar...ah. o pessoal tava tentando fazer a divisão de turmas...Só que como precisa de um número maior de professores, então isso foi sendo protelado cada vez mais...
158 - Pesquisadora: Tá, mas o que leva vocês a acharem que isso é a solução?
159 - Assistente Coordenadora: Olha, justamente pela dificuldade que aqueles poucos apresentam... E a gente... É difícil trabalhar uma língua estrangeira numa classe com quarenta alunos... É muito difícil.
160 - Pesquisadora: Então não é só com relação ao nível, é com relação ao número de alunos...?
161 - Assistente Coordenadora: É ao número de alunos, porque daí o professor tem mais facilidade pra trabalhar se for um número menor, se a classe for mais homogênea, não for tão heterogênea como é...Porque por menor número que seja aqueles...vamos supor...dez alunos, quinze que tenham dificuldade numa classe de quarenta, é um número grande né. Então isso acaba prejudicando...

Caso venha a se efetuar essa divisão, como se sentiriam os alunos que estariam sendo estigmatizados como possuidores de conhecimento inferior aos demais? Ficou claro, no discurso de uma professora participante, que os grupos seriam divididos em “fortes e fracos”, ainda que sob o título de básicos e intermediários; o qual provavelmente seria sentido como uma discriminação, gerando um sentimento de exclusão, podendo também atingir sua auto-estima.

Várias questões esbarram nas condições para implantar mudanças. Além de não haver número suficiente de professores para a subdivisão das classes, esta pesquisa revelou que existem sentimentos de rejeição, quanto a essa possibilidade entre alunos que participaram desta pesquisa, como revela a figura 10. Dos 71 alunos participantes, 40% não gostariam que as aulas fossem divididas em níveis de habilidades na língua.

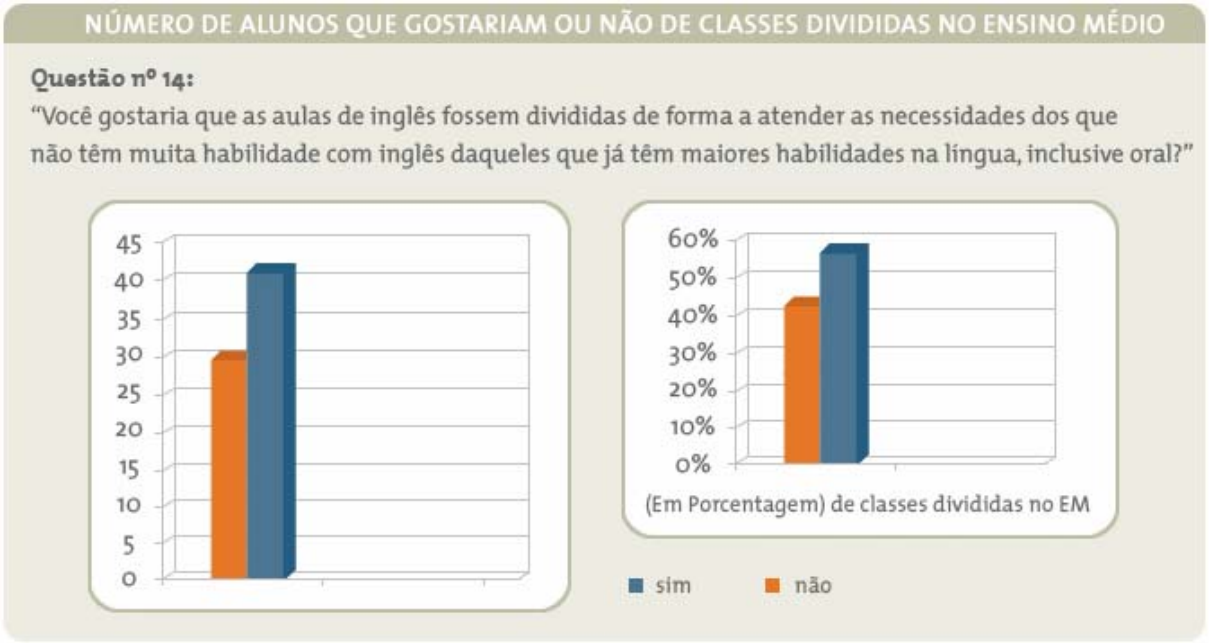


Figura 10: Opiniões dos alunos sobre a divisão de classe por níveis

Ao buscar compreender a rejeição quanto à possibilidade de divisão por níveis, transcrevo duas entre as justificativas para as respostas negativas que impõem uma reflexão sobre o possível sentimento de exclusão:

Excerto 27 transcrito das respostas do questionário de setembro de 2006:

"Todos têm que ser tratados igualmente"
"Porque acho uma atitude racista excluir quem é menos sábio nesse tema".

Os comentários dos alunos que não desejam a divisão, leva a crer, que sejam de uma minoria que se sentiria discriminada, e, portanto, excluída da oportunidade de receber dos colegas mais capazes, uma possibilidade de se aproximar de um desenvolvimento potencial. Também considero importante lembrar que nas classes numerosas, os alunos com dificuldades têm chances de se ocultar, possibilitando sua preservação de face. Principalmente, considerando a faixa etária dos alunos participantes desta pesquisa, o registro de sentimentos de exclusão é um importante aspecto a se refletir. Lembrando, além do mais, que a Língua Inglesa é uma disciplina passível de reprovação e as reincidências podem levar ao desligamento da instituição, de acordo com o artigo 9 do documento oficial disponível no site da instituição Todavia, a discussão sobre o significado dessa experiência de

heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa para os alunos será desenvolvida na dimensão discente deste estudo.

Até o momento, interpretei os temas que se revelaram, como constitutivos do fenômeno estudado, como desdobramentos de uma dimensão institucional. Partindo das prescrições organizacionais, as quais parecem não *vincular os alunos como situados na e constitutivos da vida social*; e ao desconsiderar que *o aprendiz tem uma sócia-história* da qual é participante com suas marcas sociais, pode significar sentimentos de exclusão e incapacidade, para uma minoria desprivilegiada. Como salienta Moita Lopes (1999), "a vinculação do aprendiz à sua sócia-história parece ser essencial para a compreensão dos processos de ensinar/aprender Línguas Estrangeiras", e nesse caso eu complementaria, essencial para compreender a natureza das classes heterogêneas de conhecimento em Língua Inglesa no contexto escolar. Prossigo com a interpretação, agora, na busca de uma compreensão dos temas que se revelaram pertinentes à dimensão docente.

3.3. Voltando o olhar para os desafios do professor e seu coletivo de trabalho

Embora no projeto inicial desta pesquisa meu olhar estivesse voltado, primeiramente, ao trabalho do professor em classes heterogêneas, a compreensão do fenômeno da heterogeneidade não se daria sem a perspectiva das interações, as quais ocorrem não só em sala com os alunos, mas também recebendo a influência do coletivo de trabalho. No universo escolar as dimensões docente, discente e institucional interagem de tal forma, que não há ação que não faça surgir reflexos nessa sincronia como um todo.

Passo então, a interpretar sob a perspectiva do professor em face do desafio da disparidade para gerir a classe, e propor aos alunos que se engajem na tarefa de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual necessita ser significativa para eles. Esses desafios não se fazem somente no momento da aula, mas está ligada também a uma mobilização coletiva da tarefa na função dos coordenadores, diretores, recebendo também dos pais sua influência.

Da mesma forma, como no início desta interpretação, passo, primeiramente, a apresentar os temas que envolvem a dimensão docente, representada no diagrama da figura 12. Contemplo, assim, os temas que foram reconhecidos como pertinentes aos desafios do professor, em face da disparidade, das limitações de tempo e dos prescritos

que se apresentaram acompanhados das dificuldades para manter a sintonia com o quadro docente na experiência do fenômeno estudado.

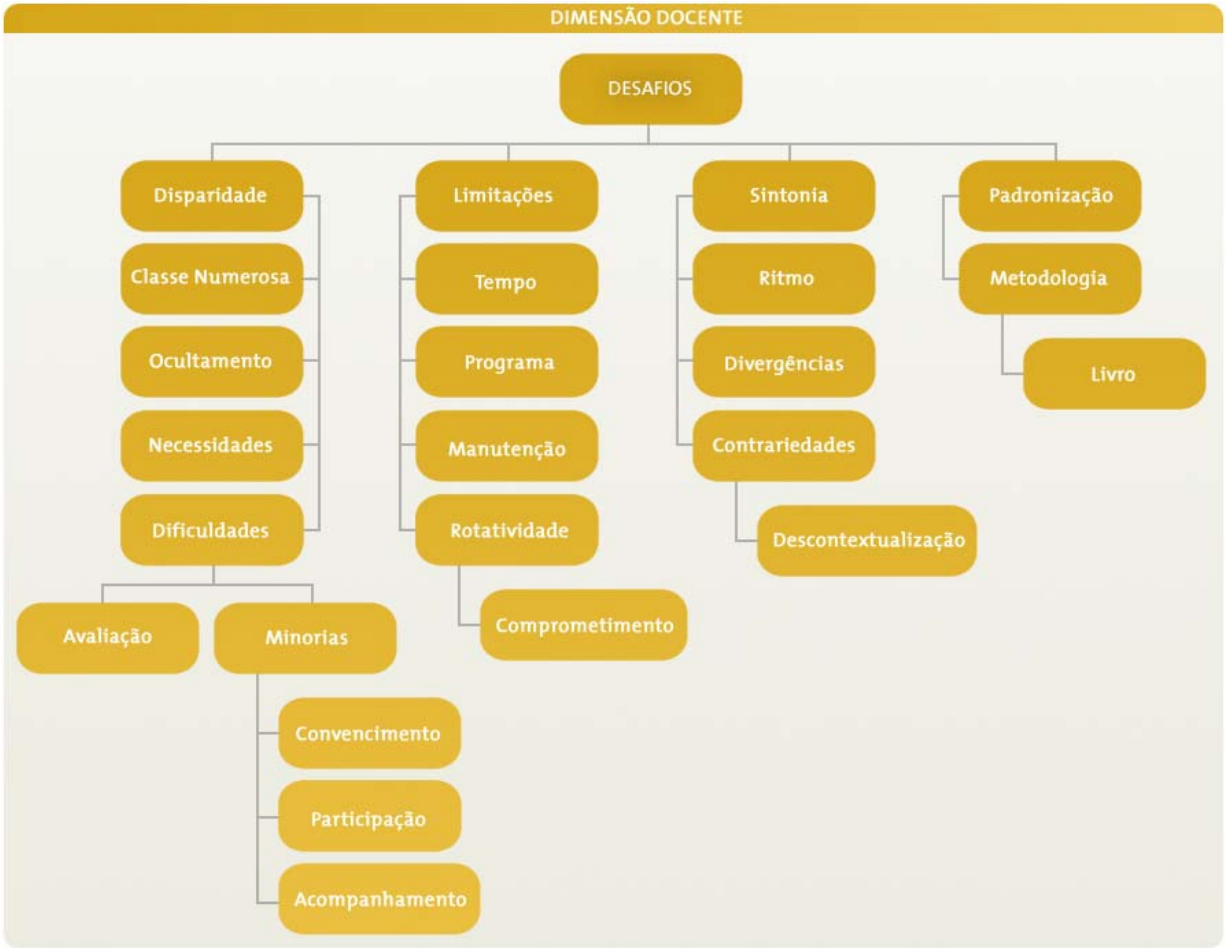


Figura 11: Desafios como tema constitutivo do fenômeno

3.3.1. Caracterizando “heterogeneidade de conhecimento” em Inglês

Antes de tratar sobre o desafio do trabalho do professor no tocante à heterogeneidade, mais especificamente, rememoro o próprio desafio que esta pesquisa gerou, quanto à investigação sobre classes heterogêneas. Abordo este fato para, talvez, tentar contextualizar a complexidade que o termo heterogeneidade de conhecimento vivido em classes de ensino médio, possa significar para o grupo docente de língua inglesa; não só no contexto investigado, mas talvez, também de forma generalizada nas áreas urbanas e industrializadas. Ao fazer referência ao termo ‘heterogeneidade de conhecimento”, o qual foi inspirado nas atuais

orientações curriculares para o ensino médio, aproveito para justificar seu uso, já que:

> a nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de *letramento* e *comunidades de prática,* também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. (Brasil, 2006:108)

Reconhecendo que a disparidade de níveis de conhecimento em língua inglesa, na verdade encontra-se na base de um contexto sócio-cultural específico, o termo *heterogeneidade de conhecimento de língua inglesa* se apresentou como o mais apropriado para este trabalho. Compartilho das reflexões a seguir, com o intuito de promover uma compreensão das visões sobre concepções de heterogeneidade, a qual está sempre inserida em contexto sócio-cultural.

3.3.2. Reconhecendo os desafios da disparidade

Como já comentado anteriormente, verifica-se o fato da disparidade através da familiaridade do tema, entre os professores de Língua Inglesa, e seu pronto reconhecimento do problema da heterogeneidade de conhecimento de inglês. As questões sobre as características heterogêneas dos grupos foram respondidas diretamente pelas professoras participantes em seus registros textuais (Anexo 2) como já transcrito anteriormente, mas reproduzo novamente o excerto 5:

Pesquisadora: Você conceituaria essa sua classe de Ensino Médio como heterogênea?
P1: Sim, classe heterogênea, por que há alunos que estão em diferentes níveis de aprendizado nas escolas de idiomas que freqüentam e há os que nunca freqüentaram, trazendo diferentes níveis de conhecimento conforme o que absorveram de suas escolas fundamentais de origem.

Pesquisadora: Você conceituaria essa sua classe de Ensino Médio como heterogênea?
P2: Sim, a classe apresenta alunos com dificuldades em leitura e identificação de vocabulário e estruturas gramaticais básicas. Existem na classe alunos de níveis básicos, intermediários e avançados.

Se as classes se apresentam heterogêneas, quanto ao nível de conhecimento do idioma, como este estudo demonstra, como professores e alunos interpretam os objetivos dessa disciplina no currículo escolar? Na entrega do primeiro questionário ao grupo da profa. Suzi, a professora abordou o problema que a escola está

enfrentando quanto à problemática das classes heterogêneas. Não foi feita a transcrição da gravação digital dessa aula, mas, registrei nas notas de campo:

Excerto 28 registro textual da aula 15/08/06

"*As escolas de curso livres estão atingindo uma grande quantidade de alunos que dominam a língua e criticam a metodologia do professor do (escola). Eles se tornam irônicos e indisciplinados*".

