A MEDIAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA E SEU PAPEL NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM¹

Crissiane Rosa Ferrari²

RESUMO

Este trabalho traz reflexões acerca do ensino de língua estrangeira por alunos considerados pela escola como os que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto regular de ensino. Para isso, faremos uma breve revisão sobre a definição de dificuldades de aprendizagem e acerca do ensino de língua estrangeira LE no país. Posteriormente, abordaremos algumas questões referentes à teoria sociocultural e à mediação. Para tal investigação, realizar-se-á uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo, na qual a geração de dados ocorrerá por meio de entrevistas, coleta de atividades e gravação em vídeo. Deste modo, em um primeiro momento, centra-se na aprendizagem de Língua Estrangeira por alunos com DAs no contexto regular de ensino, partindo do pressuposto de que, ao executarem tarefas sem mediação por parte do professor, colegas ou instrumentos, suas defasagens são salientadas, obstaculizando a aprendizagem. A partir disso, pretende-se implementar uma proposta de trabalho, com base na teoria sociocultural de Vygotsky, que, por meio da mediação em língua inglesa, evidencie as possíveis aprendizagens destes alunos em relação ao domínio do idioma. O foco incide no papel da língua inglesa em tais contextos, pois esta pesquisadora tem verificado um envolvimento bastante positivo dos alunos rumo à aprendizagem deste idioma. Considerando que este estudo está em andamento, este texto apresentará dados preliminares do estudo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Língua Inglesa, Teoria sócio-cultural, Mediação

1. Introdução

As dificuldades de aprendizagem (DAs) estão presentes no contexto regular de ensino, abrangendo um número considerável de estudantes em uma ou mais disciplinas. Na maioria das vezes, elas são um empecilho para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, considerando a faixa etária e o nível de escolaridade, causando frustrações,

¹ Parte da dissertação de mestrado, em andamento, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNISINOS), sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza.

² Mestranda do curso de Linguística Aplicada da UNISINOS. E-mail: crosaferrari@hotmail.com

baixo rendimento escolar, sentimento de incapacidade e, em alguns casos, a somatória desses fatores pode levar a criança a repetir o ano letivo.

As instigações acerca do meu³ papel como profissional diante dessa realidade me conduziram a buscar subsídios para auxiliar minha prática docente no que se refere à aprendizagem de língua estrangeira por alunos considerados como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Deste modo, neste texto, apresentamos algumas constatações iniciais provenientes da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida ao longo do ano de 2011 e que se concluirá em 2012. Tal estudo, baseado nas concepções da teoria sócio-cultural de Vygotsky, busca refletir sobre a aprendizagem de Língua Estrangeira por alunos com DAs no contexto regular de ensino, partindo do pressuposto de que, ao executarem tarefas sem intermédio da mediação por parte do professor, colegas ou instrumentos, suas defasagens são salientadas, obstaculizando o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Trazemos, portanto, uma breve revisão de literatura sobre dificuldades de aprendizagem, ensino-aprendizagem de língua estrangeira e sobre as concepções da teoria sócio-cultural, mais especificamente no que concerne à mediação. Além disso, apresentaremos algumas considerações sobre os primeiros dados processados e sobre os passos que delinearão o estudo aqui referido até a sua conclusão.

2. O começo

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

³ A primeira pessoa do singular será usada quando houver referência exclusiva à primeira autora deste trabalho.

As dificuldades de aprendizagem que interferem nos avanços escolares destes alunos são consideradas inespecíficas e relativas. Como afirma Cool (2004), sua causa não compromete o desenvolvimento de modo a impedir uma aprendizagem em particular: a causa pode ser consequência do ambiente escolar e/ou familiar da criança, do tipo de instrução recebida, das suas condições sociais e econômicas, das variáveis pessoais, entre outras, podendo ser evitadas ou resolvidas facilmente.

No entanto, seu caráter inespecífico e relativo não isenta a necessidade de reflexão e estudos teóricos que possam auxiliar professores e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem, minimizando efeitos causados pelas DAs. Destacamos que tal estudo não compreende a origem ou o tipo de dificuldades de aprendizagem que esses educandos apresentam, pois, para isso, segundo Fonseca (1995), necessitaríamos de exames com laudo psicológico, médico, fonoaudiólogo, entre outros que possam indicar a origem da dificuldade de aprendizagem apresentada.

