

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

SUZI APARECIDA UECHI

**INGLÊS:
Disciplina-Problema no Ensino Fundamental e Médio?**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór.

**Cópia
Revisada**

São Paulo
2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

INGLÊS:
Disciplina-Problema no Ensino Fundamental e Médio?

SUZI APARECIDA UECHI

Orientação: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Agência
Financiadora: CNPq

São Paulo
2006

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida, pela compreensão, pelos meus primeiros estudos.

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, pela oportunidade, por ter acreditado em meu trabalho, pela orientação sempre enriquecedora, pela capacidade, pelo profissionalismo sem igual e pela amizade.

Aos Professores Lynn Mário T. Menezes de Souza e Marisa Grigoletto, pelas preciosas sugestões em meu Exame de Qualificação.

Aos Professores Leland E. McCleary e Nilson J. Machado, pelas contribuições através das disciplinas que cursei.

À Renata, pela amizade, pelo apoio, pelos precisos “lembretes” que não me deixaram perder nenhum prazo.

Ao Daniel, pela amizade, pelas caronas, pelas risadas desde o dia de nossa entrevista para o ingresso no mestrado.

Às amigas Elma e Regina, pelo encorajamento em todas as horas.

À Sônia e aos amigos que entenderam minha ausência em muitos momentos.

À Dona Jê, pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos meus colegas da USP, pelo convívio destes anos e pela troca de experiências.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Ao Maurício e aos alunos, professores, coordenadores e à todos que, enfim, colaboraram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

UECHI, Suzi Aparecida (2006). **Inglês: disciplina-problema nos níveis fundamental e médio?** Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo.

O presente trabalho tem como objetivo investigar cinco contextos de ensino de língua inglesa nos níveis fundamental e médio de escolas públicas e particulares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico que se realizou a partir de entrevistas com coordenadores, professores e monitores das escolas participantes deste estudo; de gravações de aulas feitas em áudio onde atuei como pesquisadora-observadora; de notas de campo e material coletado durante a pesquisa (trabalhos de alunos, material didático utilizado pelos professores, folhetos informativos sobre as escolas).

O estudo destes contextos revelou que língua inglesa é interpretada como **disciplina-problema** e, portanto, tende a receber um tratamento diferenciado por parte das escolas que procuram ministrar tal disciplina a partir do estabelecimento de formas alternativas de ensino: a parceria entre um colégio particular de ensino fundamental e médio e uma escola de línguas, a criação de um Centro de Línguas próprio dentro de um colégio, a terceirização do ensino de inglês em um colégio de ensino fundamental e médio, a utilização de uma Disciplina-Projeto de inglês para o ensino médio em uma escola da rede pública e Aulas de Revisão para alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas visando o aprendizado de leitura. A partir do diagnóstico de inglês como **disciplina-problema**, houve a percepção de que há um embate entre o tradicional e o novo no ensino de inglês. Tal conflito reside no fato de que as escolas buscam inovações pedagógicas que as situem como mais adequadas e eficientes às propostas educacionais contemporâneas, porém, ao mesmo tempo, parecem sofrer abalos na sustentabilidade de seus próprios projetos devido às inevitáveis influências presentes nas sociedades pós-modernas: por exemplo, a atribuição de se “dominar” o idioma estrangeiro inglês como exigência para se tornar parte do mundo globalizado e de se conseguir um bom emprego no futuro.

Os dados deste estudo igualmente assinalaram a questão da mercantilização do ensino de inglês decorrente das demandas globais e em um grupo de comunidades educacionais locais onde, nos bastidores, inglês é percebido como **disciplina-problema**.

Palavras-chaves: Ensino de inglês (Ensino Fundamental e Médio); Alternativas para o ensino de línguas estrangeiras; Pesquisa de caráter etnográfico; Inovações educacionais; Mercantilização do ensino de inglês.

ABSTRACT

UECHI, Suzi Aparecida (2006). **English: “subject of problems” in elementary and high school?** Master Degree Thesis. USP. São Paulo.

The purpose of this study is to investigate five contexts of English language teaching and learning within the scope of elementary and high school levels of public and private institutions. This is a qualitative research with ethnographic characteristics which was conducted through interviews with coordinators, teachers, and monitors from schools; audio-recordings of classes where I acted as an observer-researcher; classroom notes; and material gathered during the research (students' homework assignments, didactic material used by teachers, leaflets concerning those schools).

The study of these contexts has revealed that the English language is interpreted as a synonym of a **“subject of problems”**, and therefore it may be handled in a different manner by schools which try to teach it by establishing alternative ways: the partnership between a private elementary and high school and a language school; a private school which created its own language center; an outsourcing of English language teaching adopted by a private elementary and high school; a special subject where students are supposed to learn English through projects in a public high school; and English revision classes for third-year secondary students of public schools which focus on teaching reading. According to the diagnosis of English as a **“subject of problems”** there is a “clash” between the traditional and the new in English teaching and learning. Such conflict is aroused from the searching for new pedagogic innovations used by schools in order to become more efficient and adequate for contemporary educational propositions. However, at the same time, these alternatives chosen by schools cannot sustain their own projects owing to the inevitable influences in post-modern societies: for instance, to “master” English as a foreign language as a requirement for taking part in a globalized world, as well as for getting a good job in the future.

The data of this study have equally stressed the question of English as a “market product” in view of global demands in local educational communities, the background of which includes the interpretation of English as a **“subject of problems”**.

Key words: *English teaching and learning (Elementary and High School); Alternatives for foreign language teaching; Ethnographic research; Educational innovations; English as a market product.*

SUMÁRIO

➤ **CAPÍTULO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

1. Introdução	1
2. Objetivos e Perguntas referentes à pesquisa	2
3. Metodologia e procedimentos: pesquisa qualitativa / etnográfica	4
3.1. Pesquisa qualitativa	5
3.2. Teorização sobre etnografia e intertextualidade.....	6
4. Lista de siglas	
4.1. Nomes fictícios das instituições	12
4.2. Siglas dos nomes dos pesquisados e nomes fictícios de alunos	13
4.3. Outras siglas adotadas	13
5. Legenda para transcrição	14

➤ **CAPÍTULO 2 – RECONHECIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CINCO CONTEXTOS**

1. Tecnam: a escola da Disciplina-Projeto	15
2. Programa Rever: revisão de aulas de inglês para o ensino médio	18
3. Colégio Bento Leme: parceria com uma Escola de Línguas	20
4. Colégio Vidal Raiz: a escola com seu próprio Centro de Línguas	22
5. Colégio Oscar Villar: a escola com ensino de inglês terceirizado	24

➤ **CAPÍTULO 3 – O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS CONTRADIÇÕES**

1. Inglês como Disciplina-Problema	27
1.1. Inglês: “um corpo estranho desinstitucionalizado”?	28
1.2. Inglês: “disciplina de ‘entre-lugares’”?	38
1.3. Inglês e os “especialistas”	45
2. O Tradicional e o Novo no Ensino de Inglês	51
2.1. A disciplina-problema e as mudanças	51
2.2. A disciplina-problema e um olhar voltado à leitura	64
2.2.1. O ensino de inglês e o vestibular	77
3. Inglês como “Produto”	
3.1. Mercantilização do ensino de inglês	93
➤ CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
➤ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
➤ ANEXOS	
A 1 – <i>E-mail</i> enviado à Tecnam	131
A 2 – Resposta do <i>e-mail</i> enviado à Tecnam.....	132
A 3 – Resposta negativa da segunda escola consultada para pesquisa	133
A 4 – Resposta negativa da terceira escola consultada para pesquisa	134

A 5 – Questionário preparado para os alunos da Tecnam	135
A 6 – Lista das Disciplinas-Projeto da Tecnam	136
A 7 – Programa da Disciplina-Projeto de Inglês da Tecnam	137
A 8 – Pauta para entrevista com a coordenadora do Vidal Raiz	138
A 9 – Pauta para entrevista com as coordenadoras do Oscar Villar e da <i>Sunshine</i> ...	139
A 10 – Pauta para entrevista com a coordenadora do Bento Leme	140
A 11 – Pauta para entrevista com a coordenadora da <i>Moonlight</i>	141
A 12 – Questionário preparado para os alunos do Bento Leme	142
A 13 – Questionário preparado para os alunos do Rever	143
A 14 – Referências bibliográficas de livros paradidáticos utilizados em uma atividade de leitura da Disciplina-Projeto	144
A 15 – Trabalhos realizados pelos alunos da Tecnam em uma atividade de leitura...	145
A 16 – Atividade de leitura proposta no Bento Leme	156
A 17 – Ilustrações / dramatização de Hamlet feitas pelos alunos do Vidal Raiz	165

Inglês: Disciplina-Problema no Ensino Fundamental e Médio?

CAPÍTULO 1

IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

1. Introdução

Atuando como professora em Escolas de Línguas questioneei-me inúmeras vezes sobre o que ocorria nas salas de aula – arena complexa onde alunos com identidades, expectativas e objetivos tão diversos se reuniam para o aprendizado de um novo código lingüístico. Com o passar do tempo, entre os comentários dos alunos (crianças, adolescentes e adultos), provenientes tanto de escolas públicas quanto privadas, percebi reclamações em comum com relação às suas aulas de inglês do ensino fundamental e médio que apontavam para a questão: “naquelas escolas não se aprende inglês”. Minhas primeiras idéias para realizar este estudo originaram-se nessas reclamações sobre o ensino formal¹ de inglês. A partir daí, encontrei escolas de ensino fundamental e médio que ofereciam propostas diferenciadas para o ensino de inglês e pareceu-me que este tipo de trabalho visava uma “fuga” do quadro de ineficiência atribuído às escolas. Assim, preocupei-me em identificar tais propostas e focalizá-las neste estudo.

Inicialmente, através da *internet*, verifiquei que havia quatro escolas que pareciam se enquadrar em minha proposta: elas trabalhavam com projetos de inglês. Em novembro de 2002, contactei as quatro escolas (Anexo 1) e no final desse mesmo mês recebi um *e-mail* (Anexo 2) de uma delas, solicitando que eu entrasse em contato direto com uma das professoras de inglês da disciplina, procedimento que prontamente adotei – sem sucesso, porém – devido ao encerramento do ano letivo. Minha previsão inicial disposta no cronograma – de começar a coletar dados a partir de março de 2003 – fracassou quando, quase decorrido o primeiro trimestre, as outras duas escolas responderam negativamente ao meu pedido: uma alegou que a atribulada agenda de alunos e professores não oferecia condições de atender interessados em seu trabalho no horário das aulas (Anexo 3); a outra me respondeu dizendo que o colégio era muito solicitado, todos os anos, por estudantes de vários

¹ Refiro-me às escolas de ensino fundamental e médio.

cursos e áreas para seus estágios obrigatórios (muito embora eu tivesse explicado que se tratava de uma pesquisa de mestrado) e tais oportunidades ficavam reservadas a seus ex-alunos, obedecendo à orientação da Diretoria Pedagógica (Anexo 4); a outra escola não respondeu aos meus contatos. Insisti, então, no contato com aquela única escola que poderia vir a colaborar e que de fato se constituiu como meu primeiro lócus de pesquisa. Assim, em 2003, passei a observar aulas de inglês de uma disciplina (denominada Disciplina-Projeto) criada por essa escola.

Percebi, observando as aulas da Disciplina-Projeto de Inglês, uma aspiração à “aulas diferenciadas”, mas, por outro lado, sua existência, igualmente, se constituía numa dissonância: tratava-se de uma diferenciação na composição da própria estrutura escolar, visto que outras escolas não a possuía. A partir desta observação, concentrei-me em focalizar o ensino formal de inglês desenvolvido com Escolas de Línguas, por entender que tais escolas também representavam uma modificação da estrutura escolar. Descobri, aqui, três modalidades: uma Escola que criou seu próprio Centro de Línguas, outra que terceirizou seu ensino de línguas, e um Colégio que estabeleceu parceria com uma Escola de Línguas, permitindo sua instalação dentro da próprio Colégio. Desta forma, cheguei a mais três escolas que se tornaram parte deste estudo.

No ano de 2004, também identifiquei, num Programa de Revisão de Aulas destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas, uma dissonância estrutural e de ensino de língua estrangeira, estendendo assim minha pesquisa às aulas de inglês desse contexto.

2. Objetivos e Perguntas referentes à pesquisa

Não são poucas as propostas que vêm surgindo ao longo dos anos e que, supostamente, parecem reorientar o ensino de língua estrangeira nas escolas a fim de suprir possíveis falhas ou faltas acerca do conhecimento da língua. Entretanto, verifiquei que apesar dessas propostas estarem presentes no ensino formal, poucos são os estudos que contemplam a existência deste tipo de reorientações na estrutura de ensino de língua estrangeira. Por essa razão, busquei neste trabalho centrar-me no reconhecimento de cinco propostas educacionais que se caracterizam como representantes de mudanças estruturais do ensino de inglês da escola formal. Procurei compreender a natureza e o papel dessas implementações que operam

junto às instituições de ensino e levantar que possíveis implicações elas trazem para o panorama educacional e de ensino de língua estrangeira, uma vez que entendo que a compreensão de tais fatores favorece um posicionamento mais crítico dos profissionais de ensino de língua e educação diante dessas iniciativas.

Nesta pesquisa focalizo duas experiências com o ensino médio da rede pública e três instituições de ensino fundamental e médio da rede particular:

- uma escola que incluiu em seu currículo *disciplinas-projeto*, dentre elas a Disciplina-Projeto de Inglês;
- um Programa de Aulas de Revisão, destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio da rede pública, onde concentro-me no Programa com Aulas de Revisão de Inglês;
- uma parceria entre um Colégio e uma Escola de Línguas (localizada dentro do próprio Colégio e exclusiva de seus alunos);
- uma escola que desenvolveu seu próprio Centro de Línguas para o ensino de inglês;
- uma escola onde o ensino de línguas é terceirizado, onde meu foco será inglês (pois existe também o curso de espanhol).

Visando identificar e compreender as razões das mudanças estruturais do ensino de inglês junto às instituições escolares desta pesquisa, e que resultaram na Disciplina-Projeto, nas Aulas de Revisão, na parceria com uma Escola de Línguas, na criação de um Centro de Línguas próprio e na terceirização do ensino de línguas, busquei respostas para as seguintes perguntas que nortearam o presente estudo:

1. Quais são e como essas implementações se situam junto às instituições escolares?
2. Por que surgiram?
3. Que papel essas iniciativas representam no universo do ensino formal de língua inglesa?
4. Como se situam/como podemos entender tais mudanças estruturais no ensino de língua inglesa dentro do contexto educacional?
5. Para que/quem se destinam tais implementações?

6. Como os participantes interpretam o ensino/aprendizagem e o conhecimento de inglês nessas propostas?
7. Quais parecem ser os valores culturais e educacionais evidenciados nessas mudanças estruturais?
8. A quem interessam tais propostas no ensino de inglês?
9. As implementações consideradas novas/inovadoras cumprem suas propostas de ensino e educação?

Esclareço que as questões acima guiaram meu trabalho e que procurei respondê-las ao longo do desenvolvimento desta dissertação. Esclareço também que *este estudo não tem por objetivo final apresentar “modelos ideais” para o ensino de língua estrangeira* nas escolas de ensino fundamental e médio.

Por fim, gostaria de chamar a atenção para o título deste trabalho (Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?) e deixar claro que o uso do termo “disciplina-problema” não é uma alusão ao termo “criança-problema” (o “diferente”), e que leva a pressupor a existência de uma categoria oposta, a de “crianças normais”². **Minha escolha se deve unicamente ao fato de “disciplina-problema” ter me parecido apropriado para expressar relevantes dissonâncias levantadas neste estudo** e, portanto, não comporta a discussão de que as demais disciplinas seriam “normais” ou não representariam problemas.

3. Metodologia e procedimentos: pesquisa qualitativa / etnográfica

Este estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que visa investigar cinco experiências com o ensino de inglês a partir da interpretação de dados obtidos segundo minha apreensão acerca do julgamento que os participantes (coordenadores/gerentes educacionais, professores/monitores e alunos) dessas experiências revelaram em entrevistas gravadas em áudio. Tais entrevistas foram transcritas e juntaram-se às gravações e registros escritos de observação de aulas, às anotações sobre conversas informais e registro de minhas

² Na Psicologia, “a idéia da diferença (...) ocupa lugar privilegiado (...) pelo próprio delineamento de seu objeto (...) a elaboração ou utilização de qualquer construto referente a fenômenos psicológicos implica a constatação de diferenças” (Marta Kohl de OLIVEIRA, *Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural*, p.45).

impressões e comentários, às informações provenientes de questionários respondidos pelos alunos, a outros documentos e informações coletadas (cópia de trabalhos realizados pelos alunos, folhetos/*booklets* informativos sobre as escolas e o trabalho desenvolvido por elas), a fim de reconstruir sentidos lingüísticos, culturais e educacionais presentes nesses contextos. Acrescentaram-se a esses instrumentos de pesquisa, informações obtidas através de *sites* (caso das escolas que os possuem), que se fizeram necessários em alguns momentos por ocasião da análise de dados.

3.1. Sobre a abordagem qualitativa

Neste estudo fiz uso de dois instrumentos básicos na coleta de dados característicos das pesquisas educacionais qualitativas: a entrevista e a observação, conforme afirmam Lüdke e André:

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado... (Lüdke e André, 1986:26).

As mesmas autoras explicam que nas entrevistas estabelece-se uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde e afirmam que uma vez instituída uma atmosfera de estímulo e aceitação mútua torna-se possível obter as informações necessárias (Lüdke e André, 1986:33-34).

Além das entrevistas, em meu processo de pesquisa, fiz uso da observação, inicialmente, da Disciplina-Projeto de Inglês numa escola pública de ensino médio. Nessa instituição, o ensino de inglês contava com uma disciplina extra, cujos propósitos pareciam atender às recomendações das OEC/PCNEM para se ensinar inglês através de **projetos e situações-desafio** (Moraes, 2002:121). Na ocasião, minha atenção voltava-se à questão da realização dos projetos, mas ao longo do tempo outros questionamentos emergiram e então constituíram-se como norteadores em meu percurso investigativo. Percebi que a congruência do meu trabalho investigativo não se encontrava somente na “presença” (nas observações das

aulas de inglês da Disciplina-Projeto que eu vinha realizando), mas na “ausência”, ou seja, fora dos limites daquela sala de aula: *o que afinal caracterizava o surgimento daquela disciplina no contexto educacional de ensino de língua inglesa? Haveria outras escolas de ensino fundamental e médio que também apresentassem mudanças em sua estrutura de ensino de inglês?* Somente após reavaliar meu percurso investigativo e reconhecer a existência de outros contextos educacionais que igualmente partilhavam alterações em sua estrutura escolar com relação ao ensino de inglês (não necessariamente uma Disciplina-Projeto), é que procedi a uma abertura no processo de coleta de dados a fim de obter subsídios suficientes para discernir a questão principal que meu estudo viria a focalizar, ou seja: **inglês representando uma disciplina-problema no ensino fundamental e médio.**

Experienciar tais mudanças durante o processo investigativo é, segundo Lüdke e André, característica das pesquisas qualitativas, como ilustram as autoras:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (...) Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas (Lüdke e André, 1986:45).

3.2. Teorização sobre etnografia e intertextualidade

Neste ponto, apresento uma teorização sobre etnografia e intertextualidade a fim de justificar minha escolha pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico adotada neste trabalho.

Esclareço que não pertenço a nenhuma das comunidades estudadas e neste trabalho meu papel é o de pesquisadora-observadora a quem cabe a tarefa de observar e explorar as

cinco coletividades integrantes desta pesquisa. Minha multiplicidade do olhar coincide com os dizeres de Erickson sobre as atitudes do pesquisador-observador:

*...when describing institutions of his or her own society, **the ethnographer must adopt the critical stance of the philosopher, continually questioning the grounds of the conventional, examining the obvious, that is so taken-for-granted by cultural insiders that it becomes invisible to them. Often it is the taken-for-granted aspects of an institution that in the final analysis turn out to be most significant** (Erickson, 1984:62; o grifo é meu).*

Em virtude deste trabalho ser marcado pelas condições notadamente subjetivas/objetivas, partes integrantes das categorias da dialética de análise e interpretação de dados, acredito que uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico seja adequada à natureza de tal tipo de investigação pois, ao lidar com questões relacionadas à socialização da linguagem na busca de dados e informações e procedendo à seleção de “informantes”, estarei orientando meu trabalho de campo às raízes antropológicas da etnografia difundida nos estudos das áreas de Ciências Humanas e hoje também utilizada em pesquisas educacionais que objetivam descrever comunidades diversas (diferentes salas de aula, por exemplo) explorando e evidenciando suas especificidades culturais só encontradas naquele grupo. A esse respeito, Geertz diz que “em antropologia o que os praticantes fazem é etnografia e explica que mais importante do que entender o que é a etnografia é saber o que é fazer etnografia” (Geertz, 1973:5):

From one point of view, that of the textbook doing ethnography is establishing rapport, selecting informants, transcribing texts, taking genealogies, mapping fields, keeping a diary, and so on. But it is not these things, techniques and received procedures, that define the enterprise. What defines it is the kind of intellectual effort it is: an elaborate venture in, to borrow a notion from Gilbert Ryle, ‘thick description’ (Geertz, 1973:6).

Interessa-me destacar aqui o conceito de *thick description*, pois, em meu trabalho de campo percebi a importância e as dificuldades de se fazer uma *thick description*, quando no início de minha coleta de dados, na Escola Tecnam, cometi uma falha ao tentar descrever aquela comunidade, erro que só pôde ser percebido e reparado após eu estar inserida no contexto da sala de aula da Disciplina-Projeto. Quando me deparei com as primeiras informações contidas no *site* da escola no que diz respeito a cursar tal disciplina, lembro-me de que o texto informava que **todos os alunos poderiam escolher** qual Disciplina-Projeto eles desejavam cursar, definindo-a no ato da matrícula, e fui levada a crer que aqueles que estavam matriculados na Disciplina-Projeto de Inglês de fato a teriam escolhido por vontade própria e então os descrevi dessa forma: “...na escola Tecnam todos os alunos da Disciplina-Projeto de Inglês escolheram cursar tal disciplina...” Meses depois, quando conversava com alguns alunos do grupo, é que vim a descobrir quão superficial tinha sido minha descrição inicial. Por certo, os alunos assim poderiam fazê-lo, desde que se sujeitassem a cursar a disciplina no horário a ser oferecido (muitas vezes fora do turno usual de aula) e desde que houvesse vaga na disciplina pretendida. Havia vários casos de alunos que se juntaram a essa comunidade e revelaram não gostar de inglês e, portanto, não ter pretensões de cursar tal Disciplina-Projeto, mas que devido às circunstâncias (transferências, incompatibilidade de horários, repetência) foram forçados a se tornar membros daquele grupo. Nas palavras de um desses alunos: “...eu não escolhi fazer essas aulas de projeto, elas me escolheram... não sei nada de inglês”.

Nesse episódio, parece-me que as dificuldades de se fazer uma *thick description* vieram também acompanhadas de outros dois agravantes: **problemas de interpretação e de apreensão da realidade**. A meu ver, diante do esforço científico de pesquisadora-observadora colocada frente à ação de descrever e da atitude de interpretar, relatando aquilo que no meu entender aconteceu, ou está ocorrendo num determinado contexto, e expressando-o por meio da linguagem enquanto construo minha própria rede interpretativa, considero relevante ter recorrido à correntes da filosofia da linguagem a fim de melhor compreender as incorrências que versam sobre a “apreensão da realidade” de meus contextos de estudo.

Na etnografia, fazer registros e avaliá-los segundo critérios subjetivos implica na abertura de possibilidades à críticas. Não pretendendo evitá-las, mas no intuito de me posicionar frente à questão da objetividade e da subjetividade nas interpretações de pesquisadora, recorri a conceitos de Bakhtin na consideração de duas correntes filosóficas da linguagem, as quais ele denomina subjetivismo idealista e objetivismo abstrato

(Bakhtin/Volochínov, 2004:72). O objetivismo abstrato inclina-se ao Racionalismo e ao Neoclassicismo e tem em Saussure um dos seus principais representantes. Em Saussure não se distingue o que é exterior aos indivíduos (social, ou seja, a língua) daquilo que é individual (fala) e, portanto, o signo é entendido dentro de um sistema lingüístico fechado, homogêneo e objetivo, que pode, em razões dessas características, ser registrado e convencionalizado em imagens ou pela escrita, por exemplo (Saussure, [198-?]:19-27).

Bakhtin, por sua vez, se opõe ao objetivismo abstrato. Ele vê que o signo só existe em função de uma ideologia e diz que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 2004:31), contradizendo, portanto, os princípios saussurianos:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico (Bakhtin/Volochínov, 2004:32).

Entendo que essa forma de apreender a realidade e de tentar descrevê-la também me condiciona como pesquisadora-observadora igualmente constituída por ideologias na tarefa de **interpretar** – utilizando as palavras de Rosaldo (1989:39): “*making the familiar strange and the strange familiar*”.

Bakhtin entende que o produto do ato da fala é a enunciação e que esta não pode ser considerada individual porque “*a enunciação é de natureza social*” (2004:109). A dicotomia significado/significante postulada por Saussure previa objetividade e, como consequência, não levava em consideração que os sujeitos se comunicam através de um processo de interpretação onde múltiplos significados para uma mesma palavra/frase, escrita ou falada, são possíveis: tudo depende do contexto em que se inserem. Para Bakhtin,

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Volochínov, 2004:123).

Levar em consideração a natureza constitutiva e dialógica da linguagem de que fala Bakhtin constituiu-se em um elemento chave para que eu fizesse uso de informações provenientes de diversas fontes – diferentes signos, verbais ou não-verbais – alertando-me para a multiplicidade de significados expressos em cada enunciação, seja no discurso dos coordenadores/professores/monitores/alunos entrevistados, em textos dos folhetos informativos sobre a escolas, ou ainda, valendo-me das palavras de Brait, ancorando “a questão do dialogismo numa dupla e indissolúvel dimensão” onde se trava um diálogo entre os discursos de uma cultura, sociedade, comunidade ou nas “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos” (Brait, 1997:98).

Considerar as constantes e irrefutáveis implicações do dialogismo, quer no levantamento de dados, na descrição dos contextos em estudo, ou ainda na análise dos fatos observados constituiu-se em condição primordial para minimizar a incorrência de julgamentos interpretativos equivocados e levou-me a compreender a importância de se aprender a fazer etnografia, ou seja, elaborar um **trabalho de interpretação**:

Aqui a observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na **sua interpretação**, está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:138; o grifo é meu).

Ao me aproximar de grupos que me eram estranhos e dos quais não fazia parte, minha inserção, ainda que feita sob autorização e aparente aceitação daqueles grupos, não me tornava

um real membro das comunidades investigadas e a tarefa de descrever tais culturas e identificar suas peculiaridades veio inevitavelmente acompanhada pelo fio condutor da **interpretação**. Desta forma, busquei nas teorizações de Ricoeur uma possível âncora que me auxiliasse a firmar minha definição sobre a questão do “interpretar”, que é abordada por esse autor:

O que é que se pretende dizer quando alguém fala? Quando alguém escreve? Quando alguém diz mais do que efectivamente diz? Agora, interrogamo-nos: o que é compreender um discurso quando tal discurso é um texto ou uma obra literária? Como deciframos o discurso escrito? (Ricoeur, 1976:83).

As indagações de Ricoeur acirraram meus questionamentos como pesquisadora nos contextos investigados neste estudo. Segundo Ricoeur, a unidade do falar humano constitui um problema, pois hoje em dia várias vertentes filosóficas se entrelaçam através da linguagem. Por essa razão, ele acredita que ao invés de se buscar uma grande filosofia da linguagem capaz de explicar as múltiplas funções do significar humano e suas relações mútuas, talvez seja possível apenas explorar certas articulações-chaves entre as disciplinas que investigam a linguagem (Ricoeur, 1977:15-16).

No debate contemporâneo sobre a linguagem, Ricoeur teoriza sobre a dialética do evento e significação onde, segundo ele, “a própria linguagem é o processo pelo qual a experiência privada se faz pública” (1976:30). Em meu trabalho de investigar coletividades escolares, ao transcrever as entrevistas e registrar as conversas com os pesquisados, por exemplo, tratei, efetivamente, da questão da transição da fala para a escrita e da interpretação de um texto escrito. A esse respeito, Ricoeur nos diz que “na medida em que a hermenêutica é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita” (Ricoeur, 1976:37).

Neste estudo, constatada “a separação da significação relativamente ao evento” (Ricoeur, 1976:37), deparei-me com a escrita como problema hermenêutico nos momentos em que busquei fazer a leitura dos dados obtidos em minha pesquisa. Assim, como

procedimentos metodológicos, na tentativa de obter o maior número de garantias quanto à acuidade de interpretar os fenômenos observados e registrados (“apropriar-se é fazer ‘seu’ o que é ‘alheio’” (Ricoeur, 1976:54)), num trabalho caracterizado pela leitura de aspectos de socialização da linguagem, ao selecionar fontes, coletar dados, avaliá-los, organizá-los e interpretá-los, procurei utilizar triangulações de dados, fontes e de diferentes instrumentos, sob uma perspectiva interpretativa em que pesaram diversos fatores marcadamente de ordem histórico-culturais, político-sociais e ideológicos.

4. Listas de siglas

Esclareço que estarei adotando **nomes fictícios** tanto para as instituições que serviram como fontes de dados nesta pesquisa, quanto para aqueles com os quais conversei/entrevistei ao longo da coleta de dados a fim de preservar suas identidades. Para tanto, apresento a seguir uma lista de nomes e siglas que utilizarei neste trabalho, bem como a legenda utilizada na transcrição de entrevistas/aulas gravadas.

4.1. Lista de siglas dos nomes fictícios das instituições

Escola Tecnam	Escola que instituiu Disciplinas-Projeto em seu currículo escolar
Programa Rever	Programa de Revisão de Aulas para o Ensino Médio
E.E. J.M.O.	uma Escola que sediou o Programa Rever
Colégio Bento Leme	Escola que mantém parceria com uma escola de línguas
<i>Moonlight</i>	Escola de Línguas instalada no Colégio Bento Leme
Colégio Vidal Raiz	Escola que desenvolveu seu próprio Centro de Línguas
Colégio Oscar Villar	Escola que terceirizou seu ensino de inglês
<i>Sunshine</i>	Escola de Línguas que atua na terceirização do Colégio Oscar Villar

4.2. Lista de siglas dos nomes fictícios dos pesquisados e nomes fictícios de alguns alunos

C.A., S.S.	Professoras da Disciplina-Projeto de Inglês da Escola Tecnam
M.T.	Professora da disciplina (regular) de inglês da Escola Tecnam
M.M.	Uma das coordenadoras de inglês do Programa Rever
M.R.	Coordenadora da Escola E.E. J.M.O.
A .L. e D.L.	Monitores de inglês do Programa Rever na E.E.J.M.O.
L.C.	Coordenadora do Colégio Bento Leme
C.L.	Coordenadora da Escola de Línguas <i>Moonlight</i> (que responde pela Unidade <i>Moonlight</i> instalada no Colégio Bento Leme)
K.T. e A .N.	Professoras do Colégio Bento Leme
M.E. e S.M.	Professoras da Escola <i>Moonlight</i>
J.G.	Coordenadora da escola que desenvolveu seu próprio Centro de Línguas
A.D.	Coordenadora do Colégio Oscar Villar
B.H.	Coordenadora da Escola de Línguas <i>Sunshine</i>
Eduardo, Tatiana	Alunos da Tecnam
Rodolfo e Sidney	Alunos do Bento Leme e da <i>Moonlight</i>
Fábio, Vilma	Alunos do Rever

4.3. Outras siglas adotadas neste trabalho

Ensino formal	Escolas de ensino fundamental e médio
P	Pesquisadora
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio
OEC/PCNEM	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

5. Legenda para transcrição

()	Incompreensão de palavras ou segmentos
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
[Superposição de vozes
(...)	Retomada de fala
(())	Comentários do observador
A1, A2, etc.	Alunos não reconhecidos nas transcrições
As	Vários alunos falam ao mesmo tempo

Obs.: Transcrevi as falas sem efetuar ajustes de caráter normativo.

CAPÍTULO 2

RECONHECIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CINCO CONTEXTOS

A seguir, descreverei os contextos de estudo selecionados para este trabalho. Observo que essa apresentação não obedece à ordem cronológica em que se deu a coleta de dados e que esta ocorreu em algumas ocasiões simultaneamente em mais de uma escola.

Neste estudo, esclareço que **em alguns momentos estarei citando exemplos utilizando excertos de transcrições das entrevistas ou conversas que gravei e, nestes casos, não efetuei nenhum ajuste de caráter normativo.**

1. Tecnam: A Escola da Disciplina-Projeto

A Tecnam é uma escola pública, hoje enquadrada na designação de Centro de Educação Tecnológica, localizada na cidade de São Paulo, criada em 1909, e que hoje oferece cursos no ensino médio, técnico e superior. As vagas nessa instituição são muito disputadas anualmente por estudantes que pleiteiam estudar gratuitamente; inclusive, deparei-me em alguns dias com longas filas onde os candidatos ou pais de candidatos aguardavam para as inscrições do vestibulinho que admitiria novos alunos para o ano letivo de 2004. Esta escola recebe alunos provenientes dos mais variados bairros da capital, e também de municípios vizinhos, e atende a um público de classe média e média-baixa, como pude verificar posteriormente através de questionários (Anexo 5) e convivência com os alunos. Percebi também que aqueles que a procuram acreditam encontrar nesta escola um ensino de qualidade e, em alguns casos, a chance de cursar o ensino médio e paralelamente fazer um curso técnico em um outro período.

Interessa-me neste trabalho o ensino médio da escola, que segundo sua organização curricular dispõe das disciplinas de caráter obrigatório da base curricular comum e de disciplinas de caráter complementar (obrigatório ou optativo), compreendendo as três principais áreas de conhecimento sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino

Médio (PCNEM) e nas Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM (que neste estudo denomino OEC/PCNEM).

Segundo as OEC/PCNEM, língua estrangeira se inclui na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado de língua portuguesa, artes, educação física e informática. Neste documento se encontra uma sugestão para o ensino de línguas estrangeiras modernas, onde Moraes recomenda um “trabalho por projetos e situações-desafio” (Moraes, 2002:121).

A Tecnam instituiu em sua grade curricular disciplinas-projeto de caráter obrigatório, das quais focalizarei a **Disciplina-Projeto de Inglês** através de uma turma de segundo ano (que acompanhei durante o ano de 2003). A meu ver, as disciplinas-projeto parecem atender à recomendação das OEC/PCNEM, consoante o disposto no *site* da escola e que nos diz que “os alunos do Ensino Médio terão contato com disciplinas-projetos, construídas em torno de diferentes eixos temáticos de forma a proporcionar atividades práticas interdisciplinares e contextualizadoras do conhecimento humano, que possibilitem a reflexão e a construção de valores éticos” e nos informa que “a opção pelo tema da Disciplina-Projeto será realizada no ato da matrícula”. Também constava no *site* uma previsão do elenco de disciplinas-projeto para o ano de 2003, distribuídas em horários diferentes para as três séries do Ensino Médio, discriminando os vários títulos oferecidos (Anexo 6), e a **proposta da Disciplina-Projeto de Inglês** (Anexo 7) que parece contemplar a sugestão de Moraes nas OEC/PCNEM, onde se lê:

Compete ao grupo de professores de uma escola criar situações-desafio e projetos que sejam mobilizadores e dirigidos para aprendizados específicos variados e estimulantes.

Os professores devem aproveitar oportunidades de construir ligações entre o já aprendido e o novo aprendizado, ainda que aprendizados não previstos no projeto surjam ao longo do processo (Moraes, 2002:121).

As disciplinas-projeto começaram a ser ministradas nesta escola em 2002. Os alunos são obrigados a “escolher” e cursar uma disciplina-projeto em cada uma das séries do ensino médio e as aulas de projeto são ministradas uma vez por semana, com quatro aulas num só

dia, geralmente em período diferente do qual os alunos têm aula regularmente. **A Disciplina-Projeto de Inglês, portanto, não é obrigatória para todos os alunos da Tecnam.**

Em meu primeiro contato com a professora C.A., ministrante da Disciplina-Projeto de Inglês, em março de 2003, ela se mostrou aberta a colaborar, desde que suas aulas não fossem gravadas em vídeo (em áudio ela não via problemas) e que não se estendesse por mais de quatro semanas. Embora tenhamos feito tais acertos de início, o ano letivo de 2003 foi marcado por duas greves de professores e duas greves no transporte (uma de metrô e a outra de ônibus), longos períodos em que as aulas foram prejudicadas, ora por falta de professores e ora por falta de seu quadro usual de alunos. De certa forma, tais greves vieram a ser providenciais, pois ajudaram a estreitar os laços de confiança entre pesquisadora-observadora e a professora C.A. – ambas tínhamos nossos trabalhos interrompidos e necessitávamos sempre de recomeços. Assim, observei as aulas de C.A. no final de abril, maio e junho e, mais tarde, em outubro, novembro e o início de dezembro.

Observar as aulas de C.A. também no segundo semestre não fazia parte de meus planos iniciais. Nesse período eu pretendia assistir as aulas da outra professora de projetos, S.S. Aconteceu, porém, que S.S. adoeceu, ficou hospitalizada por vários meses e não pôde voltar a lecionar. C.A. me contou que um novo professor havia sido contratado em caráter emergencial, mas resolvi não contactá-lo devido às circunstâncias que julguei inapropriadas para solicitar observação de aulas. C.A., então, disse que se eu quisesse voltar a assistir suas aulas no segundo semestre não haveria problemas, visto que eu já conhecia sua turma e vice-versa. Prontamente, aceitei fazê-lo.

C.A. ministrava aulas de inglês para outras turmas regulares do ensino médio dessa escola e alguns de seus alunos da Disciplina-Projeto eram também seus alunos nas turmas regulares. Isso me sugeriu a idéia de ampliar minha observação dentro da escola a fim de obter outros dados que eu pudesse utilizar em minha futura análise. C.A. recomendou que eu procurasse M.T., professora de inglês de turmas regulares. Segundo C.A., M.T. também estava fazendo um curso de mestrado e ela acreditava que por essa razão M.T. permitiria a observação de sua aula.

Em síntese, nesta escola pude assistir aulas da Disciplina-Projeto de Inglês e registrar minhas impressões em diários, efetuar gravações de aulas, gravações de entrevistas com os alunos feitas em grupo ou individualmente, conforme as possibilidades foram surgindo, reuni

cópias de alguns trabalhos escritos entregues pelos alunos (cedidos por C.A.), questionários respondidos por eles, fiz inúmeras notas de campo (muitas resultantes de conversas informais com C.A.), fiz anotações sobre uma conversa informal com o coordenador de inglês e sobre uma conversa telefônica que tive com M.T.