Por sua vez, para os alunos com conhecimentos prévios, principalmente, ao participar de um curso livre de inglês, aquilo que é desenvolvido na escola é considerado *fraco.* Desta maneira, a participação às aulas não é uma preocupação para os alunos mais avançados no conhecimento de língua inglesa. Além do número de alunos por classe, manter o grupo coeso para manter a rotina da correção de exercícios gramaticais, parece ser um desafio expresso nos excertos das participantes:

Excerto 29 transcrito da entrevista inicial com a profa. Suzi:

P.54 - Pesquisadora: Qual é o seu maior problema, identificando ele assim em sala de aula?
P.55 – Profª.: O meu maior problema é realmente a resistência física. Porque o número de alunos é muito grande e você tem que ter uma resistência forte, tanto de voz, de respiração, você tem que estar lá monitorando o aluno, e eles são jovens cheios de vida. E o pior é a resistência mesmo. Porque a boa vontade eu tenho. Porque às vezes a gente tem boa vontade e te falta um pouco de... Porque como eles são muito hete... como cada um tem uma visão você tem que estar sempre olhando, né. Esse é o... Aquela coisa de calar... tem que corrigir um texto bom bacana...você tem que depois corrigir esse texto. Isso é disciplina, a questão da disciplina, entregar as notas, corrigir o que deve ser corrigido. Essa parte mais de trabalho mesmo de força de trabalho, essa eu acho que é a maior dificuldade para o professor.
P.56 - Pesquisadora: Você diz não só o trabalho dentro de sala, mas fora né.
P.57 – Profª.: É tanto a correção fora das provas como a correção dos exercícios. Aquela coisa de ah.. o aluno resolveu, mas ele quer a correção. E para corrigir você tem que explicar, então essa parte você tem que explicar... então essa parte de disciplina.
P.58 - Pesquisadora: Ta, então você diz que é disciplina em sala de aula para eles ficarem quietos e de você ser ouvida?
P.59 – Profª.: Disciplina de eles ficarem quietos e que tem um conteúdo a ser corrigido. Por que às vezes eles nem querem corrigir. Essa parte mais acadêmica. Uma vez feito eles não querem nem mais corrigir. Então essa é a parte mais maçante do trabalho.

Excerto 30 transcrito da entrevista inicial com a profa. Rosa:

Pesquisadora:- Então esse problema de disciplina...você refletiu sobre ele, sobre o que que seria ?
Profa.:- Esse problema de disciplina, na ocasião eu cheguei a chamar a coordenadora pedagógica para me ajudar à resolver, pra chamar alguns alunos pra ver como é que a gente poderia resolver juntos, mas coincidiu com uma greve, e aí as aulas foram, ... eu peguei essa classe, as aulas foram em agosto... teve greve em setembro/outubro,

retomaram em novembro ficou uma coisa assim meio confusa, então eles queriam se formar, eles queriam fazer, prestar vestibular, eles não queriam correr risco de não ter o diploma... então acharam melhor se afinarem. Porque tinham alguns alunos que faziam inglês fora e.. não queriam ficar na sala de aula, simplesmente... Não tavam a fim de nada, queriam brincar, bagunçar, e outros que tinham dificuldade, que precisavam e outros até que nem bagunçavam e sabiam inglês e ficavam por uma consciência do que eles tinham que fazer.

Os dois excertos anteriores parecem vivenciar dificuldades semelhantes à descrita no comentário feito pela da profa. Suzi, com respeito a alguns alunos com conhecimento prévio, e sua atitude de irreverência e indisciplina. A dificuldade da manutenção da disciplina no grupo heterogêneo soma-se ao número de alunos como pode ser percebido nas respostas recebidas por e-mail (Anexo 2):

Excerto 30 transcrito das questões enviadas pelas profas. Rosa e Suzi:

2.-Qual o número médio de alunos neste 1º.ano de EM?
Profa. Rosa:Tenho em média 40 alunos e acho que não é muito grande. Deveríamos ter classes divididas como fazemos com o ensino superior (turismo) e técnico. Fico feliz que o xxxx (a escola) já nos sinalizou que no próximo ano farão a divisão do médio também nas aulas de inglês. Talvez tenhamos dois profs.para cada um com um grupo de alunos, divididos entre fraco e forte, ou melhor, básico e intermediário

-Profa. Suzi: 42 alunos. Sim, considero uma classe numerosa para o desenvolvimento da língua estrangeira.

3.-As classes numerosas são produtivas na sua opinião? Justifique.
Profa. Rosa -Depende do que se trabalha. No caso da língua inglesa o tempo não é suficiente para trabalharmos as 4 habilidades (reading,writing, listening e speaking); portanto fica um pouco prejudicado. O ideal seria termos uns 15 alunos somente para poder fazer isso.

Profa. Suzi:--Depende da abordagem da aula, leitura de histórias, literatura e notícias são muito interessantes com grupos grandes, pois diferentes grupos de alunos podem apresentar suas idéias para classe (seminários). Mas para o desenvolvimento das quatro habilidades, ler, falar, ouvir e escrever, grupos de vinte alunos seriam ideais.

4. Existe alguma prática que você use para assegurar a disciplina em uma classe numerosa?
Profa. Rosa:- Procuro ser clara, transmitir-lhes confiança quanto aos meus conhecimentos e de vez em quando contar experiências vividas no exterior (comigo ou de casos com outras pessoas que conheço). Isso lhes chama muita atenção, pois eles têm muita curiosidade quanto a outros países. Também pode trabalhar com letra de música, mas este ano infelizmente não tem dado tempo porque o conteúdo do livro é muito extenso, tivemos muitos feriados na quinta-feira e quase não consigo cumprir o programado. Além disso, como foi a primeira vez que usamos este livro, tivemos que rever o conteúdo dado em cada ano, e reduzi-lo, ou seja, o livro deveria ser usado no 1º. e 2º. Anos será também utilizado no terceiro (embora em menor parte). (grifos meus)

Profa. Suzi:- -As aulas expositivas seguram os grupos numerosos porque o professor se torna o centro das atenções. As atividades e avaliações contínuas também motivam o aluno

para que se concentre mais no conteúdo da disciplina a ser ensinado naquele dia, no fim da aula procuro passar um exercício para nota.

A prática descrita pelas professoras para organizar a aula junto aos grupos numerosos revela sua metodologia e suas crenças sobre o trabalho ideal para a língua estrangeira, bem como suas escolhas em face dos desafios que são impostos no ambiente escolar, considerando as normas do programa a ser cumprido em tempo reduzido, e, o número de alunos por classe para desenvolver as quatro habilidades do idioma.

Creio que a visão equivocada dos alunos de esperar na escola pública práticas semelhantes à dos cursos livres gera o "conflito" de objetivos, como citado nos PCNEM. A "confusão" na compreensão sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular, gera uma falta de clareza sobre as diferenças do ensino nessa instituição, os quais diferem dos objetivos dos cursos de idiomas. Além de serem instituições com finalidades diferenciadas, o tempo oferecido às aulas de Língua Inglesa, no Ensino Médio, não é compatível com as necessidades que o ensino-aprendizagem de línguas requer para muitas funções comunicativas, ou de uso acadêmico. Parece que uma discussão, sobre a diferença de objetivos, poderia levar a uma melhora no relacionamento professor-aluno e diminuição das críticas entre ambos. Todavia, a critica maior é quanto ao que é relevante para o ensino de idiomas na educação básica, sendo que a escola não deveria:

> ...concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (Brasil, 2006:90)

O conhecimento significativo socialmente e contextualizado para os alunos do Ensino Médio é reconhecido como imprescindível e, faz parte dos registros textuais de uma das professoras participantes, consciente do problema, ao retratar o fato como uma das dificuldades para seguir uma abordagem centrada somente no conhecimento lingüístico, resultando na falta de participação do aluno nas atividades propostas:

Excerto 31 transcrito da entrevista pós-aula com Profa. Suzi em 31/10/2006:

12- Professora 2: Eu acho que se a gente colocar a linha instrumental mais com o que é,...porque o significativo na faixa deles...que é...que é a literatura...que é a notícia, porque o instrumental é maravilhoso, mas não pode ser ...não é porque está dando "skimming" e "scanning" que não pode ser alguma coisa significativa..., não dá para ser só técnica....Hah "eu dei o sufixo e o prefixo", é maravilhoso, mas tem que estar inserido no universo dele (do aluno), eu acho que o instrumental tem que ser muito bem dirigido.

Os comentários quanto à dificuldade de participação parecem ser originados por diferentes razões. Neste estudo, duas possibilidades tomaram vulto, a julgar pelas suas recorrências textuais. A minoria se caracterizaria pelo grupo de alunos que se insere como se a dificuldade fosse uma carência individual, e, portanto, pode passar por um sentimento misto de revolta ou conformismo; assim como os alunos que se mostram mais competentes no idioma e não têm expectativas de proveito próprio na freqüência às aulas. O teste de proficiência, o qual foi feito no início do ano letivo de 2006, para determinar os alunos que poderiam ser dispensados da aula, foi um dos instrumentos que os professores usaram para convencer os alunos quanto à necessidade de participação, como é notado no excerto da profa Rosa, no qual os grifos salientam sua argumentação ante seu desejo de cooperação por parte dos mais proficientes:

Excerto 32 transcrito a partir da entrevista de 20 de abril de 2006:

P1:Eles não têm maturidade suficiente para ficar liberados, né. E foi até bom para eles porque sossega um pouco o facho daqueles alunos que "ah eu sou bom", eu sou bom , mas foi fazer um teste no nível de intermediário a avançados e não conseguiu passar...então não é tão bom assim. Então eles sossegam um pouco...mas eu de maneira geral gosto de usá-los (os alunos com maior habilidade) como auxiliares.

Pesquisadora: Então essa disparidade você acaba tirando proveito dentro de sua sala, hoje você faz isso?
P1: Eu não posso te dizer hoje, porque o resultado saiu a semana passada, então eu não tive tempo para usar esse argumento, mas a gente vai usar. Por que eles vão dizer "por que eu não passei?" Se não passou porque você não passou, quer ver sua prova tá aqui. Você tinha que ter acertado 80% de 100 questões. Você quer ficar fora de uma aula e você não tem condições de acertar 80 questões de um teste de 100,...que nível que você é....o nível que você está dizendo que você tem, intermediário para avançado. Então você fica na sala de aula."

O convencimento não se faz somente em persuadir o aluno a uma simples presença, mas engajar-se nas atividades. O nível de desafio das atividades para promover a participação de todos é uma das tarefas mais difíceis para o professor. Acho pertinente a observação de Amigues (2004:48) quando descreve que os

“alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas para a realização da tarefa que dependem das relações que mantêm com essa tarefa, com os outros alunos, com o professor”, mas estruturar o grupo de alunos num ambiente de trabalho é a dificuldade profissional contínua do professor. Entretanto, para classes díspares em Língua Inglesa manter a coesão do grupo para o engajamento dos alunos nas tarefas significa um esforço constante. Assim, vejo que a falta de engajamento nas atividades pode redundar na desmotivação em participar das aulas e, por vezes dar chances à indisciplina. Esse fato já foi comentado em excertos anteriores (vide excerto 22 e 23), a menção à dispensa dos alunos mais avançados para “não atrapalharem”, pode sugerir que nem sempre os alunos mais avançados sejam cooperativos, como o esperado pelo professor.

Assim, parece-me que administrar a sala de aula e estabelecer disciplina e controle parece ser uma dificuldade entre os desafios para o professor em classes díspares. Na tentativa de compreender as implicações da heterogeneidade de conhecimento e sua relação com aspectos de disciplina, na visão docente, apresento, primeiramente, as respostas dadas pelas professoras quando inquiridas sobre o aspecto da indisciplina associado ao nível de conhecimento maior ou menor do aluno:

Excerto 33 transcrito das respostas enviadas por e-mail da profa. Rosa:

11. Você acredita que o mau comportamento, indisciplina e falta de participação por parte dos alunos ocorre entre os que possuem menor ou maior habilidade na língua? Por quê?
P1 -Não, nem maior, nem menor. Acredito que a indisciplina ocorre quando o aluno percebe que pode fazer o que bem entende e não sai prejudicado. No XXX(escola), tenho notado que eles vêem que fazemos um trabalho sério “puxado”, portanto, procuram corresponder. Eu tenho 8 anos de XXXX(na escola), só tive situações de indisciplina com uma única turma de 3º.médio em 2006, a qual consegui contornar sem auxílio da escola, ou seja, na própria sala de aula. Não considero “conversar” indisciplina, desde que discretamente.

P2- Depende do perfil do aluno, existe todo tipo de reação. Um aluno com muita dificuldade pode ficar ansioso ou agressivo e resolver atrapalhar a aula, ou porque não entende nada ou porque não gosta de aprender inglês, prefere espanhol, por exemplo. Um aluno nível avançado pode achar aquela aula uma grande chateação porque ouviu o “present tense” várias vezes em sua escola de idiomas, e resolver conversar e dar risadas. Existem alunos avançados que optam por lerem um livro quando percebem que a aula é repetitiva para eles. (grifos meus).

Como Aquino (2003) relembra a disciplina é “um dos produtos ou efeitos do trabalho cotidiano de sala de aula” e nem sempre um mesmo aluno indisciplinado em relação a um professor é indisciplinado em relação a outros (p.383). O autor

relembra que seria importante levar em consideração a dinâmica da sala de aula, a relação professor-aluno e as questões pedagógicas, neste caso, para compreender quando o problema da heterogeneidade de conhecimento é gerador da indisciplina. Aquino (2003) afirma que "o fenômeno da indisciplina escolar [...] pode ser compreendido como um indício de que a intervenção pedagógica não está se processando a contento" (p.384). Assim o autor questiona: "Como interpretar claramente o que a indisciplina está indicando de forma indireta?" (p.384). A pergunta de Aquino chega a remeter a outra, todavia, específica para o estudo em questão: Até que ponto os professores são sensíveis às questões da heterogeneidade de conhecimento e se predispõem a:

- compreender os alunos indisciplinados como um porta-voz das relações conflituosas e/ou ambíguas estabelecidas em sala de aula?
- criar novas estratégias de trabalho, a partir dessa constatação?

O relato das professoras quanto à essa questão reproduz sua compreensão desses aspectos:

Excerto 34 questões enviadas por e-mail pela profa. Rosa e Suzi:

9. Os alunos que sentam nas últimas carteiras são em geral os que apresentam menor interesse em participar da aula e/ou causam maiores problemas de dispersão com conversas paralelas? Como você reage a isso?

- Rosa: Normalmente isso é comum ocorrer, porém, para minha surpresa, nas 4 turmas de 1os. anos que tenho <u>este ano, tenho observado excelentes alunos localizados no final da classe.</u> Hoje, já quase no final do ano, <u>pela observação e acompanhamento acredito que são alunos que estudam inglês " fora"</u> (em escola de idiomas); e, portanto, <u>podem se dar ao luxo de sentar ao fundo e ficar dispersos na aula ou até mesmo fazendo outra atividade; o que dificilmente fazem na minha aula</u>, pois já descobriram que são freqüentemente requisitados para responder, oralmente, às correções de exercícios. Todas as correções feitas oralmente tem a participação de todos, sem exceção. Mesmo sob auxílio, se necessário, todos respondem aos exercícios na sua vez, o que obriga a participação em massa, inclusive lhes atribuo uma nota por leitura e pronúncia em todos os bimestres.