Muitas vezes, por possuímos poucas informações sobre os estudos relacionados às dificuldades de aprendizagem, deduzimos que eles são recentes, desconhecendo sua trajetória histórica. Porém, como aponta García (1995), tais pesquisas na área iniciaram por volta de 1800 e podem ser consideradas de acordo com três momentos: a primeira é de 1800 até 1963, uma etapa de fundação, na qual os pioneiros iniciaram os estudos, as bases teóricas, possibilitando a formação desse campo das dificuldades de aprendizagem; a segunda etapa compreende entre 1963 até 1990, após uma conferência na qual Kirk (1962) expõe o primeiro conceito proposto para dificuldades de aprendizagem:

[...] se refere a um atraso, um desenvolvimento atrasado em um ou mais processos de fala, linguagem, escrita, aritmética, ou outras áreas escolares resultantes de um *handicap* causado por uma possível disfunção cerebral e/ou alteração emocional ou de conduta. Não é o resultado de um atraso mental, privação sensorial ou fatores culturais e instrucionais (KIRK, 1962 apud GARCÍA, 1995, p. 15).⁴

⁴[...] se refiere a un retraso, trastorno, o desarrollo retrasado en uno o más procesos del habla, lenguaje, escritura, aritmética, u otras áreas escolares resultantes de un *handicap* causado por una posible disfunción cerebral y/o alteración emocional o conductual. No ⁴es el resultado de retraso mental, deprivación sensorial o factores culturales e instruccionales. (KIRK, 1962 apud GARCÍA, 1995, p. 15).

A terceira etapa, considerada a fase mais recente constitui esses últimos anos de enfoque, investigações, desenvolvimentos de métodos de avaliação e intervenção, demonstrando as preocupações interdisciplinares deste campo de estudo.

García (1995) aponta que a falta de clareza na definição de dificuldades de aprendizagem constitui-se em um problema para o profissional da educação, interferindo em seu planejamento e em sua atuação. Devido a esta problemática, apresentaremos algumas das principais definições existentes na área, entre elas conforma *National Joint Committe on Learning Dasabilities* NJCDL (1988), Fonseca (1995), Brasil (1998) e Smith e Strick (2001).

De acordo com NJCDL, formada por oito representantes das organizações nacionais mais importantes dos Estados Unidos.

DA é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou habilidades matemáticas. Estes transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo que sejam devido a uma disfunção do sistema nervoso, e podem ocorrer ao longo do ciclo de vida. Podem existir com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social, mas não constituem por si mesmas uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, atraso mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (NJCLD, 1988 apud GARCÍA, 1995, p. 40).⁵

Fonseca (1995, p. 71) também apresenta uma definição:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Para Smith e Strick (2001, p. 14), as DAs referem-se a “problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro de entender, recordar ou comunicar informações”.

⁵ *Dificultad de Aprendizaje (DA)* es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de transtornos que se manifiestan por *dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas*. Estos transtornos son *intrínsecos* al individuo, suponiéndose debidos a la disfunción del sistema nervioso, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital (life span). Pueden existir con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como las deferencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de esas condiciones o influencias. (NJCLD, 1988 apud GARCÍA, 1995, p. 40).

No entanto, mesmo as autoras considerando que todas as DAs provêm de fatores fisiológicos como lesão cerebral, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos e hereditariedade, assumem que os fatores ambientais têm papel determinante nesse processo de desenvolvimento, aprendizagem e maturação do indivíduo.

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

Nesta perspectiva, o aluno é considerado portador de necessidades específicas quando, “por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 1998, p. 24). Deste modo, para que as dificuldades de aprendizagem dos alunos possam ser concebidas como necessidades educacionais especiais, elas devem ser maiores do que as apresentadas pelos colegas, permanecendo mesmo com a realização de várias tentativas para saná-las.

