

# *A Formação do Professor de Inglês com Base na Elaboração, Implementação e Avaliação de Projetos de Ensino-Aprendizagem*

THE EDUCATION OF THE TEACHER OF ENGLISH BASED UPON THE ELABORATION, IMPLEMENTATION AND EVALUATION OF TEACHING-LEARNING PROJECTS

Ricardo Luiz Teixeira de **ALMEIDA\***

**Resumo:** A partir da análise da relevância política e social dos discursos em língua inglesa na contemporaneidade, o presente artigo se propõe a discutir uma prática de formação do professor de inglês voltada para a construção de sua autonomia intelectual e profissional. A história do ensino de inglês como língua estrangeira nas escolas brasileiras revela, além do fracasso da abordagem integrativa estruturalista, herdada dos chamados cursos livres, uma concepção de formação como mero treinamento. Como alternativa a tal concepção, propõe-se uma formação baseada na elaboração, implementação e avaliação crítica de projetos de ensino-aprendizagem em contextos escolares. Com isso, espera-se que seja possível formar professores capazes de refletir sobre o contexto em que ensinam, gerando, assim, práticas mais adequadas aos interesses e necessidades de seus alunos.

**Palavras-chave:** Inglês como língua estrangeira; Formação de professores; Projetos de ensino-aprendizagem.

---

\* Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (2009), com estágio (PDDE) na Universidade de Birmingham. Mestre pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal Fluminense. Contato: aricardo8@gmail.com.

**Abstract:** After the analysis of the political and social relevance of the discourses produced in the English language for contemporary society, this paper proposes the discussion of a practice of education for the teacher of English which aims at the building of his/her intellectual and professional autonomy. The history of the teaching of English as a foreign language in Brazilian schools reveals not only the failure of the structural integrative approach, inherited from the so-called free courses, but also a conception of teacher education as mere training. As an alternative to that view, this paper proposes a practice of teacher education based on the elaboration, implementation and critical evaluation of learning-teaching projects in school contexts. What we hope is to help student teachers to be able to reflect upon the context in which their teaching takes place, thus generating practices which fit better the needs and interests of their students.

**Key-words:** English as a Foreign Language; Teacher Education; Learning-Teaching Projects.

## Introdução

O início do século XXI tem se caracterizado por uma integração cada vez maior de países à lógica de um mundo globalizado. Essa lógica se apoia em parte nas novas tecnologias de comunicação, que permitem, aos que têm acesso a elas e a suas linguagens, um intercâmbio nunca antes visto com culturas e pessoas de virtualmente todo o planeta em tempo praticamente real. Por outro lado, a globalização da economia está longe de ser democrática, gerando bolsões de miséria em diversas localidades, à medida que o grande capital especulativo se move pelo planeta, abandonando locais que deixam de ser atraentes, em busca de um lucro extremo e sem riscos (BAUMAN, 1999).

Essa dualidade é, portanto, talvez a principal característica do período em que vivemos. Se existe um potencial de democratização da comunicação, capaz de permitir o acesso a múltiplos discursos<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> A definição de discurso que adoto neste trabalho vem da tradição anglo-americana de estudos da linguagem e combina a visão de Henry Widdowson (1995), que sustenta que o discurso é o processo pragmático de negociação do

esse potencial está em constante tensão com ações que visam à imposição de um discurso único (MOITA LOPES, 2003). Esse discurso único, que busca naturalizar uma visão de mundo em harmonia com os interesses econômicos do mercado global, na maior parte das vezes, é produzido originariamente em língua inglesa e difundido principalmente através dos meios de comunicação de massa.

Assim, a questão do acesso aos discursos que se produzem no mundo globalizado passa a ser cada vez mais vital para a democratização da vida cotidiana, especialmente em países periféricos, mas integrados ao mercado global, como é o caso do Brasil. A competência discursiva necessária tanto para a crítica do discurso do poder, quanto para a produção de um discurso autônomo, poderá ser desenvolvida se implementarmos na escola, de forma integrada, práticas de letramento (SOARES, 2001) em língua materna, língua estrangeira e do chamado letramento digital. A essas linguagens deve se associar, também, a ênfase nas diversas mídias comunicativas e nas artes como forma de expressão, possibilitando a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 1989) que se mostrem relevantes para os alunos, dos pontos de vista social, educacional e cultural.

Desprovidos da competência discursiva mencionada acima, a tendência dos indivíduos e grupos locais seria a de receber o discurso “global” de forma acrítica, com consequências para a formação de sua identidade sociocultural, bem como para a consciência de sua posição no mundo. Capacitados à recepção crítica, produção e acesso a uma multiplicidade de discursos, esses mesmos indivíduos e grupos tenderiam, pelo contrário, a projetar a cultura local no mundo globalizado, tomando para si a palavra e estabelecendo sua própria agenda. Da mesma forma, o acesso a culturas não hegemônicas ou simplesmente diferentes das nossas, promovido por essas práticas, tende a produzir maior respeito ao outro, ao diferente, fator essencial na construção de melhores futuros, seja em nível local ou global.