2. Programa Rever: o Programa de Revisão de Aulas de Inglês para o Ensino Médio

Este Programa é resultado de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação e de uma conceituada Universidade pública. Segundo consta na “carta ao aluno” presente na abertura das apostilas do primeiro módulo do Programa, elaborada pela Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação, trata-se de “uma proposta de trabalho que busca ampliar e diversificar as oportunidades de aprendizagem de novos conhecimentos e conteúdos de modo a instrumentalizar o aluno para uma efetiva inserção no mundo acadêmico. Tal proposta pedagógica buscará contemplar as diferentes disciplinas do currículo do ensino médio mediante material didático especialmente construído para esse fim”. A “carta ao aluno”, por parte da Pró-Reitora de Graduação da Universidade, por sua vez, nos diz que o Programa oferece a possibilidade dos alunos se prepararem “para enfrentar com melhores condições um vestibular, retomando aspectos fundamentais da programação do ensino médio”.

Neste Programa foram oferecidas 5.000 vagas a estudantes matriculados na terceira série do curso regular do ensino médio de escolas públicas e formaram-se turmas de cerca de 40 alunos por sala, os quais tiveram aulas de segunda à sábado, nos períodos da tarde ou noite. Dezesesseis escolas públicas (14 delas na zona leste da cidade de São Paulo e 4 localizadas na zona sul e norte de Guarulhos) sediaram o Programa, que teve como monitores³, prioritariamente, alunos dos cursos de graduação da Universidade. Alguns professores da rede pública também lecionaram neste Programa, complementando a demanda de monitores.

Este Programa, segundo M.M., uma das coordenadoras do Programa de Revisão de Aulas de Inglês, contou com pouquíssimo tempo para sua execução, como ilustra este excerto de transcrição:

³ Esclareço que os “monitores” (graduandos da Universidade) são os *professores* do Programa Rever.

M.M. ...na verdade a gente ficou sabendo do projeto em abril...e tinha que ter material e professor treiNADO até julho...então é é:: nós tínhamos maio e junho na verdade...porque soubemos em abril, mas não foi no início de abril...e a gente teve muitas reuniões com a coordenação geral pra poder entender o espírito do que que era o projeto...

Meu foco de pesquisa nesse contexto foram as aulas de revisão da disciplina inglês, ministrada em três aulas por semana. Embora eu tenha contactado duas das escolas que sediaram o Programa, pude observar aulas em apenas uma delas – E.E. J.M.O. Em ambas, levei um pedido (por escrito) requisitando permissão para que eu assistisse as aulas de inglês por cerca de oito semanas. Como eu já havia participado de algumas reuniões do Programa de Inglês e em razão de já ter previamente contactado dois monitores, um de cada escola, que a princípio tinham concordado em ter suas aulas observadas, não houve problemas, pelo menos nessa ocasião.

A E.E. J.M.O. é uma escola próxima do eixo da linha de metrô leste-oeste. Fui recebida por M.R., coordenadora da escola, mas tivemos nossa conversa interrompida por causa de um telefonema quando mal tínhamos começado a conversar. Muito entusiasmada, após a ligação, ela me contou que era mais um repórter (desta vez do SBT) interessado em entrevistar a diretora da escola por causa do sucesso do Programa. “Acho que eles estão procurando a gente porque somos os mais organizados”, disse M.R. Levada por sua euforia, imaginei que muitos alunos daquela escola haviam conseguido vaga no Programa Rever e indaguei então sobre essa questão. Arrependi-me momentaneamente de fazer tal pergunta como forma de “puxar conversa”, pois ela respondeu titubeando que apenas cinco tinham sido aprovados na primeira chamada, mas que apenas três se matricularam – as demais vagas tinham sido preenchidas por alunos de outras escolas públicas. M.R. me levou para conhecer o local e me falou de seu entusiasmo pelo Programa. Quando chegamos a uma espécie de passarela que ligava dois blocos do prédio, notei que havia uma grande faixa pendurada no gradil, onde se lia agradecimentos da escola à recente visita do governador por ocasião do início do funcionamento do Programa Rever.

Havia contactado nessa escola o monitor de inglês A.L., que com muito interesse pelo meu trabalho concordou que eu assistisse e registrasse suas aulas em áudio. Passei a observar também, na mesma escola E.E. J.M.O., as aulas de inglês de outra turma de um outro monitor,

D.L., que como A.L. não se opôs à minha presença em suas aulas. Desta forma, durante os meses de julho e agosto estive acompanhando ambos os grupos num trabalho de observação. A colaboração e compreensão de A.L. e D.L. foram fundamentais para que eu conseguisse realizar meu trabalho e numa ocasião ambos, inclusive, me auxiliaram a gravar entrevistas com seus grupos de alunos, visto o grande número de participantes do Programa (até a primeira chamada a média era de vinte e cinco alunos por sala, mas após a segunda chamada as turmas praticamente dobraram de número).

3. Colégio Bento Leme: A Escola que estabeleceu parceria com uma Escola de Línguas

Esta escola particular existe desde 1902 e localiza-se num bairro da zona oeste da capital. Ela mantém cursos de educação infantil e ensino fundamental (em períodos normais ou integral), ensino médio e cursos superiores de administração e informática, e parece atender um público de classe média-alta, segundo as observações que fiz pessoalmente e minha leitura do *site* do Colégio.

Após trocar alguns *e-mails* e telefonemas consegui agendar uma entrevista (Anexo 10) com a coordenadora pedagógica, L.C. O Colégio segue uma metodologia sócio-construtivista, conforme me explicou L.C. (que tem mestrado em pedagogia pela PUC-SP), e as aulas de inglês deles são independentes das aulas de inglês da Escola de Línguas *Moonlight* que existe em suas dependências e que funciona no terceiro andar de um de seus prédios. L.C. me explicou que o trabalho entre Bento Leme e *Moonlight* é resultado de uma parceria, pois ambas escolas possuem metodologias semelhantes, mas deixou claro que de forma alguma tratava-se de uma terceirização. Acrescentou que ela acreditava muito no trabalho dos professores que pesquisam para planejar suas aulas e que, em consonância com os coordenadores de cada curso, por exemplo, os próprios professores do Colégio tinham liberdade de escolher que livros iriam adotar para trabalhar com seus alunos (fato que posteriormente comprovei numa conversa informal com a professora K.T). L.C. admitiu sofrer certas pressões dos mantenedores da escola no que diz respeito à adoção de um Sistema de Ensino para o Colégio e frisou, em vários momentos da entrevista, que, enquanto ela permanecesse na coordenação, lutaria para que isso jamais ocorresse, pois não acreditava em tais tipos de trabalho, citando alguns deles.

L.C. não ofereceu restrições para eu assistisse aulas no Colégio e inclusive recomendou duas professoras de inglês, uma delas, K.T., que trabalhava com grupos de 1^a a 4^a e com o ensino médio (cujas aulas vim a assistir posteriormente). Coletei dados, também, junto a um grupo de 7^a e uma turma de 8^a série de uma outra professora de inglês, A.N. (que não era a professora que L.C. tinha me sugerido).

Numa outra ocasião, fui recebida para uma entrevista (Anexo 11) por C.L., coordenadora da Escola de Línguas *Moonlight* que funciona dentro do Colégio Bento Leme. Cheguei até ela através de L.C. e de recomendações de uma amiga do mestrado. C.L. me recebeu em uma outra unidade da *Moonlight*, bem próxima do Colégio (e que responde pelos cursos de inglês oferecidos dentro do Colégio). C.L. me contou que o trabalho de parceria entre as duas escolas se iniciou no ano 2000 e que a unidade localizada dentro do Colégio era exclusiva para alunos do Bento Leme. Contou-me que os cursos ministrados em outras unidades *Moonlight* eram os mesmos daqueles ministrados dentro do Colégio e que alguns dos professores que trabalhavam naquela Unidade *Moonlight* eram os mesmos que lecionavam na Unidade dentro do Colégio. Ao final da entrevista ela concordou que eu assistisse duas aulas na Unidade instalada no Bento Leme:

P ... C.L. você acha que seria assim possível eu estar...assistir algumas aulas de estágios diferentes?

C.L. pode... pode... onde mesmo você estuda?

P na USP

C.L. na USP... com a Renata?

P é nós entramos juntas... entramos no mesmo semestre...

(...)

C.L. tá... não é nosso costume deixar as pessoas assistirem as aulas né... eu vou abrir uma exceção pra você tá? se for SÓ duas aulas... tá bom?

Desta forma, pude conhecer as instalações da Escola de Línguas que funciona dentro do Colégio e assistir aulas de diferentes professoras (M.E. e S.M.), fiz registros das aulas, de conversas informais com as professoras, e coletei questionários (Anexo 12) respondidos pelos

alunos (um dos quais – Rodolfo – que eu viria a reencontrar nas aulas da turma de 8ª série da professora A.N. e na secretaria da coordenadoria fazendo uma reclamação sobre suas aulas de inglês).

4. Colégio Vidal Raiz: a Escola que desenvolveu seu próprio Centro de Línguas

Esta é uma escola particular que tem cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio, superior e cursos de pós-graduação *lato sensu*. Possui unidades em quatro endereços diferentes e seu Centro de Línguas funciona num bairro nobre da cidade de São Paulo. Meu enfoque aqui é o Centro de Línguas criado pela própria escola, responsável pelo ensino de inglês. Segundo J.G., coordenadora pedagógica, esta proposta do Centro de Línguas começou há aproximadamente trinta anos e foi se aperfeiçoando ao longo do tempo até o advento da disponibilização de uma unidade própria para esse fim.

Na entrevista com J.G. (Anexo 8), ela não se opôs a que eu gravasse a conversa; porém, mais tarde, quando questionei a possibilidade de assistir algumas aulas ela disse que não seria possível, como nos mostra este excerto de transcrição:

P deixe-me rever as perguntas... dos pais... das coordenações... é::: J.G... teria alguma possibilidade de eu assistir algumas aulas e fazer registro dessas aulas em gravador de::: de áudio?

J.G. olha... não sei viu... a gente geralmente faz isso quando nós temos... vamos admitir professor... e eu falo a verdade... se nós abirmos nós vamos ter gente na sala de aula o ano inteiro porque realmente muita gente pede... e por exemplo agora nós vamos ter que abrir porque nós temos duas professoras grávidas... e pro segundo semestre eu tô pegando substituição... então talvez nós tenhamos que abrir pra mais pessoas e fica REALMENTE mui::to complicado e dep/

((interrupção da entrevista por causa do término da fita))

Durante a conversa, J.G. fez uma retrospectiva sobre as leis de diretrizes e bases por que passou o ensino de línguas estrangeiras nas escolas formais desde meados de 1973 e

explicou que a proposta de ensino de inglês do Colégio se iniciou nessa época em duas salinhas nos fundos da escola e que depois foi alugado uma casa perto do Colégio, de onde foi possível um crescimento maior: “...de noventa alunos na época já pôde passar pra duzentos...” Ela lembrou que até essa época inglês era optativo e não existia no currículo do Vidal Raiz porque as escolas que alegassem não ter condições de oferecê-lo poderiam fazê-lo. A partir do momento em que o Centro de Línguas se firmou e ganhou características próprias semelhantes à proposta de ensino das demais disciplinas do Colégio, segundo J.G., os alunos passaram a contar também com a possibilidade de prestar exames de certificados de proficiência internacionais aplicados no próprio Colégio, uma das escolas autorizadas para realizá-los no Brasil (de início o certificado da Universidade Oxford e hoje em dia da Universidade Cambridge).

Segundo J.G., o ensino de inglês do Colégio Vidal Raiz nos níveis fundamental e médio está estruturado da seguinte forma: é obrigatório para alunos da 5^a e 6^a séries e 1^a e 2^a séries do ensino médio como parte do currículo escolar. Na 7^a e 8^a séries e na 3^a série do ensino médio os cursos de inglês são oferecidos à parte do currículo escolar, segundo J.G., “...por motivo econômico mesmo...” Ela observou que como o número de alunos é grande e no Centro de Línguas não há mais salas suficientes, os alunos do ensino médio passaram a ter aulas de inglês na mesma unidade em que funcionam as demais disciplinas, porém, sempre obedecendo as diretrizes do Centro de Línguas.

Nesta entrevista, acabamos conversando também sobre ensino de inglês terceirizado (tema do contexto que descrevo a seguir) e J.G. revelou não acreditar neste tipo de ensino:

J.G. é... EU mesmo não acredito em serviço terceirizado viu... porque:: eu mesma... eu sou professora de inglês... eu já trabalhei há há muito tempo atrás... eu quando trabalhava na Escola de Línguas *Center*⁴ eu... eu dava aula no (...) ... eu me sentia a própria E.T. na escola... porque... não pertence... cê não pertence à escola... não sabe o que tá acontecendo... você entra dá a sua aula de língua... não tem aquela coisa global que você precisa ter pra você perceber o aluno... EU achei que foi uma experiência:: muito ruim... hoje em dia... aí... aí acabou né... foram muitos anos sem isso né... aí veio outra lei e que... veio uma brecha pra/ na realidade essa terceirização não deveria

⁴ Nome fictício.

existir... porque o:... o não se pode terceirizar sua uhn... a sua... uhn uhn...
 como dizer...como é que eu vou falar isso... o FIM... o seu fim... o fim da
 educa/ a meta da escola é a educação e aí você tá terceirizando o seu fim...

5. Colégio Oscar Villar: A Escola com ensino de inglês terceirizado

Localizado na cidade de São Paulo, este Colégio particular trabalha com educação infantil, ensino fundamental e médio e, conforme observei em folhetos informativos a respeito da escola e pessoalmente, parece atender um público de classe média-alta e alta. Com início na segunda metade da década de 70, esta Escola, hoje, conta com amplas instalações que se dividem em três diferentes endereços.

Meu foco nesse contexto é a terceirização do ensino de inglês⁵, opção que o Colégio fez há cerca de sete anos, contemplando os níveis fundamental (a partir da 5ª série) e médio. Segundo A.D., coordenadora da escola e do ensino fundamental, este ensino fica a cargo da *Sunshine*, uma Escola de Línguas escolhida em virtude do bom conceito com relação ao ensino de línguas e de sua metodologia.

Nessas escolas gravei entrevistas com A.D. (Anexo 9) e com a coordenadora da *Sunshine*, B.H. A.D. me explicou que os alunos de 5ª e 6ª séries têm aulas de inglês de setenta e cinco minutos, duas vezes por semana, e que os grupos até a 6ª série contam com cerca de vinte e oito alunos por sala. A partir da 7ª série, os alunos são distribuídos em até quinze por grupo e as aulas então passam a ter duração de sessenta minutos, ocasião que – com grupos menores – possibilita a realização de módulos de trabalhos com projetos, por exemplo. Os alunos são agrupados segundo os níveis de conhecimento de inglês que possuem. A.D. me apresentou uma tabela e explicou que naquele momento a 7ª série do Colégio, por exemplo, possuía diversos níveis de inglês, variando do nível dois ao nível oito.

Como ocorreu no caso anterior (Colégio Vidal Raiz), solicitei também assistir aulas de inglês e igualmente não foi possível:

P ... seria possível eu... eu assistir algumas aulas do ensino médio e do ensino fundamental?

⁵ Esta Escola oferece também o curso de espanhol terceirizado.

A.D. olha... teria que ver com a B.H. que é a coordenadora DE INGLÊS... aí seria legal você ligar na... ela costuma ficar aqui na terça-feira de manhã... eu falo que você pediu isso mas e::: e:... eu acho que ela que tem que autorizar...

E em outro trecho de transcrição, quando B.H. mencionou os projetos realizados pelos alunos de inglês:

P B.H.... essas aulas de... projeto que você falou... tem algum dia especial assim que os alunos apresentam seus projetos... alguma coisa assim?

[

B.H. tem... tem sim... esse dia é até marcado no nosso *schedule* né...

P será que teria condições de eu assistir a uma dessas apresentações?

[

B.H. AGORA NÃO

((ela responde imediatamente)) (...) JAMAIS porque... a gente já tá no final do ano né... agora a gente já tá... hoje é dia vinte de outubro né... então eles já tão... finalizando o ano porque... porque a gente termina o ano... a gente sempre procura terminar o NOSSO... calendário um pouco antes do colégio... do geral do colégio porque... porque nós oferecemos um período de recuperação pro aluno que... que... () eu não quero também prejudicar esse aluno no sentido de... o aluno é muito esperto né... ele sabe priorizar... e eu não quero que ele priorize ah::: ou... outras matérias... e não o inglês ou o espanhol...

B.H. me contou que a Escola de Línguas *Sunshine* iniciou o trabalho de ensino de inglês terceirizado em dois colégios simultaneamente (um deles, o Colégio Oscar Villar), há mais de sete anos, e hoje a *Sunshine* atua junto a seis escolas diferentes. Segundo B.H., coordenadora da área desde o início do primeiro projeto de ensino de línguas terceirizado, diversos preconceitos tiveram que ser quebrados para que esse tipo de trabalho fosse bem-sucedido e para tanto o apoio do Colégio, principalmente na fase inicial de adaptação, foi fundamental. A metodologia utilizada é própria da *Sunshine*, mas houve necessidade desta

se adaptar à “cultura” do Colégio Oscar Villar. B.H. citou, por exemplo, o número de provas e o sistema de médias que eram diferentes em ambas as escolas quando relembrou a fase inicial de aliança entre as duas instituições.

Uma vez coletados todos os dados junto às instituições que fazem parte deste estudo, efetuei minha análise procurando levar em consideração minha perspectiva de pesquisadora-observadora, o contexto sociocultural (macro)⁶ de ensino de língua estrangeira nas escolas formais e sua relação com os contextos (micros) de minha pesquisa – nas palavras de Van Lier: “*let the data lead the way*”⁷. Assim procedendo, observei que a disciplina inglês, neste estudo, é vista como uma **disciplina-problema** e em decorrência deste “diagnóstico”, verifiquei que as soluções para o inglês buscadas através de modificações estruturais são marcadas pela dualidade: **ser “tradicional” ou ser “moderno”?** A partir daí, os dados deste estudo trouxeram outras questões – **inglês como um “produto” e a mercantilização do ensino de língua estrangeira** (questões a serem discutidas no Capítulo 3).

⁶ Ressalto aqui o conceito de duas visões – macro e micro – onde o contexto sócio-cultural interage com contextos menores (uma sala de aula, por exemplo) (Van LIER, *The classroom and the language learner*, p.7-8).

⁷ Segundo Van Lier, este procedimento é característico das pesquisas etnográficas (*Ibid.*, p.87).

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS CONTRADIÇÕES

Neste estudo, busco fundamentações, principalmente, em conceitos de filosofia da linguagem e práticas discursivas (Bakhtin, Foucault, Derrida, Bourdieu, Bhabha), de filosofia da educação (Saviani, Severino, Morin), letramento (Monte Mór, Luke & Freebody), lingüística (Arrojo & Rajagopalan), interpretação (Ricoeur), epistemologia/didática/educação (Torres Santomé, Machado, Perrenoud, Boutinet), filosofia política/história/educação (Paim, Cordeiro, Gros, Rolland, Perrone-Moisés). Os conceitos de etnografia são os postulados por Geertz, Cavalcanti & Moita Lopes, Van Lier, Erickson).

Neste capítulo procuro explicar – nos contextos deste estudo – os fatos que me levaram a concluir que inglês constitui-se numa **disciplina-problema**. Em um segundo momento, focalizo desdobramentos que observei com relação ao ensino/aprendizagem de inglês e, em seguida, analiso inglês como “produto”.

1. Inglês como disciplina-problema

Início esta análise procurando ilustrar os principais pontos que observei quanto à inglês se apresentar como **disciplina-problema** por ser considerado “diferente” de outras disciplinas do currículo escolar. A seguir, apresento uma tabela onde tentei resumir as questões que procurarei focalizar e discutir neste capítulo:

Contexto	Contradições ou conflitos observados: Inglês representa uma <i>disciplina-problema</i> e, portanto,
Tecnam	ele precisa ser <i>diferente</i> (inglês através de projetos).
Oscar Villar	ele precisa ser <i>modificado</i> (terceirização).
Vidal Raiz	ele precisa ser <i>aperfeiçoado</i> (inglês através do Centro de Línguas próprio).
Bento Leme	ele precisa <i>conviver</i> com uma Escola de Línguas dentro da própria instituição de ensino formal.
Programa Rever	ele precisa ser <i>repensado de forma diferente</i> (focalizar leitura em inglês).

Neste ponto, apenas para efeitos didáticos, optei por apresentar esta análise dividindo os cinco contextos em dois grupos. Em um primeiro momento, passarei a discutir as questões acima discorrendo sobre os contextos da Tecnam, do Vidal Raiz e do Oscar Villar. Em seguida, passarei a discorrer sobre o Colégio Bento Leme e o Programa Rever.

1.1. Inglês: “um corpo estranho desinstitucionalizado”?

Tanto no planejamento de aulas da Disciplina-Projeto de Inglês da Tecnam, quanto na criação de um Centro de Línguas próprio do Vidal Raiz e, igualmente, na opção pela terceirização do ensino de línguas estrangeiras do Oscar Villar levantei a questão que aponta para inglês como sinônimo de **disciplina-problema**.

No caso da Disciplina-Projeto tal fato foi evidenciado nas dificuldades relatadas pela professora C.A. em planejar aulas de projeto para o grupo. Segundo C.A., as aulas de projeto tinham que ser diferentes e as dificuldades de se “criar” uma aula de projeto de inglês vinham, por um lado, do fato de não se ter um livro didático e, por outro, porque se fosse usar uma música, um vídeo, ou um livro paradidático em inglês ficaria difícil trabalhar pois “inglês não é uma matéria como as outras”. Para C.A., por exemplo, “um texto de história o aluno

pega, lê e entende, mas com inglês isso não acontece pois o aluno vai querer traduzir o que está escrito e vai encontrar dificuldades porque ele não tem o domínio da língua estrangeira”. (Observo que neste ponto vou restringir minha análise à questão de inglês como **disciplina-problema** e não vou comentar possíveis desdobramentos desse episódio – como acreditar que através da tradução se possa obter o significado integral de um texto – pois isso será retomado posteriormente (cf. p.64-92), ocasião em que discutirei as leituras feitas em inglês). Compreendi que no entender de C.A. a Disciplina-Projeto de Inglês se caracterizava como “diferente”, “estrangeira”, quer em virtude da inexistência de um livro didático (ou seja, um instrumento de apoio a ser utilizado), quer pela própria caracterização da disciplina: trabalhar com projetos. Dentre suas opções a fim de resolver tal problema, em um primeiro momento, C.A. considerava principalmente a utilização de vídeos, filmes e música como meios de atingir seus objetivos de ensinar inglês “dando ao aluno oportunidade de aprender a estudar de outras formas” (cf. Anexo 7), propósitos que se revelam também através do próprio nome escolhido para a Disciplina-Projeto de Inglês: “*Singing and watching films*”.

Considerar inglês como disciplina-problema também foi evidenciado por A.D., do Oscar Villar, quando relatou como tinha surgido a idéia de se terceirizar o ensino de línguas estrangeiras. Segundo A.D., havia uma insatisfação com o resultado das aulas de inglês e isso não ocorria com outras disciplinas do Colégio, como nos mostra esse excerto:

A.D. ...aprendizagem da língua... da segunda língua... não é simples... é complicado né... a não ser que a criança vá aprendendo desde pequenininha... é:... de forma muito integrada né... e tudo o mais que ela aprende... tem muita criança com uma... uma:: idéia de que não consegue produzir bem numa segunda língua... hoje mesmo uma pessoa tava me falando... “nossa... tem uma menina que tá já na 8ª série... no nível oito... ela vem... vem acompanhando mas ela não fala... acho que ela não consegue falar nunca... nunca...” E É uma boa aluna né...

[

P

ela encontra dificuldades

A.D. é isso e tudo quanto é... dificuldades né... que a gente tem mas APESAR DISSO com a esco/ **com o trabalho da *Sunshine* a gente vem conseguindo uma melhor aprendizagem mesmo desses alunos que tem uma maior dificuldade...**

Segundo me contou A.D., a disciplina inglês representava um problema pelo fato de muitos alunos estudarem inglês fora, em cursos livres de língua, o que acabava causando uma grande diferença no nível das turmas. Inglês como problema é também mencionado por B.H., da *Sunshine*, quando conversávamos sobre o por que de se trabalhar com um curso de línguas no ensino formal:

B.H. ... eu acho que nas nossas faculdades de Letras... elas pecam muito porque:: elas ensinam a teoria... aí o aluno se forma e é joga/ ou mesmo na época de estágio e é jogado numa sala de aula... pra mim ele é jogado aos leões... sabe... então fica muito difícil... **e quando você ainda tem que ensinar uma LÍNGUA... que não É... um APRENDizado normal num colégio porque a língua na verdade é uma habilidade que você desenvolve como andar de bicicleta e aprender a dirigir** né... então ela precisa de um olhar especial e... o colégio sente que muitas vezes ele não consegue fazer isso...

Ao detectar falhas na disciplina de inglês do Oscar Villar, A.D., em seu depoimento, deixou transparecer que o desnível percebido no nível das turmas vinha do fato de que muitos alunos estudavam inglês fora – em escolas de língua – e ao acentuar a insatisfação com os resultados obtidos pela disciplina inglês em relação às demais disciplinas do Colégio, cujas metas pareciam ser atingidas, sugere a idéia de que o ensino de inglês, naquele contexto, precisava ser **modificado** a fim de se adequar aos objetivos educacionais da escola. Como solução buscou-se então a ajuda de uma escola de línguas no intuito de se obter um maior equilíbrio (“nivelamento”) das turmas. Nesse sentido, a terceirização no Oscar Villar ocorreu como forma de suprir deficiências no ensino de inglês, como reforça o depoimento de B.H., da *Sunshine*, ao afirmar que uma língua estrangeira é uma “habilidade” que necessita de um “olhar especial” para ser desenvolvida e, portanto, as escolas formais não pareciam estar devidamente preparadas para assumir tal tipo de ensino.

Inglês como disciplina-problema também parece ter sido o responsável pela criação do Centro de Línguas próprio do Colégio Vidal Raiz, conforme relatou sua coordenadora:

J.G. ...quando... a:: a lei de diretrizes e base que o ensino fundamental ia passar de... pra oito anos... que eram quatro anos o ciclo básico e o antigo ginásio... quando começou essa mudança do Vidal Raiz a: **a escola tinha resposta pra todas as matérias... com exceção de inglês... que era a matéria onde existia gaps...** tinha alunos extremamente desmotivados... os professores não atingiam seus objetivos... que era o ensino da língua...

Parece-me que a viabilidade de se solucionar as lacunas do Vidal Raiz no que diz respeito ao ensino de inglês fundamentou-se na concretização de um Centro de Línguas, através do qual se poderia buscar um **aperfeiçoamento** do ensino de língua estrangeira no Colégio. A opção pelo desenvolvimento de um Centro de Línguas próprio pareceu assegurar ao Vidal Raiz a obtenção de um denominador comum diante das outras disciplinas da escola, solucionando, assim, os “*gaps*” relatados por J.G. no que se referia à questão do cumprimento da proposta educacional do Colégio.

Os três exemplos anteriores sugerem que inglês se constitui numa **disciplina-problema** quando comparado à outras disciplinas. As alegações de que os alunos “não têm o domínio da língua estrangeira” para realizar as atividades, que o aprendizado de uma segunda língua “é complicado”, que aprender uma língua é uma “habilidade que você desenvolve”, de inglês ser “uma matéria onde existiam *gaps*”, levaram-me a considerar que, nesses casos, inglês, como disciplina do ensino fundamental e médio, se assemelha à imagem de um “corpo estranho” no currículo oficial. Ademais, segundo o que percebi, o tratamento dado a esse “corpo estranho” torna-se eficaz se **inglês** receber um tratamento “reservado” no rol das demais disciplinas ficando aos cuidados de “especialistas” (do Centro de Línguas criado, da Escola de Línguas que opera a terceirização), gerando aí a idéia do que denomino “um corpo estranho desinstitucionalizado”, pois faz parte e representa a instituição, mas ao mesmo tempo mantém-se reservado através de um cuidado que o diferencia das demais disciplinas. A Disciplina-Projeto de Inglês também, por sua vez, parece reforçar a mesma questão de manter-se à parte sob os cuidados dos “especialistas” (professores responsáveis por ministrar as aulas de projetos), visto que ela representa o “outro” – criado e posicionado dentro do currículo de forma ímpar – e de cujo “isolamento” espera-se o cumprimento das metas propostas para inglês: desenvolver “competências e habilidades” na língua estrangeira (Anexo 7).

Recorro aqui a alguns conceitos elaborados por Foucault a fim de compreender *inglês* interpretado como disciplina-problema por C.A., A.D., B.H. e J.G em meu contexto de estudo. Na visão de Foucault, em qualquer sociedade existem relações de poder múltiplas – exercidas através das instituições sociais – que caracterizam e constituem as práticas sociais e onde as relações de poder são estabelecidas através do discurso. Essas relações de poder atribuídas ao discurso são ilustradas, por exemplo, na figura das instituições psiquiátricas ao segregar sujeitos que produzem um discurso em desacordo com a razão e, portanto, os exclui (Foucault, 2004a:179; 2003:10-13). Assim, se pensarmos nas instituições Tecnam, Vidal Raiz e Oscar Villar, e nos discursos produzidos pelos seus representantes (C.A., A.D., B.H. e J.G), parece-me possível concluir que, segundo os entrevistados, por se tratar de uma disciplina que não responde aos ditames escolares da forma esperada – adequada – como as demais disciplinas, seja natural que *inglês* represente o papel de disciplina “infratora”, necessitando então de um poder coercitivo que seja capaz de reintegrá-la ao currículo das escolas após as apropriadas medidas correcionais. Nesse sentido, em decorrência da cobrança dos ajustes necessários, observo que a criação do Centro de Línguas no Vidal Raiz, da terceirização do ensino de inglês no Oscar Villar, bem como nas tentativas de C.A. de ensinar inglês de forma diferente dentro da Disciplina-Projeto, são exemplos resultantes de um poder de coerção capaz de disciplinar e que acabam por criar novos “espaços” não menos complexos e conflituosos, como define Foucault ao falar das instituições penais, ou ainda, das práticas sociais: “as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (Foucault, 2004b:126).

A existência de variadas relações de poder, invisíveis aos olhos dos indivíduos inseridos numa sociedade, mas que exercem o controle através do discurso se traduzem também nas instituições escolares, como observa Foucault: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2003: 44).

Foucault entende que um sistema de ensino consiste na ritualização da palavra ao fixar papéis para os sujeitos que falam, constitui-se num grupo doutrinário e se apropria de discursos com poderes e saberes (Foucault, 2003: 44-45). Essa apropriação de discursos seria, portanto, feita pelos sujeitos que falam, que entendemos como as várias subjetividades envolvidas na construção desses discursos e nunca isentos de relações de poder.

Como pude observar, na Escola Tecnam, a responsabilidade de ministrar as aulas de projeto de inglês coube a duas professoras (C.A. e S.S.). Numa ocasião em que, devido a minhas conversas com os alunos do grupo da Disciplina-Projeto, julguei pertinente investigar o que ocorria nas outras aulas de inglês que eles tinham concomitantemente às aulas de projeto de inglês, percebi que havia um conflito entre os professores que não lecionavam aulas de projeto de inglês. Ao solicitar assistir uma outra aula de inglês, o coordenador se antecipou e me respondeu que ele dava aulas de inglês, mas não de projeto, e deixou claro que **“projetos era coisa da área de C.A.”** Essa divergência se tornou ainda mais evidente quando, por sugestão de C.A.⁸, fui procurar falar com M.T., uma das professoras da disciplina regular de inglês, com quem tentei conversar ao telefone. M.T. falava em tom agressivo, e confessou não ter sido escolhida para as aulas de projeto, demonstrando assim seu tom de indignação a minha solicitação em assistir suas aulas (que eram as aulas regulares que a escola oferece a seus alunos). Por estes dois eventos e também através de uma conversa informal que tive com uma outra professora de inglês da escola (onde demonstrou admiração pelos projetos que C.A. tinha que desenvolver com os alunos), vim a perceber a existência de um conflito devido aos professores de projeto de inglês representarem, naquela instituição, o papel dos “especialistas”. Esses episódios ilustram o peso das relações de poder das quais nos fala Foucault, relações essas que atravessam todos os discursos. Igualmente, os discursos construídos ao longo da história em torno do saber, do domínio do conhecimento, não escapam a essas relações de poder: poder-se-ia talvez concluir que no contexto da Tecnam, à C.A. e S.S. fora delegado o “poder” (ministrar aulas de projeto de inglês) pois acreditava-se que ambas conseguiriam fazê-lo (“o saber dos especialistas” – questão que retomo adiante: cf. p.47-48).

No Vidal Raiz, por sua vez, a questão da atribuição do poder aos “especialistas” a que me referi anteriormente surgiu através dos *booklets* sobre atividades realizadas pelos alunos de inglês, onde existe uma proposta de ensino voltada a “preparar os alunos para que se comuniquem plenamente por meio da língua inglesa, tanto oralmente quanto pela escrita, capacitando-os a compreendê-la e a exprimir-se com toda a desenvoltura”. Aqui, busca-se adaptar as atividades “ao interesse de cada faixa etária, de cada grupo de alunos, de cada época”. Por esta razão, existem equipes de professores especializados⁹ em alunos de 5^a a 8^a

⁸ Como já havia colocado anteriormente (cf. p.17), C.A. me disse que M.T. também cursava Mestrado e, portanto, ela acreditava que M.T. entenderia a necessidade de minha solicitação.

⁹ O Colégio também conta com equipes que trabalham com crianças do pré até a 4^a série.

série, de 1^a e 2^a séries do ensino médio e uma proposta específica para alunos da 3^a série (onde inglês é ministrado como disciplina eletiva, reservando aos alunos o direito de escolhê-la ou não), como nos explica a coordenadora da escola:

J.G. é assim... porque a equipe que trabalha com criança do pré até a 4^a série é uma equipe especializada nessa faixa etária... a equipe que trabalha de 5^a a 8^a é outra equipe... a equipe que trabalha aqui de 1^o e 2^o colegial é outra equipe... então... nós temos três equipes de inglês... de professores... porque por exemplo voCÊ que é professora de inglês e dá aula pra 3^a série e dá aula pro 3^o colegial SÓ... que... quando você vai foCANdo... esse professor que dá aula também pra adulto do 3^o colegial se...se ele vai focar ele VAI acabar conhecendo melhor essa faixa e isso vai fazer que ele vai conhecendo melhor e vai tirar um produto melhor... isso que é a: **especialização DO professor** e que vai chegar na criança... não adiante ter um MÉtodo... um Livro MARAVILHOSO se o professor não consegue usar... se ele não consegue perceber sua classe... então... as coisas todas têm que vir juntas né...

Igualmente, verifiquei a questão dos “especialistas” na terceirização do Oscar Villar, quando A.D. me contou sobre os professores da Escola de Línguas *Sunshine* que trabalham para Colégio:

P ...quantos professores de inglês é... trabalham pela *Sunshine* aqui no Colégio?
((ela procura verificar no horário))

A.D. oito... nove de inglês e um de espanhol... são os mesmos que trabalham no nível fundamental e no médio... o cur/ as aulas de inglês acontece nas terças e nas quintas... nas terças-feiras de manhã tem o fundamental e à tarde tem o ensino médio... então os professores vêm PRA CÁ e já ficam pra dar aulas pra todas as turmas das terças e quintas-feiras... mas a gente tem que deixar um BURACO nos horários... quando vai pensar no horário... pra organizar as aulas de inglês... pra dar conta disso...

Analisado sob outro prisma, lidar com inglês, quer de forma **diferente** (caso da Tecnam), **aperfeiçoada** (Vidal Raiz), ou ainda **modificada** (a terceirização do Oscar Villar), gera expectativas de se solucionar a **disciplina-problema**, mas enfrenta a questão da inexistência de garantias de que tal fato ocorra nesses contextos, como se reconhece nesses excertos de transcrição. Primeiramente, de A.D., do Oscar Villar:

P ... e você está desde o começo do projeto?

A.D. estou

P e... a:: assim durante esses cinco anos mais ou menos que a *Sunshine* tem trabalhado junto com vocês então... você disse que pros alunos melhorou bastante o::: o aprendizado...

A.D. então... **o aprendizad/ o resultado melhorou muito...** hoje a gente tem alunos que no:: no...no vestibular é::: é...vão muito bem... vão bem mesmo... gabaritam... fazem o gabarito com sucesso em inglês... **é::: ainda há adaptações... aproximações entre o sistema *Sunshine* e o Colégio...** mas... eu acho que é uma coisa que a gente vai fazendo aos poucos né... a gente tem:: coisas muito importantes... por exemplo a permanência de uma mesma equipe trabalhando na escola...

Percebi que quando A.D. fala das “adaptações” e “aproximações” entre o trabalho das duas escolas e diz que “é uma coisa que a gente vai fazendo aos poucos”, seu discurso parece comportar a idéia de uma completude a ser alcançada. Tal pensamento evoca o que Morin debate ao falar do jogo contraditório dos possíveis explicando que “como as possibilidades sociais estão relacionadas com as possibilidades cerebrais, ninguém pode garantir que nossas sociedades tenham esgotado suas possibilidades de aperfeiçoamento e de transformação e que tenhamos chegado ao fim da História”. Para Morin, “a possibilidade antropológica, sociológica, cultural, espiritual de progresso restaura o princípio da esperança, mas sem certeza “científica”, nem promessa “histórica”, visto que as possibilidades são incertas” (Morin, 2000b:75).

Parece-me que as expectativas pela solução da **disciplina-problema** no Vidal Raiz versa sobre os aspectos das incertezas às quais se refere Morin, como se verifica nesse trecho de entrevista com J.G.:

P ...a proposta de ensino de inglês na escola então seria trabalhar as quatro habilidades...

J.G. isso... **trabalhar as quatro habilidades... é uma pretensão porque... o que é difícil** né... porque... às vezes você acaba focando uma mas... é importante...

Na proposta de ensino de inglês do Vidal Raiz reside o “princípio da esperança” (Morin, 2000b), embora J.G. pondere a questão de se trabalhar as quatro habilidades reconhecendo-a como uma “possibilidade incerta”:

Aprendemos, no final do século XX que, à visão do universo obediente a uma ordem impecável, é preciso substituir a visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização (Morin, 2000b: 84-85).

Em várias ocasiões, igualmente, a professora de projetos de inglês da Tecnam também demonstrou receio quanto à falta de garantias de aprendizado em suas aulas visto que os alunos, segundo ela, estavam acostumados a ter aulas de gramática e não familiarizados em ouvir inglês, por exemplo, caso ela trabalhasse com música ou mesmo com vídeo.

Parece-me, assim, que a relação entre as soluções buscadas para a **disciplina-problema** e as dúvidas geradas pelas “possibilidades incertas” que estas oferecem podem ser interpretadas à luz de um outro conceito postulado por Morin: o princípio de redução na educação. “Até meados do século XX, a maioria das ciências obedecia ao princípio de redução, que limitava o conhecimento do todo ao conhecimento das partes” (Morin, 2000b:42). Assim o autor discorre sobre as conseqüências do princípio de redução na educação:

O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e

determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias (Morin, 2000b:42).