No entanto, embora as dificuldades de aprendizagem sejam compreendidas pelos PCNs, a Política Nacional de Educação Especial faz uma classificação para a prioridade no atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino. Assim, tal classificação dá ênfase aos portadores de superdotação, aos portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, aos portadores de condutas típicas tais como síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que necessitam de atendimento especializado, deixando para segundo plano o atendimento especializado e desenvolvimento de metodologias que englobam as DAs que permeiam o contexto regular de ensino.

Diante da problemática apresentada quanto à definição de dificuldades de aprendizagem, consideramos todas as definições aqui citadas, concebendo para este

trabalho que elas podem se referir a um grupo heterogêneo, com idades, desordens e tipos diferentes de dificuldades, oriundas de fatores internos e externos ao indivíduo, sendo relativas, podendo se apresentar em uma ou mais disciplinas escolares por um período indeterminado de tempo.

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

3. O ensino de Língua Inglesa

O ensino de língua inglesa⁶ em nosso país está imerso em uma série de crenças que foram construídas ao longo dos anos por pais, professores e alunos. Tais crenças, que são resultantes desta trajetória de ensino, influenciam no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Os docentes, que são responsáveis pela elaboração e desenvolvimento das aulas, imbuídos nas crenças de que os alunos são fraquinhos, não possuem aptidões para aprender LE, só aprendem coisas fáceis e que não é possível ensinar LE no contexto público de ensino, contribuem para a reprodução do fracasso escolar Moita Lopes, 2000; Miranda, 2005; Coelho 2005. Do mesmo modo, como destaca Coelho (2005, p.116), os alunos também possuem crenças acerca de sua aprendizagem de LE.

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

Tais crenças apresentadas pelos alunos mostram que, muitas vezes, os professores possuem uma visão distorcida sobre o interesse e a motivação dos educando para a aprendizagem da língua alvo. Podemos perceber que a coleta de dados apresentada por Coelho mostra considerações relevantes dos alunos sobre como desenvolver tarefas que propiciem a aprendizagem, através do estudo das habilidades

⁶ No decorrer do texto faremos dos termos língua inglesa e língua estrangeira LE como sinônimos.

orais que eles consideram ser mais difícil que a escrita e a realização de tarefas em grupos, demonstrando sua preocupação com a aprendizagem.

Além da reflexão sobre as crenças que circundam os participantes do processo de ensino e aprendizagem, há outros fatores que se apresentam como pré-requisito para a qualidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas. Cox (2008) aponta para a necessidade de carga horária suficiente para o ensino de LE e que esta seja superior à uma hora semanal. Acompanhando o autor, ainda é preciso destacar que o professor deve ter à sua disposição material didático adequado, atualizado e suficiente a todos os alunos, pois existem muitas propostas acerca do ensino de língua estrangeira, mas não há material para sua efetivação. O profissional deve receber uma remuneração digna que lhe forneça a possibilidade de formação adequada e continuada. Os cursos universitários precisam contemplar a teoria e a prática, preparando os docentes para a atuação em sala de aula.

Outro aspecto relevante se refere à valorização da língua no componente curricular da escola. Santos Jorge (2009, p. 162) traz que “a língua estrangeira é um componente essencial para a educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada como uma área de conhecimento tão importante quanto outra qualquer”.

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

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

Enfim, considerando toda a trajetória de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no país e acreditando que é possível construir um novo paradigma para a LE no contexto escolar, buscaremos resultados promissores com o desenvolvimento de uma proposta de ensino de língua inglesa, baseada nos princípios de interação e mediação. Dessa forma, buscamos desenvolver uma proposta de ensino que possibilite aos alunos com dificuldades de aprendizagem aprender língua inglesa com o auxílio da mediação, concebendo que esta língua tem um papel fundamental assim como as outras disciplinas que compõem o currículo escolar na formação do educando.

4. Teoria sócio- cultural e mediação

A leitura de Lima (2009) possibilitou a compreensão de que a teoria sócio-cultural, fundamentada nos estudos de Lev Vygotsky, possui alguns princípios que podem atuar em conjunto para promover a aprendizagem, como a mediação, zona de desenvolvimento proximal, andamento, fala privada, imitação e repetição e o princípio de *role-play*. Com base na leitura de outras obras do autor e de estudos fundamentados em suas concepções, percebemos a possibilidade contemplar nosso objetivo baseando nosso estudo em seus princípios.