- Suzi: Nem sempre o aluno que senta no fundo é o que causa problema de dispersão com conversas paralelas, mas quando isso acontece, <u>procuro chamar sua atenção e se ele não me atende, peço que se retire da sala de aula.</u>

A experiência do professor quanto à manutenção da disciplina colabora para sua ação junto a grupos heterogêneos. Entretanto, para criar situações que envolvam o aluno também são necessárias atividades variadas que desperte sua curiosidade e interesse; que sejam significativas e que sejam ao mesmo tempo desafiantes. Sob esse aspecto a necessidade de seqüência rígida ao programa

imposto nem sempre dá essa oportunidade a professores e alunos. Verifica-se essa contradição no excerto abaixo:

Excerto 33 questões enviadas por e-mail pelas professoras Rosa e Suzi:

8. O que pode ser feito para fazer as aulas de inglês em classes numerosas e heterogêneas serem mais apreciadas e motivadoras?

Rosa: Ideal: utilização de filmes, músicas, vídeos, games, enfim, trabalhar mais com o lúdico e a oralidade. ***Problemas: trabalhar em sintonia com os colegas da área*** *e prepará-los mais adequadamente para o vestibular que visa apenas o entendimento de texto (vocabulário, interpretação) e um pouco de gramática. Nesse sentido, a área optou por dar a eles uma boa estrutura de língua mais vocabulário e textos, privilegiando conhecimentos estruturais para uma boa leitura e interpretação de textos. Paralelamente a isso, cada professor trabalha, a seu modo, a parte oral e a pronúncia.*

Suzi: O professor tem que variar suas abordagens e métodos. Se ficar o ano inteiro só com o "instrumental" isto é, as estratégias de leitura ou só com o ensino da gramática, ele e a classe vão "se estressar", os problemas de disciplina e convivência vão surgir.

Os excertos acima demonstram que os professores são conscientes das diferentes possibilidades junto a grupos heterogêneos, mas os acordos entre os professores da área que formam o coletivo de trabalho, os quais visam uma preparação para o vestibular, levam a práticas diferentes daquelas que eles, talvez, gostariam de exercer junto aos grupos. Como esclarece Amigues (2004) "as prescrições, geralmente ausentes nas análises sobre a ação do professor, desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade" (p.42). As divergências são reveladas pelos discursos dos professores, os quais sentem que não conseguem dar solução adequada às questões que envolvem a heterogeneidade de conhecimento e pesam consideravelmente em suas reflexões:

> Mas essas dimensões subjetivas, atravessadas por conflitos, dilemas e contradições, estão também em *relação com valores:* como fazer para não deixar alunos parados ao longo do caminho, como constituir grupos sem estigmatizar alunos em dificuldade, como controlar a si mesmo para ser eficaz, e assim por diante (Amigues,2004:45).

Considerando os aspectos subjetivos nota-se a extensão do desafio do professor em contemplar as necessidades de seus alunos e lhes dar acompanhamento e, ao mesmo tempo, a dificuldade em manter a sintonia com o coletivo de trabalho, quando se propõe a manter a fidelidade ao contrato pedagógico.

Como os grupos nem sempre permanecem coesos, devido aos diferentes horários para as disciplinas projeto, ou aindaa pela rotatividade de professores, não haverá certeza na continuidade de acompanhamento das necessidades dos alunos, ao longo dos anos seguintes. O que indica os excertos dos professores participantes:

Excerto 34 transcrito das questões enviadas por e-mail pelas professoras:

4. Você conhece o nome dos seus alunos e consegue acompanhar suas necessidades individuais? Como você faz isso?

Profa. Rosa: Procuro ao máximo saber o nome de todos, mas tenho dificuldades em memorizar todos. Quanto as necessidades individuais, acho importante acompanhar, mas nem sempre consigo.

Profa. Suzi: Não consigo memorizar todos os nomes dos alunos mas consigo acompanhar as suas necessidades. Individuais em alguns momentos e aulas durante o ano, como nas viradas de bimestres quando os alunos com notas baixas procuram fazer exercícios de recuperação e relatar seus problemas individuais e dificuldades com relação ao aprendizado da língua.

As mesmas reflexões, sobre as dificuldades de dar acompanhamento às necessidades dos alunos, estão presentes nos registros da experiência vivida pela assistente de coordenação, expressa no excerto a seguir. Entretanto, o registro dá mostras de haver uma divergência nas práticas de uso do livro, proporcionando uma compreensão do que significa o trabalho em uma instituição pública. Mesmo havendo prescrições, há maior liberdade de ação para o professor, e, a interferência não é bem vista. Embora haja indícios de sintonia entre alguns professores, a coesão não é regular, o que se confirmou pelos registros:

Excerto 35 transcrito a partir da entrevista com a assistente de coordenação:

184 – Pesquisadora: Tá bom. Deixa eu só voltar aqui que eu vi que ficou uma perguntinha da número sete... A coerência entre o que é prescrito curricular e a prática do professor... então aquilo que tá sendo pedido e aquilo que o professor dá... Tem uma coerência com isso? Como que você avalia isso?
185 – Assistente de Coordenação: Coerência em termo se ele consegue cumprir aquilo?
186 – Pesquisadora: Isso... Isso...
187 – Assistente de Coordenação: Não...
188 – Pesquisadora: Não... O que é pedido não... o professor não consegue dar conta?
189 – Assistente de Coordenação: Alguns professores conseguem, outros não. É isso que eu tô te falando que daí precisa ter um jogo de cintura...
190 – Pesquisadora: Tá. E isso você acha que trás conseqüências pros anos seguintes?
191 – Assistente de Coordenação: Com certeza... Porque tem professor que pensa: "Ai, eu tenho que dar tudo como tá aqui..."; não sei o que... eu não penso dessa forma, entendeu? Mas eu... É uma posição super chata de você chegar e interferir... Então você até... vamos

supor... que nem, agora no final do ano... aí eu cheguei e falei... Mas isso é uma coisa muito delicada... É difícil... Ainda mais se tratando de uma instituição pública... Você chegar e falar: "Oh como que você vai trabalhar...". Não é assim... É difícil... É...
192 – Pesquisadora: Você acha que não tem condições de ter uma coesão entre o grupo de professores?
193 – Assistente de Coordenação: Tem. Tem condições? Tem... Mas isso vai de cada um... Vai da cabeça de cada um aceitar aquilo ou não. Por exemplo, tem professores que conseguem manter um mesmo ritmo... Que nem, eu e a Xxxxx... A gente sempre tá junta... Sempre! Porque a gente trabalha mais ou menos da mesma forma, entendeu? Então por exemplo, se eu vejo que aquele... naquele livro... aquele exercício não é tão importante, eu pulo. Ou se tem exercícios repetidos... Tem vinte exercícios daquilo... E... e... você não precisa corrigir... pedir pra eles fazerem todos... Então por exemplo, eu peço dez, corrijo os dez e os outros dez eles fazem em casa e caso eles tenham dúvidas eles me tragam... me trazem... Entendeu? Só que daí tem professor que pensa diferente... E aí você tem que chegar e interferir... Então é uma situação muito chata e isso faz com que atrase. Então chega no final do curso, aquela tolerância que a gente tem pra atraso... é... é... do não cumprimento do... do... conteúdo... você pode até... tem uma tolerância... tem... vamos supor... tem um ponto que a gente deixou pro ano que vem... foi a tolerância máxima que deu pra esse ano... Teve professores que não conseguiram... E aí quem acaba sendo prejudicado no ano seguinte é o professor que pegar aquela turma daquele professor que ficou defasado...

Pelo relato acima, creio encontrar, também na imposição curricular, algumas das dificuldades geradoras de divergências, constrangendo professores. a atuarem dentro de uma padronização de conhecimento, limitando uma atuação que atenda aos alunos em suas reais necessidades. Além das divergências quanto à idealização do desenvolvimento do ensino e do currículo.

Fullan e Hargreaves (2000/2003) denunciam esse aspecto limitador de melhorias, atentando para as distinções entre currículo e ensino, o qual deveria ser questionado:

> Os administradores e os consultores que participam das comissões escolares passam a responsabilizar-se por elaborar e por desenvolver o currículo; aos professores cabe o ensino do currículo (Fullan &Hargreaves,2000/2003:51).

A principal razão para esse questionamento é que " as orientações prescritas no currículo, elaboradas por uma comissão ou instância superior, tendem a intensificar a dependência entre os professores" (Fullan & Hargreaves, 2000/2003:51), além de constranger professores a orientações rígidas com muito conteúdo, os professores podem vir a concentrar sua atenção na cobertura desse conteúdo de forma integral sem eficácia.

É ainda em Fullan & Hargreaves (2000/2003:52) que encontram-se referências a estudos, no qual a preocupação dos professores em "passar a matéria"

prescrita causava efeitos negativos no percentual de sucesso estudantil em suas habilidades mais básicas, além de afetar as relações dos professores com os colegas.

A visão de implantar um “saber global“ proposto como “tamanho único“ para toda e qualquer sala de aula “esconde os conflitos, pois não leva a uma reflexão sobre o agir e também sobre o saber”. Na visão de Celani (2004c), as tensões no contexto de trabalho podem ter várias causas, além de decorrer da liberdade ou não da definição do próprio trabalho, pois,

> Geralmente o trabalho do professor é definido por forças contextuais, sociais ou institucionais. Um exemplo trivial seria a tomada de decisão a respeito da escolha do livro didático [...]questões que provocam tensões não só no domínio afetivo, da auto-estima e da construção da identidade[...]A diversidade de contextos não atua apenas em relação ao espaço material ou profissional, mas também como conjunto de valores ideológicos que informam práticas políticas e interações (Celani, 2004c).

Identificadas as questões de sintonia com os colegas, reitero as reflexões de Celani quanto à necessidade de ter uma postura crítica, para que o professor busque “negociar contextos complexos”, ”pensar a partir da posição alternativa da própria localidade e não a partir de paradigmas impostos” (Celani, 2004c).

A prescrição do livro parece também despertar um descontentamento da professora Suzi que ilustra sua crítica ao formato da aula sem contextualização significativa:

Excerto 36 transcrita da entrevista inicial com a profa. Suzi:

P.48 - Pesquisadora: Parece que já sente que o objetivo é só o vestibular, só tempos verbais e deixa a cultura de lado....
P2.49 - Professora: É, como por exemplo, porque não pegar um texto que fale da matança dos animais, porque que uma pessoa é vegetariana? Poxa, na Internet tem tanta coisa em inglês assim... porque que tem que ler um texto assim totalmente assim, fora do contexto. E o aluno pergunta pra que?
P.50 - Pesquisadora: Então é baseado nessa contextualização que você elabora seus...
P2.51 - Professora: É eu acho que é isso que segura um pouco a... não sei... o psicológico do aluno... se não ele não agüenta. Ele vê um vazio muito grande né.
P.52 - Pesquisadora:- Você sente então que você atinge os seus objetivos dessa forma que você colocou?
P2.53 - Professora: É eu tento que dessa forma eu também sinto um vazio muito grande. Porque é terrível você ficar dando aquela coisa do livro. Eu sei que tem que dar, é importante. Existe um programa, né. Eles têm que saber o que que é um phrasal verb, uma collocation, isso é muito bom, mas se ele pode identificar isso num contexto mais crítico... Eu acho que se você puder mudar um pouco a consciência, tirar um pouco o egoísmo tanto do professor quanto do aluno, eu já me sinto mais realizada. Eu acho que essa é a minha

aula como pessoa. Por que senão eu não vou... só como professora eu me sinto também um vazio. Depois de anos... ai dá uma gastura. Eu não sei nem mais o que eu to fazendo.

Relembrando os fundamentos do teórico Bakhtin (1975:96) “a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial” encontro os possíveis significados no discurso que a professora relata. Entre eles poderia identificar que a imposição de uma prática unicamente propedêutica é questionada, de certa forma, pois, no uso deste material didático específico, importado, não há espaço para leituras contextualizadas, as quais são reconhecidas como carentes no programa básico estabelecido.

Outro fator aparente é sua insatisfação quanto ao enfoque unicamente gramatical, embora visto como “um mal necessário”, parece conflitar com a prática de ensino idealizada pela professora, gerando insatisfação.

Na visão tradicional, o uso de uma estrutura gramatical, assegurava uma preparação para uma possível leitura de textos. Sob esse ponto de vista, “cobrir o conteúdo” possibilitaria ao aluno essa habilidade.

Recentemente, como já mencionado, encontra-se nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006 (Brasil,2006:87) uma nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de práticas”, onde a linguagem não pode estar distante de seu contexto sócio-cultural específico e de seu conjunto específico de usuários, ou seja, diante dessa nova concepção passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática.

Novos conceitos sobre linguagem e cultura que estão sendo, aos poucos, compreendidos pelos docentes. Novos rumos que se abrem, para aqueles que participam de uma educação continuada, o que significa mudanças...

No panorama social atual *o equilíbrio emergirá da interação espontânea e auto-organizável das pessoas em que a habilidade para se adaptar e mudar é imprescindível.* Celani (2001) transfere para o contexto escolar as mudanças de paradigmas da pós modernidade, aludindo para a necessidade de:

> desvencilhar-se dos padrões antigos determinados por práticas não contestadas, simplesmente por serem da tradição da escola; jogar fora o conceito de aprendizagem unilinear, isto é como acúmulo puro e simples de conhecimento (Celani, 2001 p.135-160).

Celani (2001) quer dizer que a “cultura da criatividade vai exigir uma aprendizagem complexa, que não inclui a atividade linear a longo prazo”. Estamos influenciados pela incerteza que implica que as pessoas têm que estar preparadas para viverem no próprio contexto da incerteza.

Devemos lembrar que a educação é contínua e o ambiente escolar atual pede uma educação inovadora. Partindo da constatação que em todas as áreas do conhecimento, há uma rápida atualização, respectivamente, “não é difícil imaginar as dificuldades no desenvolvimento em tal contexto educacional, tanto do ponto de vista educacional, tanto do ponto de vista dos professores, quanto dos alunos, para não falar da administração” (Celani, 2001 p135-160).

Olhando a constante atualização em todas as áreas do conhecimento e seu consoante reflexo no nosso dia-a-dia, principalmente nos centros urbanizados onde vivemos, “é tarefa do diretor, do coordenador e do professor fazer com que a construção de conhecimento na escola, na sala de aula, faça sentido para os alunos. Talvez esse seja o maior desafio de todos” (Celani,2001,p.135-160).

Para ultrapassar a dificuldade que os professores encontram em relação à heterogeneidade de conhecimento no idioma em suas classes, eles acreditam que a adoção de um livro seja benéfica para evitar maiores disparidades para os anos sub-seqüentes. Entretanto, como visto nos excertos anteriores, existem divergências entre os professores quanto ao uso do livro como instrumento de atividade “regulada”, o qual parece gerar controvérsia no modo como desempenham as correções dos exercícios, ou seja, a sua atividade real em sala.

Analisando a importância dada ao livro como ferramenta na interação com o aluno, os professores parecem impor auto-prescrições na forma como organizam a sua própria atividade. Pelo último excerto, o relato das divergências denotam tais auto-prescrições que podem, talvez, explicar a queixa quanto a falta de sintonia para seguir o ritmo do grupo de professores; tanto no ritmo quanto na escolha da abordagem metodológica.