Entendo que o conceito do princípio de redução auxilia na compreensão das mudanças no Vidal Raiz e no Oscar Villar, porque ambas escolas representam instituições sociais (“complexidades vivas” que lidam com “complexidades humanas”, do ponto de vista educacional) que sofreram transformações em uma de suas partes – inglês – a partir do momento em que esta disciplina deixou de parecer “quantificável e mensurável” para esses Colégios, ou seja, deixou de apresentar resultados traduzidos quer no esperado desempenho escolar, quer na aprovação em exames, por exemplo. Essa constitui uma das situações que suscitou o que denomino de **disciplina-problema**. Da lógica que admite mensurabilidade, portanto, parece-me que a criação do Centro de Línguas e a terceirização explicam a “compartimentação” da disciplina inglês como solução nesses contextos em função da recuperação do todo, ou seja, do complexo educacional. A esse respeito, Morin diz:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional (Morin, 2000b:43).

A mesma lógica reducionista parece se aplicar à Disciplina-Projeto de Inglês. Tal disciplina partilha da unidimensionalidade do grupo das outras disciplinas-projeto (Anexo 6) – que representam as novas compartimentações para o ensino na Tecnam – mas diante do todo (a instituição escolar) a Disciplina-Projeto de Inglês representa, como as demais disciplinas-projeto, uma fração no complexo, e como tal, não escapa à disjunção do multidimensional.

A mecânica disjuntiva que explica a fragmentação da disciplina inglês na Tecnam (visto que nesta Escola também existe na grade curricular a “outra” disciplina inglês, parte do currículo oficial do ensino médio) e que reservou diferentes “compartimentos” ao *inglês* no Vidal Raiz (o Centro de Línguas) e no Oscar Villar (a terceirização da disciplina inglês) se

assemelham aos “espaços complexos” postulados por Foucault (2004:126), onde as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” aparecem aqui representados em suas dimensões arquiteturais (novos “espaços” criados), funcionais (novas “funções” para o *inglês* submetido à medidas correcionais – Vidal Raiz e Oscar Villar, e à medidas coercitivas – Tecnam, conforme mencionado na p.32) e hierárquicos (a atribuição da função aos mais “especialistas” em inglês).

1.2. Inglês: disciplina de “entre-lugares”?

Neste ponto procurarei abordar, mais especificamente, inglês como **disciplina-problema** nos contextos do Colégio Bento Leme e do Programa Rever.

De acordo com os entrevistados, as aulas que observei e o material didático que coletei tanto no Colégio Bento Leme quanto no Programa Rever, *inglês* também parece ser visto como o “infrator”. Procurarei explicar a razão para tal conclusão retomando um pouco do histórico de ambos os contextos.

O Colégio Bento Leme não possui aulas de inglês terceirizadas, mas existe um acordo que autoriza o funcionamento da Escola de Línguas *Moonlight* em suas dependências. O Colégio possui seus próprios docentes para ministrar aulas de inglês para o ensino fundamental e médio, mas a parceria com a Escola de Línguas permite que alunos do Bento Leme também façam cursos de inglês na *Moonlight*, sem sair das dependências do próprio Colégio. Em entrevista com L.C., coordenadora pedagógica do Bento Leme, indaguei sobre as razões que levaram à instalação de uma Escola de Línguas dentro do Colégio. L.C. explicou que o Colégio Bento Leme manteve um Centro de Línguas próprio por cerca de dez anos, mas que havia sido fechado por questões financeiras. L.C. relatou que naquela época os professores de inglês do Centro de Línguas pleiteavam equiparação salarial com os professores do Colégio, pois entendiam que eram parte do quadro de docentes do Bento Leme, o que contribuiu para tornar o trabalho do Centro de Línguas inviável. Esse conflito revela as relações de poder teorizadas por Foucault (2003), aqui representadas pelo tratamento salarial diferenciado que favorecia os professores de inglês do *Colégio* Bento Leme, mas desfavorecia os outros professores do *Centro de Línguas* do Bento Leme. Com o fechamento do Centro de Línguas solucionaram-se as divergências de rivalidade salarial, entretanto, criou-se um problema de outra ordem: os pais que mantinham seus filhos estudando no

Centro de Línguas tiveram que buscar outros cursos de inglês fora do Bento Leme. Desta forma, segundo L.C., no intuito de solucionar essa outra questão, foi efetuada uma parceria entre o Bento Leme e a *Moonlight*, que passou a funcionar dentro do Colégio exclusivamente para seus alunos. **Por não se tratar de uma terceirização do ensino de inglês**, ser aluno da *Moonlight* não é obrigatório para os alunos do Colégio Bento Leme, uma vez que estes já têm aulas de inglês em sua grade curricular.

Ao relatar sobre a parceria do Bento Leme com a *Moonlight*, percebi nas explanações de L.C. que ela falava na posição de coordenadora pedagógica do Colégio, mas que em alguns momentos tecia comentários distanciando-se de seu papel (que eu talvez pudesse identificar como as opiniões de um mestre em pedagogia, título que ela possui). Por exemplo, foi L.C. como coordenadora pedagógica quem me informou sobre o processo de implantação da *Moonlight* no Bento Leme quando o Centro de Línguas próprio que o Colégio mantinha se tornou inoperante, mas foi L.C. “não-coordenadora” quem reconheceu um conflito na parceria entre ambas escolas, uma vez que demonstrava plena confiança no trabalho desenvolvido pelos próprios professores de inglês do Bento Leme, donde pude inferir suas “restrições” quanto à presença da *Moonlight* no Colégio.

Esclareço que percebi no conflito evidenciado por L.C. na parceria entre Bento Leme e *Moonlight* elos que por hora defino como “mercantis”, mas que reservei um espaço (em *inglês como “produto”*, cf. p.93) para tal discussão, bem como de outros aspectos levantados nessas comunidades.

Bourdieu explica que “o poder das palavras é apenas o *poder delegado* do porta-voz cujas palavras (quer dizer, de maneira indissociável, a matéria de seu discurso e sua maneira de falar) constituem no máximo um testemunho, um testemunho entre outros da *garantia de delegação* de que ele está investido” (Bourdieu, 1996:87). O conceito de investidura proposto por Bourdieu auxiliou-me a perceber L.C. como porta-voz da instituição Bento Leme, por exemplo, quando me contou os precedentes históricos que levaram ao encerramento do Centro de Línguas próprio que o Colégio manteve e que havia cedido lugar à Escola de Línguas *Moonlight*. O relato dessa coordenadora recorda a explanação de Bourdieu, como neste trecho:

Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado que se exprime em situação solene, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição (Bourdieu, 1996:87).

Entendo que minha entrevista com L.C. corresponde à “situação solene” mencionada por Bourdieu. Assim, percebi L.C., como porta-voz de um discurso institucional, quando me contou que os professores do Bento Leme tinham como orientação central a realização de pesquisa em suas áreas de ensino a fim de melhor compreender e desenvolver um trabalho com uma abordagem sócio-construtivista, metodologia adotada pelo Colégio. Disse-me que os professores poderiam sugerir o material a ser implementado, por exemplo, que livro didático seria adotado por suas turmas. Tais sugestões, uma vez apreciadas pelos coordenadores (do ensino fundamental ou do ensino médio), constituíam-se, então, em instrumentos ou planos para preparação de aulas a serem ministradas (fato que tive oportunidade de confirmar com relação à disciplina inglês, posteriormente, numa conversa informal com K.T., uma das professoras do Colégio, que revelou ter escolhido um outro livro didático para as turmas que ela havia sido convidada para assumir, por ocasião do afastamento da professora anterior).

Compreender o relato de L.C. também se deve à consideração de seu lócus de enunciação. Refiro-me aqui ao lócus de enunciação de Bhabha (2003:19-21), onde a relação tempo-espaço que os indivíduos ocupam é intrínseca à complexidade de seus contextos específicos que abarcam diversas ideologias e orientações, como de gênero, raça, classe social, profissão, local institucional, por exemplo. Desta forma, por extensão, na entrevista com L.C., pude reconhecer as alternâncias de quem falava, ora exercendo o papel de coordenadora pedagógica do Colégio (reconhecendo a função de uma Escola de Línguas no Bento Leme) e ora acentuando suas crenças no desenvolvimento de um ensino eficaz preparado e conduzido pelos próprios professores de inglês do Colégio e, portanto, da não necessidade de um curso de língua estrangeira paralelo dentro do Bento Leme. A identificação destes momentos agonísticos no relato de L.C. ao definir a parceria entre o Colégio e a escola *Moonlight* revelou as contradições experienciadas pelo sujeito L.C. em seu “tempo-espaço” (a instituição educacional). Através da observação de aulas no Bento Leme e na Escola de Línguas, de conversas informais e entrevistas com professores das duas

instituições, de entrevista com a coordenadora da *Moonlight*, de questionários respondidos pelos alunos, de conversas com Rodolfo e Sidney (alunos de ambas as escolas), além do depoimento de L.C., percebi contextos específicos com suas próprias ideologias e orientações (Bhabha, 2003): neste caso, duas culturas que partilham uma negociação representada pela **parceria** firmada entre essas instituições escolares.

Neste ponto, julgo caber aqui uma explicação sobre o termo “cultura” que emprego neste estudo. Segundo Gohn, o termo cultura possui muitas acepções. A autora nos explica, por exemplo, que “em 1952, Kroeber e Kluckhohn classificaram e comentaram 164 definições diferentes de cultura” (Kroeber & Kluckhohn, 1952, apud Gohn, 2001:28) e complementa a questão dizendo que vários campos (como a sociologia, história, filosofia, psicologia social, lingüística, política), além do antropológico, buscam definir cultura e procuram estudá-la. Dentre os conceitos por ela reportados se encontra o conceito antropológico de cultura defendido por Geertz. Gohn acredita que para Geertz, o termo cultura “se tornou um tópico-chave da mitologia “cultura” do século XX” (Gohn, 2001:28). Nas palavras do próprio Geertz,

...culture is not a power, something to which social events, behaviors, institutions, or processes can be causally attributed; it is a context, something within which they can be intelligibly – that is, thickly – described (Geertz, 1973:14).

No conceito defendido por Geertz, postulando que ao falar de cultura é preciso ter como ponto de referência um contexto onde existe um complexo de padrões de comportamento e de crenças partilhados coletivamente por uma sociedade ou grupo social, vejo articulações com o lócus de enunciação teorizado por Bhabha (2003) e entendo que o Bento Leme e a *Moonlight*, bem como o Vidal Raiz, o Oscar Villar e a *Sunshine*, a Tecnam, e o Rever representam esses contextos onde residem valores específicos cuja compreensão somente se faz no interior e a partir do interior dessas comunidades.

A fim de apreender como inglês é interpretado nas negociações entre o Colégio Bento Leme e a Escola de Línguas *Moonlight*, levei em consideração, também, que nessas duas culturas se confrontam “índices de valor contraditórios” (Bakhtin, 2004:46), aqui representados pelas diversas ideologias envolvidas: caso, por exemplo, do relato de L.C.,

quando, em seu discurso, deixava transparecer a desnecessidade da parceria com uma Escola de Línguas e do que me contou C.L., da *Moonlight*, quando me falou que já havia sido proposto que o inglês desta Escola de Línguas passasse a ser curricular¹⁰ no Colégio Bento Leme e que L.C. iria estudar tal proposta. Sobre a questão das ideologias teorizadas por Bakhtin, Brait discorre à respeito da natureza constitutiva e dialógica da linguagem de que trata esse autor, ao explicar o interesse do filósofo

pela natureza social dos fatos lingüísticos, o que significa entender a enunciação indissolúvelmente ligada às condições de comunicação, que por sua vez estão sempre ligadas às estruturas sociais. Entretanto, a idéia de que na palavra confrontam-se os valores sociais, e de que a comunicação verbal é inseparável de outras formas de comunicação, permite não apenas evoluir para as questões do plurilingüismo, dos conflitos no interior de um mesmo sistema e dos diferentes registros existentes no interior desse complexo, como também ancorar a questão do dialogismo numa dupla e indissolúvel dimensão (Brait, 1997:98).

Brait explica que pode haver dialogismo entre discursos (de uma cultura, sociedade, comunidade) ou nas “relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos...” (ibidem:98). Percebe-se esse dialogismo em L.C. que, como sujeito, dialoga a partir de seu próprio lócus de enunciação, a partir da posição de alguém a quem é atribuído o poder (o papel de coordenadora pedagógica), mas também fala do ponto de vista de quem reconhece a existência de um poder maior (os mantenedores do Colégio Bento Leme), a cujos direcionamentos responde de forma colaborativa e ao mesmo tempo contestativa quando pondera restritivamente sobre a instalação da *Moonlight* dentro do Colégio. Nesse sentido, a presença da *Moonlight* no Colégio Bento Leme não deixa de representar o “corpo estranho desinstitucionalizado” na instituição, um “entre-lugar”, que oculta/revela inglês como o “infrator”, o “diferente”, e cria igualmente sujeitos em posições “entre-lugares” (como L.C.) justificados pelas relações de poder presentes neste sistema educacional (Foucault, 2003).

¹⁰ Esta questão é retomada em Inglês como “produto” (cf. p.93).

No Programa Rever, por sua vez, parece-me que inglês pode ser interpretado como disciplina “infratora” na medida em que existe uma proposição clara de **ensino de leitura em língua estrangeira**, mas a aplicação de tal proposta se amolda nos “entre-lugares” criados para esta função. Refiro-me aqui ao fato de que – se analisados sob um contexto “macro”, os alunos e sua procedência – neste Programa os alunos do terceiro ano do ensino médio de diversas escolas públicas foram agrupados após passarem por exame de seleção e distribuídos nas salas de aulas das escolas que sediaram o Rever. Percebi que do ponto de vista dos alunos que já pertenciam às escolas que sediaram o Programa, aqueles agrupamentos representavam os “estrangeiros” (“corpo desinstitucionalizado”), fato que também ocorria na sala dos professores com a visível separação entre monitores do Rever e professores da E.E. J.M.O. Observo, ainda, que a esmagadora maioria dos alunos do ensino médio da E.E. J.M.O. (na primeira chamada houve cinco alunos da escola aprovados, mas somente três se matricularam) permanecia fora das salas de aula – à margem – dentro de seu próprio território, por não terem sido aprovados nos exames para fazer parte do Programa de dimensões gigantescas. Sob outra ótica, focalizando o contexto “micro” das aulas de inglês do Programa, novamente a corporificação do “estrangeiro” se apresenta, desta vez gerado pelo “estranhamento” causado pela proposta dos professores em ensinar aspectos relacionados ao processo de leitura. Segundo M.M., uma das coordenadoras do Programa de Inglês, o material didático tinha sido elaborado para esta função:

P ...eu percebi na primeira apostila a que eu tive acesso que tem uma preocupação com leitura né... e um pouco mais do que simples leitura... você poderia falar um pouco mais sobre isso?

M.M. ah sim... a::: bem... nós identificamos que na área de língua inglesa... o que que consta numa preparação pro vestibular? Consta saber ler... em língua estrangeira... então a gente:: resolveu que ia elaborar os módulos voltados pra **técnicas que desenvolvam habilidades de... de leitura né... em língua estrangeira...** só que como estamos inseridos dentro de um meio educacional nós nos preocupamos em todo módulo é... **apresentar elementos que provocassem algum tipo de reflexão...**

Inglês se constitui em uma **disciplina-problema** quando o “estranhamento” ao qual me referi anteriormente ocorreu nos contextos das salas de aula por ocasião da aplicação da proposta do Programa de Inglês, originários do objetivo idealizado para o Programa Rever: **inglês ser repensado de forma diferente**, focalizando a leitura em língua estrangeira. Constatei isso através dos questionamentos de alguns alunos nas aulas (por exemplo: “então a gente não precisa saber todas as palavras pra entender o que tá escrito?”, “dá pra ler sem saber vocabulário?”), de conversas e entrevistas que gravei com grupos de alunos e de suas respostas num questionário¹¹ (Anexo 13) sobre suas expectativas quanto às aulas de inglês do Rever, como ilustra os exemplos que se seguem, a respeito do “estranhamento” na abordagem do *inglês*. *Observo, porém, que transcrevi estes depoimentos sem efetuar nenhum ajuste de caráter normativo:*

- A1** A minha expectativa de inglês é a de que eu aprenda coisas novas e com certeza, importantes para se fazer uma boa prova, pois as aulas são ministradas por pessoas que já passaram pelo que nós ainda iremos passar. E já pude perceber que estava certa em pensar isso, pois **estou aprendendo lições e tendo um preparo que nunca tive desde a 5ª série até agora, no 3º ano E.M.**
- A2** Não esperava que fosse aulas tão dinâmicas, que **ensina-se a nós compreendermos textos escritos em inglês, pensei que fosse ficar na mesma coisa das escola**, a teoria e so teoria.
- A3** A maneira de dar a aula de inglês nesse programa é muito diferente do que hoje em dia já vimos, pois **a apostila e o professor nos ensina à compreender o contexto o do que se trata algo em ingles**, sem traduções, e sem ter um conhecimento avançado da língua.

¹¹ A aplicação desses questionários se deu após quatro ou cinco semanas do início das aulas do Programa. A essa altura, os alunos que tinham sido convocados na primeira chamada já tinham assistido à aula inicial em que os professores chamaram à atenção para os objetivos da proposta das aulas de inglês do Rever.

Os relatos anteriores parecem confirmar que sob a ótica dos participantes “estrangeiros”, as aulas de inglês pareciam representar um grande empreendimento devido à ênfase no desenvolvimento da habilidade de leitura (função esta que segundo os PCNEM já deveria estar sendo trabalhada em sala de aula¹²), corroborando, assim, por desfazer alguns estereótipos que os alunos traziam consigo de suas aulas de inglês no ensino fundamental e médio. Nas conversas com os alunos e nos questionários por eles respondidos, muitos mencionaram seu suposto fracasso de aprendizado de inglês atribuindo-o basicamente a dois fatores: à disciplina ser muito difícil e aos professores que só ensinam gramática centrando-se no verbo *to be* (um dado que apareceu em um grande número de depoimentos, onde sobressaíram-se observações de caráter comparativo – depreciativo – às aulas de inglês que os alunos costumam ter ou tiveram anteriormente), denunciando que nesse contexto o ensino reducionista “das partes” (ensino estruturalista da língua que, segundo Monte Mór (1991), foi observado num levantamento feito em escolas de ensino fundamental e médio na década de oitenta) continua prevalecendo e fomentando à caracterização de inglês como **disciplina-problema**, já que em sete anos de ensino de inglês no ensino fundamental e médio esses alunos continuam a afirmar que “nada” sabem de inglês.

1.3. Inglês e os “especialistas”

A partir do “diagnóstico” de inglês como **disciplina-problema**, percebi que no posicionamento de *inglês* nas “fileiras” (cf. p.32 e 38) ou nos “entre-lugares” (cf. p.38) sobressaiu-se a figura dos “especialistas”. No contexto da Tecnam, trata-se dos professores que ministram aulas de projeto (cf. analisado na p.31); no Oscar Villar os “especialistas” aparecem representados pelos professores da *Sunshine* (cf. discutido na p.29); no Rever estes são representados pelos monitores de uma conceituada universidade pública (conforme pude observar através de minha inserção na escola E.E. J.M.O. e em suas aulas, nas conversas e entrevistas com M.R. e com alunos do Rever, aos monitores do Programa é atribuído um caráter de idoneidade, uma espécie de *status* inquestionável, daí a idéia de

12 Os PCNEM dizem que há competências e habilidades a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras Modernas e que a fim de se desenvolver a competência comunicativa, uma das competências que se deve focalizar é “compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”, e ainda “compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais” (BRASIL, 2002a: p.150).

representarem os “especialistas”). No Vidal Raiz eles são os docentes do Centro de Línguas, como explica J.G.:

J.G. é assim... porque a equipe que trabalha com criança do pré até a 4ª série é uma equipe especializada nessa faixa etária... a equipe que trabalha de 5ª a 8ª é outra equipe... a equipe que trabalha aqui de 1º e 2º colegial é outra equipe... então... nós temos três equipes de inglês... de professores... porque por exemplo voCÊ que é professora de inglês e dá aula pra 3ª série e dá aula pro 3º colegial SÓ... que... quando você vai foCANdo... esse professor que dá aula também pra adulto do 3º colegial se...se ele vai focar ele VAI acabar conhecendo melhor essa faixa e isso vai fazer que ele vai conhecendo melhor e vai tirar um produto melhor... isso que é a: **especialização DO professor** e que vai chegar na criança... não adiante ter um MÉtodo... um LIVro MARAVILHOSO se o professor não consegue usar... se ele não consegue perceber sua classe... então... as coisas todas têm que vir juntas né...

No Bento Leme, por sua vez, parece haver um impasse: do ponto de vista de sua coordenadora pedagógica, cada professor do Colégio tem oportunidade de aprimorar-se em suas respectivas áreas de atuação através de um constante trabalho voltado à pesquisa, porém, há discordâncias segundo o ponto de vista da coordenadora da *Moonlight*, como se observa neste excerto de transcrição:

P e os professores... como você falou são os mesmos que dão aula aqui (refiro-me à Escola onde foi concedida a entrevista)

C.L. são os mesmos

P e a sua opinião sobre o trabalho dentro do Colégio?

C.L. o trabalho eu acho que tem sido... é... **tem tido um bom resultado porque cada ano aumenta o nosso número...** quando eu comecei em 2001... e a *Moonlight* já estava lá dentro desde 2000... eu comecei em 2001... nós tínhamos uns trinta alunos lá... então a cada ano que passa vai aumentando e eu sempre pergunto... “ah por que que você veio até aqui?”... a maioria é indicação “ah o meu amigo faz... ele tá indo bem no inglês”... tá e eu acho mesmo a receptividade... no primeiro ano lá no Bento Leme eu não senti

tanta receptividade... porque eu acho que o trabalho não tava muito bom... quando eu entrei eu prometi mudar e aí **agora já estamos colhendo os frutos de um trabalho muito bem realizado...**

Segundo C.L., em virtude do trabalho bem realizado, já havia sido feita uma proposta para que o *inglês* da *Moonlight* deixasse de ser extracurricular e passasse a ser curricular no Bento Leme, visto que a *Moonlight* já tinha em seu currículo um trabalho deste porte, bem-sucedido, em um outro renomado Colégio da capital. Passar de ensino extracurricular à curricular atestaria a excelência dos professores da *Moonlight* que passariam, então, a legitimar a categoria de “especialistas” em inglês.

Diante do posicionamento de *inglês* nas “fileiras” ou nos “entre-lugares”, percebe-se que ao se falar do surgimento de uma nova classe, a de “especialistas”, não se exclui os “agentes” da classe supostamente anterior; em outras palavras, os “especialistas” só existem em função de seus “opostos”. Aqui, parece-me que uma fundamentação na filosofia marxista poderia traduzir tal ocorrência, ou seja, compreender o que ocorreu para o aparecimento dos “especialistas” que identifiquei neste estudo.

Segundo Severino, no pensamento marxista há “uma orientação eminentemente política, uma vez que sua percepção da realidade e suas preocupações eram de natureza fundamentalmente político-social” (Severino, 1986:5). O autor nos explica que Marx estava atento às circunstâncias históricas e que sua concepção dialética da realidade (que retoma de Hegel) se fundamenta no fato “de que a realidade vai se produzindo permanentemente mediante um processo de mudança determinado pela luta dos contrários, por força da contradição que trabalha o real, no seu próprio interior” (Severino, 1986:5). Trata-se de compreender a realidade constituindo-se num processo histórico e efetivada através do tempo, envolvendo-se num processo criador:

E este processo criador que ocorre por força da luta provocada pelas contradições que trabalha internamente a realidade é um processo dialético, de posição, negação e superação... (Severino, 1986:5).

Esta concepção dialética marxista auxiliou-me, neste trabalho, na compreensão do surgimento dos “especialistas”. Por exemplo, na Tecnam, com a implementação da Disciplina-Projeto de Inglês, com a escolha de C.A. e S.S. para ministrar tais aulas e diante de

suas proposições (Anexo 7) que anunciavam uma “mudança” no ensino de inglês, criou-se um conflito experienciado pelos demais professores que se ocupavam em lecionar para as turmas de inglês da grade curricular comum. Percebi, aqui, através da perspectiva dialética, a idéia que sugere “posição” (quando da criação da Disciplina-Projeto de Inglês e de seu posicionamento junto a outras disciplinas); “negação” (reação de professores no interior da Tecnam contrária a “existência” da disciplina: “projetos era coisa da área de C.A.” (cf. p.33); M.T. que “não tinha sido escolhida para dar aulas de projeto” (cf. p.33)); “superação” (a ação dos “especialistas”, C.A. e S.S., no trabalho de inglês que precisa ser **diferente**).

Também no Oscar Villar, a realidade produzida pelo processo de mudança na proposta de terceirização em defesa da presença dos “especialistas” de inglês gerou contradições, como pude verificar através do que me contaram A.D. e B.H. em suas entrevistas. A.D. comentou que o desnível das turmas nas aulas de inglês do Colégio representava um fator que dificultava o aprendizado e que, uma vez constatada a insatisfação com o resultado das aulas de inglês, pensou-se, então, num trabalho de integração que pudesse ser desenvolvido com uma Escola de Línguas, legitimando o conceito de que esta última representa a “grande especialista”. Contudo, quando a terceirização foi implantada e a *Sunshine* passou a responder pelo ensino/aprendizagem de inglês no Colégio, segundo A.D., foi necessário que ambas as escolas aprendessem a trabalhar em integração, a fim de preservar as características próprias da metodologia de ensino do Oscar Villar:

A.D. ...ainda há adaptações... aproximações entre o sistema *Sunshine* e o Colégio... mas... eu acho que é uma coisa que a gente vai fazendo aos poucos né... a gente tem:: coisas muito importantes... por exemplo a permanência de uma mesma equipe trabalhando na escola... quer dizer... é uma equipe que VAI entendendo a filosofia da escola... é:: a CULTURA da escola... porque não é fácil você trabalhar com uma escola dentro de uma escola né... NÃO É FÁCIL... porque por mais semelhantes que sejam os princípios de metodologia... o aluno... o TRATO em relação às coisas... por exemplo... uma questão disciplinar... quer dizer...um professor tem um problema disciplinar com o aluno... então...como é que ele resolve?... um professor da *Sunshine* resolvia de um jeito... um professor do Oscar Villar tinha maior autorização...como é que se transforma isso numa mesma orientação e com o

mesmo suporte né... pro professor em sala de aula... então tudo isso é trabalho de aproximação... de...de... reflexão...

Por esse excerto percebem-se algumas contradições que o processo dialético reconhece. Primeiramente, a questão de se tentar unir duas “culturas” diferentes e fazê-las trabalhar em integração (“...não é fácil você trabalhar com uma escola **dentro** de uma escola...”). Igualmente, em dois outros momentos da entrevista, A.D. se referiu à *Sunshine* como “um corpo estranho”, sugerindo daí a necessidade de adaptação para que a integração pudesse ser efetivada. Um segundo conflito evidencia o embate nas relações de poder segundo a concepção de Foucault (“...uma questão disciplinar (...) como é que ele resolve?... um professor da *Sunshine* resolvia de um jeito... **um professor do Oscar Villar tinha maior autorização...**”). Um terceiro aspecto conflituoso reside justamente na “lacuna” que os “especialistas” vieram a preencher. Segundo me contou B.H., ela considerava difícil um coordenador de colégio administrar tudo e, portanto, ter um curso de línguas dentro do colégio e, ao mesmo tempo, integrado a este, respeitando a cultura deste, representava uma vantagem para a efetivação de um bom trabalho. Embora A.D. e B.H. reconheçam as instituições que representam como pertencentes a diferentes “culturas” e tenham citado a importância da integração destas “culturas”, quando a *Sunshine* passou a operar dentro do Oscar Villar inaugurou-se, diante da situação instaurada, um processo dialético que sugere “negação” aos professores que lecionavam no Colégio. Segundo B.H., os professores do Oscar Villar foram convidados a participar de cursos de desenvolvimento na *Sunshine*:

P sobre:: os professores né B.H.... no início quando a *Sunshine* começou a trabalhar com a Oscar Villar por exemplo... você lembra de algum professor que já estava na... no Oscar Villar e veio fazer parte da *Sunshine* ou foi...

[

B.H. na...não... porque...é::: na verdade a gente sempre procura aliás fazer isso... oferecer nossa é::: a noss/... um...um... curso de desenvolvimento que a gente oferece aqui na *Sunshine* né... de preparação até pro professor () sobre a nossa metodoLOGIA...

Apesar do curso de desenvolvimento oferecido pela *Sunshine* – ao final – que B.H. se recorde, nenhum dos “antigos” professores do Oscar Villar permaneceu no Colégio. A chegada dos “especialistas”, forçosamente, operou transformações no Colégio atingindo a competência de seus professores de inglês, da forma como explica Pérez Gómez:

A desconfiança nas competências profissionais do docente, assim como a resistência de todo poder a delegar o controle em instâncias sociais relativamente autônomas são obstáculos definitivos, os quais impedem o tratamento educativo da mudança nas escolas e no sistema educativo, e, enfim, no sistema social (Pérez Gómez; 2001:147).

Quando no Oscar Villar se delegou as aulas de inglês à *Sunshine*, a tese de que os professores dessa área do conhecimento não atingiam os objetivos esperados, conforme me relatou A.D., parece se sustentar na questão da “desconfiança nas competências profissionais do docente” de que nos fala Pérez Gómez. Parece-me, também, que essa questão da “desconfiança” se alinha com o que Morin defende em seu princípio de redução, quando diz que essa lógica “pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano...” (Morin, 2000b:42), que nesse caso se revelou através da substituição dos “agentes” humanos por outros “agentes” humanos. Ainda, segundo Morin, o princípio de redução “oculta o imprevisto”, que no Oscar Villar representa a exclusão dos não “especialistas”, uma vez que, por se tratar da proposta de integração de duas “culturas” (como admitem A.D. e B.H), já traz como pressupostos que no interior de cada comunidade existem padrões de comportamento, crenças, idéias e valores comuns partilhados por cada uma delas que só existem dentro de suas próprias culturas, das quais faz parte o “agente” humano da **disciplina-problema**.

A figura do “especialista” que surgiu devido à inclusão da Disciplina-Projeto na Tecnam, à terceirização do ensino no Oscar Villar, à criação do Centro de Línguas no Vidal Raiz, à parceria estabelecida pelo Bento Leme com uma Escola de Línguas, e à implementação do Programa Rever, é um dos desdobramentos contraditórios que identifiquei a partir do “diagnóstico” que apontou para inglês como **disciplina-problema**. O que pretendo

explorar em seguida diz respeito às ações dos professores (“especialistas”) no âmbito do ensino e aprendizagem de inglês.

2. O “tradicional” e o “novo” no ensino de inglês

2.1. A disciplina-problema e as mudanças

Considerando que no processo de constituição das formas escolares deste estudo existe um intuito transformador com relação à disciplina inglês, entendo a necessidade de se considerar a intrínseca relação entre pensamento (identificação de problemas na disciplina inglês dentro de um panorama educacional) e ação (medidas corretivas), pois, como afirma Bornheim, “o pensamento sem a ação é vazio, e a ação sem o pensamento é cega” (Bornheim, 1977:148). Sobre esse aspecto, assim nos explica Severino, articulando a educação com a prática política:

A cada momento da história da educação há uma organização e institucionalização de suas práticas; como em outros setores, surgem profissionais e especialistas teóricos. Essa situação ocorre no atual momento histórico brasileiro (Severino, 2001:71).

A organização e institucionalização das práticas escolares à que se refere Severino parecem ser visíveis nas inovações das formas escolares deste estudo buscadas para o ensino de inglês. Diante das mudanças estruturais que identifiquei na Tecnam (onde inglês através de projetos implica em ser **diferente**); no Oscar Villar (inglês **modificado** através da terceirização); no Vidal Raiz (inglês **aperfeiçoado** no Centro de Línguas próprio); no Bento Leme (inglês **convivendo** com uma Escola de Línguas); e através do Programa Rever (inglês **repensado** para focalizar leitura), percebi que quando se fala em ensino formal de inglês seus representantes reconhecem realidades conflituosas no ensino e aprendizagem e, ao procurar soluções, estas se concretizam – educacional ou pedagogicamente – inserindo-se numa arena marcada pela dualidade: **ser tradicional ou ser moderno?**

Quando a Tecnam instituiu disciplinas-projeto em sua grade curricular, nas disposições estabelecidas que verifiquei através do *site* da escola lia-se: “os alunos do Ensino Médio terão contato com disciplinas-projeto, construídas em torno de diferentes eixos temáticos de forma a proporcionar atividades práticas interdisciplinares e contextualizadoras do conhecimento humano, que possibilitem a reflexão e a construção de valores éticos”. Levada pela definição de Disciplina-Projeto da Tecnam, conclui, assim, que a proposta da Disciplina-Projeto de Inglês (Anexo 7) tinha se originado na sugestão de Moraes nas OEC/PCNEM, que dizia competir “ao grupo de professores de uma escola criar situações-desafio e projetos” que fossem “mobilizadores e dirigidos para aprendizados específicos variados e estimulantes” (Moraes, 2002:121). Acreditei, ao ler a proposta da Disciplina-Projeto de Inglês, que propor “estudar a língua inglesa através de músicas e filmes”, dar “ao aluno oportunidade de aprender a estudar de outras formas”, desenvolver a “capacidade de interpretação e compreensão de filmes e músicas” era congruente com as “situações-desafio e projetos” que Moraes teorizava para que o aprendizado de inglês ocorresse. Entretanto, numa ocasião em que perguntei se C.A. tinha lido tais sugestões, compreendi que minhas conclusões estavam erradas (exemplo de *thick description*), pois C.A. apenas limitou-se a dizer que “já tinha ouvido falar”, e esse assunto encerrou-se aí.

Na proposta da Disciplina-Projeto de Inglês elaborada por C.A. e por S.S. consta a intenção de oferecer aos alunos oportunidades “de aprender a estudar de **outras formas**” (cf. Anexo 7). Essas “outras formas”, segundo percebi pela observação das aulas de C.A., definiram-se através dos “meios” a serem utilizados (peças de teatro, filme, vídeo *clip*, livros paradidáticos, pesquisa na *internet* e posterior apresentação em seminários). Percebi que tais “meios” (preocupação constante da professora), no entender de C.A., eram os instrumentos que preenchiam as lacunas da ausência do livro didático e constituíam-se, na sua opinião, nos alicerces para a consolidação da proposta da Disciplina-Projeto de Inglês. Durante minha convivência na Tecnam e pelos bastidores das aulas de projeto, notei que C.A. demonstrava constante inquietação, dúvidas e insegurança quanto ao planejamento destas aulas. Por exemplo, quando pensava em usar um filme, questionava se com as legendas em inglês os alunos conseguiriam entendê-lo. Se pensava em usar uma música, debatia-se na questão de que nem todos os alunos gostavam do mesmo tipo de música. C.A. preocupava-se na definição dos “meios” a serem utilizados para que a disciplina adquirisse um caráter **diferenciado**, mas avaliei não haver muita clareza quanto aos propósitos de C.A. Saviani

(1985:48) defende que uma “reflexão sobre os problemas educacionais nos leva à questão dos valores e objetivos na educação” e diz que no processo educacional “defrontamo-nos, pois, com o problema de usar meios velhos em função de objetivos novos” (idem, 2004:51). No meu entender, no caso de C.A., atingir objetivos novos (ensinar na Disciplina-Projeto) significava utilizar meios “novos”. Percebi que as inquietações de C.A. sobre como dar aulas na Disciplina-Projeto parece ter se originado no conceito de “projeto”.

Segundo Boutinet (2002:26), “falar de uma antropologia do projeto é interrogar-se sobre o modo como os indivíduos, os grupos, as culturas vivem o tempo”. Segundo ele, atualmente existe um entusiasmo “em torno das condutas de projeto, condutas finalizadas que buscam imprimir um sentido à ação que antecipam, quer essa ação venha de indivíduos isolados, de grupos ou de conjuntos sociais mais amplos” (Boutinet, 2002:13). O autor nos explica que reside no projeto dois tipos de preocupações: a da cultura tradicional e a da cultura tecnológica e nos explica que “essa dupla preocupação, de um tempo prospectivo a ser dominado e de um espaço potencial a ser assujeitado, exprime os traços dominantes de nossa modernidade” (ibidem:23). No primeiro grupo residiriam os indivíduos preocupados em conservar valores culturais herdados do passado, que revelava um modo de vida marcado por “uma forte capacidade de integração, no seio do seu grupo, das faixas etárias, dos sexos e das categorias sociais” (Boutinet, 2002:23-24). No segundo grupo, por sua vez, fazendo oposição às sociedades tradicionais, mas sem excluí-las, se encontra a linha da cultura tecnológica, que fala cada vez mais de projeto, conceito que aparece dotado de uma “conotação positiva” (ibidem:25-27). Na Escola Tecnam, as duas correntes culturais – tradicional e tecnológica – de que fala Boutinet, parecem estar presentes, visto que o inglês curricular concebido nos moldes tradicionais continua a existir e ser ministrado e na Disciplina-Projeto de Inglês residiriam, à primeira vista, os “traços dominantes” da modernidade: o “novo”, fato que verifiquei através das preocupações de C.A. e das expectativas acerca da disciplina que alguns alunos me revelaram em conversas informais, em entrevistas gravadas e em questionários (observe que apliquei este questionário quando os alunos já tinham realizado alguns “projetos” dentro da disciplina), respondendo à pergunta (do Anexo 5), “por que você escolheu participar da Disciplina-Projeto de Inglês?”. Como exemplos de respostas, alguns disseram: “domino a língua inglesa e achei interessante aprender mais com projeto”, “porque me pareceu o projeto mais descontraído”, “porque além de ser um projeto atual e precioso para o currículo, oferece

uma dinâmica diferenciada para o aprendizado do idioma estrangeiro”, “porque aprenderíamos vendo filmes, escutando música, ou seja, fazendo o que a gente gosta”.

Inferir que atingir objetivos “novos” (projetos) significava utilizar meios “novos”, parece se explicar na relação entre pensamento e ação, pois, ao se examinar a Disciplina-Projeto de Inglês como “pensamento” que se origina nos “entre-lugares” (é fruto da política educacional da Tecnam) e verificar a “ação” (nas palavras da própria C.A., “inventar projetos de inglês”), percebe-se como o agente humano (C.A.), não destituído de suas próprias crenças e valores, constrói dentro da sala de aula uma realidade de aprendizado segundo sua interpretação de “projeto” de inglês.

No que diz respeito às inquietações nas tomadas de decisões de C.A., Pérez Gómez nos explica que “um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é a sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola” (Pérez Gómez, 2001:175). Percebi essa “sensação de sufocação” em C.A. e poderia afirmar o mesmo com relação aos professores do Oscar Villar que foram substituídos pela equipe da *Sunshine*, embora o inverso também pareça ser verdadeiro, ou seja, a *Sunshine* e seus professores também tiveram que se adaptar à nova realidade na terceirização do Colégio, como nos mostra estes excertos:

P e:: A.D.... por exemplo... a *Sunshine* tem um material específico desenvolvido pra trabalhar com vocês ou eles fizeram uma adaptação do material deles... é::

[

A.D. têm... têm... têm as duas coisas né... tem os livros didáticos que são adotados como suporte e tem o material da *Sunshine* que é adaptado também... conforme os cursos... as temáticas que/ por exemplo...**uma coisa que a *Sunshine* não fazia e que passou a fazer quando começou a trabalhar... com a gente foi trabalhar um módulo de projetos em cada um dos cursos...** os cursos... os níveis são semestrais... desde o se...semestre tem um módulo que é... e acontece por projetos... ontem a Marta¹³ tava me

¹³ Observo que este é um nome fictício.

contando que o projeto de 8ª série de um dos grupos é:: é fazer comentários sobre filmes... então eles vão montar... como se fosse um DVD uma... um *linkzinho* vamos dizer assim... que é o comentário deles sobre o filme... vão gravar isso... vão assistir o filme e vão inserir isso no filme quando tiver assistido... então esse é um dos projetos... quer dizer...cada série desenvolve um projeto que tem a ver com seu interesse... com... que surgem ()...**e isso já é resultado de uma aproximação pedagógica que tem a ver também com cultura de trabalho desta escola que a *Sunshine*... adapTOU::...né... que isso não tinha...**

A.D. contou-me que como os projetos ocorriam também em outras disciplinas da escola, a *Sunshine* “teve a preocupação também de desenvolver uma metodologia que pudesse conter um trabalho assim” e coube aos seus professores executar tal tarefa.