Como afirma García (1995), essa teoria é a mais adequada no que se refere à intervenção educativa para auxiliar no processo de aprendizagem, por isso consideramos seu uso neste trabalho.

Uma maneira diferente de abordar o desenvolvimento e aquisição do conhecimento e do pensamento e, portanto sua aplicação nas dificuldades de aprendizagem, implementado no primeiro quarto de século com Vygotski e recentemente tem sido atualizado e aprofundado pelo enfoque sócio-histórico cultural e que se oferece como a alternativa teórica mais adequada quando se trata de servir de marco para a intervenção educativa e resolver a difícil questão das relações entre desenvolvimento e educação. (GARCÍA, 1995, p.115)⁷.

Do mesmo modo, Moita Lopes (2000) cita Vygotsky e Bruner, no que se refere à importância da interação entre o aluno e o professor para a construção do conhecimento, enfatizando que é através da interação social com outros agentes que a aprendizagem na sala de aula ocorre.

Portanto, este estudo é concebido, com base na teoria sociocultural, segundo a qual, para aprender uma língua deve-se considerar o mundo social em que se está situado e a interação que ocorre com o outro, onde o mais competente auxilia na construção do significado da aprendizagem. A teoria sociocultural enfatiza que as

⁷ Una manera diferente de abordar el desarrollo y adquisición del conocimiento y del pensamiento, y por tanto su *aplicación en las dificultades de aprendizaje*, lo planteó en el primer cuarto de siglo Vygotski y recientemente ha sido actualizado y profundizado por el sociohistórico cultural y que se ofrece como la alternativa teórica más adecuada cuando se trata de servir de marco para la intervención educativa y resolver la difícil cuestión de las relaciones entre desarrollo y educación. (GARCÍA, 1995, p. 115).

formas de mediação ocorrem na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (1984, p. 92), a ZDP é determinada pela existência de outros dois níveis de desenvolvimento.

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

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

O uso da ZDP como espaço para o desenvolvimento da aprendizagem é concebido por alguns autores que realizam suas pesquisas relacionadas ao âmbito educacional e a aprendizagem, consideramos aqui três deles. De acordo com Lima (2009), é na ZDP que os meios de mediação e os agentes que o estruturam atuam contribuindo para a construção da aprendizagem, através da negociação de significados na interação com agentes mais competentes ou por meios de mediação. Para García (1995), a ZDP possibilita o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, pois com ela se forma uma atmosfera propícia para a aprendizagem. Oliveira (1991, p. 61) afirma que “é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é mais transformadora”.

Outra vez enfatiza-se que a ZDP favorece a aprendizagem de tal modo que um aprendiz é capaz de superar a distância entre o que sabe e o que quer aprender através da interação com o seu círculo social. No entanto, como afirma García (1995), para que essa interação ocorra, é necessário o auxílio de instrumentos de mediação. Estes instrumentos de mediação que facilitam a interação entre a criança e o seu ambiente podem ser naturais, com o emprego do corpo; artificiais, desenvolvidos pela sociedade; e, construídos culturalmente.

5. Metodologia

Como já foi indicado, o objetivo da pesquisa em andamento é conhecer o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por alunos com dificuldades de

aprendizagem, verificando como a mediação pode auxiliar nesse percurso através do desenvolvimento de uma oficina de experimentação, na qual a proposta de ensino que foi elaborada com base nos princípios da teoria sociocultural será aplicada.

Este é um estudo de cunho qualitativo, com base em coleta de informações através da leitura dos documentos escolares dos estudantes, da realização de entrevistas com os professores e alunos, de gravações das aulas em que uma proposta de ensino foi desenvolvida e na análise das atividades coletadas.

A investigação está sendo desenvolvida em uma escola municipal localizada no Vale do Rio dos Sinos, que atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, nos turnos manhã e tarde. São participantes da pesquisa dois meninos e duas meninas que estudam em duas turmas das séries finais do ensino fundamental, em um 6º ano e um 7º ano. Tais turmas foram selecionadas porque são aquelas nas quais atuo como docente.