Encontro na tentativa de padronização, mediada pela fixação de unidades gramaticais do livro, um conflito que o professor trava consigo mesmo e junto ao grupo, em virtude dos valores que cada professor elege para o desenvolvimento de seu trabalho. Todavia, o comprometimento com uma meta irreal para ser alcançada em pouco tempo, além do contexto de heterogeneidade de conhecimento, incorrem sobremaneira no ensino oferecido pelo professor.

A falta de entendimento parece também se estabelecer por não haver ainda uma compreensão sobre o tipo de ensino que se deve promover, em vista da heterogeneidade que não se pode ignorar, o qual se apresenta também na cultura do grupo docente:

> precisamos de uma compreensão *ecológica* do ensino – de que modo o ensino se desenvolve para se adequar ao ambiente, e de que maneiras podemos e devemos mudar aquele ambiente se quisermos mudar o que nele ocorre.[...] as estratégias de ensino não podem ser padronizadas; a sensibilidade ao contexto é fundamental quando tentamos aperfeiçoar o ensino. O fracasso em agir de acordo com os contextos variados do ensino pode levar a métodos simplistas e idealistas de melhora – e conseqüentemente, ao desapontamento e à desilusão quando fracassam. (Hargreaves,2000:49)

Reconhecer a influência que as prescrições, auto-prescrições e o contexto de ensino geram, na atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho, é um ponto importante para a compreensão do fenômeno em questão, além de inseri-lo nas questões sociais maiores que se alinham em nossa contemporaneidade.

3.4. Refletindo sobre as interações

Interações emergiu como um dos temas constitutivos do fenômeno a partir das leituras dos registros, a medida que estabeleciam as ligações entre os participantes na experiência vivida em classes heterogêneas de conhecimento de Língua Inglesa. Se fez necessário uma compreensão maior do dinamismo dessas interações, ora no tocante a interação com o professor, ora junto aos colegas de classe. Assim, não só as dificuldades e a defasagem se revelaram nas situações de ensino-aprendizagem em sala, mas também a participação e o compartilhamento que promove a cooperação entre os alunos participantes deste estudo.

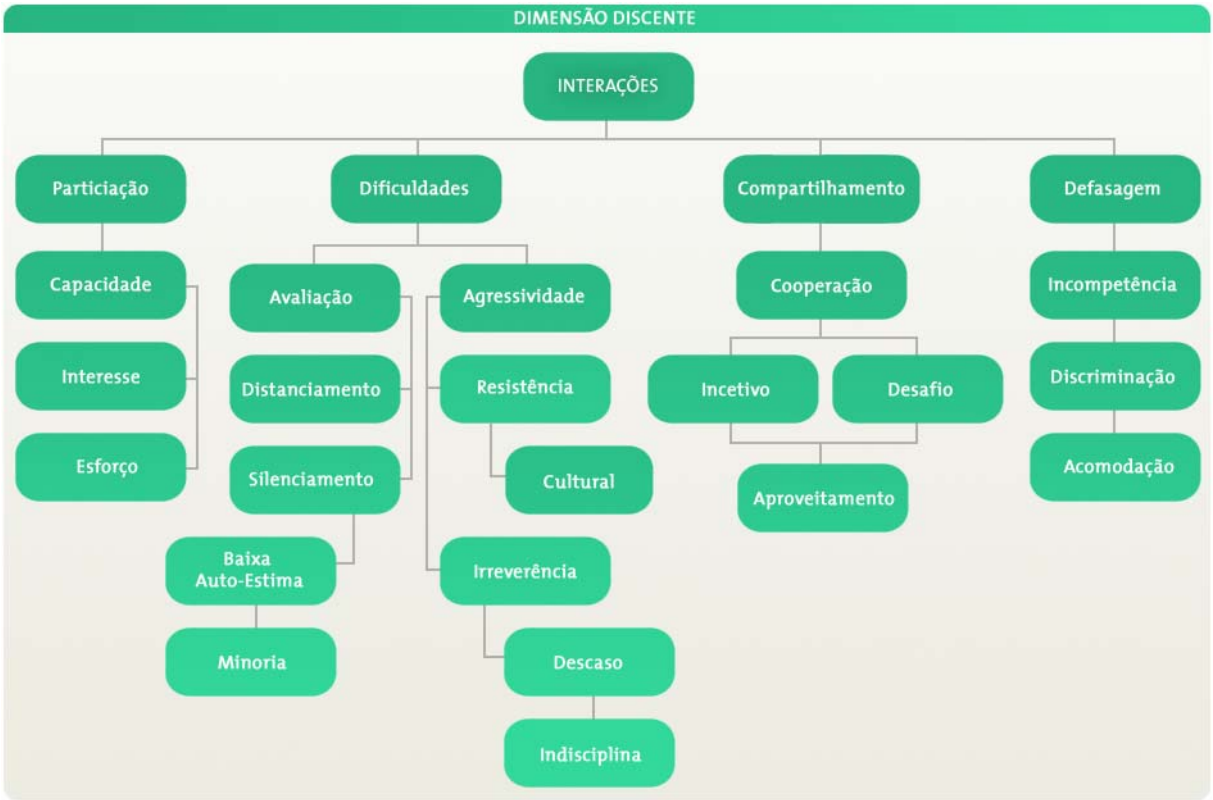


Figura 12: Interações como tema na dimensão discente

3.4.1. Interação aluno-professor

Alguns aspectos que caracterizam as interações entre aluno-professor, encontradas nos registros textuais, já foram parcialmente comentados enquanto tecia comentários sobre a entrada dos alunos na instituição. Alguns dos tópicos apresentados anteriormente, como a irreverência de alguns alunos que geram descaso e indisciplina são sub-temas desta dimensão discente, mas já foram discutidos na dimensão docente juntamente com seus respectivos excertos. Cumpre lembrar que, além do registro da gravação das aulas, os alunos participaram com registros textuais *individuais* somente através dos *questionários*, onde revelaram direta e sucintamente suas opiniões, e, serão esses registros que serão agora transcritos ilustrando as interpretações a que cheguei na compreensão do fenômeno.

Como ponto de partida, descrevo um pouco das atividades rotineiras vivenciadas em sala a qual de forma geral, se baseia nos exercícios gramaticais propostos pelo livro adotado (vide Anexo 7A e B). Os exercícios são determinados pelas professoras como lição de casa para correção em sala, e após a explicação de

novos pontos gramaticais, mais exercícios do livro são feitos pelos alunos em sala, ocasião em que os alunos têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos.

Nas situações vivenciadas em sala, durante este estudo, revelaram que a participação dos alunos demonstram sua capacidade e seu interesse, o qual pode ser notado durante os momentos de interação da professora com a classe:

Excerto 37 Transcrito da aula do dia 22/06/2006 da profa. Rosa:

62- Profa.: Ok...ãh...Então vamos lá. Eu vou explicar agora...obrigado lindinha...Quem aqui...ãh...já trabalhou com Present Continuous Tense...a forma do "ing" com "to be" no presente? ***Quase todo mundo****...então ah... eu vou fazer muito rapidamente...Qual é a forma de Present Continuous? Present Continuous também chamado de Present Progressive Tense. Todo mundo sabe que "tense" é tempo e verbo...tense é tempo e verbo... Present Continuous Tense ou Present Progressive Tense. Na realidade é aquele tempo verbal que é o mais parecido com o português. Ah...não...ãh...em termos de terminação, porque em português a gente usa as formas "ando", "endo", "indo" e "ondo" pra fazer o gerúndio né: "cantando", vendendo", "partindo" e "compondo". Em inglês a gente só usa o "ing". Uma coisa eu sempre falo pra vocês não se esqueçam: verbo em inglês é mais fácil e mais simples, só é diferente de português.*
[...]Em alguns exemplos de exercício, vocês notam que não ta escrito "now", não ta escrito "at the moment", não ta escrito "at this moment"...mas tem alguma dica na frase que a coisa ta se processando no momento....Eu digo assim:"Psiu....psiu....Listen! Listen! Somebody is coming upstairs!" Que que eu fiz? Como vocês perceberam que a ação ta se processando no momento?Mesmo que vocês não estivessem presentes...tivessem só ouvindo...Qual foi a dica que ei dei?
63- Aluna: Listen...
64-Profa.: O "listen"! They are coming upstairs...eu digo: "Look over there! Look over there!They are stealing your car!" Que que eu disse? Olha lá estão roubando o teu carro!" Qual a diferença entre "rob" e "steal"?
65-Aluno: "Rob" é pra pessoas, steal é para coisas...
66- Profa.: Tem certeza?
67-Aluno: Absoluta...(risos dos colegas)
68-Profa.: Quem mais dá outra dica? Oh...olha o que eu fiz..(escrevendo na lousa).Um é regular e outro é irregular. Vocês viram o que eu fiz? Que é que eu fiz no "rob"? Os dois "bês". Por que que eu pus dois "bês" no rob? Porque o infinitivo é monossilábico ou monossílabo...e monossílabo em inglês não é aquela palavra que é só uma sílaba, mas é a palavra que é pronunciada com uma só pressão de voz..terminado em consoante, precedido de vogal, precedido de outra consoante...o famoso...?
69-Aluno: CVC.
70-Profa.: CVC.

A transcrição do excerto anterior mostra a participação de alguns alunos durante a explicação oral da professora, denotando conhecimento prévio, e ao responder, demonstram ter certeza no que expõem. A explicação sobre "rob" e "steal" tem prosseguimento durante a aula, e uso dessa mesma aula para exemplificar o que denominei de silenciamento:

Excerto 38 seqüência do Excerto 37 :

83- Alunos: Robbed.
84- Profa.: Tudo aquilo que você não pode carregar é "rob"...o que você carrega é "steal"...Uma pessoa..was robbed or stolen...was stolen...? Mas se for seqüestro não pode ser "steal" tem que ser "kidnapped". The person was kidnapped.(...)
85- O que é purse?
*86-Profa.: Bolsa, carteira...P-U-S-...P-U-R-S-E (a profa. soletra em português) Bom, voltando pro nosso...pro nosso...pra gente não perder o fio da meada...que a aula vai terminar..**Todo mundo** entendeu o Present Continuous Tense numa pincelada bem rápida?*
87- Aluno: Siiiiiim....

Somente um aluno responde. Durante a explicação gramatical não há quem se apresente com suas dúvidas perante a classe, a não ser por ocasião de um vocabulário desconhecido. Tendo em mente que 60% dos alunos já possuem conhecimento prévio, freqüentam cursos livres de inglês, mas 40% não. Dentre estes que nunca estudaram inglês fora, alguns egressos de escolas públicas não foram vistos manifestando suas dúvidas durante a situação de exposição gramatical da professora. Antes do início de sua exposição a professora pergunta: "Quem aqui...ãh já trabalhou com o Present Continuous Tense..." e sua percepção é expressa em: "*Quase todo mundo*...". Uma possível interpretação para o silêncio e ocultamento das dúvidas me parecia ocorrer por preservação de face (Gofman,1971 apud Laplane, 2000:53), assim como visto nas perspectivas que analisam o silêncio na etnografia da comunicação.

De acordo com Laplane (2000:53) o significado do silêncio na interação, assim como o de outros traços do discurso, pode também estar relacionado a necessidade de *evitação,* referentes à preservação de face por ameaça a integridade do indivíduo. O silêncio, enfocando especificamente a sala de aula é também observado por Gilmore (1985, apud Laplane, 2000:54) como *silêncio cooperativo* dos alunos que desempenham na interação o papel de ouvintes (sendo o professor o falante), e, é visto pelo autor como uma situação onde a maioria dos alunos se "esconde" a maior parte do tempo como ocorre na dinâmica tradicional de sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado seria o respeito ao silêncio do aluno, pois, também permite que ele mantenha sua individualidade e *sua face*, criando assim um clima de trabalho. Neste estudo, no ambiente em sala de aula, visto que os exercícios seguem uma rotina, os alunos com maior dificuldade podem não se apresentar perante a classe com suas dúvidas, porque sabem que nas atividades

em duplas e possivelmente nas tarefas de casa poderão contar com os parceiros mais competentes. (Talvez seja essa a razão da recusa para a sub-divisão do grupo em níveis, pois, impossibilitaria o compartilhar do conhecimento dos mais proficientes).

Neste estudo, na atividade de correção de exercícios, feita oralmente, observou-se a participação dos alunos que preparavam os exercícios com antecedência. Mais notadamente, a profa. Rosa mantinha a rotina de “dar o visto” antes da correção oral dos exercícios, pois seriam considerados como pontos que comporiam a nota bimestral.

A rotina de correção parecia gerar nos alunos o hábito de se preparar para a aula. A certeza do visto da professora, e ganhos compensatórios na nota, obrigavam os alunos a manterem-se atualizados em relação à atividade a ser desenvolvida em cada aula.

No entanto, era visível que alguns alunos apenas copiavam dos colegas para receber o benefício dos pontos que seriam somados à nota final. Por outro lado, de toda forma, a atividade de correção sub-seqüente, exigiria a participação de todos os alunos, pela leitura em voz alta dos exercícios de classe ou de casa.

Como descrito nos excertos já usados até agora, os alunos eram escolhidos a participar por ordem de chamada numérica, ou pedindo a participação voluntária, e os que não tivessem feito o exercício, eram convidados a fazerem em conjunto com a classe. Este fato ocorreu com certa freqüência, mas não houve registro de um questionamento, por parte da professora, sobre a razão de não ter feito o exercício.

Em geral, o procedimento de leitura em voz alta para a correção de exercícios, de casa ou de classe, ocorreram na observação de ambos os grupos, guardando-se as diferenças de organização, própria de cada professora. Em outro grupo a professora mencionou fazer uso de gabaritos. No entanto, nas aulas observadas não foram registrados momentos de uso de gabarito. Também nos questionários esse procedimento não foi relatado.

Na experiência de observação em sala, mais notadamente em um dos grupos ocorreu a preponderância da participação voluntária dos alunos para a correção de exercícios, evidenciando-se a reiterada participação dos mais confiantes. Em outro grupo, os alunos eram escolhidos pela professora, ora alternados, ora em seqüência, o que exigia a participação, mesmo dos que diziam não ter feito os exercícios. Talvez em vista desta prática, tais alunos se mantinham em alerta

durante as aulas, e o aproveitamento do grupo em geral foi qualificado por eles mesmos como proveitoso, tanto para os que já haviam estudado antes, como para os que diziam ter dificuldades.

Conforme já comentado no tocante à avaliação, o distanciamento dos alunos com maiores dificuldades parece se originar pelo desejo de não revelar ao professor a sua real condição, e, assim, ser capaz de conseguir os pontos para atingir a média mínima. Dessa forma, o aluno se esquiva de assumir suas dificuldades em relação à matéria, protelando o pedido de ajuda somente se as notas o revelarem. Entretanto, poderia descrever que o distanciamento não se faz somente pelo aluno com maior dificuldade. No questionário final, houve um relato sincero de um aluno(a) que diz “quase não vim nas aulas” e dizia ter acompanhado o curso sem dIficuldades.