No Oscar Villar, como ilustrado neste trecho de transcrição de minha entrevista com A.D., surge novamente a questão dos “projetos” atrelado à idéia dos “meios novos” (assistir a um filme, montar um DVD, fazer um *link* e inserir no filme), o que também foi relatado por B.H., da *Sunshine*:

P esses projetos assim... é:: eles desenvolvem... no segundo semestre?

B.H. eles desenvolvem a cada período de... depende de...do sistema do colégio... quando o colégio é trimestral a cada trimestre... a gente trabalha também com colégios que são bimestrais...então a cada bimestre

[

P bimestrais?

B.H. é::... o:::... tamanho né... o volume de pesqui::sa vai depender de acordo com o tempo que o aluno tem... **geralmente a gente trabalha com miniprojeto até pra poder dá um::: um estímulo () uma motivação pro aluno ir atrás de informação pra dividir com os colegas em sala de aula... ir na *internet*...**

[

P uhn...basicamente pesquisa na *internet*?

B.H. é...e::... por exem::plo às vezes eles fazem () tem um grupo que fez um:: um jornal... outro fez uma revista *teen*... pra...pra adolescentes... então eles inventaram qual seria uma revista pra adolescente...ao invés de ter as seções que têm... então eles escolheram algumas seções pra fazer em inglês... então eles montaram horóscopo... CARTAS de pedido de ajuda

[

P ah:: horóscopo ((risos))

Pesquisa na *internet*, conforme relatou B.H., também se inclui entre os “meios novos” para o ensino de inglês e parece-me que os alunos igualmente partilham semelhante conceito que alia os “meios novos” aos projetos, como ilustrado neste outro excerto em que os alunos utilizaram filmes para realizar o projeto de inglês:

B.H. é... tem de tudo... né... de:: revista de adolescente AMERICANO né... teve um grupo por exemplo que fez um projeto que eu achei o máximo...que era um grupo de muitas meninas e elas resolveram fazer um guia de vídeos

P guia de vídeos?

B.H. é... eu pensei... mas que raio pode ser um guia de vídeos? mas era o MÁ::XIMO porque elas montaram um guia assim... qual o vídeo ideal... pra você assistir:: num dia de chuva na praia se você está sozinha com as suas amigas mulheres... aí elas então indicavam uma fita...um vídeo... davam um resumo desse filme e diziam por que que o filme era indicado pra aquela situação... um filme indicado pra um sábado que você não tem nada pra fazer e tá com seu namorado em casa

Percebe-se que a *corrente cultural tecnológica* de que fala Boutinet, aparece aqui representada pela forma escolar modificada estruturalmente, visto que antes¹⁴ da terceirização

¹⁴ Segundo A.D., a terceirização no Oscar Villar iniciou-se por volta de 1999.

do inglês o Oscar Villar já trabalhava com módulos de projetos e exigia-se, então, que *inglês* se adaptasse aos mesmos parâmetros. Boutinet explica que “o problema não é opor dois tipos de culturas, mas, sem dúvida, apreender o fio condutor invisível que nos permite passar de uma à outra” (Boutinet, 2002:25). No caso do Oscar Villar, esse “fio condutor” parece ligar a *corrente tradicional* que identificou *inglês* como **disciplina-problema** no Colégio e o conduziu à terceirização.

Na história do Vidal Raiz, parece-me que o “novo” começou a configurar-se numa proposta, a princípio extracurricular, que surgiu por volta de 1973 e concretizou-se mais tarde no Centro de Línguas próprio do Colégio quando, então, passou a ser curricular e extensivo a todos os alunos. Segundo J.G., quando o processo se iniciou não havia livros didáticos brasileiros na área de inglês com uma proposta adequada ao Colégio e, por essa razão, passou-se a desenvolver o material e a metodologia para o ensino desta língua estrangeira. Hoje, visando o **aperfeiçoamento** do ensino de inglês, segundo observei nos *booklets* sobre atividades realizadas pelos alunos de inglês, existe uma proposta de ensino voltada a “preparar os alunos para que se comuniquem plenamente por meio da língua inglesa, tanto oralmente quanto pela escrita, capacitando-os a compreendê-la e a exprimir-se com toda a desenvoltura”, fato também descrito por J.G. em sua entrevista:

P agrupamentos?

J.G. é quando eu falo em agrupamentos próprios é isso... nós temos agrupamentos com dez... treze... quinze alunos... dezesseis NO MÁXIMO... e **essa proposta também nós temos no colegial... são grupos pequenos que possibilitam o aprendizado com as quatro habilidades da língua¹⁵...**

Segundo J.G., os alunos são separados por níveis e existe a preocupação de situar cada um ao agrupamento que lhe é mais adequado dependendo, por exemplo, de quando o aluno iniciou seus estudos no Colégio. Eis um exemplo citado que ilustra tal situação:

¹⁵ As quatro habilidades: *reading, writing, listening, speaking*.

J.G. então a:: vamos dizer... uma criança começou aqui... ela tá na 5ª série... ela tem cinco níveis diferentes de inglês pra cursar... agora vamos dizer que esta criança morou no exterior... então ela tem o inglês fluente... mas não deixa de ser criança... ela ainda tá aprendendo a língua né... então nesse caso ela pode ser agrupada ou com 6ª série ou no MÁximo com 7ª porque nós não gostamos de misturar a faixa etária...

J.G. me explicou que embora o Centro de Línguas esteja separado das demais unidades do Colégio, os princípios educacionais são os mesmos, pois existem reuniões semanais onde são estudados aspectos educacionais e as programações da escola são apresentadas aos grupos de professores. Percebi que aqui os “novos meios” não parecem ofuscar os objetivos de ensino e aprendizado da língua, como nos explica J.G.:

J.G. ... reunião... então por exemplo a gente junta né... nível semelhante... eu dou aula pra este...pra esta classe... pra este nível... pra este nível... então... se tem programação e a programação é semeLHANTE... PARte da reunião ela fica com esse nível... PARte da reunião ela fica com esse nível com uma pessoa que chama assessor... assessor...que na escola chama coordenador pedagógico... aqui ele chama de assessor... porque ele é assessor da área... e o assessor da área é que tem TODas as programações... e essas programações são realizadas agora... colocadas pra equipe de professores... e pra ver se é isso mesmo que precisa na sala de aula... então... aí eu sei que um *grupo*¹⁶ 6 A e um *grupo* 6 B... mas eu tenho três professoras... MAS a programação vai acontecer nas três salas de aula... **é evidente que as professoras programam suas aulas... mas... a gente disCUTE isso... a professora... programa a aula que ela vai dar... se ela quer dar uma música *pop* ela tem toda a liberdade e exploRAR... de forma adequada pra ser/ pra idade e pro conhecimento do aluno... não pode pegar um...uma coisinha facinha porque aí não dá... eles já tão no seu sexto ano de inglês... então o PROfessor têm que ter isso em mente...aí... aí que entra o assessor... pra conversar... pra ver... **“ah... quero dar essa música”... “ah legal tá... o que que se podia explorar****

¹⁶ Observo que substituí pelo termo “grupo” os níveis citados por J.G.

aqui tá... quanto tempo vai dar aqui... dez minutos quinze minutos cinco minutos"... sei lá... cinco minutos não dá né?!

((risos))

P (...) não dá nem pra ouvir a música né...

J.G. é... mas... ter um tempo mínimo pra... e MÁximo também que você pode trabalhar com aquela música... **não entra só a música só pra cantar...** é gostoso cantar e curtir mas ela tem que ter uma volta... então existe a coisa e tal... é muito...então eu diria às vez/ é muito amaRRAda assim... não é SOLto... às vezes a gente vê algumas propostas... **tem uma professora que conhecia uma proposta legal tal... mas é tudo muito solto... então o que acontece... vai demorar lá na FRENte pro aluno por si só amarrar informações né... precisa ajuDAR a::: a criança a fazer seu aprendizado... porque a gente ensina mas eles é que vão tá aprendendo... então a gente tem que dar todas as condições pra que ele consiga:: chegar no seu aprendizado de modo independente né... que é essa proposta**

De acordo com J.G., como se trabalha as quatro habilidades da língua desde o princípio, torna-se possível a execução de atividades diversas, como dramatização:

J.G. isso... trabalhar as quatro habilidades... é uma pretensão porque... o que é difícil né... porque... às vezes você acaba focando uma mas... é importante... nós temos por exemplo atividades orais... de dramatização... então todos os grupos fazem uma proposta de dramatização com um tema... desenvolvido por eles... conforme o professor... conforme a vontade do aluno... agor/ por exemplo no ensino médio é o que nós tivemos agora nesse semestre em maio... é mui::to interessante... eles fazem a proposta e eles apresentam pros colegas... então o ano passado o tema foi... nós estávamos naquela época da... do IRAque e tal... aí nós pusemos... *US today...* ou *U-S today...*daí podia ser *us* ou *United Scap/ United States* né... *US today* nós colocamos o tema...foi mais... um tema mais social... este ano:::.... o tema foi *People and Peoples...* na realidade também um tema que poderia tratar do...de uma relação pessoal ou então olhar o mundo né...

P interessante

J.G. e aí esse era o tema... e aí eles têm os grupos... eles vão desenvolvendo as idéias... escrevem e depois eles apresentam... eles dramatizam num dia pros... pros próprios colegas...

Quando o Vidal Raiz buscou o **aperfeiçoamento** da disciplina inglês, pautando-se na idealização de sua própria metodologia e material para o ensino, parece-me que a questão era qual o tipo de conhecimento de inglês seria mais adequado se trabalhar numa disciplina que representava um problema (cf. mencionado na p.30) para a escola e como adequá-la às exigências da sociedade, ou seja, uma caracterização da “natureza profundamente política do debate educacional” (Apple, 1994:39).

Sobre a natureza política desses debates que discutem, neste caso, qual o tipo de conhecimento de inglês seria mais adequado para o Colégio, Severino complementa defendendo que a teoria marxista tematiza

a significação decisiva que a realidade econômica tem não só com relação à prática político-social dos homens, mas *também com relação às várias formas de pensamento usadas para representá-los. Para o marxismo, não se trata de renunciar ao pensamento enquanto atividade da consciência, mas de não o desvincular de suas condições históricas reais de produção* (Severino, 1986:7).

Por essa linha de raciocínio, entendo que no Vidal Raiz questionou-se (uma das formas de “pensamento”) o tipo de conhecimento de inglês que seria mais adequado e então passou-se a idealizá-la através de propostas que com o tempo concretizaram-se através da criação de um Centro de Línguas próprio (uma forma de representar e concretizar aquele “pensamento”). Refletir sobre as “condições históricas reais de produção” das mudanças ocorridas no Vidal Raiz faz lembrar o que a coordenadora J.G. descreveu como sendo o início do processo de mudanças no inglês do Colégio, ou seja, o ano de 1973 e, igualmente, recorda as considerações de Cordeiro (2002:31) quanto aos propósitos da veiculação de “formulações discursivas a respeito da mudança e dos usos das idéias de *novo* e *tradicional* na educação

brasileira nos anos 70 e 80”, de acordo com o que verificou através de três importantes revistas educacionais da época:

... a mobilização das idéias de *novo* e de *tradicional* no discurso formulado e difundido nas revistas pedagógicas da época servia a algumas estratégias de conquista e defesa de posições de poder e prestígio disputadas pelos diversos agentes envolvidos no campo educacional nos anos 70 e 80, no Brasil (Cordeiro, 2002:30).

Paralelamente à contextualização histórica feita por Cordeiro, pode-se citar Nosella, quando diz que “a idéia de “especialista” substituiu a idéia de “mestre” e com base nessa idéia de especialista se criaram nos anos 70 os cursos de pedagogia” (Nosella, 1998:178). No caso do Vidal Raiz, parece-me que os incentivos à busca da criação da metodologia própria para o ensino de inglês colaborou na emergência da “figura” do professor “especialista”. Com o passar do tempo, a partir das propostas iniciais para o ensino de inglês e uma vez estabelecido o Centro de Línguas, parece-me que este passou a assumir a função de instrumentalizar o aluno com as quatro habilidades lingüísticas, papel representado na sociedade de hoje pelas Escolas de Línguas. Embora o Centro de Línguas do Vidal Raiz tenha se desenvolvido dentro do Colégio e todos os esforços tenham sido feitos para que sua metodologia estivesse de acordo com o trabalho realizado pelo próprio Colégio e, segundo J.G., visando solucionar “*gaps*” da disciplina inglês, o Centro de Línguas do Vidal Raiz nos dias atuais se apresenta, também, como uma Escola de Línguas, visto que, segundo J.G., o Centro de Línguas é aberto a quaisquer outros alunos que não estudem no Vidal Raiz:

J.G. isso... então aqui nós começamos no pré... mas aí é optativo... nós começamos com criança de seis anos até o terceiro colegial... e também trabalhamos com adultos... **há alguns anos fomos pressionados pelos colegas da escola que queriam estudar inglês...queriam estudar inglês... aí nós abrimos um curso pra adultos... que tem basicamente são funcionários da escola... tem também mães... é algo ainda recente... mas nós achamos que temos que ir aos poucos né... ir firmando a metodologia...**

P então o Centro de Línguas do Vidal Raiz também pode aceitar alunos que venham de outras escolas...

J.G. é sempre... sempre foi **aberto pra outros alunos da comunidade... parentes... sempre foi aberto...** e é uma coisa que muita gente não sabe...

P é pra mim foi novidade... quando eu vi o prédio aqui eu fiquei olhando e achei que não tinha essa possibilidade...

J.G. é:: é...

P **mas aí são outros grupos?**

J.G. **não...não... os mesmos grupos... e é muito interessante porque aí as crianças convivem/ têm outras convivências** né... mesmo porque as crianças que estão aqui agrupadas não é o mesmo grupo classe... nenhum momento... nem na 5^a e 6^a é o mesmo grupo... existe horário... horário no período da tarde...

Nesse sentido, quando se pensa no Centro de Línguas do Vidal Raiz como uma Escola de Línguas é possível perceber uma contradição, entendendo que se trata de duas identidades que buscam uma fusão (nas palavras de J.G.: “...é algo ainda recente... mas nós achamos que temos que ir aos poucos né... ir firmando a metodologia...”, “...os mesmos grupos... e é muito interessante porque aí as crianças convivem/ têm *outras* convivências”). As recentes mudanças relatadas por J.G. possibilita a percepção do princípio de redução que, segundo Morin (2000:42), “oculta o imprevisto” e, com a introdução deste no Vidal Raiz parece-me possível estabelecer um paralelo com o Oscar Villar e sua proposta de integração de duas “culturas”, fazendo-me pensar nas relações sobre língua e cultura teorizadas por Monte Mór. A autora tece uma “interrelação entre línguas e os condicionantes culturais a ela conferidos” e pressupõe “uma natureza que legitima a existente ação, relação e ligação do interior da língua estrangeira com a sua exterioridade” (natureza exógena) (Monte Mór, 2002:317). Monte Mór nos explica que “até recentemente, o ensino de línguas estrangeiras se voltava para a sua natureza endógena – olhando para o interior dessa língua estrangeira, quase que vendo-a como um corpo, do qual se procura conhecer a massa de sua estruturação comunicativa, suas veias gramaticais e seus escaninhos de significado” (ibidem:317), mas nos alerta sobre o contexto cultural que ressalta uma “natureza exógena”:

Retomando a analogia feita sobre a língua estrangeira vista como um corpo, a dialética endógeno-exógeno, interior-exterior representa a compreensão da interação desse corpo em seu meio. Um meio com traços marcantes da diversidade que então, merece (carece?) ser melhor conhecido ou investigado (Monte Mór, 2002:318).

A meu ver, compreender os efeitos das recentes transformações percebidas pelo Centro de Línguas do Vidal Raiz, hoje, equivale a entender o ensino de inglês objetivado pelo Colégio e sua própria “cultura” (interioridade) e o impacto de suas relações com a exterioridade (o ensino de inglês do Vidal Raiz como Escola de Línguas) e, igualmente, discutir como fica o papel do professor (que transformou-se em “especialista”?), nesse contexto.

Cordeiro nos explica a respeito do papel do professor, segundo Lyotard, para quem seria possível “anunciar o fim da ‘era do Professor’”:

Mas o que parece certo é que...a deslegitimação e a prevalência do critério do desempenho soam como a hora final da era do Professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido, e ele não é mais competente que as equipes interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos (Lyotard apud Cordeiro, 2002:38).

As transformações resultantes do “imprevisto” (ou como expresso por Morin, “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo”, Morin, 2000b:81) surgido nas políticas educacionais do Vidal Raiz, acaba por expor o papel do professor de forma antagônica: ser professor ou ser “especialista”? Sob esse prisma, é também possível tecer um paralelo com o que ocorre no Bento Leme com a introdução do “novo” (a Escola de Línguas) em seu território pois, segundo L.C., os objetivos educacionais no ensino de inglês continuam a manter a metodologia do Colégio. Parece-me, aqui, que nessas preocupações em se perpetuar a tradicionalidade de 104 anos de existência do Colégio, tenta-se ainda preservar os princípios pedagógicos e educacionais que se assentam na ação dos professores de inglês, ou

seja, nas palavras de Cordeiro (2002:38), “a pedagogia e os educadores insistem em manter o ideal de formação e a aposta no potencial inovador da escola”. Entretanto, hoje, apostar “no potencial inovador da escola” significa conviver e “aceitar” a parceria com a *Moonlight* e com a diversidade presente na ideologia dos indivíduos que depositam sua confiança no ensino e aprendizagem de inglês nos “especialistas” da Escola de Línguas (cf. p. 20-22; p.38-42; p.46-47).

Cordeiro nos explica sobre a natureza das inovações na educação, e que parece se aplicar às “inovações” de meu contexto de estudo:

não são fenômenos corriqueiros, aparecendo apenas em condições sociais bastante específicas, e a maioria delas não surge como rupturas bruscas, mas como resultado de tensões entre as novas formas e as antigas ao longo de períodos bastante extensos (Cordeiro, 2002:40).

Exemplo de “resultado de tensões entre as novas formas e as antigas” é também o Programa Rever, onde o “novo” é o “choque” que acontece quando se propõe estudar inglês focalizando leitura e interpretação de textos, na tentativa de escapar à “natureza endógena” teorizada por Monte Mór (2002). Esses aspectos relacionados à leitura são os que discutirei em seguida, visto sua ocorrência como uma dissonância que verifiquei neste estudo.

2.2. A disciplina-problema e um olhar voltado à leitura

No Oscar Villar, no Vidal Raiz, no Rever, na Tecnam e no Bento Leme, percebi um momento em comum quando todos os olhares se voltam à **importância da leitura em inglês** e verifiquei que nesta disciplina se fala em **“trabalhar” leitura focalizando seus fins: a realização de uma atividade/projeto e o vestibular.**

Percebi que quando a leitura se presta à realização de uma atividade/projeto, ela é utilizada respondendo às perguntas “que atividade propor numa aula de leitura?” e “que dinâmica utilizar nessa aula?”. Nesse contexto desvinculam-se questões como “o que é leitura?” e o questionamento “para que serve trabalhar leitura?” aparece “encarnado” em um caráter meramente funcional – “para fazer os alunos lerem textos em inglês”. Isso pode ser

ilustrado pelo que verifiquei na Tecnam e no Bento Leme. Na Tecnam, por exemplo, depois de debater-se entre os “meios” que iria utilizar em suas aulas de projeto com a turma do segundo ano, C.A. me disse que era preciso lembrar que no ano seguinte alguns alunos já estariam prestando vestibular e, portanto, era importante que eles tivessem contato e entendessem **textos em inglês**. A partir desta decisão, a professora propôs o seguinte trabalho:

➤ Tarefa

- trabalho em grupo para leitura de livros paradidáticos (Anexo 14) selecionados pela professora;
- cada grupo deveria ler um dos livros, entregar por escrito um resumo da história e algumas perguntas sobre a história em inglês (Anexo 15);
- em aula, cada grupo deveria recontar a história para os demais alunos, que deveriam ouvi-las atentamente para poder, no final da exposição, responder as questões formuladas pelo grupo que expôs o resumo do livro.

C.A. me contou que, primeiramente, havia pensado em clássicos e achou que seria interessante trabalhar com textos de Edgar Allan Poe. Porém, como se tratava de vários grupos diferentes, ela talvez não tivesse tempo suficiente para selecionar os textos¹⁷ e, então, acabou decidindo utilizar livros – a maioria deles exemplares de cortesia fornecidos pelas editoras à professora – que ela mesma possuía para fornecer aos alunos. Como tais livros são classificados pelas editoras de acordo com seu grau de complexidade segundo critérios que os enquadram como sendo de nível 1, 2, 3, 4 ou 5, C.A. definiu o livro que cada grupo teria que ler. Segundo ela, os grupos com os melhores alunos ficariam com livros de nível 4 e 5. A professora pediu aos alunos que quando preparassem as perguntas sobre as histórias, evitassem criar perguntas cujas respostas fossem “muito facinhas”. C.A. informou que os alunos deveriam ler as histórias e que na semana seguinte ela tiraria as dúvidas dos grupos em sala de aula. No entanto, devido a uma paralisação de professores na escola, a continuidade do “projeto” só pôde ocorrer duas semanas depois, quando C.A., então, marcou a data da apresentação dos trabalhos para a semana seguinte.

¹⁷ C.A., em várias ocasiões, havia comentado sobre sua carga horária e dito que como lecionava para vários outros grupos ela não poderia pensar em se dedicar somente à turma de projetos.

No dia da apresentação as carteiras foram dispostas em círculo pois assim, segundo C.A., todos os alunos poderiam observar os outros grupos e responder suas perguntas. O início da apresentação foi marcado por indagações do tipo “pode ser em português, né, professora?” (ao que C.A. respondia afirmativamente lembrando os alunos que o propósito do curso não era fazê-los falar em inglês), “todo mundo do grupo tem que falar?” (ao que a professora respondia que “sim”), “as perguntas são em inglês, então a gente tem que traduzir pro português?” (ao que os alunos se antecipavam em dizer “é claro, né, meu”). Ela cobrou silêncio e atenção durante a apresentação. Cada grupo contou a história que havia lido e cada aluno expôs uma parte do livro, muitas vezes ajudado pelos demais que lembravam de um ou outro detalhe que o outro havia esquecido de mencionar. Ao final de cada exposição, diante das questões formuladas pelos grupos, os demais alunos se voluntariavam para respondê-las. C.A. apenas teceu uma crítica ao grupo que apresentou *Artic Rescue*, comentando que além de fazer questões de múltipla escolha, tinham criado perguntas muito óbvias – ela olhou para mim e disse ironicamente: “isso é pergunta que se faça?!”

Definir o livro que cada grupo teria que ler e distribuir os de nível 4 e 5 para os grupos com os melhores alunos de inglês implica num discernimento prévio que se baseia na crença em diferenças de capacidades individuais, ou seja, na decisão de C.A. figura um processo que mesmo inconscientemente estabelece critérios que classifica e separa os mais dos menos capazes. Tal fato lembra características que Comte (1990:108) aponta acerca da instrução positiva para o povo do ocidente europeu diante da fundação de uma Associação cuja função social baseava-se na ciência da Humanidade, a qual não reconhecia na natureza e na sociedade aquilo que não pudesse ser comprovado empiricamente. Responsáveis por difundir tais instruções estariam os professores, cujo poder de dirigentes lhes garantiria salvaguardas nas tomadas de decisões em defesa da ciência positivista:

Mas, com exceção desse princípio universal, a convergência habitual dos diversos cursos permanecerá sempre confiada exclusivamente às livres convicções dos professores, sejam quem forem, sem que nenhum programa lhes seja jamais imposto (Comte, 1990:108).

Bosi (2004:17-19) explica que “o positivismo seria a hegemonia da coisa espacializada, mensurável, impenetrável, portanto, opaca e inerte” e, conseqüentemente, oposto à dialética (que prevê movimentos contraditórios e não princípios deterministas) e que Comte postulava três estados na história do gênero humano: uma teológica, outra metafísica e, finalmente, a positiva. Tal filosofia, amplamente difundida na Europa entre 1880 e 1914 (Rolland, 2004:271) teve sua militância no Brasil principalmente “a partir do último quartel do século XIX”, conforme explica Bosi (2004:19), e na educação brasileira exerceu influência na formação da mentalidade pedagógica do país (Torres, 1943:249).

Além do viés positivista na compreensão do critério de distribuição dos livros adotados por C.A., parece-me possível também explicar tal ocorrência segundo o princípio de redução proposto por Morin (2000b), visto que a professora “classificou” e forneceu os livros a serem lidos de acordo com a “compartimentação” que lhe pareceu mais apropriada. Parece-me que o critério adotado por C.A. pode igualmente ser analisada pela prática docente da avaliação, da forma como elabora Machado. Embora o autor se refira mais especificamente ao problema das avaliações escolares, entendo que os aspectos que Machado discute podem também se aplicar ao critério de distribuição dos livros efetuados por C.A. Para o autor,

a avaliação educacional refere-se a alguma forma de verificação do conhecimento, em algum nível. Quando se concebe o conhecimento como um bem que se acumula, um material que enche um reservatório previamente existente em cada indivíduo, talvez inicialmente vazio, avaliar torna-se uma tarefa relativamente simples, podendo efetivamente ser associada a uma operação de medição” (Machado, 2002:265).

No meu entender, a “operação de medição” elaborada por Machado espelha-se nas atitudes da professora C.A.: ela avaliou o conhecimento de inglês dos alunos dos grupos segundo critérios subjetivos e efetuou uma “medição” na capacidade de leitura daqueles alunos, o que, conseqüentemente, possibilitou a distribuição dos livros de nível 1 a 5 para os diferentes grupos.

No Bento Leme, por sua vez, a professora A.N. propôs que os alunos de sua turma de 8ª série lessem *A cub-pilot's education* (Anexo 16), uma adaptação do livro *Life on the Mississippi*, de Mark Twain:

➤ Tarefa

- trabalho de leitura individual a ser feito como lição de casa;
- os alunos deveriam responder a algumas perguntas e em sala de aula, em dias estabelecidos, seria feita a correção destas.

A correção se estendeu por duas aulas. Na primeira, a professora efetuou a correção das questões da parte A e de duas questões da parte B (Anexo 16), na segunda aula ela concluiu o trabalho. Diante da proposta, a professora pediu que os alunos dispusessem as carteiras em círculo para que todos pudessem ter maior participação na atividade de correção, pedido que os alunos atenderam ruidosamente mediante o protesto de alguns: “mas fica muito apertado, professora”, “as carteiras são muito grandes pra colocar assim”, questionamentos com os quais tive que concordar quando me vi como parte do enorme círculo “espremida” entre duas carteiras sob os olhares desconfiados e curiosos dos meus “vizinhos” mais próximos que queriam “ver” meu gravador e indagavam “por que cê tem que gravar?”.

A atividade de correção dos exercícios propostos foi feita misturando-se inglês e português. A professora lia em voz alta cada pergunta em inglês e esperava que algum aluno respondesse. Um dos alunos, Rodolfo, sempre se antecipava aos demais respondendo em inglês, como mostra este excerto:

A.N. *“I began to steer into the middle of the river”... Why did the boy do this?*

Rodolfo *because was easy in the middle of the water...*

A.N. **bem, eu colocaria assim** ((a professora se volta para escrever na lousa))
 ...because he thought it was easier to ste...

[

Rodolfo AAHH... uhm...

[

A1 ah...cê vai discutir com a professora?...

((Rodolfo resmunga, se mostra contrariado, e a professora prossegue escrevendo na lousa))

A.N. ...*to STEER into the middle of the river...*

No início da atividade, além de Rodolfo, outros dois alunos respondem as perguntas da professora falando em inglês. Diante do silêncio e dos olhares da maioria que procurava copiar as respostas “corretas”, a professora procura traduzi-las oralmente para o português, no visível intuito de fazer-se entender aos demais alunos, entretanto, todas as respostas A.N. escreve na lousa em inglês. Diante da correção “monopolizada” pelos alunos que pareciam dominar o idioma, alguém ergue a mão e pergunta: “posso responder em português?”, ao que A.N. responde afirmativamente. Este aluno, então, abre caminho para que ele e os outros possam também participar da atividade de correção expressando-se em português. Via de regra, após ouvir as manifestações dos alunos, a professora escreve a resposta em inglês mas inicia seu discurso utilizando-se de semelhantes marcadores conversacionais (no excerto anterior, “eu colocaria assim”):

A.N. ...**eu acho que ficaria melhor dessa forma...** *because he wanted to sleep during the night, he stopped steering the steam boat and went to sleep...*

Notei, durante a correção dos exercícios propostos, por exemplo através do tom de voz da professora A.N., que ela procurava impor suas respostas (fato que aborrecia Rodolfo) e disfarçava tal imposição dizendo “eu colocaria assim”, “eu acho que ficaria melhor dessa forma” (e em outras ocasiões, “você poderia dizer assim”, “se você escrever desse jeito fica mais claro”). Na impossibilidade de argumentar com a professora, verifiquei que muitos alunos apagavam suas próprias respostas e copiavam da lousa o que estava “correto”. Como interpretar o ensino de inglês com as “imposições” de respostas de A.N.? Conforme explica Machado, “hoje, a palavra-chave para discutir-se a concepção de conhecimento é, sem dúvida, “construção” e, em termos epistemológicos, quase não existem mais não-construtivistas.

Ainda que em sentidos díspares, quase todos entendem que o conhecimento é algo que se constrói” (Machado, 2002:265). Nesse sentido, recordando que L.C. havia me dito que a metodologia da escola era sócio-construtivista, percebi contradições na prática docente de A.N., uma vez que a professora não parecia demonstrar preocupações quanto à construção do conhecimento: percebi que a aparente abertura para que os alunos participassem da aula (dispor as carteiras em círculo, por exemplo) representava apenas uma mudança pontual, pois a professora “centralizava” o conhecimento de inglês, apoiando-se no poder (na concepção de Foucault) que, através das relações sociais estabelecidas naquela sala de aula, delegava a ela uma posição de superioridade em relação aos alunos. Nesse contexto, como dirigente (em oposição aos dirigidos, ou seja, os alunos), A.N. representa o papel do professor das instruções positivas pregadas por Comte (1990) ao escrever na lousa as respostas “mais corretas” e que, portanto, continham as “verdades mais precisas” (cabe aqui dizer, as respostas da *Prentice Hall Regents*, editora do livro utilizado nesta aula de leitura).

Os procedimentos de A.N., na busca de atingir verdades positivas durante a correção dos exercícios de “compreensão” de leitura, refletem um tipo de construção interpretativa que converge à existência de uma verdade única, oposto ao que Derrida elabora em sua teoria desconstrucionista que não reconhece uma fixidez, uma origem, um centro e, portanto, a existência de um “dentro” e de um “fora”: “desde que o signo aparece, isto é, desde sempre, não há nenhuma oportunidade de encontrar em algum lugar a pureza da “realidade”, da “unicidade”, da ‘singularidade’” (Derrida, 2004:115). Dessa forma, admitir um centro organizador e equilibrador significa repudiar (colocar à margem) aquilo que não se inclui naquele centro (Derrida, 1995).

Na aula de A.N., as respostas sugeridas pelos alunos foram submetidas a um processo de “marginalização”, visto que a verdade absoluta, o centro, era aquela última que a professora registrava na lousa. Alcançar a verdade “é uma tarefa impossível porque a verdade é múltipla” (Ferreira, 1998:55) e na aula de A.N. apareceram muitas outras verdades, multiplicidade também reiterada por Bakhtin e resultante do processo de construção de significados mediado pela interpretação: “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constróem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc” (Bakhtin, 2004:112-113).

Talvez se pudesse dizer que as representações do “verdadeiro” proposto por A.N. atingiram o “auditório social” de Rodolfo, pois, tendo suas “deduções interiores” contestadas

pela professora, ele se demonstrou irritado e uma vez incompreendido (“ah...cê vai discutir com a professora?”) pelo próprio colega de classe passou a assumir o papel de um sujeito “entre-lugares” (Bhabha, 2003) e à margem (Derrida, 2004). Uma atividade que Rodolfo reconhecia como sendo uma “atividade mental do nós” (entendida como uma “atividade mental do eu” e de vários outros “eus” (todos os alunos da turma) havia se transformado numa “atividade mental do eu” (da professora) convergindo para um único centro de verdade. Sobre isso Bakhtin explica que “na relação com um ouvinte potencial (e algumas vezes distintamente percebido), podem-se distinguir dois pólos, dois limites, dentro dos quais se realiza a tomada de consciência e a elaboração ideológica. A atividade mental oscila de um a outro” (Bakhtin, 2004:115). O autor convencionou chamar esses dois pólos de “atividade mental do eu” e “atividade mental do nós”. Bakhtin defende que a “atividade mental do eu tende para a auto-eliminação” e diz que ela “dilapida então o seu potencial, seu esboço de orientação social e perde portanto sua representação verbal”. Por outro lado, “a atividade mental do nós”, segundo Bakhtin, “permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica” (Bakhtin, 2004:115). O confronto entre esses dois pólos na aula de A.N. resultou num protesto solitário de Rodolfo e na resignação dos demais alunos, exceção feita ao aluno que perguntou se poderia responder em português e que acabou alterando as regras socialmente estabelecidas pelos alunos falantes de inglês e, assim, resgatou da “margem” a grande maioria dos alunos.

Pelos exemplos de aula de A.N. e de C.A. que citei anteriormente, percebi que trabalhar leitura não conduziu os leitores a uma atribuição de significados aos textos lidos e a compreensão dos mesmos se deu ao nível de decodificação da escrita, ou seja, a predominância do pensamento objetivo saussuriano de que o significado reside nas palavras do texto e que converge para a “natureza endógena” teorizada por Monte Mór (2002). Apenas em dois momentos da aula de C.A. verifiquei, por parte dos alunos, tentativas de relacionar os textos lidos com o contexto cultural e um possível estabelecimento da “interação desse corpo em seu meio” – “natureza exógena” (Monte Mór, 2002:317-318). Um dos momentos ocorreu quando os alunos reportaram a história de *Brazil - 500 years: Voyage to Terra Papagalís*:

A1 A gente vai falar sobre a história de Cabral e a descoberta do Brasil e ...Vasco da Gama...

[

A2 AH...cês sabiam que o Brasil NÃO FOI descoberto por acaso?...

((ouve-se exclamações, uivos, assobios))

As AHHH... SÓ CONTARAM PRA VOCÊ!!!!...

A professora ignorou o comentário, exigiu silêncio e a apresentação prosseguiu. Um outro momento de tentativa de ruptura à “natureza endógena” ocorreu quando os alunos de projeto apresentaram o resumo de *The true story of Romeo and Juliet*:

A4 Nós vamos contar uma história que TODO MUNDO conhece...

[

A5 ...é...Romeu e Julieta

A4 é...mas não é AQUELA história... é a história verdadeira...

As AAHHH!!!!...

[

A6 ah...tem OUTRA?!...

Antes de C.A. ter decidido utilizar livros como *The true story of Romeo and Juliet*, *Brazil - 500 years: Voyage to Terra Papagalís* e os outros títulos, ela havia considerado a escolha de textos de Edgar Allan Poe, referindo-se aos “clássicos”. A.N., igualmente, optou por Mark Twain por considerá-lo no rol dos “clássicos”. No Vidal Raiz, por sua vez, J.G. me mostrou um *booklet* sobre o trabalho de leitura realizado com e pelos alunos e me contou sobre um projeto com um grupo de 5^a série onde eles trabalharam com textos de Shakespeare (Anexo 17):

J.G. “esse foi o de... depois você vê... esse daqui foi o de rima... esse daqui foi o de leitura... então o trabalho de leitura aqui... o professor lendo pra classe... aqui a criança desenhando o que ela...

P compreendeu do livro que ela leu

J.G. é... aqui... é um projeto que nós temos muito interessante que é sobre Shakespeare... então a gente conta a história... () bem selecionados né porque é difícil pra eles entenderem a história... complexo pra eles entenderem né... aí pode ter tanto uma dramatização como essa que você está vendo aqui como uma ilustração

[

P que ilustraÇÃO! ((refiro-me a desenhos que os alunos fizeram exibindo Hamlet duelando com uma espada ensangüentada, Ophelia sobre uma ponte de madeira dizendo “good bye Hamlet, good bye father, good bye brother, good bye life”, por exemplo))

J.G. é...como a criança ilustra... nesse ano ficou muito legal ((ela se refere ao projeto realizado em 2002))... tá muito interessante... aqui nós fizemos uma atividade com crianças de 5ª série... sobre o livro... compreensão do livro... então a professora fala al/ alguma coisa sobre o livro e a criança vai citar no *false or true* pra ver se tá certo...

P uhn::

J.G. aqui eles tão dramatizando uma cena do livro...”

Sobre esse projeto, o *booklet* intitulado *Focus on reading* diz que “a idéia de trabalhar com Shakespeare surgiu do interesse dos alunos em descobrir a origem e o significado da frase *to be or not to be*”¹⁸. Segundo as informações deste *booklet*, “os professores trouxeram posters, ilustrações e livros como *Hamlet for kids – Shakespeare can be fun*, de Lois Burdett, e narraram para os grupos, numa versão resumida, a história de Hamlet. Os alunos assistiram a seguir, numa versão em vídeo, ao trecho em que Hamlet conversa com o fantasma do pai e pronuncia a célebre frase”. Segundo J.G. e de acordo com as ilustrações exibidas no *booklet*, o encerramento do projeto se deu com uma representação lúdica de trechos da tragédia de Hamlet.