Tal estudo está dividido em três etapas. A primeira etapa constituiu a pré-seleção dos alunos, o acesso às informações contidas no histórico dos alunos e a entrevista com professores e alunos. Esta primeira etapa já foi contemplada até o início do segundo semestre de 2011.

A pré-seleção dos alunos foi efetuada juntamente com a coordenação da escola, com base em observações feitas pelos professores em conselhos de classe e anotadas pela coordenadora, assim como de eventuais conversas com pais e alunos sobre o desempenho escolar. A análise das informações contidas nos boletins, pareceres e histórico escolar permitiram acesso a informações quanto ao aproveitamento escolar dos alunos e a seleção efetiva dos participantes da proposta de ensino.

Para a realização da entrevista, foi feito contato com professores que lecionassem para os alunos participantes da pesquisa. Deste modo, são de disciplinas distintas, para tal seleção, e, para a conversa com esses docentes, consideramos as informações do histórico e do parecer de cada aluno, observando as notas mais baixas do último ano do histórico escolar e, no parecer descritivo, a menção ao termo “dificuldade”. Estela, Beatriz e Lúcia⁸ são as docentes entrevistadas. Estela falou sobre dois alunos participantes da pesquisa. Ressalto que todas possuem formação universitária adequada correspondente à disciplina com a qual trabalham.

⁸ Neste estudo faço uso de nomes fictícios para proteger a identidade dos participantes.

Optamos pelas entrevistas semi-estruturadas, que possibilitam o esclarecimento de alguma informação pelo acréscimo de alguma questão. A finalidade desta entrevista foi obter informações sobre o tempo de trabalho com o aluno, o perfil deste na disciplina, como ele realizava as tarefas solicitadas, quais tarefas propiciavam, na percepção das professoras, a apropriação do conhecimento, quais tarefas exigiam maior demanda de esforço.

As entrevistas com os alunos foram realizadas com o intuito de compreender sua visão sobre o ensino de LE na escola e sobre sua própria aprendizagem na disciplina. As conversas foram realizadas fora da sala de aula, somente com os participantes da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa contará com o desenvolvimento e a aplicação de uma proposta de ensino, durante a qual serão gerados e analisados novos dados. Através das transcrições dos dados gerados por vídeo e da análise das atividades realizadas por intermédio da mediação, geradas ao longo do desenvolvimento da proposta, será observado como este processo de mediação agirá na aprendizagem da língua inglesa.

É importante destacar que os dados a serem utilizados na pesquisa foram gerados, mediante consentimento dos professores entrevistados e dos responsáveis pelos participantes, com os quais esta pesquisadora fez contato pessoalmente, solicitando a assinatura da autorização para uso das informações obtidas por meio de observação, coleta de atividades e gravação em vídeo dos encontros da proposta de ensino⁹.

6. Sobre os primeiros dados¹⁰

Iniciaremos, trazendo a percepção que tivemos na conversa realizada com a família para a obtenção da autorização para a participação dos alunos na pesquisa. Em seguida, comentaremos as informações obtidas por meio do histórico escolar de cada aluno. Posteriormente, trazemos os dados coletados por meio de entrevista com as docentes sobre a aprendizagem destes alunos em suas respectivas disciplinas. E, para finalizar, comentaremos as respostas dos alunos durante a conversa que tivemos.

⁹ O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de ética em Pesquisa da Unisinos, obtendo aprovação conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

¹⁰ Destacamos que os dados aqui apresentados foram gerados até o mês de setembro de 2011.

Com base no contato com cada pai/mãe ou responsável pelo aluno, percebemos que as famílias estão cientes da importância do papel que desempenham na vida escolar dos filhos, pois se mostraram preocupadas com sua aprendizagem, buscando formas de auxiliá-los em seus progressos escolares e pessoais. Como afirmam Smith e Strick (2001), esse é um aspecto relevante para que a criança consiga lidar mais facilmente com as suas dificuldades de aprendizagem, pois pertence à família o papel de lembrar o filho de suas capacidades e de dizer o quão sensacional ele é na realização de várias tarefas.

A leitura do histórico escolar dos alunos possibilitou a obtenção de informações sobre sua trajetória escolar. Deste modo, pudemos constatar que, dos quatro alunos selecionados, dois deles haviam reprovado no último ano, a aluna Débora e o aluno Japa.