Acredito que em face dos vários aspectos mencionados que compõem a heterogeneidade de conhecimento as interações revelam uma certa adaptação dos alunos às possibilidades que lhes são dadas, as quais podem variar de grupo para grupo e da harmonia com o trabalho desenvolvido pelo professor. Entretanto o silêncio do aluno que não demanda explicação também poderia ter sua origem na situação de um silênciamento em face da baixa-auto estima e por se perceber em minoria.

Voltando à uma possível interpretação do silêncio como silenciamento, talvez, resultante do ato de alguém fazer calar, descrito, nesta interpretação, levo em conta a participação em sala de aula, durante os momentos de instrução das professoras. Durante as explicações são vários os eventos em que as professoras lançam perguntas ao grupo para oportunizar a solução de dúvidas.

Notei que mesmo havendo alunos que não estivessem acompanhando com o livro, poucos tomavam notas das explicações. Percebi que alguns alunos pareciam recorrer às tabelas do livro como forma de seqüência, o que os desobrigava de tomar notas. Visto que era possível identificar alunos que na verdade não acompanhavam, mas também não faziam perguntas, voltei minha atenção, com maior sensibilidade, ao discurso que permeava essas situações. Descrevo, então partes desses eventos para comentá-los, a seguir:

Excerto 39 transcrito da aula da profa. Rosa

Professora: Todo mundo sabe que em inglês todo verbo tem 3 formas básicas também chamados de....três formas primitivas... Quais são essas?
Aluno: Passado, Infinitivo,...
Aluno: Infinitivo, Simple Past,...
Professora: Infinitivo, Infinitive, Qual é o outro?
Classe: Simple Past
Professora: Simple Past or Past Tense...And the other one is...
Classe: Participle. Past Participle
Profa.:- Ãh? Past Participle. Então prá quem tá viajando,... todo verbo em inglês tem sempre três formas básicas, também chamadas de três formas...

Excerto 40 transcrito da aula da profa. Rosa:

...."MY car is red." and oh "MY car, HER car"…"His father is tall"….HIS father is tall"… But "MY father is short" O que é que eu fiz? Tudo isso que está com flechinha é pronome adjetivo na frente do substantivo, não é? Todo mundo careca de saber da quinta série isso, não tah?

Os marcadores sintático-argumentativos de ancoragem do tipo: "Todo mundo sabe" ou ainda na expressão "Todo mundo careca de saber" pressupõe um saber partilhado e uma expectativa de que "as dúvidas" seriam surpresas para o nível de conhecimento daquele grupo. Em outro momento o uso da expressão "pra quem tá viajando" pressupõe que a professora tenha conhecimento dos alunos que nem sempre estariam acompanhando as explicações, mas talvez respeitasse seu silêncio.

Retomei os fundamentos de Bakhtin, e, a partir das observações citadas, tentei aprofundar minha compreensão. Pois, sabe-se que o enunciado pode ter uma multiplicidade de significações, visto que as intenções do falante, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas. Entretanto, o sentido de um enunciado se estabelece pelas relações inter-pessoais.

Bakhtin declara que os contextos sócio-culturais ideológicos produzem significados diversos dentro de cada contexto de produção e interpretação. Reflito como um aluno, que não partilha dos mesmos conhecimentos do grupo, ciente de sua carência, interpretaria o discurso contido nos excertos acima citados? No contexto educacional como em qualquer outro, "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Bakhtin,1975:96).

O olhar de Bakhtin na relação dialógica professor-aluno, na voz de Faraco (1996) ressalta que o conhecimento é elaborado nas interlocuções, sendo a palavra "a ponte onde transitam significações".

> È preciso estar atento para o jogo se simetrias e assimetrias que se sucedem nas relações, sem medo de conviver com a *diversidade,* com a *diferença*. Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. (Faraco, 1996:172) (grifo meu)

Pelo posto, acredito que muito do que possa ser vivenciado pelos alunos, os quais se encontram em minorias desfavorecidas, poderia ser entendido como um desejo do aluno tentar não se revelar, não demandando a atenção do professor e dos colegas para si. Haja vista, a assimetria entre os que estão somente revisando a matéria e aqueles que não.

O silêncio de alguns alunos em minoria, como também já comentado, provavelmente, decorrente do *ingresso em segunda chamada*, pode também se traduzir como um fator diferenciador do grupo. Os alunos, além de se sentirem em defasagem quanto ao conhecimento do grupo, podem também estar protegendo a sua auto-imagem.

No relato contido no excerto, já citado na dimensão institucional, a professora Suzi descreve que os alunos se "subestimam, porque todo o pessoal da classificação mais baixa está lá". Assim, no meu entender, tais alunos conceituam-se como incapazes e parecem experimentar uma baixa auto-estima.

Conforme Mouly (1993) os efeitos do fracasso podem ser considerados apenas do ponto de vista do auto-conceito, pois, quase todas as pessoas desejam considerar-se capazes.

> Quando, pela primeira vez, enfrenta o fracasso, o indivíduo tende a aumentar seus esforços a fim de manter uma auto-imagem coerente. No entanto, quando enfrenta fracasso constante, não pode deixar de perder a sua auto-estima, pois vê o êxito relativamente maior dos outros, e é obrigado a fazer, ou a ver que fazem comparações desfavoráveis. (Mouly,1993:270)

A resistência ao aprendizado, como por exemplo, a aversão ao aprendizado de inglês, são provocadas muitas vezes, por contínuo fracasso, gerador de um auto conceito negativo.

Mouly (1993) esclarece que o professor deve ter muito cuidado em promover situações para que sejam positivos os primeiros contatos com determinada atividade, pois, um adolescente com "uma auto-imagem de confiança será capaz de melhores realizações do que aquele que vê em cada situação nova, não um desafio,

mas uma oportunidade que comprovará mais uma vez a sua incapacidade" (Mouly,1993:270).

Tanto em momentos de interação em aula, quanto a julgar pelas respostas colhidas nos questionários respondidos pelos alunos, no último dia de aula, percebe-se a diferença individual frente à experiência da heterogeneidade no grupo. Contrastes nas respostas do último questionário (Anexo 5) ilustram essa experiência:

Excerto 41 transcrito a partir do questionário respondido pelos alunos no último dia de aula(Anexo 5):

Pergunta 2 - Você acompanha as aulas sem dificuldades ou pede ajuda aos colegas para fazer os exercícios de classe e/ou de casa?

GRUPO 1
** 04 com ajuda (25%)*
12 sem dificuldades (75%)

- **Faço os exercícios com alguma dificuldade*
- **Eu peço ajuda de vez em quando aos colegas, mas geralmente consigo fazê-los sozinho.*
- **Alguns exercícios faço com a ajuda de colegas, mas são poucos.*
- **Quase sempre não tenho dificuldades.*
- *Não tive dificuldades este ano.*
- *Eu acompanho as aulas sem dificuldades, pois faço inglês há uns 6 anos já.*

GRUPO 2
** 06 com dificuldades e ajuda (27%)*
16 sem dificuldades (73%)

- ** Sinceramente, eu copio dos colegas, mas como a prova não é rigorosa, do mesmo jeito obtenho nota.*
- ** Que aulas? Nas poucas que houveram tive dificuldades.*
- ** Peço ajuda.*
- ** Eu não tenho muitos problemas, mas mesmo assim peço ajuda (não entendo a professora)*
- ** As vezes peço ajuda.*
- ** Consigo acompanhar graças ao livro.*
- *Quando tem aula, consigo fazer os exercícios sem muita dificuldade.*
- *Depende muito da parte da matéria estudada, porque as vezes consigo fazer os exercícios sozinho outras vezes. não.*

Pergunta 3 - Você ajuda outros colegas durante os exercícios de sala ou de casa?(Anexo 5)

- *"Eu acho que não tenho muitas condições de ajudar alguém".*
- *"Raramente precisam de qualquer ajuda, mas quando precisam pedem ajuda para outros".*
- *"Quando precisam, pedem ajuda para outros colegas mais experientes no idioma".*
- *"Alguma vezes sim, quando posso quando sei",*
- *"Não sou bom o suficiente para poder ajudar".*

Existe um contraste entre as respostas da pergunta 2 de cada grupo, além dos relatos para ilustração das dificuldades na pergunta 3. Observa-se no grupo 2 um certo tom de queixa e insatisfação. Cumpre lembrar que, o ano letivo em questão, foi entrecortado por greves de professores e de transporte, ocasionando um número menor de aulas e faltas de professor.

No entanto, interpreto certas queixas por parte de alguns estudantes, os quais, provavelmente, descontentes com notas e seguidas ausências de aulas, usaram do questionário desta pesquisa para se fazer ouvir.

A agressividade que se fez notar a partir dos questionários de alguns estudantes, e também vivenciada em certos momentos pelas professoras participantes, além de característica do adolescente, pode ter como origem outros descontentamentos vivenciados no contexto escolar; que não estariam relacionadas à sua imagem de incapacidade, em face da heterogeneidade do grupo.

Assim, as leituras dos registros me levaram a interpretar que para outros alunos, na tentativa de proteger sua auto-imagem, a agressividade e resistência ao aprendizado podem estar de certo modo relacionadas.

Uma postura mais crítica em relação ao histórico escolar que ocasionou, de certa forma, a disparidade vivida no grupo atual, pode gerar discursos mais agressivos, por parte de certos alunos, cujo insucesso pode ser atribuído, estritamente, ao professor.

Encontrei em Clarke (1994:14) a afirmação de que “pela posição de destaque que o professor tem na sociedade, ele é alvo fácil de críticas e é visto como parte do problema”. A sociedade subestima as restrições institucionais, políticas e de inter-relações que atuam no trabalho do professor, favorecendo visões distorcidas e simplistas.

Por outro lado, Novaes (1976) comenta que na dinâmica escolar, é interessante observar como os alunos se conduzem quanto aos estímulos oferecidos, movimentando-se dentro do grupo, escola ou classe. Atitudes agressivas, de indiferença ou escapismo podem ser experienciadas pela percepção individual da realidade do grupo.

Já Mouly (1993:147) se refere ao comportamento de resistência e agressão como “o desejo de manter sua individualidade que faz com que a pessoa resista a pressões destinadas a socializá-las” como quando estão em situação em que não podem dominar, e, portanto fugir de certas situações de fracasso.

Traçando um paralelo com a experiência em classes heterogêneas, faço uso de um contraste entre o excerto de um aluno (1), qualificando o curso ao final do ano, em comparação ao de outro aluno (2) da mesma classe. Acredito ser oportuno tal comparação de percepções para compreender a resistência, até mesmo do ponto de vista cultural, em face da dificuldade frente ao idioma:

Excerto 42 transcrito do questionário final (Anexo 5):

Pergunta 5: Use três adjetivos para descrever o curso de inglês neste 1º.ano. Comente se quiser. (Anexo 5)
Aluno 1 -"Bom,satisfatório, abrangente. Eu gostei dos comentários culturais da professora"
Aluno 2 - "Bom, trabalhoso, importante. Mesmo com a professora falando mal do povo brasileiro e sabendo que a cultura nacional está sendo desprezada (um amigo meu tem mais aulas de inglês, contando dentro e fora da escola, do que aulas de português)".

Como o visto no enunciado do *aluno 1*, a satisfação quanto ao curso também pode estar associada à facilidade do *aluno 1* para o acompanhamento das aulas. Ao passo que o *aluno 2* relata fazer os exercícios com alguma dificuldade e, não ser bom o suficiente para ajudar aos colegas, ao mesmo tempo parece revelar certa resistência, a julgar pela crítica à professora e pela cultura que julga estar sendo desprezada.

Todavia, as professoras relatam a irreverência e a agressividade, também, como descaso dado à matéria, tanto pelos grupos que se sentem confiantes em relação ao conhecimento do idioma, quanto à minoria que pode sentir a dificuldade de não ter o domínio que considera razoável em relação aos demais:

Excerto 43 transcrito da entrevista inicial com a profa. Suzi:

P.60 - Pesquisadora: Você já teve algum problema de disciplina com algum grupo? Quais são as suas reflexões sobre isso?
P.61 – Profª.: Ah sim. Eu tenho uma classe... por exemplo, na quinta feira que logo no primeiro dia de aula tinha um aviso assim: (tinham escrito na lousa) "Welcome to hell!" Bem vindo ao inferno! Então eu percebi que eles tinham uma resistência ao inglês. Inglês para eles oh... Então eu falei para eles... oh gente eu não sou masoquista não! É eu não pretendo passar o ano inteiro com vocês chegando aqui o coração batendo e welcome to hell, e aí eu expliquei... olha eu vim aqui para trabalhar vocês vão ter que ter uma postura, e eles são alunos assim que eles não param...são hiperativos. Aí eu percebi que essa hiperatividade deles eu não podia ser inimiga, é um jeito deles... aí essa é uma classe que me cansa muito. Então eu tenho que estar.. eu não posso agredi-los nem eles podem me agredir. É porque eu tenho aquele ritmo e eles têm o ritmo ativo deles, então... é esse tipo de adrenalina que a gente tem que saber lidar. E eles agridem porque eles têm uma personalidade agressiva então é essa a. e aí é uma classe que tem muita dificuldade,... daí eles falam que eles são o "resto". Porque todo o pessoal do nível mais, da classificação mais baixa tão lá. Tem um aluno que até era da tarde que já teve depressão.

Passo a entender que, tanto a irreverência, quanto a resistência ao aprendizado do idioma já comentados na dimensão institucional e ilustrados nos excertos, podem se revelar também na agressividade dos alunos dentro da complexidade da experiência vivenciada na heterogeneidade de conhecimento do grupo.

Como descrito em Novaes (1976), a adaptação dos alunos na instituição pode gerar maneiras diversas de enfrentar os conflitos do ambiente. As necessidades de realizar intenções ou de defender interesses podem levar, inevitavelmente, a entrar em conflitos, no caso deste estudo, revelados pela resistência ou agressividade nos alunos.

Com efeito, o que se observa é que as inter-relações de alunos e professores e seus efeitos são fundamentais e ajudam na compreensão da natureza do fenômeno das classes heterogêneas.

3.4.1.1. Compartilhando conhecimento

Passo agora a interpretar as relações entre os alunos na forma de conhecimento partilhado, vivenciando a eficácia da cooperação geradora de incentivo ao acompanhamento de exercícios.

Compreendi que no hábito desenvolvido pela professora Rosa de manter a disciplina de correção; dando chances para os trabalhos em duplas em sala; oferecendo diferentes formas de avaliação, além da prova individual; mantendo claros critérios de notas, negociados entre os alunos, resultou em boa participação dos alunos e em um bom conceito final de aproveitamento do curso, revelado pelo questionário final da classe.

Cumpre lembrar, que essa mesma professora iniciou o ano letivo com uma avaliação diagnóstica para conhecer o nível dos alunos, o que parece ter dado subsídios para uma ação mais consciente. Embora como já dito, no teste aplicado não houvesse identificação dos alunos, mesmo assim, deu-lhe uma amostragem das condições reais para o planejamento de seu trabalho.

Quanto à criação de bons hábitos, encontrei em Mouly (1993) a menção aos motivos de hábito que têm uma importância especial, pois levam o indivíduo a realizar tarefas que precisa aprender, mesmo quando não apresentam satisfação imediata.