A utilização de autores “clássicos” se associa à importância da leitura voltada aos cânones literários. A esse respeito, Luke e Freebody teorizam sobre a relação entre leitura e o seu ensino nas escolas e propõem a perspectiva do letramento crítico, segundo a qual

¹⁸ Observo que este ponto difere das atividades propostas por C.A.e A.N., onde as decisões sobre as leituras partiram exclusivamente das professoras, não havendo nenhuma motivação prévia por parte dos alunos.

interpreta leitura como sendo uma prática social que utiliza textos escritos com um meio de construção e reconstrução de frases e depoimentos, mensagens e significados. Exponente das práticas sociais, os autores esclarecem que a leitura está “amarrada” às relações de política e poder na vida diária das culturas letradas (Luke & Freebody, 1997:185). Percorrendo essa linha de raciocínio, Luke & Freebody (idem:186) explicam sobre o ensino de leitura na Austrália dizendo que no período colonial o aluno era exposto aos cânones da literatura clássica inglesa, ou seja, ocasião em que a literatura do colonizador (e, portanto, seus valores, crenças, linguagem e relações de dominação) era veiculada ao colonizado. Os autores explicam que no século XIX e início do século XX o ensino de leitura era baseado em dois estágios. O primeiro, “o básico”, voltava-se ao reconhecimento de palavras, escrita, soletração e leitura em voz alta; o segundo, “o clássico”, focalizava uma exposição dos alunos aos cânones literários eurocêntricos como forma de legitimação do poder que excluía os “não-cidadãos”:

The substantial Aboriginal, Islander, and Asian populations that existed in Australia in the 19th century were effectively not even recognized as Australian citizens, let alone legally entitled to state schooling, and least of all entitled to successful school achievement (...) instruction involved colonialist literature par excellence... (Luke & Freebody, 1997:188).

Quando C.A. se referiu aos “clássicos” e sugeriu utilizar textos de Edgar Allan Poe e quando a escolha de A.N. recaiu sobre uma adaptação do original¹⁹ de Mark Twain, percebi no entusiasmo de ambas as professoras a “certeza” de se oferecer aos alunos literaturas de prestígio na língua inglesa em suas aulas. Semelhante pensamento notei em J.G., quando afirmou que era “difícil”, mas “interessante” se trabalhar com textos de Shakespeare (“...é um projeto que nós temos muito interessante que é sobre Shakespeare... então a gente conta a história... () bem selecionados né porque é difícil pra eles entenderem a história... complexo pra eles entenderem né...”). Percebi que, aqui, os cânones literários eurocêntricos de que falam Luke & Freebody são representados pelos autores “clássicos” da literatura americana e

¹⁹ A imagem do conhecimento como um encadeamento associa-se à lógica do pensamento cartesiano que se traduz no ensino, por exemplo, interpretando que com uma turma de 8^a série seria pertinente trabalhar-se com o menos complexo, ou seja, uma adaptação da obra (cf. Nilson José Machado, *Conhecimento e valor*, p.16-17).

britânica e, nesses contextos, parecem significar a legitimação de um trabalho de leitura de qualidade.

Nas atividades propostas por C.A. e A.N. observei que o conceito de leitura equivale a uma categoria de **compreensão geral** de um texto onde a escrita em inglês é “decodificada” de forma mecânica. Na aula de leitura de A.N., por exemplo, a parte B (cf. *Close reading*, p.162-163) propõe uma leitura para verificação de detalhes da história num longo exercício onde aparece uma indicação dos parágrafos nos quais os alunos podem encontrar as onze respostas esperadas (o que pode ser apreendido de forma mecânica através de uma leitura parcial). A parte C (cf. p.163), por sua vez, onde a proposta se denomina “*discussion*”, e que poderia romper o ciclo de “neutralidade” entre aluno (leitor) e texto escrito, se reduz a duas perguntas. No caso dos livros lidos pela turma da Disciplina-Projeto (Anexo 14), percebi, através do trabalho realizado pelos alunos que as perguntas/respostas elaboradas por eles (Anexo 15) eram, em sua maioria, questões “objetivas” que previam respostas “objetivas”, por exemplo: “*who helped them to make the plan work?*” – resposta: “*the friar*”; “*can an animal survive in a place it don't know²⁰?*” – resposta: “*no, it can't*”; além dos casos dos grupos que elaboraram questões de múltipla escolha. Percebi que tanto na construção das perguntas quanto na apresentação que os alunos fizeram em aula, a preocupação destes focalizou uma compreensão geral das histórias através da extração de informações “precisas” contidas nas páginas dos livros, sem reflexões sobre temas contemporâneos que apareciam em alguns deles (como o envolvimento com drogas, criminalidade, extinção de espécies, por exemplo), tampouco exploração das ilustrações que os livros continham.

A fim de entender as ocorrências que verifiquei nas aulas de C.A. e de A.N., busco também apoio nas considerações de Arrojo quando discorre sobre a relação entre a compreensão de um texto e a visão logocêntrica. A autora explica que essa concepção pressupõe “que há no texto ou na realidade um significado “presente”, latente que, além de não depender do sujeito que o “compreende”, pode ser recuperado, descoberto ou resgatado em sua plenitude” (Arrojo, 2003:68). A meu ver, as aulas de leitura de ambas as professoras parecem se caracterizar pela concepção logocêntrica, uma vez que os alunos (leitores) “recuperaram”, “descobriram”, “resgataram” no texto a “compreensão” pretendida, o “centro” das “verdades” (Derrida, 1995). Observo que no caso da aula da Tecnam, a professora C.A.

²⁰ Esclareço que estou transcrevendo as perguntas/respostas dos alunos da Disciplina-Projeto sem efetuar ajustes de caráter normativo.

serviu como mediadora procurando manter a ordem na sala de aula e organizando a apresentação dos grupos, mas em nenhum momento interferiu nas perguntas e respostas propostas pelos alunos.

Da relação objetiva apresentada por Arrojo, na aula de C.A. cada grupo construiu sua **compreensão** do texto designado para cada um (compreendeu-se unanimemente, por exemplo – nos diferentes textos – se Romeu e Julieta gostavam da idéia de se casar, que as baleias eram mamíferos aquáticos e gostavam de comer pequenos crustáceos, quem era *Mr. Spencer*, onde as crianças encontraram as motocicletas, as diferenças entre bons e maus zoológicos, se o nome “Terra Papagalís” fazia sentido, qual era o nome do personagem que prendeu Stephen, (cf. Anexo 15), e apresentadas as perguntas de cada grupo para os demais alunos, resultou a **compreensão** “única” de cada história (o mesmo tipo de **compreensão** “cristalizada” apresentada por A.N. na correção das perguntas da adaptação do livro de Mark Twain). No entanto, percebi que nas construções de perguntas realizadas pelos alunos da Disciplina-Projeto algumas exceções surgiram, questões que previam, por exemplo, interligações entre o conhecimento que os alunos já possuíam sobre determinado assunto e a narrativa que iria ser apresentada (“*what did you know about the story of Romeo and Juliet?*”, que foi a primeira pergunta feita por esse grupo aos demais colegas); ou que previam um posicionamento diante de uma questão (“*do you think that the reward that they received was enough?*”; “*what the importance of the story told by the book in our life and do you think that this is the truth story about our country?*”).

O projeto sobre Shakespeare, no Vidal Raiz, parece apontar para um duplo estágio, ou seja, **compreensão** de Hamlet inicialmente narrado pela professora (portanto, pontuado pelas suas próprias ideologias) e a **interpretação** da história pelos alunos que respondem através da construção de desenhos (que eles entendem representar trechos de Hamlet: um castelo, uma torre, tronos, rei e rainha, duelos, espadas ensanguentadas) ou de dramatização (alunos com trajes característicos para encenar Hamlet, cf. Anexo 17). A fim de compreender o duplo estágio que mencionei anteriormente, busco novamente explicações na concepção logocêntrica. Segundo essa visão, diz Arrojo, a interpretação liga-se aos significados “figurados” ou de julgamento de valor e seria uma etapa que só poderia ser alcançada depois que o sujeito ultrapassasse a etapa anterior, a da compreensão de um texto ou de uma realidade (Arrojo, 2003:67). No meu entender, essas duas etapas correspondem ao duplo estágio que identifiquei no projeto sobre Shakespeare que descrevi.

Percebi que nesse contexto abre-se a possibilidade de se **interpretar** um texto e permite-se responder aquela questão que coloquei inicialmente (cf. p.64) “para que serve trabalhar leitura?” dizendo, talvez, que “é para fazer os alunos aprenderem a interpretar um texto”.

2.2.1. O ensino de inglês e o vestibular

Neste estudo, onde identifica-se inglês como disciplina-problema, a questão da leitura em inglês intensifica ainda mais tal caracterização quando os olhares se voltam ao vestibular, travando-se batalhas entre o que seria compreender e o que seria interpretar. Nesse caso, em que leitura representa um meio de se atingir um fim específico, percebi que o questionamento principal que se coloca é: “o que fazer para que o aluno apreenda do texto o que o “autor quis dizer” (ou seja, aquilo que o examinador considera “correto”) e evite fazer interpretações “errôneas”?”.

A correlação ensino de leitura/vestibular foi levantada nas conversas que tive com C.A. (como já relatei anteriormente na p.64), nas conversas/entrevistas que tive com a professora K.T. do Bento Leme, com J.G. do Vidal Raiz, com A.D. do Oscar Villar, B.H. da *Sunshine*, e no Programa Rever.

No Bento Leme, a professora K.T. me contou que quando assumiu também aulas no ensino médio do Colégio, percebeu que havia um problema com os alunos pois, segundo ela, as suas turmas de primeiro ano sequer sabiam o verbo *to be* (“...cê já imaginou... daqui algum tempo eles vão prestar vestibular e não sabem NEM o verbo *to be*”). K.T. me explicou que quando sugeriu para a coordenação a adoção de um outro livro para os seus alunos começou, então, a perceber uma melhora mas, segundo ela, não muito significativa, visto que até aquele momento (final do segundo semestre) ela só tinha conseguido avançar até o *present continuous* e ainda assim uma grande parte dos alunos demonstrava não ter entendido esse tópico (por exemplo, durante a correção de exercícios, o aluno respondeu “*what do you do?*”, quando naquele contexto deveria ter dito/escrito “*what are you doing?*”). Através de minhas conversas com K.T., assistindo suas aulas, e através desse episódio que relatei, inferi que, para a professora, o ensino das “partes” (compartimentação teorizada por Morin) iniciadas com o verbo *to be* poder-se-ia chegar a atingir estruturas gramaticais mais complexas, o que

possibilitaria aos alunos do terceiro ano **ler textos em inglês e enfrentar um vestibular**. Machado explica a lógica de K.T.:

Algumas das principais palavras de ordem que predominam na organização do trabalho escolar nos diversos níveis de ensino até hoje são tributárias das máximas cartesianas. “Pré-requisitos” e “seriação” são apenas dois dos exemplos mais notáveis. Segundo tal perspectiva, além de pontos de partida necessários, existem temas que precisam ser estudados necessariamente antes de outros, não podendo ser quebrada a cadeia lógica da apresentação dos diversos conteúdos. Existiriam assuntos que deveriam ser ensinados, digamos, na 6ª série; se não o forem, quebra-se o encadeamento, e o aluno precisa ser retido em sua progressão (Machado, 2004:16-17).

Machado (2004:16) explica que a imagem do conhecimento como um encadeamento se associa diretamente ao pensamento cartesiano que teve sua origem no *Discurso do método* de Descartes. Ele diz que para Descartes “o conhecimento somente poderia ser construído a partir de “idéias claras e distintas”. Assim, diante de uma grande dificuldade, em termos cognitivos, o caminho era um só: subdividir a tarefa, decompô-la em partes suficientemente pequenas para serem apreendidas com clareza, e, então enumerar tais fragmentos, reconstruindo o objeto por meio de um encadeamento lógico linear”. Entendo que, no caso de K.T., o **“objeto” é a leitura em inglês que serviria para o vestibular**.

No Vidal Raiz, por sua vez, quando J.G. me falou sobre o funcionamento do ensino médio do Colégio, ela me explicou que para alunos do terceiro ano tinham sido necessários alguns ajustes, como o de adaptar o horário das aulas de inglês e a disciplina inglês, visto que, segundo J.G, muitos alunos nessa fase também fazem cursinho para o vestibular:

J.G. ...e no terceiro ano a:: nós propusemos uma::... porque aí no terceiro ano é aquele problema né... os alunos querem fazer cursinho... os alunos já têm que estudar mais e eles não querem ter inglês à tarde né... isso é uma coisa que a gente já sabia até /.../ **então nós fizemos uma proposta um pouco diferente no 3º colegial... eles têm:: um inglês... que é... a:: chamam de eletivas... e**

que é... de grupos diferentes... vamos dizer é... eles podem escolher ou não fazer inglês entre algumas matérias... que são as eletivas...

P uhn uhn

J.G. e... essa matéria então que é *Current... Current Events...* então a professora TRAta de assuntos DA ATUALIDADE... em inglês... aí é uma professora de inglês... é um outro agrupamento... então têm alunos que nem escolhem porque já estão prontos... pro vestibular vamos dizer... já estão prontíssimos... têm alunos que já até passaram... mas têm alunos que com isso eles vão manter o seu inglês... duas vezes na semana com aula tal... numa aula/proposta um pouco diferente... não tem nada a ver com exa::me... **numa proposta um pouco diferente do que a gente tem como curso... o que é bom também porque já nessa idade eles já est/precisam ver coisas diferentes né... nesse aprendizado dentro da língua né...então trabalha::esse...nessa matéria que chama *Current Events...* que nós também que... nosso curso de inglês que propôs**

P pra esses alunos que estão em fase de prestar vestibular e é por isso que tem só no final...

J.G. por isso que tem... é exato

Inglês para o terceiro ano do ensino médio com novos “moldes” (“...a professora TRAta de assuntos DA ATUALIDADE... em inglês... aí é uma professora de inglês... é um outro agrupamento...”, “não tem nada a ver com exa::me... numa proposta um pouco diferente do que a gente tem como curso... o que é bom também porque já nessa idade eles já est/precisam ver coisas diferentes né... nesse aprendizado dentro da língua né...”) focalizando a **leitura** de assuntos da atualidade nos remete novamente ao conceito de compartimentação (Morin, 2000b) da esfera do conhecimento, direcionamento aqui justificado pela questão da proximidade do vestibular. Em virtude da disciplina inglês sofrer alterações pois, segundo J.G., trata-se, nesse caso, de inglês como disciplina eletiva, parece-me que cabe aqui, novamente, o conceito de centro e margem proposto por Derrida. Assim, aqueles alunos que optam por cursar essa disciplina inglês no terceiro ano (um “novo compartimento”, cf. Morin, 2000b) são os que parecem reconhecer uma necessidade de cursá-la devido ao seu caráter “diferenciado” (“...mas têm alunos que com isso eles vão manter o seu inglês... duas vezes na

semana com aula tal... numa aula/proposta um pouco diferente...”), portanto, representando a “margem”. Por outro lado, os demais (“...então têm alunos que nem escolhem porque já estão prontos... pro vestibular vamos dizer... já estão prontíssimos... têm alunos que já até passaram...”) parecem representar o oposto, ou seja, “o centro”, para onde convergem aqueles alunos que acreditam que após terem completado a travessia do curso de inglês seriado e chegado ao ponto máximo (o *encadeamento* observado por Machado), já atingiram o “domínio da habilidade de leitura” (o *poder*, cf. Foucault, 2004; o *saber* que separa dirigentes e dirigidos na doutrina positivista), estando desta forma “prontos” para o vestibular, pensamento que parece ser igualmente compartilhado pela instituição Vidal Raiz, visto que inglês para o terceiro ano do ensino médio é de caráter eletivo.

No Oscar Villar, quando A.D. me contou sobre a realização de projetos que os alunos do ensino fundamental faziam, mencionou que dependendo do interesse e do nível do grupo poder-se-ia trabalhar leitura de poesia e literatura (“...às vezes o professor sugere...poesias...têm alunos que gostam de trabalhar com poesia...literatura...depende do nível do alun/ do grupo...”). Ela me explicou, entretanto, que no ensino médio não se trabalhava mais com projetos (“...já no colegial isso fica um pouco diferente...”) e ao falar sobre a terceirização da disciplina inglês no Colégio, disse-me que havia alunos que eram bem-sucedidos no vestibular (“...o aprendizad/ o resultado melhorou muito... hoje a gente tem alunos que no:: no...no vestibular é::: é...vão muito bem... vão bem mesmo... gabaritam... fazem o gabarito com sucesso em inglês...”). B.H., da *Sunshine*, complementa sobre a questão da disciplina inglês no ensino médio do Oscar Villar explicando que o Colégio teve que buscar adaptações no curso e no horário para os alunos do terceiro ano, em virtude daqueles que fazem cursinho para o vestibular e em função das exigências do próprio vestibular:

B.H. é... e essa é a desvantagem de procurar um cursinho às vezes... no segundo semestre... então pro colégio acabava ficando muito complicado... e é aquele negócio que eu te falei... a gente precisa se adaptar... a gente começa a estudar junto com o colégio como é que a gente pode oferecer esse perfil de forma a não atrapalhar o aluno... a gente não quer interferir na vida dele e ao mesmo tempo a gente quer preparar ele... então como é que a gente pode fazer... **então vamo fazer um ensino especializado... que NO MÍNIMO vai preparar ele pra passar no vestibular e pra vida acadêmica dele... o que**

que ele vai precisar pra isso? ele vai precisar compreensão de texto e interpretação de texto... ele vai precisar pegar um texto e conseguir ler...

No início desse excerto, B.H. se refere à preocupação de se oferecer um curso de inglês mais voltado ao vestibular e da impossibilidade de se adequá-lo na carga horária dos alunos do Oscar Villar. Como solução, hoje, no terceiro ano do ensino médio, os alunos contam com uma disciplina que pretende "... FOCALizar o ensino e a prática numa habilidade que o aluno tá precisando... enfim desenvolver pra... pra...entrar na faculdade... continuar e conseguir sair da faculdade né...". Neste ponto trata-se, portanto, da questão da habilidade da leitura para o vestibular, como nos explica B.H.:

P e esse curso no Oscar Villar... isso existe quand/

[

B.H. o aluno está no terceiro ano

[

P seria extracurricular

no terceiro ano?

B.H. não é extracurricular... faz parte do currículo... é o curso de línguas do colégio... faz parte do currículo

P uhn

B.H. o FOCO dele é que é diferente... é como... sei lá... se eu tivesse química um ano só teoria e no outro ano fosse só pra prática... fazer só laboratório... que é alguma coisa de teoria em loco... seria mais ou menos isso porque... na verdade não deixa de ser um laboratório né... **porque você tá focando numa habilidade...**

Conclui que, a exemplo do que ocorre no Vidal Raiz, para a questão da **leitura em inglês** objetivando o vestibular se reserva um novo "compartimento". B.H. me contou que esse tipo de curso já existia na *Sunshine* e lá tinha sido criado em função de suprir necessidades de leitura de alunos que entravam em universidades ou de pessoas que precisavam de um instrumental para o trabalho e buscavam desenvolver habilidades

específicas em pouco tempo. Segundo ela, esse foi o curso adaptado e implantado no Oscar Villar. B.H. explica sobre a natureza deste trabalho:

P a leitura...

B.H. habilidade da LEITURA e da interpretação e isso é uma habilidade que ele desenvolve INDEPENDENTEMENTE das atividades de inglês pra vestibular muitas vezes o aluno chega pra mim e diz “ih... mas eu sou proficiente porque eu fiz um ano de intercâmbio... e eu sou fluente em inglês” e eu digo SIM... mas você também é proficiente em português... concorda comigo?...por outro lado... qual é a parte mais difícil da prova de português?

P a interpretação...

[

B.H. a interpretação de TEXto... por que que até hoje você aprende interpretação de texto na sua própria língua?!... você calcula no inglês... em que você nunca vai conhecer todo o vocabulário na outra língua quanto você sabe da sua () então são técnicas que você vai ver pelo contexto... você vai dividir pela palavra... começar a enxergar a palavra de forma diferente pra poder adivinhar o significado dela... enfim a gente vai trabalhar isso... então no terceiro ano muitos colégios oferecem esse curso porque aí a gente trabalha dentro do horário da manhã... a gente faz aulas menores... de uma hora dependendo do horário do colégio...

Quando B.H. menciona “habilidade da LEITURA e da interpretação...”, parece-me que ela entende que a “habilidade da leitura” equivale à *compreensão* de um texto e é, portanto, distinta da “habilidade da interpretação”. No entanto, quando ela fala sobre *interpretação* e se refere a “conhecer todo o vocabulário na outra língua” (o que implica na questão da tradução de palavras), “técnicas que você vai ver pelo contexto”, entendo que ela estaria, possivelmente, se referindo à *compreensão* de um texto. Somente em seguida, quando ela diz “você vai dividir pela palavra... começar a enxergar a palavra de forma diferente pra poder adivinhar o significado dela”, é que me parece que B.H. está falando de interpretação. Ricoeur auxilia a entender esses pontos de vista. Este autor alerta para o problema da

interpretação “na medida em que a hermenêutica²¹ é interpretação orientada para textos e na medida em que os textos são, entre outras coisas, exemplos da linguagem escrita, nenhuma teoria da interpretação é possível que não se prenda com o problema da escrita” (Ricouer, 1976:37). O desejo de se querer confinar o sentido de um texto dentro de um sistema lingüístico fechado, como o postulado por Saussure, retoma também a questão de fenômenos passíveis de explicações segundo padrões de uniformidade verificadas e comprovadas empiricamente, que a meu ver é o que Morin (2000a:88) denomina de princípio de limitação do todo ao que é “mensurável, quantificável e formulável”. No caso do ensino de inglês, a tradução parece representar o processo empírico que possibilitaria limitar um sentido único de *compreensão* de um texto. Nesse aspecto, lembro também o que disse C.A. (cf. p.28) referindo-se a inglês como problema: “inglês não é uma matéria como as outras”, “um texto de história o aluno pega, lê e entende, mas com inglês isso não acontece pois o aluno vai querer traduzir o que está escrito e vai encontrar dificuldades porque ele não tem o domínio da língua estrangeira”. A leitura, segundo o que se pôde perceber inicialmente no discurso de B.H. e no de C.A., aporta-se na questão da tradução como condição primeira para a compreensão de um texto e parece encontrar explicações na crença de que o significado de um texto reside nas palavras (os signos homogêneos e objetivos de que fala Saussure), contrariamente a Bakhtin que diz que

...a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin/Volochínov, 2004:123).

Arrojo e Rajagopalan (2003:87-89) acrescentam um viés sobre o debate **compreensão/interpretação** segundo uma perspectiva da lingüística para as teorias de leitura.

²¹ Ricouer propõe uma hermenêutica que não sofra de uma unilateralidade não dialógica, diferentemente da hermenêutica derivada de Schleiermacher e Dilthey que, segundo ele, tendeu a identificar a interpretação com a categoria de “compreensão” e a definir a compreensão como o reconhecimento da intenção de um autor (1976:34-37).

Os autores confirmam uma primeira concepção que “leva às últimas conseqüências a conclusão saussuriana acerca da arbitrariedade e da convencionalidade do signo lingüístico”, aceitando que “qualquer relação entre sujeito e objeto seja inevitavelmente mediada por uma interpretação” e assim “os significados sejam” “atribuídos” e “impostos aos objetos”, o que resulta que “toda leitura envolveria uma produção – e não uma descoberta – de significados”. Por outro lado, Arrojo e Rajagopalan (2003:88) distinguem a concepção logocêntrica, segundo Derrida, que “pressupõe a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura”. Neste ponto, Grigoletto acrescenta que “uma das conseqüências do processo de desconstrução do signo e da escritura comandado por Derrida é a necessidade de revisão de toda a teoria de leitura e de escrita” e explica que através desta concepção de escritura seria possível dizer que “ler é inscrever uma escritura que é única a cada novo ato, pois que se recorta a partir da polissemia de múltiplos significantes, dos quais um é eleito e se instaura (...) como significado” (Grigoletto, 2003:33).

Observei – através das aulas, do tipo de interação professor/aluno e conversas com K.T. (sob sua ótica o ensino das partes através do encadeamento levaria ao todo, ou seja, à compreensão de um texto); nos folhetos que descrevem o trabalho do Vidal Raiz, nos *booklets* preparados para divulgar as atividades realizadas pelos seus alunos de inglês e através da entrevista com J.G. (o ensino da habilidade de leitura que resultou no fato de inglês no terceiro ano do ensino médio ser eletiva); através dos folhetos sobre os trabalhos do Oscar Villar e da *Sunshine*, das entrevistas com A.D. e B.H. (no estabelecimento de direcionamentos específicos para alunos do terceiro ano) – que, **admite-se nesses contextos a existência de um momento de “passagem” de um suposto estágio de compreensão de um texto para o de interpretação de um texto no ensino de inglês motivado pela questão do vestibular.** Esse momento de “passagem” de um pólo a outro parece poder ser representado pelo desconfinamento da leitura (dos padrões uniformes de um texto, na concepção saussuriana) e o deslocamento da leitura para fora da “massa” textual (por exemplo, admissão de enunciações não monológicas como proposto por Bakhtin e de descobertas de significados não impostas às palavras, segundo Derrida).

Também observei a busca por esse momento de “passagem” – da compreensão para a interpretação – no Programa Rever, através da observação das interações textos/professores/alunos do terceiro ano do ensino médio. Se no Oscar Villar e no Vidal Raiz

admitia-se um processo de instrumentalização lingüística anterior ao terceiro ano do ensino médio e a possibilidade de se realizar tal trabalho com grupos reduzidos de alunos antes de se trazer a *interpretação* ao primeiro plano, aqui, no Rever, se trata de um conjunto de alunos (agrupamentos de cerca de 40 alunos ou mais) de escolas públicas que chegaram ao Programa, após passarem por um “vestibulinho”, afirmando categoricamente que nada sabiam de inglês, folheando a apostila com olhares desconfiados e assistindo as aulas, muitas vezes, receosos em participar expressando suas próprias opiniões acerca dos textos propostos. Nas aulas do Rever (cf. mencionado na p.18), a proposta de ensino de leitura em língua inglesa contou com a elaboração de apostilas voltadas para técnicas para se desenvolver a habilidade da leitura, em razão do vestibular, e ao mesmo tempo “apresentar elementos que provocassem algum tipo de reflexão”, segundo me contou M.M. Entretanto, parece-me que ao se propor leitura – para além da estruturação gramatical, de respostas “cristalizadas” de verdadeiro ou falso, de correto ou incorreto (natureza endógena, cf. Monte Mór, 2002), como nas propostas tradicionais – há um “choque” causado pelo estranhamento provocado pelo que os alunos entendem como “o novo” no ensino de inglês, como mostram esses excertos (**observo que não efetuei ajustes de caráter normativo nesses exemplos**):

A1...vou parabeniza-los por nos mostrar que não tem só o verbo to be e tradução de texto com aquele enorme dicionario, estamos vendo o outro lado do inglês e isto é muito interessante.

A2...na minha escola as aulas são fraquíssimas onde estou sempre aprendendo o “verbo to be”e aqui é diferente, tem contexto.

A3...as dicas de interpretação de texto, como as que já estou aprendendo me permite deduzir o que está escrito mesmo sem ter conhecimento de algumas palavras.

A4 Aqui a gente não fica só copiando a matéria, o professor ajuda a entender os textos. Mesmo não passando o vocabulário. Ele não fica só passando verbo to be. Resumindo ele nos ajuda a exercitar o raciocinio.

A5 É interessante aprender a ver a língua inglesa de uma forma diferente, sem mais pensar que o que estiver escrito em inglês é algo inacessível.

A6 Acredito que ao final do curso estaremos mais aptos a interpretação de texto do que a entender a língua propriamente dita. Já percebo diferenças ao responder questões usando mais lógica, contudo a falta de conhecimento de significados de palavras realmente dificulta as aulas.

Durante minha convivência com duas das turmas do Programa Rever e através de conversas com os alunos percebi que havia entre eles muita descrença de qualquer tipo de aprendizado de inglês – para muitos, um *alien* – atribuído ao ensino das “partes” (via de regra, o vilão mencionado é sempre a repetição do verbo “*to be*”), às traduções de frases soltas, textos e de letras de música com o uso de dicionário, e à incompetência do professor. A introdução de “elementos que provocassem algum tipo de reflexão” no ensino de leitura de inglês parece ter despertado nos alunos a existência da “natureza exógena” da língua, desprendendo-a apenas do significado registrado em dicionário (“...estamos vendo o outro lado do inglês...”, “...aqui é diferente, tem contexto...”, “...me permite deduzir o que está escrito...”, “...já percebo diferenças ao responder questões usando mais lógica...”) e articulando a compreensão e a interpretação como elementos de um mesmo processo denominado leitura. Por exemplo, numa aula do Projeto Rever, os alunos tinham como tarefa analisar um texto intitulado **Rosa Chá Shines in New York**. Havia uma ilustração de uma modelo desfilando na passarela e logo abaixo se lia “*Naomi Campbell: promoting Rosa Chá swimwear*”. As instruções da tarefa solicitavam que os alunos sublinhassem no texto todas as palavras que eles reconhecessem pela semelhança com a língua portuguesa. O monitor A .L. procurou chamar a atenção dos alunos para a questão de que a ilustração também significava algo naquele contexto:

A.L. e essa figura não tá SÓ enfeitando né? Olhando só pra figura...o que que ela diz pra vocês?

A1 que vai falar da Naomi Campbell...

A.L. e quem é ela?

As uma modelo

A.L. e o que mais?

A2 vai falar da Rosa Chá

A.L. e o que é Rosa Chá?

A2 uma marca...

A partir de perguntas como as feitas acima, A.L. foi conduzindo os alunos na identificação de questões como: que tipo de texto era aquele, de que evento o artigo estava tratando, onde tinha sido realizado, o país de origem da Rosa Chá e de Naomi Campbell, quando o evento tinha sido realizado, quem tinha assistido o evento, etc. O comentário de dois alunos me chamou a atenção. Uma aluna exclamou demonstrando surpresa: “nossa...dá pra entender inglês sem saber todas as palavras...que legal...” e um outro disse: “é mano...roupa brasileira também faz sucesso na terra deles...”. Não houve necessidade de se traduzir palavra alguma.

Na aula de D.L., versando sobre o mesmo texto *Rosa Chá Shines in New York*, o professor pediu que os alunos se dividissem em grupos para discutir o que tinham entendido após uma leitura do texto. Verifiquei que num dos grupos, só de meninas, a primeira discussão foi motivada pela ilustração que ocupava parte do texto, onde a foto da modelo não se apresentava muito nítida, mas onde a legenda abaixo da foto se lia: “Naomi Campbell: *promoting Rosa Chá swimwear*”:

A1 “cês já viram...um biquini deles custa TREZENTOS reais...”

A2 NOSSA!...o MÁximo que eu paguei numa roupa foi setenta e oito...

A3 ah...eu prefiro ter TRÊS calças de cem do que UMA roupa de trezentos...

A1 a marca pode sê brasileira mas só modelo igual a Naomi pode usar”

Para Saviani (1985), “é a partir do conhecimento da realidade humana que podemos entender o problema dos valores. E como a educação se destina (senão de fato, pelo menos de direito) à promoção do homem, percebe-se já a condição básica para alguém ser educador: ser

um profundo conhecedor do homem”, que ele define como sendo um “ser situado”, uma vez que a ele se impõem um meio cultural, uma localização geográfica, tradições, uma língua já estruturada, uma sociedade com instituições próprias, uma vida humana, uma forma de governo. Por essa razão, ele nos explica, o homem é levado a valorizar elementos no domínio da natureza (água, terra, fauna, flora, etc) e elementos no domínio da cultura (instituições, ciências, técnicas, etc) que, ao se relacionarem com o homem “passam a ter significado, passam a valer”. Desta forma, Saviani acredita que é possível “entender o valor como uma relação de não indiferença entre o homem e os elementos com que se defronta” (caso dos alunos que demonstraram ter entendido que no texto da Rosa Chá se encontravam aspectos de duas realidades culturais diferentes, dos alunos que notaram a presença da indústria brasileira em passarelas dos Estados Unidos, da menina que trouxe para a discussão o conhecimento que já possuía sobre o preço de um biquini da Rosa Chá e das outras duas que se posicionaram (cultural e financeiramente) diante da informação da colega, por exemplo) e acrescenta que tal situação abre ao homem um campo imenso de valores: o do “domínio do prático-utilitário” (Saviani, 1985:39-40):

O homem tem necessidades que precisam ser satisfeitas e este fato leva à valorização e aos valores.

Mas se o homem não fica indiferente às coisas, isso significa que ele não é um ser passivo. Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação (Saviani, 1985:40).

Anteriormente, no comentário da aluna que reconheceu que era possível ler o texto sobre a Rosa Chá em inglês sem saber todas as palavras, do outro que relacionou leitura e *contexto*, das meninas que discutiram o preço das roupas da Rosa Chá, por exemplo, parece residir a questão da intervenção do homem de que fala Saviani, em “aceitar, rejeitar ou transformar” o seu meio, no caso, representado por suas ativas participações como sujeitos em seu meio numa aula de leitura, e não somente como um aluno distanciado de um texto escrito numa sala de aula.

A meu ver, as aceitações, rejeições e transformações de que fala Saviani são “motivadas” nos alunos, por exemplo, através do trabalho de interpretação em suas leituras. Quando Arrojo e Rajagopalan discorrem sobre a concepção derridiana, eles explicam que também as mais recentes teorias de leitura “não abrem mão de sua matriz logocêntrica e projetam para fora do sujeito a origem do significado” (Arrojo e Rajagopalan, 2003:88), fato que leva a possibilidade de “uma divisão do processo de leitura em pelo menos duas etapas. A primeira seria a “compreensão”, a apreensão daquilo que o texto, ou seu autor, *realmente* diz, daquilo que “comprovadamente” *está* no texto e que deveria permanecer o mesmo para todo o sempre e em qualquer lugar ou circunstância. A interpretação, permissão finalmente outorgada ao leitor para que se reflita no texto e se envolva com a leitura, relacionando-a a seu contexto e à sua história, seria apenas viável depois de que vencesse a primeira etapa” (idem, 2003:89). Parece-me que, nas aulas do Rever, percebe-se, de fato, as duas etapas postuladas por Arrojo e Rajagopalan, como já observei anteriormente no episódio da Rosa Chá e também através de uma outra aula em que o professor D.L. propôs aos alunos a leitura de um artigo intitulado *Juicy Apple, rotten core*. Segundo as informações contidas no Módulo 2²² do Programa Rever, trata-se de “um artigo polêmico do jornal inglês *The Observer*, de fevereiro de 2004, no qual uma pessoa conhecida internacionalmente critica o alto custo de vida na cidade de Nova York”. Eis a introdução do artigo:

‘New York is like a **shit sandwich**,’ said **Pulitzer prizewinner Charlie Leduff**.
 ‘The more bread you have, the less shit you eat. And this town would tumble to the ground without money.’

A meu ver, a “passagem” da compreensão para a interpretação pode ser também verificada através desse excerto da aula de D.L.:

D.L. dá pra enxergar?

A1 azul não...

²² Observo que quando esta aula foi ministrada os alunos não tinham tido acesso à apostila deste módulo e D.L., portanto, copiou na lousa a introdução do artigo para apresentá-lo aos alunos, mas não mencionou que se tratava de um artigo.

- A2** NÃO...aumenta a LEtra...
- D.L.** alguém consegue entender o que tá escrito aqui?
- A3** eu acho que a cidade de Nova York é um pedaço de sanduíche
- D.L.** pedaço?!
- A3** é... eu não sei o que *shit*
- A4** é merda
- A5** então é sanduíCHE de merda?!
- A6** meu...se num tá VENDENDO QUE É TEXTO DE JORNAL?
- As** AAHHH...
- A7** é de texto publicitário...professor?

Para além do significado literal de um signo lingüístico, o aluno percebeu a necessidade de se resgatar o sentido de “sanduíche de merda” e a importância de se situar o enunciado dentro de um contexto, identificando-o como sendo um “texto de jornal”, significado que uma vez formulado levou ao questionamento do outro aluno: “é de texto publicitário”?

D.L., como mediador da compreensão/interpretação de um texto, representa o professor que “ajuda a exercitar o raciocínio” (cf. excerto, p.85) e se opõe, portanto, à imagem dos “professores que imaginam que os alunos são como baldes vazios a serem preenchidos com a matéria que recebem na escola” (Machado, 2004:16), onde a metáfora do **balde vazio** utilizado por Machado explica uma incongruência existente no processo de construção do conhecimento.

A respeito da figura representada pelo professor, observei que não ficar “indiferente às coisas”, conforme teoriza Saviani (1995), fez com que alguns alunos refletissem sobre seus aprendizados anteriores de inglês tendo como referencial suas próprias histórias (“...na minha escola as aulas são fraquíssimas...”, “...aqui a gente não fica só copiando a matéria...”), percebessem deficiências em seu ensino e, muitas vezes (inclusive nas conversas e gravações com os alunos), atribuíssem a responsabilidade de seu fracasso escolar em inglês a suas aulas de inglês (“...a gente passa 5^a, 6^a, 7^a, 8^a, 1^o, 2^o, 3^o ano e NÃO SAI do verbo *TO BE*...”, conforme me contou Vilma, uma das alunas do Rever) e aos seus professores. Sobre essa

questão, Arrojo e Rajagopalan (2003:89) observam que o postulado logocêntrico traz implicações para o ensino de leitura no que se refere ao papel do professor:

Ao pressupor que o significado seja imposto pela natureza do texto e ao apontar, em sua prática pedagógica, marcas textuais como a origem verificável de toda significação, o professor não apenas escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer, em sua sala de aula, os significados corretos e aceitáveis, como também “ensina” a seus alunos a se ignorarem enquanto sujeitos e a ignorarem sua vinculação ao contexto e à comunidade sócio-cultural a que pertencem (Arrojo e Rajagopalan, 2003:89).

Os mesmos autores nos explicam que esse tipo de “professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico” “estará, sem o saber, apenas desempenhando o papel de guardião e de divulgador dos significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e ‘verdadeiros’” (Arrojo e Rajagopalan, 2003:89), o que nos remete de volta ao professor do apostolado positivista e à metáfora do balde vazio proposto por Machado. Contraditoriamente, embora eu tenha reconhecido em A.L. e D.L. seus êxitos (nestas aulas do Rever notei que os alunos percebiam e também faziam leituras de gráficos, desenhos, predições sobre títulos, números – não liam somente palavras – como era comum ocorrer nos outros contextos) e seus esforços em não representarem “o papel de guardião e de divulgador dos significados”, em alguns momentos eles me revelaram que sentiam dificuldade em ensinar leitura sem fornecer ao aluno uma lista de vocabulário, pois, eles achavam que ficaria mais fácil para os alunos entenderem as atividades propostas. D.L., por exemplo, se preocupava com a questão de que alguns textos eram mais complexos e pensava que como os alunos não tinham muito vocabulário seria difícil eles entenderem as leituras. A.L., por sua vez, me contou que se sentiu decepcionado quando viu o conteúdo do Módulo 2, onde teria que trabalhar *grupos nominais* com os alunos: “vai parecer com as aulas de gramática que eles têm normalmente”. Uma outra professora do Programa de uma outra escola comentou, ao final do primeiro módulo, que ela tinha achado interessante trabalhar leitura sem ficar presa ao texto, mas revelou que sentia vontade de levar uma música para atender o que alguns alunos esperavam encontrar numa aula de inglês. Percebi nestes comentários que o ensino de leitura de inglês, onde se propõe um “deslocamento” (conceito de centro e margem proposto por

Derrida) para além do significado da letra (Bakhtin, 2004), gera no professor uma insegurança/confusão causada pelos próprios “moldes” – positivistas – educacionais das quais são sujeitos, pensamento igualmente partilhado pelos alunos (“...já percebo diferenças ao responder questões usando mais lógica, contudo a falta de conhecimento de significados de palavras realmente dificulta as aulas”, “...eu amo inglês, sempre que posso recorro a dicionários e tento fazer traduções de música, mas acho interessante o método que o professor usa”, “preciso melhorar meu conhecimento e espero que o professor ajude a aprimorar meu vocabulário de inglês para passar no vestibular”, “eu não entendo praticamente nada sobre inglês, pois, a minha prof^a do ensino médio só passa interpretação de texto”). A meu ver, essa “confusão” que observei entre professores/alunos e ensino de leitura se resumem nos questionamentos formulados por Luke & Freebody:

What is the nature of reading? What are its social functions and effects? How is it learned? And how is it best taught? These questions have been at the center of continuous and often acrimonious debate in many countries over the last 100 years, at least since the commencement of legally mandated state schooling (Luke & Freebody, 1997:185).