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

Uma mudança no que se refere à avaliação da aluna Débora é o fato de que agora ela possui apenas o parecer descritivo como documento comprobatório de avaliação, ou seja, quando um aluno é considerado como portador de necessidades especiais, além de adaptação curricular e avaliação diferenciada, ele também é avaliado de outra forma. Todo o rendimento apresentado pelo aluno durante o ano não é quantificado, mas sim, expresso por meio de um parecer descritivo que contém informações sobre as aprendizagens que ele conseguiu desenvolver, deste modo o aluno é aprovado para o ano seguinte.

É importante destacar, que no ano de 2009, ano no qual a aluna já estudava na referida escola, ela foi avaliada durante o ano e o documento enviado aos pais era apenas o parecer descritivo, pois em função de déficit de aprendizagem e defasagem de idade/série, ela foi considerada “inclusão”, obtendo uma avaliação diferenciada, que atendesse as suas necessidades de aprendizagem. Porém, quando ela começou a estudar no 6º do ensino fundamental, no ano de 2010, não se sabe por qual motivo, ela voltou a ser avaliada como todos os seus colegas, sem uma adaptação curricular adequada e com avaliação quantitativa e inapropriada que não considerava suas possibilidades de aprendizagem da aluna, ela acabou obtendo rendimento abaixo do necessário para a aprovação, o que a levou a repetir o ano escolar.

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

É importante ressaltar que não apenas a escola está em processo de mudança no que concerne à concepção de avaliação e inclusão, como todo o município está alterando os planos educacionais, para que estes estejam de acordo com as leis federais, implementando as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em oito escolas da rede municipal e elaborando as adaptações curriculares juntamente com o Núcleo de Apoio ao Educando NAE e com um grupo de assessoria. Porém, em 2011 os planejamentos de que conteúdos devem ser abarcados para o ensino dos educandos com necessidades especiais foram definidos apenas pelo professor, de acordo com as concepções que ele considera adequadas ao/a aluno/à, não havendo uma unidade que defina, em conjunto, quais conteúdos ele/a pode desenvolver.

Desse modo, enfatizamos o quão urgente e necessário é esse processo de adequação das escolas as leis, pois não precisamos que outras “Déboras” sejam vítimas do sistema educacional vigente para que uma mudança seja efetuada. Além disso, destacamos que não basta, apenas, alterar notas em números para relatórios em palavras, se o modo como o ensino e a avaliação são efetuados permanecem os mesmos. Precisamos, efetivamente, de uma adaptação curricular coerente com as possibilidades

de aprendizagem do aluno e condizente com o desenvolvimento desse processo de ensino e aprendizagem.

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

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

Para finalizar o grupo de estudantes que fazem parte desse estudo, trago algumas informações sobre a aluna Daiana. Está na escola há seis anos, não havendo reprovado em nenhum ano. Porém, segundo dados de seu histórico escolar, a aluna sempre esteve na média exigida para ser aprovada ou com poucos pontos acima dela. No último ano, de acordo com o parecer descritivo, a aluna apresentou dificuldades de interpretação de textos e atividades. No primeiro trimestre deste ano, ela apresentou dificuldades de compreensão de cálculos matemáticos e em interpretação textual, no entanto, há referência sobre a dedicação e o esforço da aluna em superar suas limitações.

Assim, o grupo é formado por quatro estudantes, com idades entre 14 e 17 anos, que cursam o quinto e o sexto ano do ensino fundamental. Todos eles já apresentaram e ainda estão apresentando dificuldades de aprendizagem na escola: o Japa e a Débora já reprovaram de ano letivo; a Daiana, todos os anos, tem registrado, em seus pareceres, que apresenta dificuldades de aprendizagem; a Daiana e o Junior, em função do rendimento abaixo do esperado que demonstrou em 2011 está propenso a repetir o ano escolar.

Buscando compreender como cada estudante vem desenvolvendo sua aprendizagem no decorrer do ano letivo de 2010 e 2011, realizamos uma entrevista, com três docentes que atuam com esses adolescentes, nas disciplinas em que as dificuldades apresentadas impediram ou ainda impedem o rendimento necessário para que o aluno possa ser aprovado para o próximo ano, são elas: Estela, Beatriz e Lúcia.