Ao mesmo tempo, como uma das responsabilidades fundamentais da escola é estimular novas intenções, novos motivos e interesses; ao sub-dividir tarefas em objetivos menores e em cooperação com outros alunos, eles ficam mais facilmente atingíveis.

Atualmente, mediante a maior compreensão dos aspectos sociais do desenvolvimento cognitivo, principalmente, por meio dos estudos de Vygotsky, temos uma nova visão de como é importante a cooperação de parceiros mais avançados, como o encontrado nas classes heterogêneas.

O fato de entender o modo como a aprendizagem propicia o desenvolvimento, despertando "toda uma série de funções que estão em fase de maturação repousando na zona de desenvolvimento proximal" (Vygotsky, 1934/2001), aumenta as razões para o uso de um processo cooperativo sistemático.

Consoante a esses princípios, encontrei na experiência relatada pelos alunos, a vantagem de estarem em grupos heterogêneos. Isso implica que a relação de cooperação é vista como uma atividade onde a diversidade pode ser enriquecedora, principalmente, para os alunos que dependem dessa cooperação para um melhor aproveitamento das aulas. Ilustro a seguir, com os resultados da pergunta 15 do questionário respondido pelos alunos (Anexo 4), somando-se ambos os grupos pesquisados:

Excerto 44 Transcrito a partir dos questionários iniciais (Anexo4):

Pergunta 15: Como você estuda melhor... Sozinho ou com colegas? Justifique.

(56%)
Sozinho: 40 alunos

- *Me concentro melhor*
- *Dinâmica de grupo gera confusão,*
- *Com colegas eu converso muito,*
- *Porque quando você está com colegas você não estuda.*
- *Não entendo nada na aula,*
- *Presto mais atenção, mas o estudo com colegas não me prejudica.*

(43%)
Com colegas: 31 alunos

- *Eles me ajudam,*
- *Há maior conhecimento por parte deles,*
- *Se estiver errado eles me corrigem,*
- *Se houver dúvidas terei para quem perguntar,*
- *É mais divertido,*
- *Existem mais opiniões,*
- *Podemos trocar idéias*
- *Porque há discussão e isso facilita o aprendizado*

Percebe-se que nas respostas no qual o *estudo com os colegas* é priorizado (43%) existe a valorização da cooperação e da diversidade. Em contraste, nas respostas cujo estudo *sozinho* é preferido (56%) a independência parece implicar menor dificuldade para fazer os exercícios.

Refletindo nos registros deste trabalho, em que é detalhado o perfil dos alunos, é possível traçar comparações reveladoras. Comparando com as porcentagens dos alunos que já estudaram o idioma por maior tempo, ou em cursos livres (60%), pode-se compreender que tais alunos não necessitem de um estudo em conjunto. Ao contrário daqueles que, com menor tempo de estudo (40%), encontrem no estudo com colegas a cooperação necessária para atingir um desenvolvimento maior.

Podemos entender assim, o que Vygotsky teorizava sobre a zona proximal de desenvolvimento (ZPD), e, na questão em estudo, do benefício da heterogeneidade para os que mais necessitam de apoio.

No entanto, neste estudo, quando voltamos o olhar para o aluno mais avançado, vamos encontrar suas expectativas de desenvolvimento que, ao não serem atingidas, também podem gerar frustração, como analiso adiante.

3.4.1.2. Discutindo a defasagem

Observando as respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial (Anexo 4), o qual consultou suas opiniões sobre uma possível separação da classe por níveis, encontramos posições que remetem a algumas possíveis interpretações.

Numa porcentagem de respostas, semelhantes à preferência pelo estudo com colegas, 40% dos alunos evidenciaram-se contra a separação por níveis. Evidencia-se, mais uma vez, que os alunos que necessitam de cooperação, não desejam o ensino isolado dos parceiros mais avançados, e justificam, revelando suas posições:

Excerto 44 transcrito do questionário inicial (Anexo 4)

Pergunta: *Você gostaria que as aulas de inglês fossem divididas por nível de conhecimento lingüístico?*
Resposta: *NÃO*

"Acho que todos devem ter aula juntos, assim as pessoas podem se ajudar."
"Todos têm que ser tratados igualmente."
"Porque acho uma atitude racista excluir quem é menos sábio nesse tema."

"...os que têm mais dificuldades se sentiriam desmotivados a aprender."
"Porque isso iria deixar ambas as aulas precárias de certa forma, e os que não entendem a língua muito bem têm meios de fazê-lo."
"Porque quando o professor é bom todos aprendem."

As respostas acima levam a diferentes reflexões, mas a partir as escolhas lexicais sublinhadas e seus significados, entendo que a cooperação é valorizada no contexto da heterogeneidade e a separação é vista como discriminação e empobrecimento da experiência de ensino-aprendizagem em sala. Salienta-se a atuação do professor, talvez, na tentativa de exprimir que ele é o principal mediador das condições de aprendizagem que se opera no contexto escolar.

Aqueles que não se identificam com os benefícios da cooperação podem estar inscritos no grupo dos que não experimentam desafios e, provavelmente, no grupo de maior conhecimento que independe de ajuda para acompanhar o curso. Apresento suas respostas a seguir:

Excerto 45 transcrito do questionário inicial (Anexo 4)

Pergunta: Você gostaria que as aulas de inglês fossem divididas por nível de conhecimento lingüístico?
Resposta: SIM

"Porque eu não passaria o 1º.ano só estudando o que já sei."
"Porque o professor poderia focar certos assuntos segundo as necessidades dos alunos."
"Possibilitaria um aprendizado a todos."
"Permite avançar mais no conteúdo."
"Nem todos têm facilidade em aprender outras línguas."
"Porque cada "categoria" de alunos aprenderia no seu ritmo."
"Porque muitos não têm condições de aprofundar através de cursos particulares."
"Porque os que não têm facilidade com a língua às vezes ficam perdidos."

Penso que as justificativas acima dão margem a refletir sobre diferentes posições, as quais demonstram uma insatisfação e visões distorcidas sobre o ensino-aprendizado de uma língua.

Talvez, inconscientemente, revela-se uma discriminação em relação aos parceiros da classe com menor habilidade, notadamente, ao se referirem aos colegas como pertencentes a "categorias" de quem não tem "facilidade" para o aprendizado da língua. Relembrando o conceitos dialógicos de Bakhtin, podemos, talvez, encontrar vozes de "outros" no discurso destes alunos; vozes daqueles que permutam da visão de língua somente como sistema de normas fixas que precede o uso prático da linguagem.

Como já comentado na dimensão docente, ao concordar com a separação, tais alunos não estão levando em consideração as implicações discriminatórias e emocionais que seriam infligidas aos adolescentes que seriam classificados aos níveis de menor competência.

Perpetua-se, assim, a mítica crença na homogeneização escolar que a pós-modernidade vem questionar.

No entrelaçamento das questões reveladas por este estudo, sob a abordagem hermenêutico-fenomenológica, concluo, sob a perspectiva de quem vivenciou esta experiência, com o intuito de dar subsídios para os professores que procuram refletir sobre o tema da heterogeneidade na dimensão escolar.

Procurando compreender a natureza do fenômeno de heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa, na idade da adolescência onde, em geral, se encontram os alunos de primeiro ano de Ensino Médio, vários temas se delinearam como constitutivos do fenômeno. Relaciono os aspectos que acredito terem uma relação significativa com a vivência em classes heterogêneas na escola pública federal.

No contexto acima mencionado, observei que as interações das minorias menos privilegiadas no conhecimento do inglês, e o tratamento em segundo plano de suas necessidades se apresentaram como uma das questões que merecerem reflexões. Não só por gerar um distanciamento nas inter-relações com o professor e com o grupo; mas também pelo impacto psicológico quanto ao conceito de auto-imagem e suas conseqüências para o processo educativo.

Assumir como fracasso pessoal a dificuldade enfrentada pela heterogeneidade de conhecimento do idioma, junto ao grupo, pode prejudicar a auto-estima do aluno, e, deixar marcas na imagem que ele faz de si, limitando suas futuras escolhas. Volto à epígrafe deste trabalho por considerar que "...a atitude mais importante a ser desenvolvida é a do desejo de continuar aprendendo." (Dewey,1938).

Mesmo diante da necessidade de uma prévia seleção para a obtenção de vagas na escola federal, após o ingresso do aluno na instituição, a continuidade de uma cultura de classificação parece não se justificar. Quero dizer que o merecimento por nota gerador dos benefícios de escolha de disciplinas-projeto, não se justifica como uma atitude mantenedora da disciplina para a auto-orientação dos alunos, pois

a classificação por nota perpetua a desigualdade dos alunos egressos de escolas públicas ou particulares.

Perante a heterogeneidade de conhecimento ocasionada por fatores sócio-econômicos, os quais independem de seus candidatos, a classificação por nota, na forma como se evidencia no sistema, acaba se caracterizando como um procedimento de exclusão. Principalmente, pelo fato de não contemplar no programa um espaço que promova aqueles alunos que chegam com déficit de conhecimento, procedentes do sistema público estadual.

Atitudes esporádicas de procura pela ajuda dos professores são realizadas por poucos alunos, os quais se predispõem ao estudo por recursos próprios; por outro lado, outros alunos com menor incentivo ou maior resistência cultural, podem vir a estacionar na acomodação.

A participação das minorias privilegiadas com um conhecimento maior na língua, também parece se dar sob a pressão da nota, reagindo com descaso com a matéria e, às vezes com irreverência nas relações com o professor. Levados pela resistência destes alunos a uma participação cooperativa e disciplinada, alguns professores optam pela dispensa de sua freqüência às aulas. Procedimentos de dispensa dos alunos mais proficientes buscam, por vezes, focar o curso aos alunos que mais necessitam, o que não deixa de se caracterizar, também, como uma forma de exclusão para os alunos mais fluentes.

Os profissionais assumem a dificuldade para identificar, e dar acompanhamento às necessidades de suas classes numerosas e heterogêneas. Simultaneamente, assumem o desafio de administrar um tempo reduzido de instrução em sala, sacrificando, por vezes, a sintonia com o prescrito pelo coletivo de trabalho.

Como uma iniciativa para dar resposta às prescrições, o coletivo de trabalho usa da padronização de um livro para o cumprimento de um conteúdo gramatical extenso. Tal fato acaba por constranger professores a práticas contraditórias e divergentes.

Os conflitos gerados no coletivo de trabalho, e na comunidade escolar, a qual envolve pais, professores e alunos, refletem o desnorteamento quanto aos objetivos do ensino-aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira, no contexto de uma instituição formal. O letramento em inglês tende a vir em conjunto com a modernização, gerando a pressão social para a aquisição da língua, o que talvez

explicasse a confusão de objetivos em relação aos cursos livres de inglês e a educação formal.

Tal desnorteamento, quanto aos objetivos e significados de aprender inglês como língua estrangeira na escola pública, sua complexidade, e o uso instrumental dela, parece gerar expectativas irreais, frustração e um conseqüente desprestígio.

Na tentativa de equacionar o complexo de demandas geradas pela heterogeneidade de conhecimento no universo escolar, a divisão de grupos por nível de habilidade é almejada como solução. Entretanto, a crença na categorização por níveis não é vista pelos alunos como uma ajuda, ao menos por aqueles que seriam relegados aos níveis dos “fracos”, mas é vista como uma discriminação.

Por outro lado, quando ocorre a cooperação entre os alunos, nos grupos onde a organização e a disciplina colaboram para uma rotina estável, a classe heterogênea pode produzir um ambiente ideal de ajuda mútua. O incentivo dos parceiros mais avançados sustenta o esforço dos que dependem da cooperação para compartilhar conhecimentos no ensino-aprendizado de língua inglesa.

Concluindo, ante a ausência de pesquisas que versem sobre os reflexos da heterogeneidade de conhecimento em língua inglesa, no contexto escolar, creio ser imprescindível que mais estudos sejam feitos nessa área.

Justifica-se sua importância por ser uma realidade enfrentada por professores e alunos; por envolver uma complexidade de fatores de aspecto psicológico, sociológico, lingüístico, e, econômico, cuja influência aumenta as diferentes atitudes em relação ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Antes de qualquer atuação, se faz necessário compreender profundamente os aspectos sócio-histórico-culturais que são vivenciados no fenômeno da heterogeneidade. Uma sensibilidade crítica poderá encontrar abordagens e práticas mais conscientes e justas que poderão abrir caminho para promover a libertação dos paradigmas existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição desta pesquisa se revelou para mim, como pesquisadora, sob diversos aspectos. Primeiramente, refletir na complexidade que envolve a experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa na instituição pública; e para compreensão dessa complexidade, fazer uso dos instrumentos oferecidos através de uma visão transdisciplinar, implícita na pesquisa em Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006).

Sob outro aspecto, tive chances de considerar o peso exercido pelas prescrições institucionais da comunidade escolar e do coletivo de trabalho, exercendo influência no trabalho do professor. Pude, também, refletir sobre os fatores ideológicos que envolvem o universo escolar, mantendo-o dentro de paradigmas positivistas, desprezando a diversidade cultural e oportunizando a exclusão.

Como aspecto primordial, esta pesquisa me levou a entender a “cultura do silêncio” e aprender a importância de ouvir as vozes silenciadas no contexto escolar. Valorizar as diferentes contribuições que a experiência na heterogeneidade de conhecimento proporciona leva a lembrar as palavras de Freire (1981:79): ”Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão”. Lembrando que é no contato com o outro e compartilhando as diferenças que encontramos respostas aos nossos desafios.

No panorama atual, as mudanças na escola se impõem a partir dos desafios que o jovem encontra para desenvolver-se profissionalmente. Há necessidade de promover uma reflexão quanto aos objetivos do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, levando em conta as condições de trabalho em sala de aula, o número de alunos por turma, o número de aulas semanais, o material disponível para professores e alunos e o uso prático dessa língua no contexto social em que os alunos estão inseridos.

Além do mais, o ensino-aprendizado do inglês contemplando a heterogeneidade de conhecimento colabora na compreensão da diversidade social, valorizando a contribuição pessoal dos alunos na construção de significados no contexto vivenciado pelos alunos.

Como o idioma inglês tornou-se o instrumento aproximador de diversas culturas, assim, exercitar-se em sala, na troca com o outro, num diálogo contendo diferentes perspectivas parece ser mais enriquecedor que manter uma homogeneização, distante da realidade social.

A prática em sala de compartilhar conhecimento é de natureza social, além se ser uma prática cada vez mais usada nos ambientes profissionais a que os jovens do Ensino Médio estarão expostos no futuro próximo. Considerando que no trabalho profissional, em várias organizações empresarias, atuar em grupo compartilhando conhecimento, trazendo contribuições diferenciadas é valorizado na resolução de uma tarefa.

A mesma experiência de compartilhar conhecimento de língua inglesa em grupos heterogêneos pode ser ampliada para buscar variados significados nos textos a que o acesso ao idioma possibilita, enriquecendo, assim, com a visão de mundo que cada aluno possui, construindo novos significados a partir das diferenças.