A natureza social da leitura questionada por Luke & Freebody – a preocupação desses autores sobre o trabalho pedagógico dessa forma de leitura – parece estar presente no Rever. Parece também que essa proposta de trabalho desencadeou um processo de “reposicionamento” por parte de alunos e professores com relação a suas leituras e à questão do ensino/aprendizagem de inglês. Apesar desta ruptura – “reposicionamento” – é preciso lembrar que este Programa é também mais uma compartimentação do ensino, cujo objetivo de criação e implementação (projeto político) está vinculado à questão do **vestibular** (políticas educacionais), e nesse contexto as aulas de inglês não deixam de igualmente representar uma “nova compartimentação” do ensino. Percebi que questões controversas como as que encontrei no ensino de leitura de inglês do Vidal Raiz, da Tecnam, do Oscar Villar, do Bento Leme, e do Rever, colaboram para intensificar inglês no currículo escolar como **disciplina-problema** quando considerada sob o aspecto do desenvolvimento da habilidade de leitura.

3. Inglês como “produto”

Ao identificar inglês como **disciplina-problema** nos níveis fundamental e médio neste estudo, observei que se fala muito em “dominar” esta língua estrangeira. É essa a questão que procurarei analisar em seguida.

3.1. Mercantilização do ensino de inglês

Numa das aulas do Programa Rever, Fábio, um dos alunos mais curiosos sobre meu trabalho de pesquisadora e o que mais participava das aulas de A.L., chamou a atenção para anunciar uma novidade:

Fábio professor... essa é minha última semana aqui

A.L. por quê?

Fábio tô arranjando emprego... vou ter que parar o curso

A.L. mas não dá pra você continuar?

Fábio num sei...mas NÃO PRECISA ficar chateado porque lá eu vou ter que falar inglês...

A.L. é?!...que emprego que é?

Fábio vou trabalhar no McDonald’s

Vilma falar o QUÊ?!... *BIGMAC... macChicken...?*... isso todo mundo fala

Vilma era uma aluna que residia em Franco da Rocha e se deslocava para ter aulas na zona leste. Ela me contou que valia à pena o sacrifício de “viajar” todos os dias, pois acreditava que as aulas do Rever iriam ajudá-la a passar no vestibular. Disse-me também que na sua cidade existiam escolas de língua, mas como ela não podia fazer esses cursos (“...são muito caros...né?”), gostava muito das aulas de A.L., pois ela achava que “inglês é importante pra arranjar emprego mais tarde”.

Percebi que no discurso de Fábio (“ter que falar inglês”), no de Vilma (“inglês é importante pra arranjar emprego mais tarde”) e através das respostas de vários outros alunos nos questionários (por exemplo: “eu queria aprender a falar inglês, mas sei que a intenção do curso não é tornar os alunos fluentes na língua”; “eu não sabia que apenas íamos estudar estratégias (...), pensei que estudaríamos também escrita, conversação (falar e ouvir)”; “gostaria de aprender a conversar em inglês, conseguir ler o que está escrito em diversas propagandas, *sites*, etc”), existe, na verdade, uma referência à questão do **domínio do inglês** como língua estrangeira no Brasil. Sobre esse fato, Perrone-Moisés nos diz que

Os Estados Unidos são, sem contestação, a nova metrópole hegemônica, dotada de um poder imperial como nunca se viu antes. A cultura não decorre da economia, mas sua difusão, hoje mais do que nunca, dela depende. No mundo globalizado, o país que dispõe de maiores meios e maior controle sobre a informação impôs ao mundo todo sua língua e sua cultura (Perrone-Moisés, 2004:232).

Entendo que o fato de Fábio pretender trabalhar no McDonald’s e achar que lá estaria falando inglês ilustra a questão colocada por Perrone-Moisés no que se relaciona à cultura americana, mas faço uma ressalva lembrando que a língua inglesa não se restringe somente àquele país.

Essa mesma preocupação que notei nas conversas com os alunos do Rever – que reconhece a necessidade de se **dominar o inglês** – percebi no trabalho realizado pelo Vidal Raiz e pelo Oscar Villar, visto ser o domínio desta língua estrangeira o fator que justifica, respectivamente, as origens da criação do Centro de Línguas e a implementação da terceirização do ensino de inglês. Nesses dois contextos acredita-se que alcançar tal “domínio” é possível com um trabalho de instrumentalização dos alunos objetivando capacitá-los a usar a língua estrangeira para fins comunicativos. No primeiro caso, lê-se em um dos *booklets* que o inglês do Colégio “foi concebido a fim de preparar os alunos para que se comuniquem plenamente por meio da língua inglesa, tanto oralmente quanto pela escrita, capacitando-os a compreendê-la e a exprimir-se com toda a desenvoltura”, proposta igualmente expressa por J.G. No Oscar Villar, por sua vez, um dos *booklets* sobre o Colégio

nos informa sob o subtítulo “o domínio do inglês” que “o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, sobretudo o Inglês, é fundamental não apenas para a inserção no campo profissional, mas para a navegação na cultura de um mundo cujas fronteiras são tênues” e diz que “ao final do programa, os alunos estão preparados para a continuação de sua formação no Exterior, se esta for a sua escolha, e também para as exigências que a vida universitária e profissional demandarão”. A importância do **domínio do inglês** presentes nesse *booklet* é reiterada por B.H., da *Sunshine*, quando ela diz que se trata de “**uma preocupação dos colégios hoje**”, pois pensa-se na vida acadêmica do aluno; nas suas próprias palavras: “é por exemplo um filho que se formou em engenharia mas precisa ter um *MBA*... **precisa de inglês** (...) então eu acho que a grande preocupação dos colégios hoje é forMAR esse aluno pra vida futura... né... o vestibular é só mas um *step* eu diria... **ele vai precisar de inglês no traBAlho... sempre que for fazer uma pós-graduação...**”.

Neste ponto, gostaria de retomar a discussão sobre inglês e os “especialistas” (cf. p.45-51) a fim de esclarecer as colocações de B.H. Como coordenadora da Escola de Línguas, B.H. detém o *poder* na instituição (devido à posição que ocupa na hierarquia estrutural da *Sunshine*, cf. Foucault, 2004b); seu *locus de enunciação* (Bhabha, 2003) é o de quem responde diretamente pela disciplina inglês terceirizada no Oscar Villar e, portanto, quando B.H. fala do ponto de vista que a situa como porta-voz do poder que lhe é delegado (conceito de investidura, cf. p.38-41 e Bourdieu, 1996), seu discurso institucional reitera a importância de uma Escola de Línguas que entende a “preocupação dos colégios” em querer “formar” o aluno para sua inserção na vida acadêmica ou no mundo do trabalho. Por extensão, a realização deste processo se efetua através dos professores da *Sunshine*: “os especialistas” em desenvolver as quatro habilidades lingüísticas dos alunos.

No Bento Leme – a exemplo do que encontrei nos questionários respondidos pelos participantes do Rever – uma grande parte dos alunos de 7^a e 8^a séries e do 1^o ano do ensino médio respondeu que o importante em aprender inglês (cf. última pergunta do Anexo 12) é, principalmente, **aprender falar inglês** (por exemplo: “é importante gramática para conversar com outras pessoas”; “conversação é importante”; “conversas”; “diálogos”; “a fala”; “é importante falar inglês para conversar com pessoas de outros países”; “é importante o diálogo para falar inglês fluentemente”; “aprender inglês praticando, escutando, falando”; “falar é importante porque hoje em dia muitos trabalhos pedem curso de inglês”; “acho que o “*speaking*” porque a pronúncia é o que realmente importa tempos atuais”). Igualmente, na

Tecnam, através de entrevistas²³ e conversas com os alunos do grupo de projeto, percebi a frustração de alguns com relação a suas expectativas sobre a Disciplina-Projeto de Inglês justamente pelo fato de não terem tido maiores oportunidades para “praticar o inglês”: “eu esperava mais... achei que a gente ia poder falar bastante...” (Tatiana); “o projeto mais legal foi o teatro... cê assistiu né?... pena que foi só um...” (Eduardo), referindo-se a uma atividade de dramatização que os alunos realizaram e onde **todos tiveram que falar inglês**. Segundo a opinião da maioria dos alunos, esse foi o “projeto” do qual eles mais gostaram.

Novamente, as enunciações formuladas pelos alunos que mencionei anteriormente parecem convergir para a problemática do **domínio do inglês**. Para eles, saber inglês é dominar a habilidade da fala. A questão do *domínio*, semanticamente, remete à idéia de posse, de senhorio, de autoridade. Nesse sentido, acredito que o conceito de poder, na perspectiva de Bourdieu, possibilita esclarecer alguns pontos. Bourdieu denomina poder simbólico o “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1998:7-8). Segundo Bourdieu (1998:9-10), a arte, a religião, a língua, são “sistemas simbólicos” como instrumentos de conhecimento e de comunicação e, nesses sistemas, o poder simbólico é capaz de construir realidades que estabelecem uma ordem que torna “possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (1998:10). Essa questão da reprodução é elaborada por Bourdieu & Passeron quando os autores apresentam elementos para uma teoria de ensino: conceitos “sistemáticos” denominados “arbitrário cultural, violência simbólica, relação de comunicação pedagógica, modo de imposição, modo de inculcação, legitimidade, *ethos*, capital cultural, habitus, reprodução social e cultural” (Bourdieu & Passeron, 1982:17). Interessa-me, aqui, destacar o conceito de violência simbólica:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu & Passeron, 1982:19).

²³ Realizei a gravação dessas entrevistas com grupos de alunos no segundo semestre, quando eles já tinham experienciado diversas atividades na Disciplina-Projeto de Inglês.

A meu ver, é exemplo de representação de violência simbólica a “imposição” do **domínio do inglês**, figura que aparece exaustivamente representada em várias esferas no contexto do Vidal Raiz, do Oscar Villar, do Bento Leme, do Rever e da Tecnam, visto parecer tratar-se da imposição de uma significação dissimulada pelas relações de força (poder simbólico) que acabam por legitimar a fluência no idioma inglês como condição *sine qua non* extensiva a todos os indivíduos de uma sociedade. Sob a ótica de Bourdieu (1998:10), as produções simbólicas (donde entendo ser exemplo o **domínio do inglês**) servem de instrumentos de dominação pois, as ideologias, como produto coletivo e coletivamente apropriado, “servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo”. Haveria assim, segundo Bourdieu, um efeito ideológico operando uma divisão na função de comunicação, onde:

a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (Bourdieu, 1998:11).

Quando os alunos do Rever disseram: “eu queria aprender a falar inglês, mas sei que a intenção do curso não é tornar os alunos fluentes na língua”; “eu não sabia que apenas íamos estudar estratégias (...), pensei que estudaríamos também escrita, conversação (falar e ouvir)”; “gostaria de aprender a conversar em inglês, conseguir ler o que está escrito em diversas propagandas, *sites*, etc”, eles estão, na verdade, definindo-se “pela sua distância em relação à cultura dominante” (aqueles que podem usufruir de um ensino que estes alunos do Rever acreditam que levam ao **domínio do inglês**). Uma vez estabelecidas “simbolicamente” as linhas demarcatórias que distinguem a cultura dominante (os que têm acesso a inglês como “capital cultural”) das subculturas (os que ficam à margem, conceito derridiano) e legitimado o **domínio do inglês** como “fato”, é consequência natural que as escolas (como o Vidal Raiz) manifestem-se na concepção e estruturação de um curso de inglês cuja função é “preparar os alunos para que se *comuniquem plenamente* por meio da língua inglesa”, ou busquem (caso do Oscar Villar) uma adequação a uma **disciplina-problema** através de uma solução (no caso, a

terceirização do ensino de inglês). Aqui, há duas vertentes a se considerar, pois, se por um lado a importância do **domínio do inglês** segrega os indivíduos classificando-os como “cultura dominante” ou “subcultura”, por outro, delega e legitima o “poder simbólico” ao Centro de Línguas do Vidal Raiz e à *Sunshine* no Oscar Villar, visto o apoio dos pais de alunos que interpretam que tais elementos (o Centro de Línguas e a *Sunshine*) cumprem sua função política e social de acumulação de “poder simbólico” e de “capital cultural”, como se pode inferir nesses excertos:

P e::: quanto aos pais? quando teve essa mudança... ((refiro-me à terceirização))
como você está desde o começo do projeto houve assim... alguma divulgação
de que a *Sunshine* ia participar do ensino e...

[

A.D. teve... divulgação...reações prós...
contra...teve... uhn::: **mas em GERAL... foi alguma coisa que foi muito
bem vista... muito bem recebida...**

E aqui, sobre a reação dos pais, segundo B.H.:

B.H. é...aluno dizendo “quê?...imagina...não é do Oscar Villar?! que absurdo...então
tá tá tá...tá tá tá...que não vão querer...não vão aprender”...e os pais chegaram
“ah...eu conversei com a minha filha outro dia e nessas aulas ela NUNCA
ouviu falar do verbo *to be*”...á eu pensei graças a Deus ((risos))...sabe...que
não é esse o nosso objetivo...até isso tudo ficar claro...entrar na rotina do
Colégio foi MUITO difícil

P ah/...

B.H. **mas a partir do momento em que a gente...e os próprios alunos e os pais
começaram a sentir o resultado...ver o resultado...e os próprios
professores TAMbém...**

Sobre as teorizações de Bourdieu & Passeron, Severino diz que

...a educação, como ação pedagógica, impõe o arbitrário cultural de uma classe social às demais. Considerada legítima, essa ação pedagógica se investe de autoridade, inculcando princípios e valores proclamados como válidos pelo grupo dominante. Desse modo, a ação pedagógica realiza a imposição ideológica e a reprodução de conteúdos culturais. Estes, arbitrariamente escolhidos e simbolicamente inculcados, correspondem aos interesses da classe dominante, enraizados nas relações de força material (Severino, 2001:74-75).

A mesma ordem de imposição ideológica proveniente dos interesses dos grupos dominantes das sociedades capitalistas a que se refere Severino, também está presente na parceria entre o Colégio Bento Leme e a *Moonlight*: neste caso, refiro-me aos pais, que reconheciam que após o encerramento do Centro de Línguas (cf. p.38) que o Colégio mantinha, havia ocorrido uma perda de “capital cultural simbólico”. O resultado da influência (poder simbólico) deste grupo de pais se evidenciou quando da efetivação da parceria entre o Bento Leme e a Escola de Línguas *Moonlight*, o que, segundo L.C., solucionou a questão da reclamação dos pais, visto que se tratava de uma Escola de Línguas de renome e exclusiva dos alunos do Colégio (portanto, o resgate do poder simbólico).

Ao analisar o que se passa nos contextos do Rever, da Tecnam e do Bento Leme, nos momentos em que seus alunos reproduzem o pensamento que a sociedade lhes impõe, segundo a qual saber inglês (aqui, sinônimo de falar fluentemente) é fundamental nos dias de hoje, percebi uma “reclamação” que diz respeito aos seus professores. Pensar que C.A. da Tecnam, K.T. e A.N. do Bento Leme, A.L. e D.L. do Rever, são professores que lecionam a disciplina inglês e lembrar dos alunos que se mostram insatisfeitos com o que supostamente aprendem em suas aulas (por exemplo, “eu esperava mais... achei que a gente ia poder falar bastante...”; “conversação é importante”; “eu queria aprender a falar inglês, mas sei que a intenção do curso não é tornar os alunos fluentes na língua”), faz lembrar o que Perrenoud postula a respeito do ofício de professor. Segundo o autor, “o individualismo dos professores começa, de algum modo, com a impressão de que cada um tem uma resposta pessoal e original a questões como *O que é ensinar? O que é aprender?*” (Perrenoud, 2000:14). Durante minha observação das aulas dos professores da Tecnam, do Bento Leme, do Rever, tive a impressão de que cada um tinha essa “resposta pessoal e original” àquelas duas perguntas, pois cada qual

se mostrava imbuído(a) da realização de sua tarefa de ensinar inglês. Entendo que é certo que a aula de um professor não pode agradar a todos os alunos indistintamente, pois cada qual tem sua própria individualidade e subjetividade ao “perceber” o que o professor propõe ensinar e a forma como o faz. Contudo, através de conversas com os alunos e de suas respostas aos questionários, tive a impressão, em alguns momentos, que aquilo que C.A., K.T., A.N., D.L. e A.L. ensinavam de inglês não correspondia exatamente às expectativas do que os alunos esperavam aprender. Por um lado, existe a influência do **domínio do inglês** imposto pela sociedade, o que pode ser explicado pelas teorizações de Bourdieu acerca da questão da violência simbólica. Do ponto de vista pedagógico, Meirieu explica que

Nenhum processo formalizado de transposição²⁴, por mais sofisticado que seja, por mais atento que esteja às contribuições da psicologia, da sociologia e da epistemologia escolar, não pode substituir aqui a decisão do professor de entender a resistência do aluno e de reconsiderar aquilo que deve transmitir a ele para que essa transmissão dê poder ao aluno sobre o objeto de sua transação (Meirieu, 2002:92).

Se o **domínio do inglês**, entendido como poder simbólico, opera mudanças na **disciplina-problema** inglês no âmbito escolar (contextos micros), também se interliga, resulta e responde às transformações operadas numa esfera macro, ou seja, o contexto capitalista neoliberal na qual se inserem as instituições escolares contemporâneas. Desta forma, proponho um olhar ao contexto macro a fim de focalizar a questão do **domínio do inglês** evidenciado neste estudo, primeiramente vinculando a educação a seus alicerces político-econômicos e, em um segundo momento, traçando um breve histórico situando a expansão da língua inglesa no Brasil.

Saviani tece algumas considerações sobre as tendências e correntes da educação brasileira e fala do vínculo do “processo educativo às condições estruturais da sociedade que o engendra”. Segundo o autor, “a organização social em que vivemos adquiriu feições características com a consolidação do poder burguês e a conseqüente formulação de sua visão

²⁴ O autor se refere à transposição didática, passagem necessária para ultrapassar um *momento pedagógico* (a coerência interna de uma aula e a estrutura própria que regula a relação entre interlocutores – professor/alunos) e atingir uma *conduta pedagógica* (as aprendizagens como uma oportunidade para que na relação de troca os interlocutores se julguem progressivamente dignos da partilha que travam) (cf. Meirieu, 2002:89-92).

de mundo. Isto significa que a burguesia, ao consolidar-se no poder, se torna não apenas classe dominante mas também classe hegemônica²⁵” (Saviani, 1983:30). Desta forma, ele aponta o *liberalismo* como o signo desta hegemonia, que transformado em senso comum, traduz as ideologias da classe dominante (da qual o **domínio do inglês** é um exemplo) compartilhada pelo conjunto da sociedade (ibidem, p.30). Compreender o signo da hegemonia das classes burguesas, no entanto, conduz à compreensão do liberalismo. Na análise de Stewart Jr., fundador do Instituto Liberal do Rio de Janeiro, em 1983 (Gros, 2003:144-145), a partir da leitura da Declaração de Princípios veiculada no I Encontro de Institutos Liberais realizado no Rio de Janeiro em 1988, “o liberalismo é uma doutrina voltada para a melhoria das condições materiais do gênero humano”, donde prevalecem princípios relativos à liberdade, propriedade, ordem, democracia e economia de mercado (Stewart Jr., 1988:89-92). Segundo Bianchetti, seria possível estudar o liberalismo (que em oposição ao feudalismo representa a sociedade moderna) a partir de suas raízes históricas e dessa forma afirmar que se trata de uma “ruptura com a ordem medieval, organizada a partir de uma concepção hierárquica, fundamentada em determinações externas a [sic] ação do homem e a [sic] continuidade de uma concepção que transfere para a “ordem da natureza” os fundamentos das desigualdades sociais” (Bianchetti, 2001:44). Dentro dessa concepção, o autor aponta para três aspectos do termo liberalismo: o primeiro refere-se a uma filosofia centrada no indivíduo; o segundo relaciona-se com as origens e a natureza do poder (teoria política); o terceiro é de ordem econômica e engloba as leis do mercado que fundamentam as relações de produção capitalista (ibidem, p.44-45). Rosanvallon, por sua vez, como Bianchetti, admite a complexidade de se pensar o liberalismo e o explora tendo a idéia de mercado como fio condutor. Para o autor, “a idéia de mercado realiza de um certo modo um ideal de autonomia dos indivíduos ao despersonalizar a relação social”: as intervenções personalizadas são substituídas pelos procedimentos e lógicas profissionais que caracterizam o mercado como sistema organizacional e esse deslocamento “constitui uma das mais importantes características da sociedade em que vivemos, e explica igualmente a nova relação tecida entre os indivíduos e o poder” (Rosanvallon, 2002:12-13).

²⁵ Gros afirma que na difusão do pensamento liberal brasileiro reside a questão de se “construir uma hegemonia burguesa, de difundir uma concepção de mundo que torne os preceitos do livre mercado em ‘pensamento único’” (Denise Barbosa GROS, *Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República*, p.240).

Tecidas algumas considerações acerca do liberalismo, proponho refletir sobre uma colocação feita por Paim à questão da educação liberal:

Em nosso país tem escapado o sentido profundo da educação liberal, o que talvez explique a nossa incapacidade de organizar um sistema de ensino apto a atender as [sic] necessidades da sociedade moderna (Paim, 1995:113).

Segundo Paim, a educação liberal reúne três questões: a educação para a cidadania, a tradição humanista e a formação profissional. O autor diz que “a maioria dos países ocidentais conseguiu manter relativa autonomia entre tais objetivos”, mas afirma que no Brasil estes “encontram-se embaralhados e superpostos” (Paim, 1995:113-114). Sobre a tradição humanista, Saviani explica que no Brasil esta tendência perdurou até meados dos anos 60 (inicialmente apresentando-se como humanista tradicional e depois como humanista moderna). A partir de 1968, diz o autor, observou-se uma articulação da tendência tecnicista, concomitantemente à tendência que Saviani denomina de “crítico-reprodutivista”, uma vez que centra o “papel da educação como reprodutora das relações sociais vigentes” (Saviani, 1983:33-34).

Segundo Bianchetti, “em meados da década de 70 a economia dos países capitalistas desenvolvidos vivencia uma crise que abala as estruturas e gera uma mudança nas estratégias de acumulação” (Bianchetti, 2001:106). Norteador tal mudança constitui-se o “neoliberalismo como um movimento ideológico que se insere num processo internacional de rearticulação das forças conservadoras a partir do final dos anos 70” (Gros, 2003:89), tendo a Inglaterra e os Estados Unidos como responsáveis pela “internacionalização desse movimento nos anos 80” (ibidem: 116). Gros (2003:89) cita a definição de Anderson (1995:22) para o neoliberalismo: “(...) um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

Bianchetti afirma que “as instituições sociais são, na perspectiva neoliberal, uma criação do homem para relacionar os interesses individuais na forma de um somatório” (Bianchetti, 2001:74). O autor explica que dentre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, está a “teoria do capital humano”, que “incorpora em seus fundamentos a lógica do

mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção” (ibidem: 93-94). Entendo que aqui se situam, por exemplo, os discursos institucionais de B.H., da *Sunshine* (“...ele vai precisar de inglês no traBAIho... sempre que for fazer uma pós-graduação...”), dos *booklets* do Oscar Villar (“o domínio de uma ou mais línguas estrangeiras, sobretudo o Inglês, é fundamental não apenas para a inserção no campo profissional...”) e do Vidal Raiz (“...preparar os alunos para que se comuniquem plenamente por meio da língua inglesa...”); as enunciações dos alunos do Rever (“inglês é importante pra arranjar emprego mais tarde”; “...lá [no McDonald’s] vou ter que falar inglês”) e do Bento Leme (“falar é importante porque hoje em dia muitos trabalhos pedem curso de inglês”), todos orientados e justificados, via de regra, na defesa do **domínio do inglês** para o mundo do trabalho.

Neste cenário político, econômico, cultural e educacional, que perpetua as relações sociais vigentes, se situam inglês como disciplina-problema e sua implicação imediata – a “imposição” do **domínio do inglês** (como nos recorda o que disse Fábio, aluno do Rever: “...lá vou ter que falar inglês”).

Trabalhar para o McDonald’s no Brasil e “ter que falar inglês” (ou seja, transformar-se “num colonizado, do ponto de vista cultural” (Stewart Jr., 1988:58); embora seja possível que o estudante de inglês ao “dominar” o idioma se sinta mais parecido com o “colonizador”), faz pensar na expansão da língua inglesa no país. Assim, proponho, neste ponto, tecer algumas considerações sobre tal expansão a fim de compreender seu avanço e a “imposição” de seu “domínio” nos dias atuais.

Rolland explica que “por volta de 1812-1813, as referências políticas modernas impõem-se no mundo hispânico” sob a forma de constituições escritas de inspiração francesa (Rolland, 2004:242). No entanto, o autor diz que o “caso do Brasil monárquico, onde o controle por parte do Estado português nunca deixou de vigorar, é singular, mas esquece-se dele com facilidade após a Proclamação da República no Rio de Janeiro, em 1889” (Rolland, 2004:243). Entendo que Rolland se refere às doutrinas positivistas de Comte que já estavam presentes no Brasil Império dentro da Escola Militar e na Escola Politécnica (Torres, 1943:48), influências que a partir da instauração da República ganhou impulso repercutindo “intensamente nas escolas” e na “reestruturação do ensino” no país (Ribeiro Jr., 1994:67), ou nas palavras de Rolland: “o positivismo irriga as elites latino-americanas do final do século XIX (e ainda várias outras décadas, por meio do ensino)” (Rolland, 2004:244). Dessa forma,

a língua francesa, origem dos dogmas positivistas, passa a exercer seu domínio lingüístico, funcionando como “um elemento de diferenciação da cultura das elites” (Rolland, 2004:285). Não obstante, Rolland diz que por volta da década de 30 tanto o francês quanto o inglês fazem parte dos programas escolares da América Latina e observa que, na primeira metade do século XX, face ao francês, o ensino de inglês tinha se desenvolvido muito e explica que a língua inglesa (naquele momento “proveniente” dos Estados Unidos) amplia seu domínio de influência após a Primeira Guerra Mundial (Rolland, 2004: 286-287). No Brasil, que na Primeira Guerra participou ao lado dos Aliados (Alemanha, Áustria, Hungria e Itália) e, portanto, em oposição à Inglaterra, França e Rússia (Rolland, 2004:268, 272 e Reis Filho, 1989:38), em face dos sintomas da crise européia e tendo Getúlio Vargas²⁶, em 1941, como um porta-voz que declara que os modelos parlamentaristas do “velho continente” não se adequavam ao Brasil do Estado Novo, reforça-se “o declínio da difusão do modelo francês” (Rolland, 2004:281-283) e percebe-se um avanço da influência dos Estados Unidos (o autor cita, por exemplo, a penetração de agências de notícias norte-americana (*Associated Press, United Press*) e sua constante atuação no circuito latino-americano de informação, a criação do Instituto Brasil-Estados Unidos, a criação do personagem *Zé Carioca* de Walt Disney e sua entrada na América Latina). Segundo Rolland, “pode-se esboçar uma tipologia sumária das principais concorrências no século XX do modelo dominante francês” (Rolland, 2004:276) (modelo universalista até então): o modelo leninista, o autoritário (como o da Alemanha e o dos fascismos) e o “modelo continental e lingüístico, difundido pelos Estados Unidos e tendo o panamericanismo como estrutura de coesão”, que se expande a partir da Segunda Guerra Mundial (Rolland, 2004:276). A difusão do inglês, segundo Rolland, se justifica também por outras razões: “a formação no exterior cada vez mais direcionada para os Estados Unidos”, “a cultura financeira ou técnica dos novos tempos”, “a formação no país (o inglês é exigido cada vez mais em exames, entre as duas guerras)”, “as modas intelectuais”, “as necessidades da vida cotidiana”, “a acessibilidade ao livro anglo-saxão” e “a difusão do cinema americano” (Rolland, 2004:287-288).

Lembrando que a Inglaterra e os Estados Unidos são os responsáveis pela internacionalização do movimento neoliberal nos anos 80 (cf. p.94), e visto que hoje a

²⁶ Segundo Bosi, “Getúlio representa o elo entre o comtismo dos republicanos e a vertente nacionalista, planificadora e trabalhista que, sob a sua influência direta, regeu o Brasil dos anos de 1930 até o golpe udenomilitar de 1964 (...) a presença comteana é tangível na sua formação ideológica” (Alfredo Bosi, *O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração*, p.46-47).

concretização da expansão da metrópole hegemônica no mundo contemporâneo centra-se nos Estados Unidos, a “imposição” do inglês, independentemente das razões que se atribuem para seu aprendizado, se faz, via de regra, especialmente através das **escolas de línguas**, das quais são exemplos o Centro de Línguas do Vidal Raiz, a *Sunshine* que atua com e no Oscar Villar, e a *Moonlight* dentro do Bento Leme.

Torres Santomé, ao falar de educação em tempos de neoliberalismo, diz que “quando analisamos o sistema educacional e a vida dentro das salas de aula na atual sociedade somos obrigados a abrir inúmeras perspectivas de análises” (Torres Santomé, 2003:13). Observando o Centro de Línguas do Vidal Raiz, a *Sunshine*, e a *Moonlight* como escolas de línguas entendo que elas cumprem seu papel de instrumentalizadores de inglês, visando ancorar seu trabalho ao diagnóstico do despreparo dos alunos quanto ao domínio do idioma para enfrentar o mercado de trabalho (cf. p.102 e “teoria do capital humano” postulado por Bianchetti, 2001). Igualmente, essas escolas cumprem a função de instrumentalizar aqueles que as buscam fomentando as razões da difusão do inglês teorizadas por Rolland (2004) que mencionei anteriormente. Contudo, sob a perspectiva do ensino formal (fundamental e médio), estas escolas de línguas fazem parte de um outro contexto educacional. Neste estudo, porém, dadas as peculiaridades da criação do Centro de Línguas do Vidal Raiz, da terceirização do ensino de inglês do Oscar Villar, e da parceria da *Moonlight* com o Bento Leme, entendo que há uma mescla de interesses educacionais e mercadológicos. Isso pode ser verificado no Vidal Raiz, onde o Centro de Línguas criado pelo Colégio, apesar de focalizar aspectos educacionais (cf.p.57-60), se caracteriza também como uma escola de línguas (cf. p.61-62), uma vez que seus cursos são abertos a outros que lá queiram estudar (“...sempre foi aberto pra outros alunos da comunidade... parentes...”, nas palavras de J.G., coordenadora do curso). Percebi tal mescla de interesses também no Oscar Villar. Segundo A.D., o Oscar Villar e a *Sunshine* são escolas que trabalham em integração, através da terceirização do ensino de línguas estrangeiras. Sobre esse trabalho B.H. explica:

B.H. ...é uma terceirização? é:: uma terceirização sim...mas:: é uma terceirização que eu não diria do tipo que a gente vai lá e oferece nosso serviço porque a gente tá lidando com adolescentes criança família colégio educação...não pode ser uma simples terceirização...en/ então é...**foi algo que se transformou...que foi se transformando ao longo do tempo numa grande**

parceria...porque::: a gente tem que se adaptar ao colégio...não adianta a gente querer que o Colégio se adapte à *Sunshine* né... porque a gente tem o nosso objetivo e tudo...sim...mas o Colégio também tem os deles mas a gente tem que...tem que ser uma coisa que vai agregar e não trazer um problema pro Colégio que é tudo o que eles não querem...então a gente tem que PROCURAR fazer é::: preencher uma lacuna () que...que eles enxergaram pode fazer um diferencial pro Colégio... pode fazer um diferencial pros alunos né...porque a primeira visão deles...do mantenedor...é...continua sendo e espero que continue por muito tempo sendo a educação...então é e...depois ele vai pensar posso até usar isso pra *marketing* porque acho que o primeiro objetivo é a educação é oferecer um serviço bom...né e::: então a gente precisou fazer assim várias mudanças...

Especialmente quando B.H. diz “a gente tem que se adaptar ao colégio...não adianta a gente querer que o Colégio se adapte à *Sunshine* né... porque a gente tem o nosso objetivo e tudo...sim...mas o Colégio também tem os deles”, parece-me que é evidenciada a mescla à que me referi anteriormente, ou seja, o Oscar Villar segue seus princípios educacionais e detém o poder maior (Foucault, 2004), visto que é ela quem contratou os “serviços” da Escola de Línguas) e à *Sunshine* (que através da terceirização, trouxe para o Colégio o “lado mercadológico” que acompanha as escolas de línguas), cabe adaptar-se à nova realidade de “parte integrante” do Colégio (cf. p.54-56), como pode ser observado neste excerto de transcrição quando B.H. lembrou a fase inicial da aliança entre a *Sunshine* e o Colégio Oscar Villar, que ela denominou “fase de guerra”:

P guerra?...como assim?

B.H. é...aluno dizendo “quê?...imagina...não é do Oscar Villar?! que absurdo...então tá tá tá...tá tá tá...que não vão querer...não vão aprender”...e os pais chegaram “ah...eu conversei com a minha filha outro dia e nessas aulas ela NUNCA ouviu falar do verbo *to be*”...aí eu pensei graças a Deus ((risos))...sabe...que não é esse o nosso objetivo...até isso tudo ficar claro...entrar na rotina do Colégio foi MUITO difícil...

Quando B.H. menciona a “fase de guerra”, ou seja, o período inicial da terceirização do ensino de inglês no Colégio Oscar Villar, ela retoma os objetivos da Escola de Línguas *Sunshine* – instrumentalizar os alunos capacitando-os a fazer uso da língua para fins comunicativos. Neste ponto, esclareço que para argumentar sobre a questão de “lado mercadológico”, a me referi anteriormente, levei em consideração três diferentes fontes. A primeira, as informações que o folheto informativo da *Sunshine* apresenta acerca de seu trabalho, onde se lê, por exemplo: “ensino especializado de idiomas dentro da grade curricular”, “a qualidade da *Sunshine*, pioneira no ensino de idiomas intracurricular em colégios de ensino fundamental e médio...”, “seu filho não precisa mais ir à escola de idiomas. A escola de idiomas vai até ele”. A segunda, o discurso institucional de B.H.: “...**pode fazer um diferencial pros alunos** né...porque a primeira visão deles...do mantenedor...é...continua sendo e espero que continue por muito tempo sendo a educação...então é e...depois ele vai pensar **posso até usar isso pra marketing** porque acho que o primeiro objetivo é a educação é **oferecer um serviço bom...**”. A terceira, tem a ver com os dois primeiros argumentos. No momento em que B.H. mencionou “*marketing*”, não estava claro para mim a dimensão deste significado. Isto fez sentido, porém, quando me lembrei de um *outdoor* sobre o Oscar Villar, onde se destacava a mensagem: “agora nós temos a *Sunshine*”, aspecto também evidenciado no *slogan* “seu filho estuda inglês na *Sunshine* sem precisar sair do Oscar Villar” (contido no folheto informativo sobre o trabalho de ambas as escolas), ou no que se lê em outro *booklet* sobre o trabalho do Colégio Oscar Villar: “a busca por um ensino mais eficiente levou o Oscar Villar a estabelecer uma parceria com a *Sunshine*, atualmente reconhecida como uma das melhores escolas de inglês de São Paulo”.

À respeito da *terceirização*, Torres Santomé (2003:14-15) tece considerações. O autor cita Castells (1998:181), para quem há quatro pontos fundamentais a se considerar para “entender a atual reestruturação do capitalismo em sua transição da industrialização à informática”: a influência da economia globalizada na organização da produção e dos mercados; como as mudanças organizativas interagem com a difusão das tecnologias de informação; a interligação das mudanças organizativas com as empresas; e a redefinição dos processos de trabalho e as práticas de contratação, donde é exemplo a *terceirização*. Tal modelo de práticas é denominado “produção enxuta”, pois visa, por exemplo, economizar mão-de-obra mediante a automação dos postos de trabalho (Castells, 1998:181 apud Torres Santomé, 2003:14-15). Essa questão da “produção enxuta” faz lembrar os professores de

inglês do Oscar Villar que perderam seus empregos para os “especialistas” (cf. p.48-50) da *Sunshine* quando se processou a terceirização no Colégio (onde os “postos de trabalho” eram as vagas ocupadas pelos professores que lecionavam inglês e a “automação” representa o processo de substituição de professores por “especialistas” da Escola de Língua). Aqui, gostaria de traçar um paralelo com o que Bianchetti fala a respeito de neoliberalismo e políticas educacionais quando expõe a lógica do mercado no que se refere às políticas para a educação desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais (Bianchetti, 2001:94). A meu ver, entendo que tal lógica parece também servir para ilustrar a relação Oscar Villar e a política educacional adotada na busca de uma solução para a **disciplina-problema** via “especialistas”. De acordo com Bianchetti, “nas características e funções propostas para o sistema educativo” desenvolvidas pelo governo residem as ações que “se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social” (Bianchetti, 2001:94). Na relação a qual me referi anteriormente o “modelo social” representa a exigência do **domínio do inglês** expresso através de um modelo lingüístico que propõe tornar o aluno competente no idioma; “as ações” para a “conformação”, por sua vez, seriam as que resultaram na adoção da terceirização do ensino de línguas estrangeiras no Oscar Villar.

A mescla de interesses educacionais e mercadológicos também estão presentes na parceria entre Bento Leme e *Moonlight*. Uma das justificativas para a presença da *Moonlight* no Colégio, segundo L.C., coordenadora do Bento Leme, originava-se no fato de que a maioria de seus alunos fazia cursos livres de inglês em alguma escola (isso pode ser interpretado sob a ótica da difusão da língua inglesa (Rolland, 2004 e cf. p.95-96 deste estudo). Assim sendo, a instalação de uma Escola de Línguas dentro do Colégio equivaleria a uma opção que os alunos poderiam fazer. Recordo-me da primeira vez que visitei o Colégio. Do ponto de vista de quem chega e passa pelos portões do Bento Leme, uma placa indicando a direção da *Moonlight* logo na entrada já é motivo para chamar a atenção. A existência de

uma Escola de Línguas de renome²⁷ dentro de um Colégio tradicional de renome (sua fundação data de mais de um século) não poderia deixar de focalizar outra questão senão a do ensino de línguas estrangeiras, ainda que neste contexto o ensino seja efetuado de forma independente, “partilhando alunos em comum”.