No que se refere à necessidade de instruções extras ou de instrumentos variados que auxiliem a aprendizagem dos alunos, observamos que as docentes confirmam essa necessidade através das expressões “Precisa muito.”, “Com certeza”. As três docentes apontam que Júnior, Japa, Débora e Daiana necessitam de instruções individuais para compreender o que está sendo explicado, ou seja, eles necessitam de uma explicação extra, individual, para que possam compreender e realizar a tarefa. Além disso, para a aprendizagem da Daiana, da Débora e do Júnior, elas sugerem o uso de materiais lúdicos, como jogos e objetos para que possam visualizar e tocar, auxiliando-os na compreensão e apropriação do conhecimento.

Beatriz, ciente das limitações da aluna Débora, fez a seguinte observação: “Ela necessita de apoio pedagógico em um nível inferior ao da turma, alguém que a auxilie a compreender e a trabalhar”. Destaca-se, deste modo, que as docentes necessitam também de apoio, principalmente no quesito das adaptações curriculares: esse “nível inferior ao da turma” é o nível no qual a aluna se encontra e, assim como não podemos minimizar os conhecimentos que ela pode adquirir, também não podemos exigir dela apropriação de um conhecimento para o qual seu desenvolvimento *ainda* não esta pronto. Portanto, após identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, é necessário efetuar adaptações curriculares, que devem contemplar os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os recursos, avaliação e seus critérios, e os aspectos temporais, para que, assim, o processo de aprendizagem possa se

tornar uma prática efetiva. Desse modo, a aprendizagem ocorre em um todo coerente, segundo o qual o que o aluno não é capaz de realizar hoje, pode ser realizado em um futuro próximo através de andamento ¹¹ e, posteriormente, isso possa ser feito de modo autônomo por ele, sem a necessidade de auxílios externos.

As entrevistas realizadas com os alunos sobre as aprendizagens de língua estrangeira possibilitaram vislumbrar o interesse dos alunos. Pudemos observar que todos eles gostam de ter aulas de inglês na escola. Além de já ter observado isso nas aulas em que atuo como docente, as respostas efetuadas por eles na entrevista reafirma minha colocação, quando questionados sobre o que eles menos gostavam de fazer nas aulas de língua inglesa: a aluna Débora afirmou “Não tem nada.”, o aluno Japa disse “Eu gosto de fazer todas as atividades.”, e a aluna Daiana falou “Eu gosto de tudo um pouco. Porque é legal e um pouco difícil.”. Tais colocações permitem perceber que gostam de realizar as tarefas que são solicitadas na aula de inglês.

Destaco um trecho da frase usada pela aluna Daiana: “é legal e um pouco difícil”. Percebemos que ela aponta para sua dificuldade. Em um momento de conversa informal com ela, comentou que é difícil compreender as palavras em inglês e até sugeriu que, se fossem colocadas as palavras em português ao lado, ficaria mais fácil para ela não esquecer.

O aluno Junior afirmou “não gosto de copiar do quadro”. Realmente essa é a tarefa que ele menos gostava de fazer na aula. Quando ele tinha que copiar do quadro, ele se perdia na cópia atrasando-se e, como consequência, não concluía a tarefa. Porém, se houvesse atividades em folhas xerografadas, como cruzadinha, estudo de vocabulário, por meio de orientações individuais ele obtinha êxito na realização da tarefa.