É necessário que mais pesquisas na área da educação de língua inglesa contemplem as necessidades atuais dos jovens do Ensino Médio, que se preparam para assumir os desafios da produção lingüística do mundo contemporâneo de forma crítica. A formação dos professores deve buscar realizar um ensino-aprendizagem dessa língua contextualizada no uso das comunidades onde atuam seus alunos, respeitando a heterogeneidade inerente a vida social.

Seguindo a compreensão de que a natureza do conhecimento é sócio-histórico, ou seja, se constrói na interação com o outro, deve-se também tentar conscientizar o professor, e este junto ao grupo, sobre o valor de uma atuação solidária de interação em sala do mesmo modo como na vida social.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. 2000. Trabalho do Professor e trabalho de ensino. In: Ana Raquel Machado (Org.) *O ensino como trabalho.* FAPESP.

AQUINO,J.G. 2003. Disciplina e indisciplina como representações na educação contemporânea. In: Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas.*São Paulo: Editora Unesp.

ARANHA,M.L.A. e MARTINS, M.H.P.1989. *Filosofando: introdução à filosofia.*São Paulo: Moderna.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov).(1929/2004) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BARILLO, L. 1997. Multiple levels, multiple responsabilities. In: *Focus on Basics*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
http://www.ncsall.net. Capturado em 24/09/06, 20:00h.

BELL, J.S. 2004. *Teaching multilevel classes in ESL.* Ontario 2nd ed.Canada: Pippin Publishing.

BRASIL, 2006. Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. In: Orientações Curriculares para o Ensino Médio vol.1 ISNB 85-98171-42-5 SEB - Secretaria de Educação Básica Políticas de Ensino Médio Brasília: MEC. http://.mec.gov.br/seb/ acesso:14/06/2007.

BRASIL, 2002. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Orientações Educacionais, complementares aos PCN. vol. Linguagens ,Códigos e suas Tecnologias, Brasília: MEC/Semtec.

BROWN, K. 1999. *Teaching disparate learner groups.* National Center for English Language Teaching and Research. Australia: Macquarie University.

BURT, M.1997/2006. The Multilevel Umbrella. In: *Focus on Basics: connecting research & practice*. Vol.1, issue C:::September,1997 (acesso eletrônico: http://www.ncsall.net/ capturado em: 24/09/2006, 20:00h.)

CAFARDO, R. Ensino Médio – Escola Técnica também terá cotas. Artigo publicado no jornal *OESP* seção A15 em 13/10/2006.

CELANI, M. A. A. 2003 “English for All”... Preservando o Forró. In: Figueiredo, C.A.; Jesus, O.F. (Org.). *Lingüística aplicada. Aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, pp.02-09.

_____(Org.) 2003 *Professores e formadores em mudança*. São Paulo. Ed. Mercado de Letras.

_____2004. Chauvinismo Lingüístico: uma nova melodia para um velho tema? In: Lopes da Silva, F. E. K. Rajogopalan (Orgs.) *A Lingüística que nos Faz Falhar. Investigação Critica.* São Paulo: Parábola. p.119-124.

_____2004 b.Culturas de Educação, risco e incerteza. In: Maria Cecília Camargo Magalhães.(Org.).*A formação do professor como um profissional crítico. Linguagem e Reflexão*. 1ª. Ed. Campinas: Mercado de Letras.v.p.135-160

_____2004c Lingüística Aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações: Lingüística e Teoria Literária*. Recife. PE..v.17, n.2,p.79-96.

CLARKE, M. 1994. Dysfunctions of the theory / practice discourse. *Tesol Quartely* vol.28 p.9-23.

COLL, C. et al.(org.) 1996. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação*. Vol.2. Porto Alegre: Artes Médicas

COLEMAN, H.1989.*The study of large classes*. Project Report no.2 ISBN 1 872351 01 8 UK: Lancaster-Leeds Language Learning in Large Classes Research Project.

COSTA, C.M. 2003. *Reflexões sobre mudanças: desenhando e redesenhando oficinas virtuais*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem PUC-SP.

COUTINHO, C. 2007. Revisão pedagógica na rede de ensino. In: *O Tempo*, 13/07/2007, Belo Horizonte MG.

DAMIANOVIC, M.C.2005. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, vol.8, no.2, pp.181-196.

DENZIN, N.K & LINCOLN,Y.S.1998. *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage Publications.

ECHEVARIA, J. & GRAVES, A. 2007. *Sheltered Content Instruction- Teaching English Language Learners with Diverse Abilities*. USA: Pearson A&B.

FABRÍCIO, B.F. 2006. Lingüística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial.

FIDALGO, S.S. 2002. A avaliação ensino-aprendizagem: ferramenta para formação de agentes críticos – Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

_____2005. Conceitos eugênicos minam os discursos escolares. *Revista da ANPOLL.* Unicamp. Campinas. V.19, pp. 185-204.

FONSECA, R.C.V. 2000. *Aquisição e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira no Ensino Médio através da união do Project Work com o computador*. Dissertação de Mestrado. UFSC.

FREIRE, M.M. 1998. *Computer-mediated Communication in the business territory: a joint expedition through e-mail messages and reflections upon job activities.* PhD Thesis Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto – Dept of Curriculum, Teaching and Learning. Canada

_____ 2006 Apresentação em Seminário de Pesquisa 14/12/2006. PUC-SP

_____2007a Seminário de Pesquisa A abordagem Hermenêutico-Fenomenológica em Lingüística Aplicada. PUC-SP

_____2007b. GEAHF: Grupo de Estudos sobre Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. PUC-SP

FREIRE, P. 1996. Educando um educador. In: Ana Maria Araújo Freire (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis.* São Paulo: Editora Unesp.

_____ 2000. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Ed.Unesp.

_____ 2001. *Pedagogia dos Sonhos possíveis.Paulo Freire.* São Pulo, Editora UNESP.

_____ 2006.*Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo: Centauro Editora.

FREITAS, M.T.A., 2007. Bakhtin e a psicologia. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G.(Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Paraná: Editora UFPR. p. 141-159.

GRADDOL, D. 1997/2000. The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st. century. The British Council. The digital edition created by The English Company (UK) Ltd.

HARGREAVES, A. & FULLAN, M.G. 1992. *Understanding Teacher development.* Cassel. Teachers College Press.

_____ 2003. *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade.*Trad. Regina Garcez. SP: ARTMED.

HARRISON, C.2004. Postmodern principles for responsive reading assessment. In: *Journal of Research in Reading* .vol.27, no.2 p 163-173. UK: Blackwell Publishing.

HERMANN, N. 2002.*[O que você precisa saber sobre] Hermenêutica e Educação.* DP&A Editora.

HESS, N. (22001/2004) *Teaching Large Multilevel Classes.*UK: Cambridge University Press.

HOLZMAN, L. 2002. Vygotsky´s zone of proximal development: the human activity zone. Presentation of the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago. Manuscripts< http:/www.louisholzman.net/vygotskyszone.htm.>

IFA, Sérgio.2006. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização.* Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP

JODELET, D. 2006. Os processos psicossociais da exclusão. In: Bader Swaia (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social.* 6ª.ed. Petrópolis: Editora Vozes.

KAYANO, L.M.D. 2005. *A relação prescrito / real em sala de aula.* Dissertação de Mestrado. PUC – SP

KUMARAVADIVELU, B. 2006. A Lingüística Aplicada na era da globalização. In: *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

LAPLANE, A.L.F. 2000. *Interação e silêncio na sala de aula.* Ijuí: Ed.UNIJUI.

LEITES, S.M.B. 2004. *A prática reflexiva compartilhada na formação contínua de uma equipe de professores de língua estrangeira.* Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP.

LOPES, M.C.L.P.L. 2005.*A formação tecnológica de professores multiplicadores no contexto digital*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.PUC-SP.

MARTINS, J. 1980. Psicologia Fenomenológica. In: Marques, J.C. (Org.) *Psicologia Educacional: contribuições e desafios*. Porto Alegre: Editora Globo.

MASON, J. 1996. *Qualitative Researching.* Sage Publications Ltd.

MAYRINK, M.F. 2007. “Luzes...câmera...reflexão: formação inicial de professores mediada por filmes”. Tese de Doutorado. PUC-SP

MICCOLI, L. 2007. Por um novo tratamento da experiência na Lingüística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. *Revista CROP*. Edição 12/2007 pp.263-283. (acesso eletrônico: www.fflch.usp.br/dlm/ingles em jan.2008)

MIZUKAMI, M.G.N.1986. *Ensino: as abordagens do processo.*E.P.U.

MOITA LOPES, L. P. 1996. A Função da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na Escola Pública. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras

_____1999. Fotografias da Lingüística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. *DELTA* . v.15 n. especial, p.419-435.

_____2001. Palestra Intitulada: "A função da Aprendizagem de Língua Estrangeira na Escola Pública". Mimeo

_____2002 Línguas Estrangeiras no Ensino Médio: algumas orientações para uma proposta de parâmetros.

_____ 2003 Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. UFRJ-CNPq. Palestra proferida no Seminário organizado pelo TERF

_____2006 Inglês e globalização em uma teorização nas margens: império, histórias locais e performatividade. UFRJ.

_____2006b Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como lingüista aplicado.In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar.* São Paulo:Parábola Editorial.

NOVAES, M.H. 1976. *Adaptação Escolar: diagnóstico e orientação.* Petrópolis: Editora Vozes.

POLIFEMI, M. C. 2007. *Uma jornada pelas trilhas de um processo reflexivo on-line para coordenadores.* Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP

POW, M.E. 2003. *De jazidas, garimpos e artífices: a formação fonológica do professor e sua identidade profissional*. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP

RABELO, E.H. 2004.*Avaliação: Novos tempos novas práticas.* RJ: Vozes.

REDER, M. 2007. Falta material didático e capacitação no ensino de inglês. Artigo publicado no jornal *O ESP* seção A 19 12/07/2007.

REGO, T.C. 2004. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Vozes.

RICOEUR, P. 1986/2002. *Del texto a la acción: Ensayos de Hermenéutica II*. Trad. Pablo Corona, Mexico: Fondo de Cultura Económica.

ROJO, R.H.R. 2006. Fazer Lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar.* São Paulo:Parábola Editorial.

SACRISTÁN, J.G.2002. *Educar e Conviver na Cultura Global*. Trad. Ernani Rosa. ARTMED.

SAMPAIO, M.M.F.e MARIN, A.J. 2004. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol.25. nº.89. pp.1203-1225.

SANTOS e PAULINO, 2006. *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas.* São Paulo: Ed. Cortez

SAUJAT, F. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* EDUEL, pp.5-34.

SCARAMUCCI, M.1999. *Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública* . Trabalhos em Lingüística Aplicada, *Delta.*

SCHLEIERMACHER, F.D.E.1829/2006.*Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Trad. Celso Reni Braida. 5ª.ed.Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

SCHUTZ, R. 2004. Vygotsky and Language Acquisition. English Made in Brazil <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html> On-line, 5 de dezembro de 2004. capturado em 12 de novembro de 2007.

SHANK, C.C. & Terril, L.R. 1995. Teaching multilevel adult ESL classes. *CAELA ESL Resources.* Center for Adult English Language Acquisition. *(*Acesso eletrônico: www.cal.org/caela/tools/program_development/Combined Files.pdf capturado em 24/09/2006 19:00h.)

SILVERMAN, D. 2001.*Interpreting Qualitative Data. Methods for analysing Talk, Text and Interaction.*2nd. Edition. Sage Publications Ltda.

SOUZA, F. D. T. 2004. *Análise Funcional como Instrumento de Inclusão no Ensino de Língua Estrangeira.* Dissertação de Mestrado.UFSC.

SOUZA-E-SILVA, M.C. 2003/2004. O ensino com trabalho. In: MACHADO (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.* EDUEL, pp.81-104

The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition.
<http://www.bartleby.com/65/po/postmoder.html >capturado em 11/04/2008.

UR, P.1999/2005. *A Course in Language Teaching – Trainee Book.* UK:Cambridge University Press.

van Manen, M. 1990/1994*. Researching lived experience*. The Althouse Press, Faculty of Education, University of Western Ontario Canada.

VYGOTSKY, L.S.1935/2003. *A Formação Social da Mente.* São Paulo, Martins Fontes.

_____1934/2001. *A construção do pensamento e da linguagem.*S.Paulo: Martins Fontes.

ZABALA, A. 1998. *A prática educativa: como ensinar.* Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed.

ANEXO 1

ENTREVISTA 1 COM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Há quanto tempo você leciona?
2. Como você vê o seu trabalho?
3. Qual é o seu maior problema?
4. Como foi a escolha do material didático? Você concorda com essa escolha? Por que?
5. Quais outros recursos são usados em sala e com qual freqüência?
6. Como você planeja suas aulas?
7. Você enfrenta problemas de disciplina? Quais são suas reflexões sobre eles?
8. Como ocorre a avaliação? A recuperação?
9. Como você avalia os conhecimentos prévios de seus alunos? Existe alguma disparidade entre eles?
10. Como você adapta suas atividades para contemplar os alunos de diferentes níveis?
11. Na sua opinião em que situações os alunos trabalham melhor: em grupo ou individualmente?
12. Você sente que consegue atingir os objetivos do que planejou? Como você avalia isso?

ANEXO 2

QUESTÕES ENVIADAS POR E-MAIL PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Você conceituaria esta sua classe de Ensino Médio como heterogênea? Justifique.
2. Qual o número médio de alunos neste primeiro ano de Ensino Médio? Você considera isso uma classe numerosa?
3. As classes numerosas são produtivas em sua opinião?Justifique.
4. Existe alguma prática que você use para assegurar a disciplina em classes numerosas?
5. Você conhece o nome de seus alunos e consegue acompanhar suas necessidades individuais?Como você faz isso?
6. O que acontece quando falta ao aluno os conhecimentos básicos de inglês (vocabulário e gramática)? Isso acontece em que proporção no 1º.ano do Ensino Médio?
7. O que acontece quando o aluno(a) não tem o livro para acompanhar? Isso acontece em que proporção em sua sala?
8. O que pode ser feito para tornar as aulas de inglês em classes numerosas e heterogêneas mais apreciadas e motivadoras?
9. Os alunos que sentam nas últimas carteiras são em geral os que apresentam menos interesse em participar da aula/ causam maiores problemas de dispersão com conversas paralelas? Como você reage a isso?
10. Qual a quantidade de alunos por classe que você considera ideal para poder desempenhar bem suas aulas de inglês no Ensino Médio?
11. Você acredita que o mau comportamento, indisciplina e a falta de participação por parte dos alunos ocorre entre os que possuem menor ou maior habilidade na língua? Por quê?
12. Caso ocorra uma subdivisão de turmas, qual será o critério adotado?