De acordo com Severino, “as práticas sociais e políticas são atravessadas por significações valorativas, ainda que sob forma de ideologia” (Severino, 2005:62). Tais práticas, entendidas como produtivas, configurou-se historicamente como mediadora da existência acarretando uma “tendência dominante de privilegiar a dimensão econômica e condicionar ao mercado todos os aspectos da vida” (ibidem:64). Segundo esse autor,

Na prática produtiva, as três esferas que entram em jogo são a natureza, o trabalho e o capital e, portanto, a vida humana passa a girar em função da produção e do consumo, mediados pelo mercado. Daí a autonomização das “leis de mercado”, que seriam condutoras do processo histórico. Esse fenômeno representa o modo de produção capitalista, que hoje se serve da ideologia neoliberal (Severino, 2005:63).

Lembrando o que já discuti anteriormente (cf. p.38-39) e refletindo sobre as teorizações de Severino, entendo que o poder do **domínio do inglês**, atribuído às Escolas de Línguas, acabou levando o Colégio Bento Leme a render-se às exigências dos pais dos alunos e ajustar-se à realidade das “leis do mercado” (estabelecimento da parceria com a *Moonlight*) às quais Severino se refere, visto que o antigo Centro de Línguas (que o Colégio possuía anteriormente e cuja atividade tinha sido encerrada) se constituía num *diferencial* que contemplava os interesses da classe dominante nesse contexto, outorgando-lhe o poder simbólico (Bourdieu, 1998).

No gerenciamento da ordem negociada na parceria entre Bento Leme e *Moonlight* reside a “pressão” exercida pelos pais dos alunos, cuja atuação parece poder ser explicada também pelas teorizações de Perrenoud. Segundo esse autor,

²⁷ Esta Escola de Línguas recebeu o prêmio de melhor franquia em Educação e Treinamento em 2004 e foi eleita a melhor rede de franquia do Brasil em 2006.

entre os adultos que aderem à idéia de que a escola serve para aprender “coisas diretamente úteis à vida”, encontram-se, sem surpresa, os fortemente engajados na indústria e nos negócios, enquanto os que trabalham e encontram suas identidades em atividades relacionadas ao ser humano (na função pública, na arte ou na pesquisa) defendem uma visão mais ampla da escolaridade (Perrenoud, 1999:13).

No Bento Leme, entendo que ambos os grupos de adultos postulados por Perrenoud se encontram presentes, dada a “significação valorativa” do trabalho de uma Escola de Línguas no Colégio. Percebi na aliança entre o Bento Leme e a Escola de Línguas *Moonlight* uma acentuação do “lado mercadológico” quando conversei com C.L., coordenadora da *Moonlight*:

P C.L., você poderia falar um pouquinho de como que é o trabalho da *Moonlight* com o Colégio Bento Leme?

C.L. tá... nós temos uma parceria com eles desde o ano 2000... esse já é o quarto ano lá... então a gente oferece aos alunos um desconto bom em relação aos preços praticados aqui... além de eles terem conforto... comodidade... segurança... os pais/ os alunos não têm que se locomover pra chegar a uma escola de inglês... então a maioria eles aproveitam ou o horário de entrada... antes de chegarem a:... antes de entrarem pras aulas curriculares... ou então na saída... quando se dirigem a:: a nossa unidade que fica no terceiro andar do Colégio Bento Leme.

Pelo discurso de C.L. (“...um desconto bom em relação aos preços praticados aqui...”; “...conforto... comodidade... segurança...”; “os pais/ os alunos não têm que se locomover pra chegar a uma escola de inglês...”) percebe-se o aspecto “empresarial” deste lado da parceria. Pelo lado do Bento Leme, entretanto, lembro que L.C., como porta voz do Colégio, frisou a preocupação com a eficiência pedagógica do Bento Leme, inclusive com a disciplina inglês, e esforçou-se em justificar a parceria com uma Escola de Línguas apoiando-se no ponto de vista de sua funcionalidade dentro do Colégio (com a *Moonlight*, alguns pais não teriam que deslocar seus filhos para escolas de línguas em outras imediações). Entender esta “insólita aliança” me faz pensar no que teoriza Perrenoud ao debater a relação entre as escolas e o mundo do trabalho. Sob sua perspectiva, “enquanto há aqueles que falam na necessidade de

adaptação à concorrência econômica e à modernização do aparelho de produção” (elementos que reconheci no discurso de C.L. da *Moonlight*), “outros falam em autonomia e democracia” (Perrenoud, 1999:14), elementos presentes nas enunciações de L.C. do Bento Leme).

Bianchetti (2001: 95-96) diz que “o primeiro aspecto, que constitui o marco geral que orienta as políticas para a educação é a ampliação da lógica do mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda”. Valendo-me das colocações de Bianchetti, faço a seguinte analogia: o Vidal Raiz, o Oscar Villar e o Bento Leme são instituições escolares e, como tal, priorizam a educação de seus alunos. Contudo, se a lógica do mercado “coloca a educação como um bem econômico” e no cerne das preocupações desses Colégios está a disciplina inglês, então percebe-se que esse “bem econômico” “responde” através do Centro de Línguas próprio, da terceirização e da parceria com as escolas de línguas. Seguindo essa linha de raciocínio, **inglês representa a “mercadoria”**, sujeita “à lei da oferta e da demanda”.

Dentro dessa perspectiva, nessa aproximação de “inglês como mercadoria”, as escolas de línguas poderiam ser vistas como “produtoras” deste bem de consumo. Dessa forma, considerando “a lei da oferta e da demanda” seria possível pensar nos diferenciais que cada “empresa” (escola) pode oferecer no intuito de satisfazer seus “consumidores” (alunos). Identifiquei, no Vidal Raiz, um desses “diferenciais”: o oferecimento da oportunidade de se prestar exames de proficiência internacional. Segundo me contou J.G., o Vidal Raiz era uma das escolas autorizadas para a aplicação do exame da Universidade de Oxford e atualmente, após um longo processo burocrático, a partir de 2002, a escola obteve autorização para aplicar os exames da Universidade de Cambridge. De acordo com J.G., em São Paulo há somente três outras escolas com tal permissão (a *Sunshine* é uma delas). Os alunos não são obrigados a fazer tais exames, mas é sugerido que, tendo alcançado determinados níveis, os alunos prestem esses exames que oferecem a possibilidade do aluno escolher a habilidade lingüística (*reading, writing, listening, speaking*) a qual se sente mais preparado. J.G. explica tal questão neste excerto:

J.G. é um exame muito interessante...

[

P na verdade te/vai do interesse do aluno... no que ele achar que... ele tá melhor... ele pode prestar

J.G. é... NÓS temos grupo que prestam aqui na 8ª série... esse...esses que começam mais cedo eles prestam na 8ª série... mas a::: a maioria acaba prestando aqui no ensino médio...

P uhn::

J.G. e é muito interessante porque::: é uma sensação pra eles diferente... uma avaliação internacionAl:::... eles não... estão acostumados ainda a isso né... a primeira experiência vai ser na época do vestibular né... quando eles vão ser testados né... mas essa experiência assim de exame de inglês é muito bom né... os pais também VALORIZAM muito... acham muito interessante que os alunos fiquem numa outra situação que...que é diferente da sala de aula né... porque é uma prova que eles fazem e tem sido avaliado na Inglaterra né... e lá é corrigida e o exame oral é feito por um professor que eles não conhecem... um examinador desconhecido... não é o professor deles

P e esse exame é assim... opcional pros alunos ou/

J.G. ele é opcional... mas a grande maioria presta... ele é opcional por que? porque ele é pago... tem uma TAXA por exame... aí... agora mesmo por exemplo... esse mês::: eu vou enviar uma carta pros pais... retoman:::do tal... dizendo quando vai ser o exame...

Percebe-se nesse excerto a questão do **domínio do inglês** que comporta uma “significação valorativa” (Severino, 2005) – visto tratar-se de uma *avaliação internacional* – conjugado com o *poder* (Foucault, 2004b) que caracteriza a hierarquia na relação Vidal Raiz e Universidade de Cambridge e o *poder simbólico* (Bourdieu, 1998) atribuído a este tipo de exame (“...mas essa experiência assim de exame de inglês é muito bom né... os pais também VALORIZAM muito...”). Entretanto, J.G. esclarece que os objetivos dos cursos de inglês do Colégio não são voltados para esses exames. Ela lembra que primeiramente os cursos foram estruturados: “...não é assim “ESTOU preparando o aluno pro...pro exame”... até o exame... ele entrou... não entrou assim “nós fizemos o curso pra chegar no exame”... nós já Tínhamos o curso e o exame chegou”.

Percebi a questão da “significação valorativa” internacional, característica do **domínio do inglês**, também no Bento Leme, através de um de seus alunos – Rodolfo (cf. p.68-

69). Este é um dos alunos que o Colégio e a *Moonlight* têm em comum. Numa das aulas da Escola de Línguas *Moonlight*, a professora M.E. propôs um *guessing game*. Cada aluno tinha que escrever uma frase contendo um dos verbos que apareciam numa das páginas do livro e fazer com que os demais alunos, num jogo de adivinhação, descobrissem qual frase ele/ela tinha imaginado. Tal dinâmica, segundo M.E., justificava-se para o ensino de verbos em inglês (como *enjoy, finish, mind, etc*), que quando seguidos de outros verbos são marcados com o acréscimo de um *-ing*. Nessa aula só se usou o idioma inglês e Rodolfo era o mais participativo e se destacava dos demais alunos por demonstrar maior fluência na língua estrangeira.

Quando observei a aula de A.N., no Bento Leme, Rodolfo se mostrou “contrariado” (cf. p.68-69) pelo fato da professora não considerar suas respostas como totalmente corretas. Nesse dia, enquanto eu aguardava para conversar com a coordenadora do ensino fundamental, vi Rodolfo entrar e dizer para a secretária que tinha uma reclamação e queria falar com a coordenadora. Segundo Rodolfo, as aulas de A.N. eram “muito chatas” e “fáceis demais” para ele. Rodolfo lembrou a coordenadora que já tinha feito um programa de intercâmbio nos Estados Unidos e alegava que já sabia falar inglês e não queria mais assistir as aulas da professora A.N. Percebi nas reclamações de Rodolfo a questão da “identidade”, pois, por achar que já dominava o inglês ele não mais se identificava com o grupo ao qual pertencia no Colégio Bento Leme. Aqui, as teorizações de Mignolo auxiliam a definir Rodolfo a partir da noção da colonialidade. Para esse autor, “o processo colonial inicial projetado para “modernizar”, cristianizar e civilizar o mundo, transformou-se no último quartel do século 20 em um processo que objetivava “mercadizar” o mundo, e não mais civilizá-lo ou cristianizá-lo. Nesse domínio global, a colonialidade continua a ser uma silenciosa e anônima força motriz de modernização e de mercado” (Mignolo, 2003:300). “No início do mundo moderno as línguas eram ligadas a territórios, e as nações se caracterizavam pelos elos “naturais” entre elas” (ibidem:302), mas a partir da Segunda Guerra Mundial houve uma redefinição de línguas e territórios que estabeleceu uma divisão hierárquica entre Primeiro, Segundo, e Terceiro Mundo (Mignolo, 2003:303). Para esse autor, a questão da língua e da diferença colonial ainda será pertinente num futuro próximo e teoriza sobre línguas hegemônicas e subalternas em relação a projetos globais e sua implementação (ibidem:397). Com relação aos “falantes nativos” e dos que aprenderam a língua como “segunda/terceira língua”, Mignolo categoriza três vertentes principais: aqueles cujo aprendizado da língua estrangeira inclui a escola ou

outra instituição na terra “natal”; “o aprendizado de uma língua “estrangeira” pelo imigrante no país no qual a língua “estrangeira” está sendo aprendida; uma combinação dos dois como ocorre em ‘programas de estudo no exterior’” (Mignolo, 2003:396-397). No caso do aluno Rodolfo, poder-se-ia dizer que, inicialmente, se situava no primeiro grupo postulado por Mignolo (seu aprendizado de inglês relaciona-se ao Bento Leme e à *Moonlight*) mas, a partir do momento em que fez o programa de intercâmbio nos Estados Unidos ele passou a integrar também o terceiro grupo. Ao se considerar tais caracterizações e pensar em Rodolfo como o aluno de “entre-lugares” (Bhabha, 2003) na aula de A.N. (cf. p.68-69), parece-me possível concluir que ele passa por uma “crise” em sua identidade: Rodolfo se “identifica” com seu grupo na Escola de Línguas, mas não mais se “identifica” com seu grupo no Colégio Bento Leme.

Pensando na identidade de Rodolfo, apoio-me nos estudos de Hall a fim de compreender tal questão. Hall explica que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” e devido às influências contemporâneas a identidade torna-se fragmentada, composta “não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (Hall, 1998:12-13). Menezes de Souza também analisa a questão da identidade através dos estudos de Bhabha. Menezes de Souza explica que para Bhabha, “a identidade é construída nas fissuras, nas travessias e nas negociações que ligam o interno e o externo, o público e o privado, o psíquico e o político” (Menezes de Souza, 2004:124). Segundo Menezes de Souza, “além do enfoque sobre a representação e a linguagem, o projeto crítico de Bhabha postula a passagem do psíquico ao político, girando em torno do processo da construção da identidade como algo conflitante e ambíguo” e reconhece que, “para Bhabha, é esse o processo que fornece, na situação colonial, as posições discursivas, ou seja, o “lócus de enunciação” dos sujeitos coloniais” (Menezes de Souza, 2004:120). A meu ver, o processo de construção das identidades que tanto Bhabha quanto Hall definem como “contraditórias”, “conflituosas”, é um fator que explica o “deslocamento” de Rodolfo como aluno do Bento Leme. No Colégio, Rodolfo pode ser identificado como um aluno da 8ª série; na Escola de Línguas *Moonlight* ele é identificado como aluno do curso Intermediário 2. A questão é que essas “identificações” são, na realidade – “imposições” – quer do sistema educacional que o classifica *como aluno da 8ª série, aluno da disciplina inglês do grupo da professora A.N.*, quer da Escola de Línguas que o classifica *como aluno do estágio Intermediário 2*. Pensar na “identidade escolar” de

Rodolfo como “imposições” leva à retomada das teorizações de Foucault sobre a questão da “disciplina”:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupam na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na *fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação... (Foucault, 2004b:125).

Segundo Foucault, “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina” (Foucault (2004b:161). Dessa forma, talvez pudesse dizer que Rodolfo é um desses “átomos fictícios” que, por ter se deslocado de sua “situação colonial” (saído do Brasil para estudar nos Estados Unidos e lá ser capaz de falar a língua do país de Primeiro Mundo e, nesse sentido, tendo realizado uma “travessia territorial” que lhe delegou o *status* do poder) representa a classe daqueles que, por **dominar o inglês**, não encontram mais sua “posição na fila” (Foucault, 2004b) – seu *locus de enunciação* (Bhabha, 2003) dá a ele uma “nova identidade” (Hall, 1998) – e, assim, no grupo dos demais alunos, Rodolfo é caracterizado como o “aluno infrator”: na sala de aula, A.N. “não lhe dá ouvidos”, ou seja, não lhe delega o poder que Rodolfo entende possuir por dominar a língua estrangeira; ao reclamar para a coordenadora reivindicando um direito que o **domínio do inglês** lhe concedeu, esta, amigavelmente, o escuta (e o reconhece: “você... de novo”), lhe dá um tapinha no ombro e, em tom de brincadeira, pede que ele volte para a aula e diz “mais tarde nós conversamos”.

Observei, no trabalho da *Moonlight*, no Vidal Raiz e no Oscar Villar, que o **domínio do inglês** implica em novos desdobramentos quando se pensa na “disciplina” que posiciona os sujeitos nas “filas”. Verifiquei tal questão, por exemplo, quando M.E., professora da *Moonlight*, me falou sobre seu trabalho com os alunos do Bento Leme. Segundo ela, os alunos deste Colégio eram muito bons e, assim, quando se submetiam a um exame classificatório (*placement test*) tinham que ser colocados em turmas de estágios mais avançados. Assim, os alunos tinham o **domínio do inglês** mas, o problema, segundo a professora, era que os alunos

– por serem muito jovens – ainda não tinham maturidade para discutir assuntos mais delicados como os livros sugeriam (no estágio do Rodolfo, ela se referia à temas como “o papel da mulher nas sociedades contemporâneas”, “implicações éticas de testes genéticos”, “a função das organizações não-governamentais”, por exemplo). Daí ter que utilizar *guessing games* e dinâmicas afins para focalizar outros pontos do inglês, visto a impossibilidade de promover grandes discussões.

No Vidal Raiz, por sua vez, os alunos são classificados de acordo com seu conhecimento de inglês e alocados em agrupamentos de cerca de dez à dezesseis alunos, segundo me explicou a coordenadora J.G. Nesses “níveis”, segundo ela, “a criança vai estar dentro de sua faixa etária para ter atividades condizentes a:: a esse/essa idade...” Ela cita um exemplo:

J.G. então a:: vamos dizer... uma criança começou aqui... ela tá na 5ª série... ela tem cinco níveis diferentes de inglês pra cursar... agora vamos dizer que esta criança morou no exterior... então ela tem o inglês fluente... mas não deixa de ser criança... ela ainda tá aprendendo a língua né... então nesse caso ela pode ser agrupada ou com 6ª série ou no MÁximo com 7ª porque nós não gostamos de misturar a faixa etária...

No Oscar Villar, os alunos são também classificados de acordo com o **domínio do inglês** que possuem, além de outras particularidades, como explica A.D. quando pergunto se todos os grupos de 7ª série do Oscar Villar, por exemplo, estão cursando os agrupamentos de mesmo “nível” na Escola de Línguas *Sunshine*:

A.D. não é assim viu... porque... têm alunos que vão bem... outros que vão com mais dificuldades... então por exemplo... têm alunos novos que entram também... que não pegaram o curso todo... pra você ter uma idéia a 7ª série eu tenho do nível dois ao nível... hoje... nível oito... se a gente pensa que os níveis/ a cada semestre eles sobem de nível... se todos vão no mesmo ritmo... na 7ª série era pra todos estarem no cinco... seis... sete e oito na 8ª... então na 7ª eles fazem o cinco e o seis... na 8ª eles fazem o sete e o oito... todos tão no oito... cla/claro que eu tenho um número maior no nível sete e

oito... bem maior... mas eu tenho... por exemplo um grupo que tá no dois e três...

P uhn::

A.D. é um grupo de 7^a série... que é um grupo de alunos que entraram depois... OU de alunos que estavam com muita dificuldade...

P então formaram um grupo especial...

A.D. é especial...têm uns que tã no grupo três e quatro... que é um grupo de alunos TAMBÉM... quer dizer... que deveria tá no cinco mas repetiu algum nível... de inglês... então é um grupo de intermediário aqui... agora três e quatro...na verdade quatro vai ser no segundo semestre...

P então vai havendo:... uma certa separação dependendo do nível dos alunos

A.D. varia... é...

Como se verifica no trabalho da *Moonlight*, do Vidal Raiz e do Oscar Villar, o **domínio do inglês** constitui-se num fator que opera a classificação dos alunos e, assim, hierarquizando-os nas “filas” (Foucault, 2004b), separando-os e agrupando-os nos “novos compartimentos” (Morin, 2000b), sugerindo, portanto, uma tentativa de se “amenizar” a heterogeneidade dos conhecimentos de inglês que os alunos possuem – nas palavras de Morin, “eliminando o humano do humano” (Morin, 2000b:42). A esse respeito da compartimentação disciplinar, acrescento um paralelo com as fundamentações educacionais delineadas por Perrenoud. Ele observa que “uma situação aberta raramente estimula só um aprendizado” e lembra que “é quase tão raro que os aprendizados implicados pertençam a uma única disciplina” (Perrenoud, 1999:67). Conforme esse autor, “uma ou mais ancoragens disciplinares e uma forte reflexão epistemológica são necessárias para conduzir projetos de ação sem desviar-se do projeto de formação que dá sentido à escola”, contudo, afirma que “uma compartimentação disciplinar menos rígida exige, paradoxalmente, uma formação disciplinar e epistemológica mais *afinadas* dos professores” (Perrenoud, 1999:67).

Ao falar sobre implicações nas atuais políticas educacionais do Brasil (nas quais entendo que as Escolas de Línguas de meu contexto de estudo se incluem), Frigotto (2005:78) explica que “a metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional, aparentemente distante do chão da escola, é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento”. Segundo ele, tais políticas são

“expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão” (Frigotto, 2005:78). Vejo esse processo de exclusão quando, por exemplo, as políticas gerenciais, organizativas e analisadoras do conhecimento de inglês determina que um aluno tem que fazer parte do grupo C e não do grupo A ou B²⁸: “...se todos vão no mesmo ritmo... na 7ª série era pra todos estarem no cinco... seis... sete e oito na 8ª...” (depoimento da coordenadora A.D.), o que significa dizer que alguns alunos alcançarão determinado “nível” de inglês, outros não. Se dentro do arcabouço neoliberal, “inglês” tornou-se uma “mercadoria”, então é possível concluir que a “exclusão” é um tipo de especificidade desse “produto”.

²⁸ Esclareço que minha intenção aqui não é debater a validade dos *placement tests*, mas apontar uma característica presente (a exclusão) nessa forma de classificação que observei neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Queria iniciar estas considerações finais da forma como pregam as normas, por um parágrafo introdutório objetivo, um começo. Mas é difícil encontrá-lo, pois, no caminho que percorri enquanto me empenhava na concretização deste trabalho, aprendi que não existe um centro único que poderia ser meu ponto de partida. Proponho então remexer meus diários de pesquisadora e “construir” o que poderia representar um começo.

Numa ocasião em que aguardava no corredor para entrar e observar uma das aulas do Programa Rever, fui interpelada por dois alunos da 6ª série da E.E. J.M.O. Eles perguntaram quem eu era e me identifiquei imediata e automaticamente como *professora de inglês*, embora, naquele contexto, não o fosse. Um dos meninos respondeu que de inglês ele só sabia falar “bue” (na verdade ele queria dizer “bye”), mas que aqueles outros (os alunos do ensino médio do Rever) deveriam saber bem mais. Neste simples episódio depreendi que em meu discurso se escondiam “linhas”, que apesar de invisíveis, teciam relações de poder; eu poderia ter respondido que era *pesquisadora*, mas não o fiz. Por outro lado, o menino da 6ª série, que de fato “pertencia” àquela escola, poderia não ter comparado seu conhecimento de inglês com o dos “**outros**”, alunos do Rever; poderia não ter se situado do ponto de vista da distância que o separava daqueles que, no seu entender, representavam o “nível” que em algum dia chegaria. Nós seres humanos somos assim. Construimos a realidade ao nosso redor e às vezes não nos damos conta de nossas próprias ideologias e das ideologias que atravessam nossos discursos e que, na verdade, são “ecos” provenientes das influências dos “**outros**”: a concepção neoliberal e suas implicações, as armadilhas que a globalização encerra, as crenças positivistas, as imposições das “verdades” da mídia, as articulações político-econômicas para promover o desenvolvimento social, projetos que visam reafirmar valores de princípios democráticos, enfim, essa lista é, certamente, demasiado longa e, a essa altura, não cabe ampliar nenhuma discussão sobre tais influências, mas sintetizá-las nestas “considerações finais”.

Assim, proponho voltar às perguntas que levantei no início deste estudo (cf. p.3-4), mas retomar as respostas (que acredito ter apresentado ao longo dos capítulos) de uma forma, talvez, não muito convencional, academicamente falando: contando uma história.

Imaginemos uma cidadezinha fictícia em meados do século XIX no Brasil. Lá existiam duas edificações que respondiam pelo ensino: a primeira era voltada para estudos

científicos, a segunda oferecia cursos *clássicos*. Muito tempo se passou, a cidadezinha e sua população sofreram diversas mudanças e influências (resquícios do imperialismo, república, autoritarismo, democracia), cujo intuito era preservar a ordem local. Durante longos períodos, onde várias vezes se alternaram a centralização e a descentralização do poder, as duas edificações da cidadezinha se multiplicaram em muitas escolas com inúmeras divisões. Numa delas, se alocou a disciplina inglês e seu ensino, que tal qual a população da cidadezinha, também passou por mudanças e influências (teorias de aprendizagem de língua estrangeira, teorias da linguagem, filosofia da educação, pedagogia, psicologia, sociologia, antropologia). Com uma ordem social pautada em mudanças e influências de diversas vertentes, a cidadezinha foi atingida por uma corrente denominada globalização. Tudo o que era provinciano passou a adquirir significados globais e isso afetou as escolas da cidadezinha que, então, passaram a competir entre si, visto que agora tudo convergia para as “leis do mercado”. Começou-se a falar cada vez mais na formação educacional e profissional da população daquela cidade e a se atribuir esta função às escolas. Isso foi crucial para a disciplina inglês. Correram rumores de que “quem não soubesse inglês seria exilado daquela cidadezinha” e, conseqüentemente, novas políticas passaram a ser mapeadas e executadas. A fim de se manter na competitividade do mercado, por parte do poder privado, um Colégio estabeleceu uma parceria com uma Escola de Línguas; outro optou pela terceirização do ensino de línguas estrangeiras, outro desenvolveu seu próprio Centro de Línguas. O poder público também se manifestou: a disciplina inglês estava na pauta de uma escola que criou *disciplinas-projeto* e de um “cursinho” gigantesco para alunos do ensino médio. Com as inovações escolares dessa cidadezinha, inaugurou-se em inglês a “era dos compartimentos” (“divisões” criadas para quem sabe mais inglês, para quem sabe menos, para trabalhar inglês com projetos, para quem precisa de inglês para o vestibular, para desenvolver habilidades lingüísticas específicas, para aqueles que vão precisar de inglês no futuro, quer no trabalho, quer no emprego): novos agentes foram destacados para entrar em ação e ajudar a “salvar” do exílio a população daquele lugar.

Creio que essa narrativa retoma, metaforicamente, as respostas às perguntas que levantei na p.4, exceto a última questão (nº 9). Revisitando-as, perguntei-me a razão disso e observei que esta é a única pergunta onde se pressupõe uma resposta objetiva, “sim” ou “não”: “as implementações consideradas novas/inovadoras cumprem suas propostas de ensino e educação?”. A resposta é: “**não sei**”. Tudo depende da perspectiva em que se observem essas

implementações e do conceito de ensino e de educação que se tenha em mente. Entendo que não há como apresentar uma resposta objetiva a essa questão, pois equivaleria dizer que acredito na idéia de completude e, portanto, em valores cientificistas “positivos”. O que eu poderia observar é que, se inglês se constitui-se “internamente” em uma **disciplina-problema** (e, portanto, necessita ser *diferente, modificado, aperfeiçoado, conviver com uma parceria e repensado de forma diferente*), é porque em algum lugar desse “interior” percebem-se “fissuras”, “rompimentos”, “rachaduras” (algum tipo de “fragmentação”). Assim, não obstante as mobilizações de se buscar soluções para uma disciplina considerada problema assinalarem uma predisposição “saudável” à mudanças na área educacional, a criação e consolidação de “forças paralelas” acaba por gerar um aprofundamento da “fragmentação” sofrida pela disciplina inglês.

Proponho finalizar retomando o exemplo da cidadezinha. Para quem está fora e observa o surgimento de novos paradigmas, pode ficar impressionado com a dimensão de tais projetos educacionais, simpatizar-se com eles, reconhecer neles funcionalidade e operacionalidade, e importar tais idéias – **dos outros** – para “outras cidades”. Sobre essa última questão, porém, seguem as palavras de Foucault em uma entrevista:

“...a lot of things that are a part of their landscape – that people think are universal – are the result of some very precise historical changes. All my analyses are against the idea of universal necessities in human existence. They show the arbitrariness of institutions and show which space of freedom we can still enjoy and how many changes can still be made” (Foucault apud Martin, 1988:11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry (1995). Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

APPLE, Michael W. (1994). Repensando ideologia e currículo. In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). São Paulo: Cortez.

ARROJO, Rosemary (2003). Compreender x interpretar e a questão da tradução. In: **O signo desconstruído**. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Rosemary Arrojo (org.). Campinas: Pontes.

BAKHTIN, Mikhail (2004). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec (ed.original: 1929-1930).

BHABHA, Homi K. (2003). **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG (ed.original: 1994).

BIANCHETTI, Roberto G. (2001). **Modelo neo-liberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez (Col. Questões da Nossa Época).

BORNHEIM, Gerd Alberto (1977). **Dialética: teoria, práxis**. Porto Alegre: Globo, Universidade de São Paulo.

BOSI, Alfredo (2004). O positivismo no Brasil: uma ideologia de longa duração. In: **Do positivismo à desconstrução**. Idéias francesas na América. Leyla Perrone-Moisés (org.). São Paulo: Edusp.

BOURDIEU, Pierre (1996). **A economia das trocas lingüísticas**. O que falar quer dizer. São Paulo: Edusp.

_____ (1998). Sobre o poder simbólico. In: **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil (ed. original: 1989).

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1982). **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOUTINET, Jean-Pierre (2002). **Antropologia do projeto**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed (ed. original: 1999).

BRAIT, Beth (org.) (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. Unicamp.

BRASIL. (2002) Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília.

CASTELLS, Manuel (1998). **La era de la información**. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.

CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz Paulo (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em lingüística aplicada**. Campinas, 17, p.133-144, jan./jun.

COMTE, Auguste (1990). Ordem e progresso. Associação livre para a instrução positiva do povo em todo o ocidente europeu. In: **Discurso sobre o espírito positivo**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes (ed. original: [18—?]).

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira (2002). **Falas do novo, figuras da tradição**. O novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Unesp.

DERRIDA, Jacques (1995). **A escritura e a diferença**. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva (ed. original: [197-?]).

_____ (2004). **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva (ed.original: 1967).

EMERSON, Caryl (1986). The outer word and inner speech: Bakhtin, Vygotsky, and the internalization of language. In: **Bakhtin, essays and dialogues on his work** (ed. Gary Saul Morson). Chicago and London: The University of Chicago Press.

ERICKSON, Frederick (1984). What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and education quarterly**, vol. 15, 1, p.51-66.

FERREIRA, Francisco Manuel de Carvalho Costa (1998). **Da desconstrução do método à transformação pedagógica no ensino de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, USP. São Paulo.

FOUCAULT, Michel (2003). **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. (ed.original: 1971).

_____ (2004a). **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado (org. e trad.: 1979). Rio de Janeiro: Ed. Graal (ed. original: [197-?]).

_____ (2004b). **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes. (ed. original: 1987)

FRIGOTTO, Gaudêncio (2005). Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Pablo Gentili (org.). Petrópolis: Vozes (ed. original: 1995).

GEERTZ, Clifford (1973). Description: toward an interpretive theory of culture. In: **The interpretation of culture**. Selected essays. New York: Basic Books.

GOHN, Maria da Glória (2001). **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez. (Col. Questões da Nossa Época).

GRIGOLETTO, Marisa (2003). A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: **O signo desconstruído**. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Rosemary Arrojo (org.). Campinas: Pontes.

GROS, Denise Barbosa (2003). **Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser. Teses FEE; n.6).

KONDER, Leandro (2003). **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense. (Col. Primeiros Passos) (ed. original:1998).

KROEBER, A. e KLUCKHON, C. (1952). **Culture: A critical review of concepts and definitions**. Nova York: Vintage Books.

LYOTARD, J. -F. (1986). **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

LUKE, Allan e Freebody, Peter (1997). Shaping the social practices of reading. In: **Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice**. Sydney: Allen & Unwin.

MACHADO, Nílson José (2004). **Conhecimento e valor**. São Paulo: Moderna.

MARTIN, Rux (1988). One truth, power, self: an interview with Michel Foucault. In: **Technologies of the self**. A seminar with Michel Foucault. Amherst: Massachusetts Press.

McLENNAN, Gregor (1992). The enlightenment project revisited. In: **Modernity and its futures**. [S.l.]:Polite Press.

MEIRIEU, Philippe (2002). **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. A coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. (2004). Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: **Margens da cultura**. Mestiçagem, hibridismo & outras misturas. Benjamin Abdala Júnior (org.). S.l.: Boitempo.

MIGNOLO, Walter D. (2003). **Histórias locais/projetos globais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG (ed. original: 2000).

MONTE MÓR, Walkyria M. (1991). A ideologia conservadora e o ensino de inglês. **Apliesp Newsletter**. Nº2. São Paulo.

_____ (2002). Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. **Crop**, Revista da área de Língua e Literatura Inglesa e Norte-Americana. Nº 8, p.311-329.

MORAES, Liani F. (2002). Língua estrangeira moderna. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio.Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. SEMTEC. Brasília.

MORIN, Edgar (2000a). A reforma de pensamento. In: **A cabeça bem-feita.** Repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Bertrand Brasil.

_____ (2000b). **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. DF: UNESCO.

NOSELLA, Paolo (1998). A escola brasileira no final de século: um balanço. In: **Educação e crise no trabalho.** Perspectivas de final de século (org. Gaudêncio Frigotto). Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Marta Kohl de (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: Júlio Groppa Aquino (org). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus.

PAIM, Antonio (1995). **O liberalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Col. Biblioteca Tempo Brasileiro).

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001). **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (1999). **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2000). **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (2004). Pós-estruturalismo e desconstrução nas Américas. In: **Do positivismo à desconstrução**. Idéias francesas na América. Leyla Perrone-Moisés (org.). São Paulo: Edusp.

REIS FILHO, Daniel Aarão (1989). **A Revolução Russa 1917-1921**. São Paulo: Brasiliense (Col. Primeiros Passos).

RICOUER, Paul (1977). Da linguagem, do símbolo e da interpretação; O conflito das interpretações. In: **Da interpretação: ensaio sobre Freud**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago. (ed.original: 1965).

_____ (1976). **Teoria da interpretação**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70.

ROLLAND, Denis (2004). A crise de um certo universalismo: o modelo cultural e político francês no século XX. In: **Do Positivismo à desconstrução**. Idéias francesas na América. Leyla Perrone-Moisés (org.). São Paulo:Edusp.

ROSALDO, Renato (1989). The erosion of classic norms. In: **Culture and truth: the remaking of social analysis**. Boston: Beacar Press.

ROSANVALLON, Pierre (2002). **O liberalismo econômico: história da idéia de mercado**. Trad. Antonio Penalves Rocha. Bauru: EDUSC.

SAUSSURE, Ferdinand de [198-?]. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix.

SAVIANI, Dermeval (1983). Tendências e correntes da educação brasileira. In: **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Col. Educação e transformação).

_____ (1995). **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim (1986). **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: E.P.U.

_____ (2001). **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água.

STEWART JR., Donald (1988). **O que é o liberalismo?** Rio de Janeiro: Instituto Liberal.

TORRES, João Camilo de Oliveira (1943). **O positivismo no Brasil**. Petrópolis: Vozes.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2003). **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed.

USP Zona Leste. http://www2.usp.br/temp/USP_Zona_Leste_doc.final.pdf. Acesso em: 13 set 2003.

VAN LIER, Leo (1990). **The classroom and the language learner**. Ethnography and second-language classroom research. London and New York: Longman.

Anexo 1 - Contato com a Tecnam

A/C.: Diretoria / Coordenação de Ensino

Estou escrevendo este *e-mail* por saber que essa escola se inclui entre importantes instituições de ensino da cidade de São Paulo.

Meu nome é Suzi Ap. Uechi. Sou mestranda na USP e minha pesquisa é em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Estou pesquisando, em particular, o ensino de inglês através de atividades “diferenciadas”, projetos que envolvam, por exemplo, filmes, dramatização, leituras de livros paradidáticos, ou outras atividades que demandem pesquisa por parte dos alunos.

Verifiquei no *site* de sua escola que esse tipo de trabalho é realizado em suas aulas de inglês. Assim, gostaria de saber se haveria a possibilidade de eu assistir tais aulas por um período de 2 meses (o que requer gravação das aulas em áudio, aplicação de pequenos questionários e entrevistas com grupos de alunos dessas aulas). Gostaria de enfatizar que tanto os professores participantes quanto os alunos terão suas identidades preservadas e que, *de forma alguma*, vou interferir nas aulas: minha participação é apenas a de observadora.

Aguardo resposta e coloco-me à disposição para contato através do telefone ou dos e-mails:

Desde já agradeço sua atenção.

Suzi

Anexo 2 - Resposta enviada pelo gerente educacional da Tecnam

(Nota: Observo que não efetuei ajustes de caráter normativo neste documento)

De: R.R.@.....com.br
 Para: <suziuechi@ig.com.br>
 Assunto: aulas de projeto
 Data: Tue, 26 Nov 2002 09:28:00 -0200

Profa. Suzi Uechi,

Sou o prof. R.R

e o gerente educacional que cuida do Ensino Médio do

Temos em nossa grade curricular a disciplinas-projeto com 4 aulas semanais nas 3 séries do ensino médio.

São variadas as opções e os seus eixos temáticos – eu mesmo ministro aulas em uma delas “Ciência, História e Cultura” para um primeiro ano (sou prof. De física e trabalho com a História da Ciência neste projeto).

Conversei com a profa. C. A., uma das duas professoras da disciplina-projeto

“Singing and watching movies” que é dada para dois segundo anos a tarde.

Ela gostou de saber do seu interesse, se mostrando bastante aberta a que você conheça em detalhes o trabalho

e disse que se você quiser pode entrar em contato com ela

(a área de inglês do tem o telefone – muitas vezes não há um professor lá, mas quase sempre há um monitor).

Ela disse que está toda tarde aqui (menos segunda-feira) e as suas 4 aulas de disciplina-projeto são na terça a tarde entre 13h15 e 16h30.

As aulas da professora S.S. são na quarta-feira a tarde também entre 13h15 e 16h30; não conversei com ela

mas imagino que ela também gostará de saber do seu interesse.

Uma dica que pode ser útil: Há um intervalo destas aulas de 15 minutos entre 15h30 e 15h45, onde os professores geralmente vão tomar um cafezinho na sala dos professores que fica ao lado da sala de inglês!

Boa sorte!

Prof. Dr. R.R.

Gerente Educacional de Formação Geral e Serviços

.....

Fone:.....

Anexo 3 – Resposta da segunda escola consultada para pesquisa

Data: Wed, 10 Mar 2004 11:12:43 -0300
De: W. P. <.....@.....br> [guardar endereço]
Responder para: <.....@.....>
Para: <suziuechi@ig.com.br>
Assunto: re:projetos_do_....._em _Inglês

Prezada Sra. Suzi

Satisfeitos pelo seu interesse em nosso projeto pedagógico, esclarecemos que a atribulada agenda de alunos e professores não oferece condições de atender interessados no horário das aulas.

Certos de contar com sua compreensão.

Atenciosamente.

W. P.

Anexo 4 – Resposta da terceira escola consultada para pesquisa

Data: Fri, 5 Mar 2004 08:41:56 -0300

De: J. O. A. <.....@.....com.br> [guardar endereço]

Para: <suziuechi@ig.com.br>

Assunto: em_atenção_ao_seu_e-mail

Olá, Suzi,

O Colégio é muito solicitado, todos os anos, por estudantes de vários cursos e áreas para seus estágios obrigatórios. Infelizmente não podemos atender a todos e, inicialmente, damos oportunidade para nossos ex-alunos, conforme orientação da Diretoria Pedagógica. Obrigado por nos contatar.