Quanto ao que eles mais gostam de fazer nas aulas de língua inglesa, a aluna Débora disse que era copiar do quadro, o aluno Junior destacou as atividades de “conversa”, e o aluno Japa ressaltou as atividades de “fazer textinho”. Podemos inferir que essas afirmações estão extremamente ligadas com as dificuldades de aprendizagem que cada um deles apresenta. Débora prefere copiar do quadro, pois nas tarefas que

¹¹ Concebemos andamento de acordo com Lima (2009, p.22), “consiste no processo de negociação interacional no qual o participante mais competente primeiro acessa o nível de competência do menos competente e ajusta o tipo de ajuda necessária para a realização de uma tarefa ou resolução do problema”.

envolvem produção escrita e oral ela enfrenta dificuldades, e o aluno Junior traz as atividades orais, pois não precisa copiar do quadro. O Japa trouxe as atividades de “fazer textinho”, pois houve duas aulas de produção escrita e oral, nas quais, com o auxílio da turma, após produzir o seu texto, ele, que nunca participava oralmente com leitura, respostas, sugestões, apresentou sua produção para a turma. A aluna Daiana não compreendeu a questão e disse o que ela queria nas aulas de inglês; sem especificar, disse: “eu queria mais coisa legal. Porque é bom e divertido”.

As próximas etapas do estudo serão contempladas nos últimos meses de 2011 e nos primeiros meses de 2012. Primeiramente, vamos elaborar a proposta de ensino e desenvolvê-la por meio de uma oficina de experimentação, na qual buscaremos observar como a aprendizagem de língua inglesa por alunos com as referidas DAs ocorre quando mediada pela professora, pelos colegas e com o uso instrumentos. Finalizando o estudo, vamos processar os dados coletados e fazer a escrita do texto final.

Considerações finais

O objetivo central do estudo aqui apresentado é refletir sobre a aprendizagem de LE por alunos considerados como os que apresentam dificuldades de aprendizagem no contexto regular de ensino, sendo que partimos do pressuposto de que a mediação do professor, colegas e instrumentos pode auxiliar na aprendizagem da língua alvo.

Inicialmente, buscamos refletir sobre a definição de dificuldades de aprendizagem, percebendo que não há uma definição única e unânime para tal, mas sim, definições que foram construídas ao longo dos anos e que apresentam muitos aspectos relevantes. Também realizamos uma breve revisão acerca do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas nacionais, constatando a presença de crenças que interferem na qualidade do ensino e da aprendizagem. Do mesmo modo, pudemos observar a necessidade da valorização desta disciplina como componente curricular de ensino e de uma infraestrutura adequada que possibilite a aprendizagem. No que se refere à teoria sociocultural, destacamos que esta apresenta subsídios sobre interação, andamento e mediação que enriquecem as aulas de língua estrangeira.

Através do visionamento dos dados coletados por meio das entrevistas com os professores e alunos e das informações obtidas com a leitura dos documentos escolares, pudemos constatar que, embora dificuldades de aprendizagem estejam presentes na

trajetória escolar de cada aluno, servindo de empecilho para a sua aprendizagem, pouco se tem feito a esse respeito. Ficamos presos aos laudos clínicos, que muitas vezes, em função do pouco poder aquisitivo dos pais e de falta de conhecimento sobre como lidar com essa dificuldade de aprendizagem, não serão obtidos pelos pais com os especialistas para serem apresentados na escola para justificar que o aluno possui alguma dificuldade de aprendizagem que exija adaptação curricular. Deste modo, as adaptações curriculares não são realizadas e os alunos não recebem a atenção que necessitam para desenvolver sua aprendizagem.

Destacamos que, geralmente, as dificuldades de aprendizagem são consideradas pela escola de modo bastante radical: ou o aluno apresenta um rendimento aquém da média escolar e necessita repetir o ano, ou, se ele tem dificuldades de aprendizagem é promovido para o próximo ano, pois, “coitadinho”, ele não consegue aprender.

Compreendemos que as dificuldades de aprendizagem devem ser abordadas no cotidiano escolar, onde o grupo escolar, subsidiado pela direção e secretaria de educação, discute o melhor modo de o aluno aprender. Os alunos têm diferentes formas de compreender o mundo, de aprender as coisas. E nós, como escola, vamos ficar sonhando com o aluno ideal ou auxiliar o aluno real a desenvolver sua aprendizagem com o potencial que possui?

Referências bibliográficas

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

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

COOL, C. MARCHESI, A. PALÁCIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais.* Artmed, Porto Alegre, v. 3, 2004.

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

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

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

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

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

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org). *Ensino aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p.161-168, 2009.

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

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

VIGOTSKII, Lev Semenovich, 1866 – 1934. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev*; tradução Maria da Penha Villalobos. – São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168