ANEXO 3

QUESTÕES PARA ORIENTAR A ENTREVISTA COM A ASSISTENTE DE COORDENAÇÃO

Formação Acadêmica: _____Instituição/ ano: _____
Tempo de experiência profissional na insituição: _____exp./ anterior: _____

1. Qual é o número atual de professores de língua inglesa efetivos?Quantos professores estão na condição de dedicação exclusiva?Quantos são contratados?Você acredita que esse número de professores é suficiente para a demanda da instituição, no caso para o ensino médio?
2. Existe um projeto político pedagógico que orienta a área de inglês para o ensino médio? Todos os professores conhecem?
3. Quais são os recursos didáticos oferecidos pela instituição Existe um bom aproveitamento desses recursos por parte dos professores?
4. Quais são as prescrições impostas aos professores de inglês no ensino médio, no tocante ao currículo, as avaliações, ao material didático, reuniões? Quais as possíveis conseqüências caso elas não sejam cumpridas?
5. Qual é a metodologia que orienta o planejamento do ensino-aprendizagem de língua inglesa no primeiro ano de ensino médio? O que orienta a escolha do material didático? Há concordância entre os professores sobre essa escolha?
6. Existe uma avaliação para diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos que ingressam no primeiro ano do ensino médio? Existe disparidade de conhecimento entre os alunos em uma mesma classe? Em que porcentagem?
7. Há coerência entre o prescrito curricular e a prática dos professores, ou seja, eles conseguem atingir na prática as metas propostas para o EM?
8. Quais os recursos didáticos usados pelos professores?
9. Existe alguma forma de avaliação dos professores pelos alunos?
10. Como surgiu essa idéia da divisão de turmas, o que leva vocês a acharem que isso seria uma solução? Como vocês planejam fazer isso?

ANEXO 4

O objetivo deste questionário é obter informações para pesquisa de mestrado sobre o ensino de inglês em classes heterogêneas . Não há necessidade de identificação

Data____/____/____ idade:_____ sexo:_____

1.Você estudou inglês no Ensino Fundamental?

( ) Sim ( ) Não. Quanto tempo?_____

2.Você faz ou fez algum curso de inglês fora da escola?

( ) Sim ( ) Não. Quanto tempo?_____

3.No Ensino Fundamental foi adotado um livro para o desenvolvimento das aulas de inglês?

( ) Sim ( ) Não _____

4.No exame de seleção para o ingresso nesta escola houve avaliação de Língua Inglesa?

( ) Sim ( )Não _____

5.No 1º.ano do Ensino Médio foi adotado um livro para acompanhar as aulas de inglês?

( )Sim ( ) Não _____

6.Você gosta de estudar inglês? ( )Sim ( )Não. Por quê?_____

7.Você gosta do livro adotado para o primeiro ano do ensino médio? ( ) Sim ( )Não.
Por quê_____

8. Você considera que tem conhecimentos suficientes de inglês para:
a)...acompanhar as aulas do primeiro ano do Ensino Médio?
( ) Sim ( ) Não. Por quê_____
b) ....compreender textos que são usados no exame de vestibular?
( ) Sim ( ) Não. Por quê _____

9.Você se preocupa em aprender Inglês? ( ) Sim ( ) Não.
Por quê_____

10.Você repara no uso de palavras em inglês no dia-a-dia nos ambientes que você freqüenta? Assinale:
( )site da Internet ( ) revistas ( ) bancos
( ) bancas de jornal ( ) supermercados ( ) TV ( ) Radio ( ) shows musicais
( ) jornal outros lugares:_____

11. Alguma vez você teve que se comunicar com alguém em inglês fora do ambiente da sala de aula?
( ) Sim ( ) Não. Onde?_____

12.Você conhece pessoas próximas à você que tenham conhecimentos da Língua Inglesa para...
a)...entenderem informações escritas em inglês? ( ) Sim ( ) Não _____
b)..falarem ao telefone usando inglês? ( ) Sim ( ) Não _____
c)...entenderem filmes em inglês sem legenda? ( ) Sim ( ) Não_____
d) ...entenderem letras de música em inglês? ( ) Sim ( ) Não_____

13. No seu caso pessoal você acredita que seria útil melhorar ou adquirir...
( ) fluência oral em inglês para conversar com pessoas falantes do idioma?
( ) fluência oral para ser capaz de pedir algumas informações em possível viagem ao exterior?
( ) condições de compreender um texto técnico em inglês em área profissional?
( ) condições de compreender um texto em inglês em qualquer área?
( ) condições de escrever em inglês para troca de mensagens pela Internet?
Outros motivos: _____

14. Você gostaria que as aulas de inglês fossem divididas de forma à atender as necessidades dos que não têm muita habilidade com inglês daqueles que já têm maiores habilidades na língua, inclusive oral?

( ) Sim ( )Não. Por quê_____

15. Como você estuda melhor? Assinale com um X...

( ) Sozinho ( )Com colegas. Por quê_____
_____

(Elaborado por Lidia Bravo de Souza – PUC-SP - abril/2006)

ANEXO 5

QUESTÕES ABERTAS RESPONDIDAS PELOS ALUNOS AO FINAL DO ANO LETIVO

1-Quais as etapas seguidas pela professora para o desenvolvimento da aula de inglês?

_____

_____

_____

2-Você acompanha as aulas sem dificuldades ou pede ajuda aos colegas para fazer os exercícios de classe e/ou de casa?

_____

_____

_____

3-Você ajuda outros colegas durante os exercícios de sala ou de casa?

_____

_____

_____

4-Qual o método de avaliação que a professora usa?

_____

_____

_____

5-Use 3 adjetivos para descrever o curso de inglês neste 1o. ano. Comente se quiser.

_____

_____

_____

ANEXO 6

TERMO DE COMPROMISSO PARA A DISPENSA DAS AULAS DE INGLÊS 2006

Termo de Compromisso

O(A) aluno(a) _____ do Ensino Médio, prontuário n° , turma _____, n° , foi aprovado no exame de proficiência de Inglês.

Com essa aprovação, o(a) aluno(a) fica dispensado(a) de freqüentar as aulas de língua inglesa no ano de 2006, entretanto, deverá participar de toda e qualquer avaliação aplicada pelo professor, ficando a cargo do aluno se informar das respectivas datas e conteúdos aferidos. O(A) aluno(a) poderá desenvolver um programa de estudos alternativo a critério do professor.

A dispensa só terá validade se:

1) houver anuência por escrito de um dos pais ou responsável.

2) o aluno mantiver média maior ou igual a 6,0 por bimestre. Caso contrário, a dispensa da freqüência das aulas estará automaticamente cancelada.

Ciente e de Acordo

Nome do Aluno: _____ E _____

Assinatura: _____ Data: _____ /_____ /_____

Termo de Anuência

Eu, _____, RG: _____ pai/mãe ou responsável do(a) aluno(a) em epigrafe, estou ciente e de acordo com a dispensa dele(a) das aulas de língua inglesa nas condições acima estipuladas.

Ciente e de Acordo

Nome do pai/mãe ou responsável:

RG: _____

Assinatura: _____

Data: _____ / ____ / ____

ANEXO 7 - A

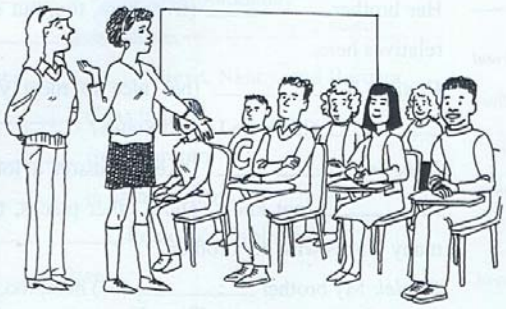
Página extraída do livro adotado para uso nas aulas de inglês no EM.

my brother / study here
a technical school
A. *My brother studies here. Does your brother study here, too?*
B. *No, he doesn't. He studies at a technical school.*

Culture Note

In addition to professors, many colleges and universities in the United States and Canada employ graduate students who frequently teach lower-level classes or smaller discussion groups. The graduate students are called "teaching assistants" (TAs). This system of hiring graduate students to teach helps the grad students pay for their studies.

1. I / live in a dorm
   an apartment
2. I / have classes every day
   three days a week
3. my roommate / come from the United States
   Canada
4. my roommate / always study at the library
   in our apartment
5. my neighbors / play the stereo all night
   go to bed early
6. my professors / assign work every night
   about twice a week
7. I / always do my homework at the last minute
   ahead of time
8. my math teacher / have office hours three times a week
   once a week



5 Sit with a partner. Ask each other the questions that follow. Write your partner's answers.

1. What's your full name?
2. Where do you come from?
3. Where do you live here?
4. Do you have a roommate?
5. What is your major?
6. Do you have classes every day?
7. What special thing do you hope to do here?

Now introduce your partner to the class.

Example: *I want to introduce you to my partner Francesca. Her full name is Francesca Irina Espinoza. She comes from Italy. She lives in a house with her aunt and uncle. She doesn't have a roommate. Her major is economics. She doesn't have classes every day—just four days a week. One special thing she hopes*

ANEXO 7 - B

Página extraída do livro adotado para uso nas aulas de inglês no EM.

to do here is visit the national parks. She loves camping and all outdoor activities.

B. Adverbs of Frequency and Other Time Expressions

A common use of the simple present tense is to describe habits or routines. The following adverbs and time expressions are often used with this tense to indicate frequency.

	Adverbs		Time Expressions
100%	always	100%	all the time
	usually		most of the time
	often		in general, generally
	frequently		once (twice, etc.) a week
	normally		(month, etc.)
	sometimes		from time to time
	occasionally		(every) now and then
	seldom, rarely		off and on
	hardly ever		once in a while
	almost never		
	never		
0%		0%	

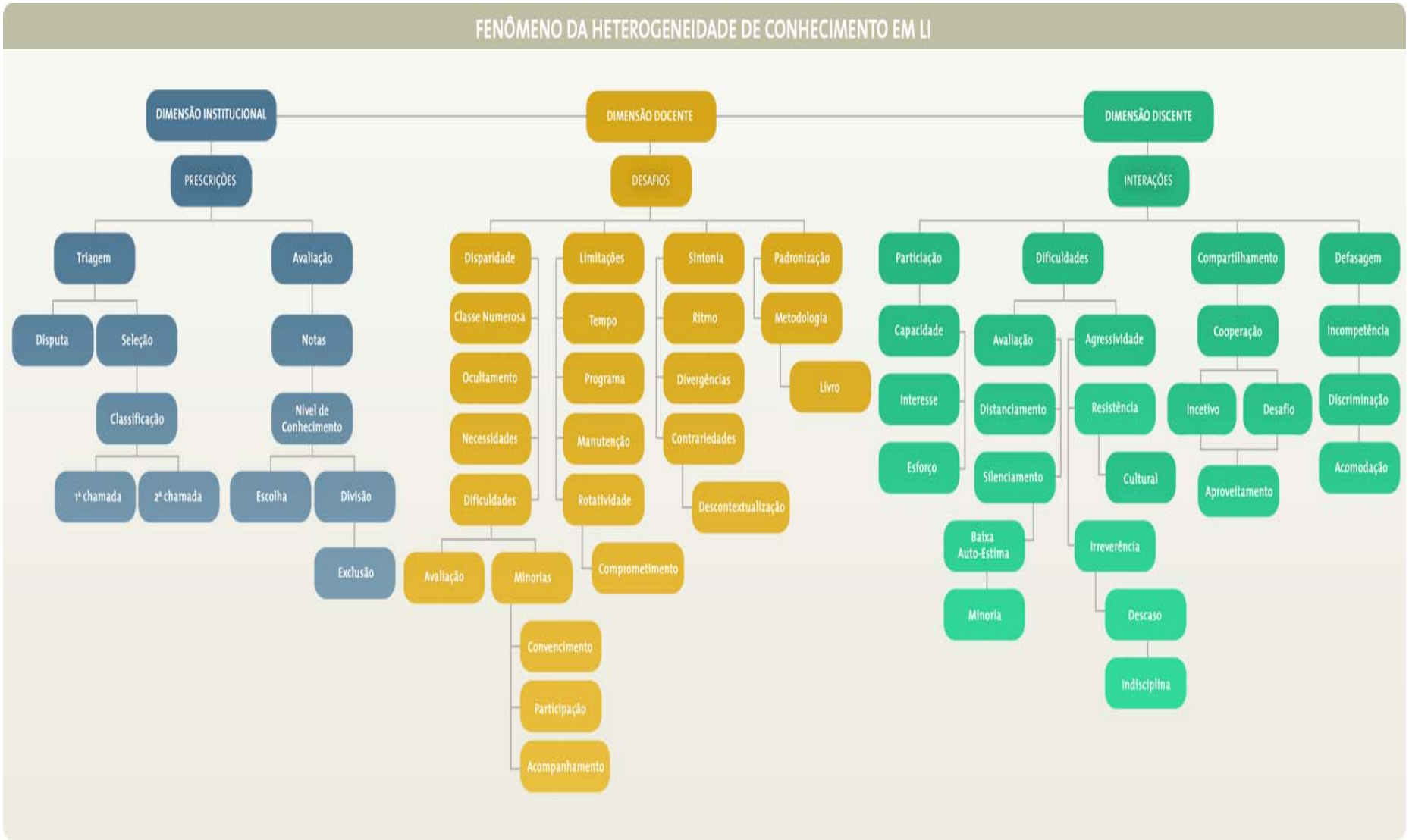
Guidelines for Placement of These Expressions

Uses	Examples	Notes
With the Verb *Be*	I am **usually** on time. She is **rarely** late.	One- or two-word adverbs of frequency come after *be*.
With All Other Verbs and Verb Tenses	I **seldom** go to class late. She **rarely** goes to class. He has **never** been late.	One- or two-word adverbs of frequency normally come before the main verb or between the auxiliary and main verbs in a statement.
Longer Time Expressions with All Verbs	They are late **once in a while.** **Once in a while** they come late.	Longer time expressions usually come at the beginning or end of a sentence.
***Ever* with Questions and Negatives**	Is he **ever** late? Do you **ever** come late? I don't **ever** skip classes.	*Ever* means "any time." *Ever* and other adverbs of frequency come after the subject in a question.

6 Fill in the blanks with adverbs of frequency that fit the context as in the examples. In some cases there may be more than one correct answer.

1. I'm a terrible student. I'm *always* late for class. I'm *almost never* on time. I _____ turn in my homework late. I _____ get As on tests. In fact, I fail at least one class almost every semester. I hate school.

ANEXO 8


FENÔMENO DA HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTO EM LI
DIMENSÃO INSTITUCIONAL
PRESCRIÇÕES
Triagem
Disputa
Seleção
Classificação
1ª chamada
2ª chamada
Avaliação
Notas
Nível de Conhecimento
Escolha
Divisão
Exclusão
DIMENSÃO DOCENTE
DESAFIOS
Disparidade
Classe Numerosa
Ocultamento
Necessidades
Dificuldades
Avaliação
Minorias
Convencimento
Participação
Acompanhamento
Limitações
Tempo
Programa
Manutenção
Rotatividade
Comprometimento
Sintonia
Ritmo
Divergências
Contrariedades
Descontextualização
Padronização
Metodologia
Livro
DIMENSÃO DISCENTE
INTERAÇÕES
Particiação
Capacidade
Interesse
Esforço
Dificuldades
Avaliação
Distanciamento
Silenciamento
Baixa Auto-Estima
Minoria
Agressividade
Resistência
Cultural
Irreverência
Descaso
Indisciplina
Compartilhamento
Cooperação
Incetivo
Desafio
Aproveitamento
Defasagem
Incompetência
Discriminação
Acomodação