J. O. A.

Coordenador

Anexo 6 - Disciplinas-projeto (4 aulas semanais) das 3 séries do Ensino Médio em 2003
Previsão feita em 1/11/2002

- Ciência, história e cultura;
- Corpo, comportamento e sexualidade;
- A atividade física – melhor qualidade de vida para uma vida mais longa;
- Literatura e história na perspectiva interdisciplinar;
- Xadrez: o jogo que educa;
- Formação de repertório e leituras da contemporaneidade;
- Água e lixo: desafio das grandes metrópoles;
- Som e ecologia;
- Clube da ciência;
- O tridimensional na arte: esculturas & objetos;
- Paisagens brasileiras em verso e prosa;
- Matemática aplicada;
- Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem com tecnologias de informação e comunicação gráfica;
- Relatividade e mecânica quântica;
- Crescimento de São Paulo e as diversas identidades;
- *Singing and watching movies*;
- História da ciência;
- Coral cênico;
- Produção artística: teatro;
- Iniciação tecnológica;
- Representação gráfica.

Anexo 7 – Programa da Disciplina-Projeto de Inglês da Tecnam

(Nota: observo que não efetuei ajustes de caráter normativo neste documento)

Título da Disciplina-Projeto: *Singing and Watching Films*

Turma: 2º ano do Ensino Médio

Período: Vespertino (2 turmas)

Nome das professoras: S.S. e C.A.

Resumo da Disciplina-Projeto:

Esta Disciplina-Projeto consiste em estudar a língua inglesa através de músicas e filmes, para uma aproximação com o idioma estrangeiro, dando ao aluno oportunidade de aprender a estudar de outras formas, utilizando material de seu interesse natural, ou seja, através de filmes e músicas. Assim sendo, pretende-se estabelecer um contato mais direto com a linguagem de filmes e de músicas, familiarizando o aluno com o idioma de maneira mais agradável.

Resumo das competências e habilidades a serem desenvolvidas na Disciplina-Projeto:

- "Listening" – aprender a ouvir em inglês, desenvolvendo a habilidade auditiva dos alunos.
- Desenvolvimento da habilidade de pronúncia correta das palavras.
- Desenvolvimento da capacidade de interpretação e compreensão de filmes e músicas, inclusive através da dedução por palavras já conhecidas ou pela própria estória.

Resumo dos conteúdos que serão abordados na Disciplina-Projeto:

O conteúdo acaba sendo bastante flexível, podendo abordar o básico da gramática até conhecimentos mais aprofundados. Dependendo do nível de dificuldade dos alunos, poderá ser lido um livro (um "para-didático" por exemplo), durante os trabalhos da Disciplina-Projeto.

Alguns dos temas abordados serão:

- * Uso correto da língua inglesa.
- * Gramática da língua inglesa.
- * Leitura e interpretação de textos.
- * Expressões idiomáticas.
- * Pronúncia e "listening".
- Dramatização”

Anexo 8 – Pauta para entrevista no Colégio Vidal Raiz com a coordenadora pedagógica (J.G.)

14.06.04

1. O Colégio trabalha com Ensino Fundamental e Médio?
2. A partir de que série os alunos estudam inglês?
3. O ensino de inglês é sempre no Centro de Línguas?
4. O Centro de Línguas é próprio e exclusivo do Colégio?
5. Há quanto tempo o Centro de Línguas está em funcionamento?
6. Quais razões levaram o Vidal Raiz a criar um Centro de Línguas?
7. Qual é a Proposta do Ensino de Inglês da escola?
8. Como eram as aulas de inglês anteriormente (aulas em português, laboratórios, computadores, etc)? Na sua opinião, que mudanças o Centro de Línguas trouxe para o ensino de inglês?
9. Os pais devem ver vantagens em não precisar encaminhar os filhos para outras instituições de ensino de inglês. O Centro de Línguas trabalha também com espanhol?
10. Qual a média do número de alunos que estudam no Vidal Raiz (1^a a 8^a séries e Ensino Médio) e que tem aulas no Centro de Línguas hoje?
11. Como funciona a coordenação dos cursos de inglês para o Ensino Fundamental e Médio?
12. Há possibilidades de assistir algumas aulas e registrá-las (gravação, entrevistas)?
13. Confirmar *e-mail* para contato.

Anexo 9 – Pauta para entrevista com: a) a coordenadora (A.D.) do Colégio Oscar Villar; b) a coordenadora (B.H.) da Escola de Línguas *Sunshine*.

1. Como surgiu a idéia do Colégio trabalhar com um curso livre de línguas?
2. É uma terceirização? Como funciona? Há quanto tempo?
3. Por que a *Sunshine*?
4. Você acompanhou o projeto desde o início?
5. Sobre as aulas de ensino fundamental e médio do Colégio (laboratório, computadores?). Como funcionam?
6. Por que se trabalhar com um curso de línguas?
7. Quem são os alunos que frequentam tais cursos? Como se dá a classificação dos alunos? E o trabalho dos professores?
8. Opinião sobre o trabalho realizado por ambas as escolas.

Anexo 10 – Pauta para entrevista com a coordenadora (L.C.) do Colégio Bento Leme

25.05.04

1. Como surgiu a idéia do Colégio trabalhar com um curso livre de línguas?
2. Sobre as aulas de ensino fundamental e médio do Colégio (laboratório, computadores?).
Como funcionam?
3. Como funciona o trabalho com a Escola *Moonlight*? Há quanto tempo isso tem ocorrido?
4. Você está presente desde o início do projeto?
5. Por que se trabalhar com um curso de línguas dentro do Colégio?
6. Quem são os alunos que freqüentam tais cursos? E os professores?
7. Por que a escolha da *Moonlight*?
8. Opinião sobre o trabalho realizado por ambas as escolas.
9. É possível assistir/registrar aulas de inglês de ambas as escolas?

Anexo 11 – Pauta para entrevista com a coordenadora (C.L.) da Escola *Moonlight*
11.08.04

- ◆ Como é o trabalho da *Moonlight* com o Colégio Bento Leme?
- ◆ Há alguma diferença entre os cursos ministrados dentro do Colégio e nas demais unidades *Moonlight*?
- ◆ A unidade que funciona no Colégio Bento Leme é exclusiva para alunos do colégio?
- ◆ Eu sei que os interessados fazem teste de classificação para saber que estágio vão cursar. No primeiro semestre o Colégio Bento Leme tinha 33 alunos da 1^a a 4^a, 37 da 5^a a 8^a série e 5 alunos do ensino médio. A diferença numérica tem alguma razão especial?
- ◆ Os professores da *Moonlight* que dão aula no Colégio são os mesmos desta Unidade?
- ◆ Opinião sobre o trabalho da *Moonlight* com o Colégio Bento Leme.
- ◆ A *Moonlight* tem parcerias semelhantes com outros colégios?
- ◆ Registro de aulas. É possível?

Anexo 12 – Questionário preparado para os alunos do Colégio Bento Leme

22.10.2004 e 08.11.2004 - Colégio Bento Leme

Este questionário tem por finalidade coletar dados gerais que possam auxiliar em minha pesquisa de mestrado sobre ensino e aprendizado de língua inglesa. Obrigada por respondê-lo. (Suzi)

- Nome: _____ Idade: _____
- Bairro em que mora: _____
- Há quanto tempo você é aluno do Colégio Bento Leme?
- Você faz algum curso de inglês (fora estas aulas do Colégio Bento Leme)? Em caso afirmativo:
 - Onde?
 - Há quanto tempo você faz esse curso de inglês?
 - Em que estágio você está?
 - Por que você faz um curso de inglês?
- No geral, o que você acha importante aprender em inglês (Exemplo: leitura, gramática, etc)?

Anexo 13 – Questionário preparado para os alunos do Programa Rever

Este questionário tem por finalidade coletar dados gerais sobre este grupo que possam auxiliar em minha pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa. Obrigada por respondê-lo. (Profa. Suzi)

- Nome:
- Idade:
- Nacionalidade:
- Local de residência (bairro/cidade):
- Você é aluno regular desta escola? () sim () não
Caso não seja, em que escola você cursa o Ensino Médio?

Em que horário? () manhã () noite
- Por que você decidiu tentar uma vaga no *Programa Rever*?
- Você poderia escrever sobre suas expectativas das AULAS DE INGLÊS do *Programa Rever*?
- Ao final do semestre você pretende prestar vestibular para qual/quais faculdades?
- Você tem algum tipo de trabalho remunerado atualmente? () sim () não
- Você fez o ensino fundamental (1^a – 8^a séries) em:
() escola pública () escola particular

Anexo 14 – Referências bibliográficas de livros paradidáticos utilizados em uma atividade de leitura da Disciplina-Projeto de Inglês

AMOS, Eduardo e MARTINS, Elisabeth Prescher (1994). **The true story of Romeo and Juliet**. São Paulo: Moderna.

AMOS, Eduardo; PASQUALIN, Ernesto e MARTINS, Elisabeth Prescher (1992). **Arctic Rescue**. São Paulo: Moderna.

_____ (1989a). **Data danger**. São Paulo: Moderna.

_____ (1989b). **Running away**. São Paulo: Moderna.

HOPKINS, Andy e POTTER, Joc (1997). **Animals in danger**. Hong Kong: Oxford.

LIMA, Francisco (1999). **Brazil - 500 years: Voyage to Terra Papagalis**. [S.l.]: Longman.

VICARY, Tim (2003). **White death**. [S.l.]: Oxford.

Anexo 15 – Resumos e perguntas formuladas pelos alunos de projeto após leitura dos livros paradigmáticos

(Nota: observo que não efetuei ajustes de caráter normativo nos documentos deste anexo).

Resumo do Livro: “The true story of Romeo and Juliet”

Turma 232 – Profª

Grupo: n° 02
 n° 10
 n° 22
 n° 24
 n° 28

THE STORY

It was a beautiful day in Verona. Romeo was waiting for Lily, the girl he liked. Suddenly, Tybald and his friends arrived and started to mock at him. Romeo got very angry and hit Tybald's face, starting a fight with him and his friends.

Juliet arrived and knocked them. She used to hate Romeo and he used to feel the same about her. And the problem was that their families wanted to marry them. Both didn't like this idea.

After, in a Masked Ball, they danced together without knowing, because of the masks. So Romeo and Juliet fell in love for each other and kissed. After that, they decided to take off the masks, and when they did it, it was a disaster...

Juliet got so surprised about Romeo being the guy she loved, that she pushed him from the balcony, making him fall. She feels guilty, and when he wakes up she tells him that she loves him, and he tells her he loves her too. But they realize they're too young to get married...

They ask for help from the friar, and he has an idea that can work. They could pretend to die, and then run away to a place where nobody could bother them.

Then in the funeral, the friar switched the bodies and everybody believed they were dead. Meanwhile they were running away to Los Angeles, where they could be very happy.

THE END

Questões sobre o livro:

1ª → What did you know about the story of Romeo and Juliet?

2ª → Why the Montagues wanted to join their family and Capulet's family??

3ª → Did Romeo and Juliet like the idea of getting married?

4ª → Why Juliet got so surprised about who was the boy that she got to like?

5ª → What was the solution they found not to get married?

6ª → Who helped them to make the plan work?

7ª → Where they decided to live?

Resume

Artic Rescue

The gray whales swims to the cold water of Bering Sea in the summer months and they go to the warm water of Baja Califórnia in the winter months, where they mate and have babies.

Three gray whales swim into the Beaufort Sea. The winter comes and they couldn't get away from there, they're trapped in ice.

To save the whales, the Eskimos from the area open holes in the ice in order to the breath. This way, they try to conduct the whales to the open sea, but that isn't enough. They need the help of specialized equipment. In the middle of the way one of the whales dies. The other two reaches the open sea, they're safe.

Questions about story

- 1) Choose the correct alternative:

Whales are:

- A – marine mammals
- B – fishes
- C – amphibious

- 2) Where do the gray whales spends the summer months?

R: Bering Sea.

- 3) What do gray whales eat?

R: Small crustaceans.

- 4) Choose the correct alternative:

What is the whales predators?

- A – Eskimos
- B – polar bears
- C – sharks

- 5) The Eskimos are whale hunters? (yes or no)

R: Yes.

- 6) Choose the correct alternative:

Where gray whales are trapped?

- A – near Alaska
- B – near South America
- C – near California

Grupo:

B.B. n° 08
 C.R. n° 11
 D.C. n° 14
 R.P. n° 25
 R.V. n° 31

Data Danger

Tod and Cliff are in Tod's house trying to enter the computer system of National Airways, which was the system that issued tickets for all airlines companies in U.S. Suddenly they enter a very sophisticated system and called Mr. Spencer, their science computer teacher, to go to Tod's house after the class to check that program out.

Mr. Spencer discovered that the program was from a government project called NPP-95 which was a nuclear power airplane that there were few people trying to steal the NPP-95 and these people would attack some important U.S. cities like New York.

Mr. Spencer figured out that an old friend of him was in danger and with the computer club's kids help they could put the bad guys in jail, save Mr. Spencer's friend and save U.S.A..

Questions

- 1) What were the boys doing in Tod's house?
They were trying to enter a system that issued tickets for all airline companies.
- 2) How did they enter the NPP-95 program?
While they were trying to enter that system, they enter the NPP-95 against their will.
- 3) Who is Mr. Spencer?
Mr. Spencer is their science computer teacher.
- 4) Where are Tod's parents?
Tod's parents are travelling for a long time.
- 5) How the history finishes?
The police appears in the school and arrest the bad guys. After this, they save Mr. Spencer's friend who was in danger.

A.R.O. nº 6
D.K.O. nº 13

Turma 232

Running Away

Jason and his cousins Chuck and Stephanie are on vacation in the country. One morning they go biking near a small lake. Then they saw smoke coming out of the chimney of the old cottage. They approached and saw two men melting gold. They thought that they could be the bank robbers. So they decided to back and call the police when a third man appeared and started to persecute them. They pedaled as fast as they could and arrived at a farm named "trident farm". There they were received by Mrs. Robinson. In the middle of the night they heard sounds. They were locked in the bedroom so they looked through the keyhole on one of the men that were persecuting them. To escape they jumped through the window and started to pedal again. They arrived at a garage and stole 2 motorcycles. Later they heard in the radio that the police were looking for them because of the motorcycles. They noted the police and robbers' car coming. The police car crashed the robber's car, what gave the kids some distance. The kids arrived at an old house where they slept. In the morning the police surrounded the house. So the kids walked outside very slowly and they found that the police was looking for another man that was in the house. But the kids didn't know that there was another man. The kids went to the police station and the policemen told them that they had got 3 members of the gang but the last one was hidden. The police man showed a picture of the last one and he had a tattoo (a trident tattoo) in his arm. The kids linked the tattoo with the trident farm and discovered that Mrs. Robinson was the criminal. The kids took the police to the farm and Mrs. Robinson was arrested. The kids were really pleased and the bank gave them a reward: 3 motorcycles.

- 1- Why did the robbers start to persecute the kids?
- 2- How did the kids escape from trident farm?
- 3- Where did the kids find the motorcycles?
- 4- How did the police discover that Mrs. Robinson was the criminal?
- 5- Do you think that the reward that they received was enough?

Animals in Danger

Year after year, more and more animals disappears from our planet. Pollution, hunting, killing, are some of the reasons they are disappearing.

Not only by human's reason but by natural's reason too, they are dying.

What can we do? Protect them, create zoos, create national parks clean the air, the rivers, the Earth...

Like those that are dying, we are animals too. We need to protect and preserve the animals if we wanna live...

Questions

1. How can we save the animals?
2. What are the differences between good zoos and bad zoos?
3. Can we help the animals, killing and hunting them?
4. What's a Dodo?
5. The ivory is use for what?
6. Can an animal survive in a place it don't Know?
7. If an specie disappear, can the others species that need this specie live normaly?

Answers

1. Stop roads construct, don't eat meat, don't wear clothes made of animal skin coat, don't cut trees because their home of many animals
2. Bad zoos – Generally ofter located in cities, they're dirty, and don't have enough space to live happy because of it they usually get ill and die.
3. By killing and hunting animals we'll get nowhere. To help them we need to keep their habitat, preserve the nature, respect their space.
4. Dodo was a large quiet bird, that used to live on the island of Mauritius.
5. To make beautiful, expensive things.
6. No, it can't.
7. No, they can't

Grupo: Eduardo
Tatiana
J.S.
K.H.O.
D.M.

The king and the Navigators

A famous navigator, Vasco da Gama, went to Asia by ship and brought interesting things from India.

Portugal's king sent portuguese ships to India and he hopped Cabral bring interesting things from India, before the trip the capitain Pedr'Alvares Cabral looked an old map and saw a land on the west of Africa, he wanted this land for Portugal.

A Drink, a Fight, and a New Life

Afonso Ribeiro was Silvia husband and his friends were Vicent and Marcos; they were happy men and Afonso had a drink with them.

Later, Afonso listened a noise and saw a fight at the back of the room. When he was leaving, a man hit him and Afonso hit the man with a bottle, killing him.

The police arrived and expelled Afonso of the country with the ships of Portugal that were going to India.

In this beautiful day, also the king Manuel I was on the harbour.

Ribeiro said goodbye for his wife and his three children, asking to himself: "Am I goin to see my family again one day?"

Life on the Caravel

Afonso Ribeiro was 25 years old when he went to is first voyage on the ocean in March 8th, 1500 and wrote about his new life:

- March 8th : he was on a caravel in the Atlantic Ocean, unhappy and thinking about his family

- March 15th : an old man talked to Afonso, his name was Pero Vaz and he was the writter of caravel. They talked about them story and Afonso could understand about the voyage to India.

- March 20th : the thirteen caravels went to south from Lisbon and the wind was good and the ships were moving quickly. A day Pedro said that they were going to west to make a voyage to a new land, because he wanted to discover another land and not the Vasco's land.

- March 23th : in a night strong winds went down a ship under the water with 140 men and all died, it was a difficult trip and life for all.

- April 3th : there were a lot of men and no women. The life were difficult and they did heavy work at morning and night. A lot of men became sick because they couldn't wash.

Land!

The caravels moved across the Atlantic Ocean for 44 days.

In the morning of April 22th, they founded the new land, they were looking for Terra Papagalis.

They were with two men from Terra Papagalis, Uira and Raoni. So when they arrived they exchanged gifts.

After two weeks, Pedr'Alvares Cabral sent a letter to Manuel I.

In this letter, Cabral said that they had found a new land for Portugal and he said about the natives and their culture. Finishing, he said he was going to be there for more time.

Life with Tuiniquins

- May 6th : when the caravels were backing to Portugal, Afonso cried. He wanted to come back to his country. Raonni and Uira, my new friends cried , too.

- July 30th : Afonso already knew speak the Tupiniquins' language. He learned many things about their life. tupiniquins moved to new place because food and they had many children and wives.

- August 7th : Afonso's new life was good. He was teaching portuguese to Tupiniquins and learned a lot about they culture, he danced, swam and played music. But he wasn't happy, because he wanted his people, his home and family.

Home Again

After two tears in Terrra Papagalis. In a certain day Afonso was walking on the beach when he saw a ship, soon he was excited when he saw that was a Caravel, myve from Portugal.

After some time, a small boat came to the beachwith four men. Afonso talked to them and he was very happy when noticed that the men were really portuguese.

Afonso went to the caravel to talk to the navigator, his name was Amerigo Vespucci, a italian who worked for Manuel I. Soom the navigator asked a lot of questions for Afonso, who answered all questions and talked about his life with the Tupiniquins at the new land, then Afonso did a important question: "Please, can I go with you back to Portugal?" . And the Vespucci answer was yes.

Vespucci went to to the land and gave presents from Portugal's king for Tupiniquins. Later Afonso said goodbye to Uira and Raoni and went back to his home.

In Portufal, he could finish his story. In June 10th of 1502 he visited Manel I and talked about the new land to the king, who was satisfied and gave a new job to Afonso, teach the portuguese navigators about the new land.

In the end of 1502, in December, he was rich and doing a important job for the king . He was really happy with his family, and Silvia was pregnant. Afonso sometimes thought about the Tupiniquins and his friends Raoni and Uira, asking to himself if a day he could go back to Terra Papagalis.

Questions about the book:

- 1) When did the caravels leave Portugal to a voyage?
- 2) What is the importance of the writer Pero Vaz and his letters?
- 3) What was the reason of the big voyage?
- 4) How was the new land? Does the name "Terra Papagalis" make sense?
- 5) How did Afonso contribute to the story?
- 6) What the importance of the story told by the book in our life and do you think that his is the truth story about our country?

A. n° 04 Turma 232
J. n° 18
R.S. n° 26
R.Q. n° 27
V. n° 30

Summary – “White Death” - Tim Vicary

Sarah Harland is a 19-year old girl who was arrested with her boyfriend, Hassan, while they were travelling. They were in the prison because the police found heroin in three tubes of toothpaste that was found in their bags while they were in the airport.

The only people that could help them was Anna (Sarah's mother), Stephen, (Sarah's ex-boyfriend, who was also in the flight) and Mr. Cheng (Sarah's lawyer.). Sarah and Hassan were arrested by Inspector Aziz, who started helping them after he talked with Sarah's mother.

They had a short time to prove that they were innocent, because they could be dead, as it was in the law of the country that they were arrested.

When Anna came to the country, she went straight to the prison to talk to her daughter. She didn't know that Sarah was dating Hassan, and not Stephen. Anna discovered that Sarah was pregnant, and that Stephen, after Sarah broke up with him, was with a strange appearance.

When the Sarah and Hassan's trial started, the things didn't go well. They didn't have any proof that the couple didn't know that they were carrying heroin, and they could be dead.

But Anna started investigating about Stephen. He looked a lot strange and, after she asked to him things about the tubes of toothpaste and the coincidence about he was in the same flight of the couple, he said that was him who put the tubes with heroin on their bag, trying to incriminate Hassan.

Stephen was arrested by Inspector Aziz and Sarah and Hassan were free.

Questions:

1 – Who is Sarah’s boyfriend?

- a) Inspector Aziz
- b) Hassan
- c) Stephen
- d) Judge

2 – “...His eyes are very big and dark, and his body is always moving... He was different...”. This could be a description of the behavior of:

- a) Hassan
- b) Stephen
- c) Mr. Cheng
- d) Judge

3 – “White Death” could be the name of a substance that was described on the story. Which substance is that?

4 – What was the name of the character who arrested Stephen?

- a) Inspector Aziz
- b) Anna
- c) Judge
- d) Mr. Cheng

5 – Where did Sarah and Hassan were arrested?

- a) at the airport
- b) at a hotel
- c) at the court
- d) during the flight

Anexo 16 – Atividade proposta pela professora A.N., do Bento Leme.

Name: _____ number: _____

Date ___/___/___

Teacher: _____

A Cub-Pilot's Education

adapted from the story by

Mark Twain

*Mark Twain's real name was Samuel Langhorne Clemens. He was born in 1835 in Missouri. As a boy, he lived in a small town on the Mississippi River. His most famous books, *The Adventures of Tom Sawyer* and *The Adventures of Huckleberry Finn*, are about boyhood and the Mississippi. Because of these books, Mark Twain became America's most famous and best-loved writer. He died in 1910 at the age of seventy-five. The following story is from his book *Life on the Mississippi*.*

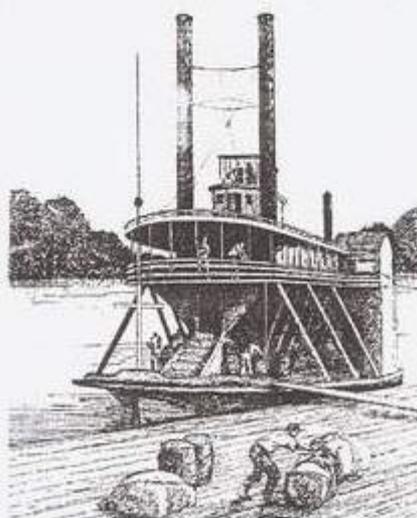
Part I

All the boys in my village wanted to be the same thing: a steamboat pilot. Our village lay on the great Mississippi River. Once a day, at noon, a steamboat came up from St. Louis. Later, at one o'clock, another came up from Keokuk. Before these hours, the day was full and bright with waiting. After them, the day was a dead and empty thing.

1 I can see that old time now. The white town sleeps in the morning sun. The streets are empty. Some animals walk near the buildings. The waters of the Mississippi are quiet and still. A man who has drunk too much lies peacefully near the river. Other men sit outside their stores in chairs. They look at the town and don't talk much.

2 Then a vorker cries, "S-t-e-a-m-boat coming!" And everything changes! The man who has drunk too much gets up and runs. Suddenly the streets are full. Men, women, and children run to the steamboat landing. The animals make a hundred different noises. The town wakes.

3 The steamboat that comes toward the town is long and pretty. Her big wheel turns and turns. Everybody looks at her and at the men who live



on her. The pilot stands tallest, the center of everything, the king. Slowly the steamboat comes to the landing. Men take things off the boat and bring other things on. In ten minutes she is gone again. The town goes back to sleep. But the boys of the town remember the boat. They remember the pilot. And they don't forget.

5 I was fifteen then, and I ran away from home. I went to New Orleans. There I met a pilot named Mr. Bixby. I said I wanted to be his cub-pilot, or learner. He said no - but only once. I said yes a hundred times. So in the end I won. He said he would teach me the river. He didn't smile or laugh, but I was the happiest boy in that city.

6 We left New Orleans at four o'clock one afternoon. Mr. Bixby was at the wheel. Here at the beginning of the river, close to them. Suddenly Mr. Bixby And he gave me the wheel. My heart it was very dangerous, close to steer into the middle of the was enough water for

7 "What are you angrily. He pushed me again. And again he steered. After a while, he became a water runs fast in the sides, it runs slow. "So if have to steer near the sides, only if you're going down-enough for me. I decided only.

8 S o m e t i m e s of land. "This is Six-Mile Point," he said. The land pointed like a finger into the water. Another time, he said, "This is Nine-Mile Point." It looked like Six-Mile Point to me. Later, he said, "This is Twelve-Mile Point." Well, this wasn't very interesting news. All the points seemed the same.

9 After six hours of this, we had supper and went to bed. Even bed was more interesting than the "points." At midnight, someone put a light in my eyes. "Hey, let's go!"

10 Then he left. I couldn't understand this. I decided to go back to sleep. Soon the man came again with his light; now he was angry. "Wake up!" he called. I was angry, too, and said, "Don't put that light in my eyes! How can I sleep if you wake me up every



We past them quickly, very said, "Here. You steer her." was in my mouth. I thought to those other boats. I began river. In the middle, there everybody.

doing?" Mr. Bixby cried away and took the wheel us near the other boats little cooler. He told me that middle of a river. At the you're going up-river, you You can go in the middle river." Well, that was good to be a down-river pilot

Mr. Bixby showed me points

minute?"

11 *All the men in the room laughed at this. The man left again, but came back soon with Mr. Bixby. One minute later I was climbing the steps to the pilot-house. Some of my clothes were on me. The rest were in my hands. Mr. Bixby walked behind me, angry. Now, here was something interesting: Pilots worked in the middle of the night!*

12 *And that night was a bad one. There was a lot of mist on the river. You could not see through it. Where were we going? I was frightened. But Mr. Bixby turned the wheel easily and happily. He told me we had to find a farm. Jones Farm. To myself I said, "Okay, Mr. Bixby. You can try all night. But you'll never find anything in this mist."*

13 *Suddenly Mr. Bixby turned to me and said, "What's the name of the first point above New Orleans?"*

14 *I answered very quickly. I said I didn't know.*

15 *"Don't know?"*

16 *The loudness of this voice surprised me. But I couldn't answer him.*

17 *"Well, then," he said, "What's the name of the next point?"*

18 *Again I didn't know.*

19 *"Now, look! After Twelve-Mile Point, where do you cross the river?"*

20 *"I-I-I aon't know."*

21 *"You-you-you don't know." Well, what do you know?"*

22 *"I - nothing, it seems."*

23 *"Nothing? Less than nothing! You say you want to pilot a steamboat on the river? My boy, you couldn't pilot a cow down a street! Why do you think I told you the names of those points?"*

24 *"Well, to-to - be interesting, I thought."*

25 *"What?! To be interesting?" Now he was very angry. He walked across the pilot-house and back again. This cooled him down. "My boy," he said more softly, "You must get a little notebook. I will tell you many names of places on this river. You must write them all down. Then you must remember them. All of them. That is the only way to become a pilot."*

26 *My heart fell. I never remembered things easily in school. But also I didn't fully believe Mr. Bixby. No one, could put that great river inside his head.*

27 *Then Mr. Bixby pulled a bell. A worker's voice came up from below.*

28 *"What's this, sir?"*

29 *"Jones Farm," Mr. Bixby said.*

30 *I could see nothing through the mist. And Mr. Bixby could see nothing. I knew*

that. So I didn't believe him. How could? We here in the middle of nowhere! But soon the boat's nose softly hit the landing. Workers' voices came up to us. I still couldn't believe it, but this was Jones Farm!

Parte II

31 And so, slowly, I began to put the Mississippi River inside my head. I filled a notebook - I filled two notebooks - with names from the river. Islands, towns, points, bends in the river. The names of all these began to go into my notebooks. And slowly some of them began to go into my head. Then more of them. I began to feel better about myself. I was beginning to learn the river.

32 Then one day Mr. Bixby said to me, "What is the shape of Apple Bend?"

33 "The shape of Apple Bend?"

34 "Yes, of course."

35 "I know the name of Apple Bend. I know where it is. Don't tell me I have to know the shape of it, too!"

36 Mr. Bixby's mouth went off like a gun, bang! He shot all his bad words at me. Then, as always, he cooled. "My boy," he said, "You must learn the shape of this river and everything on it. If you don't know the shape, you can't steer at night. And of course the river has two shapes. One during the day, and one at night."

37 "Oh, no!"

38 "Oh, yes. Look: How can you walk through a room at home in the dark? Because you know the shape of it. You can't see it."

40 "No. I mean you must know it better than the rooms at home?"

41 "I want to die."

42 "My boy, I don't want you to be sad or angry. But there is more."

43 "All right. Tell me everything. Give it to me!"

44 "I'm sorry, but you must learn these things. There is no other way. Now, a night with stars throws shadows. Dark shadows change the shape of the river. You think you are coming to a bend, but there is no bend. And this is different from a night with no stars. On a night with no stars, the river has a different shape. You think there are no bends, but there are bends. And of course, on a night with no stars, the river has different shape. You think you are going to steer the boat onto the land. But then suddenly you see that it's water, not land. Well. Then you have your moonlight nights. Different kinds of moonlight change the shape of the river again. And there are different shapes to the river. You see -"

45 "Oh, stop!" I cried. "You mean I have to learn the thousand million different shapes of this river?"

46 "No, no! You only learn the shape of the river. The one shape. And you steer by

that. Don't you understand? You steer by the river that's in your head. Forget the one that's before your eyes."

47 "I see. And you think that's easy."

48 "I never said it was easy. And of course the river is always, always changing shape. The river of this week is different from the river of last week. And next week it will be different again."

49 "All right. Goodbye. I'm going home."

50 But of course I didn't go home. I stayed. I wanted to learn. I needed to learn. And day by day, month by month, I did learn. The river was my school. Slowly I began to think I was a good student. I knew the river like the rooms of my house - no, better. I could steer at night, by the shape of the river in my head. No cub-pilot was better, I thought. Oh, my nose was very high in the air!

51 Of course, Mr. Bixby saw this. And he decided to teach me another lesson.

52 One beautiful summer's day we were near the bend above Island 66. I had the wheel. We were in the middle of the river. It was easy water, deep and wide.



53 Mr. Bixby said, "I am going below for a while. Do you know how to run the next bend?"

54 A strange question! It was perhaps the easiest bend in the river. I knew it well. It began at a little island. The river was wide there, and more than a hundred feet deep. There was no possible danger.

55 "know how to run it? Why, I can run it with my eyes closed!"

56 "How much water is there in it?"

57 "What kind of question is that? There's more water there than in the Atlantic Ocean."

58 "You think so, do you?"

59 He left, and soon I began to worry. There was something in his voice...

60 I didn't know it, but Mr. Bixby had stayed close to the pilot-house. I couldn't see him, but he was talking to some of the men. Soon a worker came and stood in front of the pilot-house. He looked a little worried. We were near the island at the beginning of the bend. Another man came and stood with the first. He looked worried, too. Then another. They looked at me, then at the water, then at me again. Soon there were fifteen or twenty

people out there in front of me. No one said anything. The noise of the engines suddenly seemed loud to me.

61 Then one of them said in a strange voice, "Where is Mr. Bixby?"

62 "Below," I said. The man turned away and said nothing more.

63 Now I became very worried. I steered a little to the right. I thought I saw danger! I steered to the left. More danger! I wanted to go slower. I wanted to stop the engines. I didn't know what I wanted.

64 In the end I called down to the engine room. "How deep is it here? Can you tell me soon? Please be quick!"

65 "Forty feet," came the voice. He had the answer already! Forty feet! It couldn't be! Why, the water there was as deep as...

66 "Thirty-five," he said in a worried voice. "Thirty-two! Twenty-eight!"

67 I couldn't believe it! I ran to the wheel, pulled a bell, stopped the engines.

68 "Eighteen!" came the voice. "Fifteen!! Thirteen! Ten!"

69 Ten feet! I was filled with fear now. I did not know what to do. I called loudly down to the man in the engine room. "Back!" I called. "Please, Ben, back her! Back her! Oh, Ben, if you love me, back her now!"

70 I heard the door close softly. I looked around, and there stood Mr. Bixby. He smiled a sweet smile at me. Then all the people in front of the pilot-house began to laugh. I understood it all now, and I felt two feet tall. I started the engines again. I steered to the middle of the river without another word. After a while, I said, "That was kind and loving of you, wasn't it? I think I'll hear that story the rest of my life."

71 "Well, perhaps you will. And that won't be a bad thing. I want you to learn something from this. Didn't you know there was a hundred feet of water at that bend?"

72 "Yes, I did."

73 "All right, then. If you know a thing, you must believe it - and deeply. The river is in your head, remember? And another thing. If you get into a dangerous place, don't turn and run. That doesn't help. You must fight fear, always. And on the river there is always fear."

74 It was a good lesson, perhaps his best lesson. And I never forgot it. But I can tell you, it cost a lot to learn it. Every day for weeks and weeks I had to hear those difficult words: "Oh, Ben, if you love me, back her!"

The Tell - Tale Heart

EXERCISES

A. Understanding the Main Ideas

Answer the following questions with complete sentences.

1. Why did all the boys in Twain's village want to be steamboat pilots?

2. What did the village look like before the steamboat came every day?

3. Why did Mr. Bixby give the boy the wheel on their first trip up the river? Why did he take it back again?

4. Why was the boy surprised when the boat reached Jones Farm?

5. Did the boy learn slowly or quickly? Why?

6. What was the "best lesson" the boy learned from Mr. Bixby? How did Mr. Bixby teach this lesson?

B. Close Reading

Read the sentence from the story. Then answer the question about the sentence.

(Note: Questions 1-6 are about Part I. Questions 7-12 are about Part II)

1. "Then a worker cries 'S-t-e-a-m-boat coming!' And everything changes!" (paragraph 3)
What were some of these changes?

2. "So in the end I won." (paragraph 5)
What did the boy win? How did he win it?

3. "I began to steer into the middle of the river." (paragraph 6)
Why did the boy do this?

4. "Well, that was good enough for me. I decided to be a down-river pilot only." (paragraph 7)
Why did the boy decide this? Why was it easier to steer down-river than up-river?

5. "All the men in the room laughed at this." (paragraph 11)
What did the men laugh at?

6. "My heart fell." (paragraph 26)
What does this mean? Why did it happen?

7. "And so, slowly, I began to put the Mississippi River inside my head." (paragraph 31)
What made the boy decide to do this? How did he do it?

8. "You steer by the river that's in your head. Forget the one that's before your eyes." (paragraph 46)
Did Mr. Bixby say this about daytime steering or nighttime steering? Why?

9. "Oh, my nose was very high in the air!" (paragraph 50)
Why did the boy feel so good about himself?

10. "Eighteen!" came the voice. "Fifteen! Thirteen! Ten!" (paragraph 68)
Why did these numbers frighten the boy? Why did they surprise him?

11. "I understood it all now, and I felt two feet tall." (paragraph 70)
What did the boy understand? Why did he feel so small?

C. Discussion

1. A Chinese thinker named Confucius said, "I hear, I forget. I see, I remember. I do, I understand." Does Ben learn most by hearing, seeing, or doing? Do you learn best by hearing, seeing, or doing? How do most schools try to teach students?

2. Do you think Mr. Bixby was a good teacher or a bad teacher? Why? Describe the best teacher you had when you were young. What made her or him a good teacher?

D. Vocabulary Practice

Match each word in Column A with the phrase in Column B that has a similar meaning. Write the number of the word next to the correct phrase.

A	B
1. pilot	() machine
2. steer	() troubled in the mind
3. shape	() not safe
4. worried	() outline; form; appearance
5. engine	() give direction to
6. dangerous	() "driver" of a boat or plane

E. Word Forms

From the chart below, choose the form of the word that best fits the sentence that follows it.

Example: (kind) They showed me a lot of *kindness* at their home.

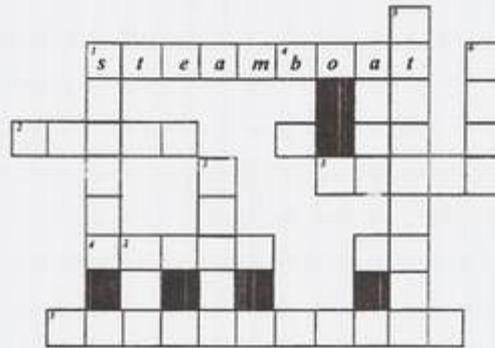
<i>Noun</i>	<i>Adjective</i>	<i>Adverb</i>	<i>Verb</i>
kindness	kind	kindly	-----
peace	peaceful	peacefully	-----
point	pointed	pointedly	point
worry	worried	worriedly	worry
coolness	cool	coolly	cool
danger	dangerous	dangerously	-----
loudness	loud	loudly	-----
easiness	easy	easily	ease
interest	interesting	interestingly	interest

1. (peace) The man who has drunk too much lies _____ near the river.
2. (point) In some places, the land _____ like a finger into the river.
3. (worry) The men in front of the pilot-house had _____ faces.
4. (cool) He was very angry at first, but after a while, he _____.
5. (danger) The river can be very _____ when it is covered with mist.
6. (loud) The _____ of his voice surprised the boy.
7. (easy) It was the _____ bend in the river.
8. (interest) I didn't tell you those things just to be _____.

F. Language Activity: Crossword Puzzle.

On the following page, find the word that explains or completes the sentence, or answers the question. Write the word in the right boxes, one letter for each box. Some words go across, some down. The first letter of each word is given.

Number 1 Across has been done for you.



Across

1. One way to travel down the Mississippi River (S)
2. If you don't know the _____ of the river, you can't find your way at night. (S)
3. Mr. Bixby (P)
4. They boy turned it to the left and to the right. (W)
5. "Why do you think I told you the names of all those points? To be _____?" (I)

Down

1. It can change the shape of the river.(S)
2. Mr. Bixby would usually get _____ before he got cool. (H)
3. What did the boy begin to do with the boat on his first day as cub-pilot? (S)
4. What was the boy in, when Mr. Bixby got him at midnight? (B)
5. The nose of the boat softly touched the _____ on the river. (M)

*"Great American Stories 1"
Prentice Hall Regents*

Anexo 17 – Ilustrações / dramatização de Hamlet.