Diante do quadro que acabamos de descrever, a importância do domínio comunicativo da língua inglesa salta aos olhos devido a dois aspectos: o primeiro, já mencionado acima, tem a ver com a

---

significado, com a ênfase de Norman Fairclough (1996) nas relações de poder envolvidas nesse processo, que é situado sócio-historicamente.

centralidade desse idioma na produção do discurso do poder. Essa centralidade se deve especialmente ao poderio econômico, político e militar dos Estados Unidos da América, em primeiro plano, e da Inglaterra, em escala um pouco menor. A capacidade de compreender criticamente seu discurso e de elaborar um (contra)discurso autônomo em língua inglesa joga, então, um papel muito importante não apenas na resistência ao poder, mas também na afirmação das culturas e identidades locais no contexto global.

O outro aspecto, apesar de derivar historicamente do primeiro, se refere ao fato de o inglês ser, hoje, considerado por muitos aquilo que denominamos de *língua franca*<sup>2</sup>, isto é, o idioma mais usado em situações em que se faz necessária a comunicação entre falantes nativos de diferentes idiomas. É preciso deixar claro, entretanto, que isso não ocorreu, de forma alguma, devido a qualquer característica linguística ou estilística do idioma em si, mas, a exemplo do latim no período do Império Romano, o inglês foi se impondo internacionalmente desde o século XIX, devido à proeminência político-econômica da Inglaterra naquele século e dos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XX. Contudo, a língua inglesa se expandiu de tal forma nas últimas décadas que, hoje, podemos verificar um fenômeno que jamais havia ocorrido na história da humanidade: atualmente, o número de pessoas que falam inglês como língua estrangeira (L2) é maior do que o de falantes nativos de inglês. Além disso, a expansão do idioma para virtualmente todos os países do mundo começa a gerar consequências para a própria língua inglesa, pois não se pode mais estabelecer um modelo inquestionável do que seja o padrão a ser ensinado. Evidência disso é a recente dicionarização em publicação britânica do verbete

---

<sup>2</sup> Sabemos que tal afirmação não é de forma alguma consensual. Pennycook & Makoni (2006), por exemplo, criticam o caráter ideológico que a visão do inglês como língua internacional assume, ao favorecer uma avaliação positiva da expansão do inglês no mundo. Tal expansão tem sido considerada por muitos como natural e desprovida de seu caráter imperialista. De nossa parte, acreditamos que o conceito de inglês como língua franca é bastante útil para explicar e descrever o estágio atual da expansão da língua inglesa pelo mundo, sem que com isso tenhamos de considerar essa expansão como algo intrinsecamente positivo.

*point* com o significado atribuído ao vocábulo pelos falantes brasileiros<sup>3</sup>. Tudo isso demonstra não só a importância do domínio desse idioma em todo o mundo contemporâneo, mas também, e sobretudo, a possibilidade que temos hoje de nos apropriar dele, até mesmo modificando-o quando for o caso, para produzir nossos próprios discursos, afirmando nossas identidades sem cair em um isolamento xenóforo.

Se toda a discussão feita até aqui aponta para a relevância do ensino de inglês como L2 nas escolas regulares brasileiras, isso não significa, contudo, que qualquer metodologia que venha a ser adotada seja capaz de manter essa relevância e a consequente motivação de alunos e professores. A adoção de modelos copiados dos institutos de línguas, os chamados cursos livres – “livres” mas pagos (ASSIS-PETERSON, 2003) –, já causou bastante estrago no ensino de inglês como L2 nas escolas brasileiras.

Durante a década de 1970, o chamado método audiolingual, baseado em pressupostos behavioristas e estruturalistas, era considerado a única maneira “científica” de se ensinar língua estrangeira. Sua ênfase na oralidade e na repetição exaustiva de exercícios estruturais parecia funcionar bem em contextos caracterizados por uma quantidade pequena de alunos altamente motivados, carga horária superior à concedida à disciplina pelo currículo brasileiro e fartos recursos audiovisuais (RICHARDS & RODGERS, 1986). Apesar de ter sido questionado posteriormente, tanto pelos resultados (que não se mostraram tão eficazes assim no que diz respeito à fluência e ao valor comunicativo do que era aprendido), quanto por seus pressupostos teóricos (RICHARDS & RODGERS, 1986, p. 59), o método, por seu prestígio à época, acabou sendo transplantado para as escolas regulares. O fracasso de tal metodologia nesse contexto logo se tornou evidente, gerando frustração extrema tanto em professores quanto nos alunos. É preciso que se diga, a bem da verdade, que o método audiolingual nunca foi, de fato, adotado nas escolas brasileiras, já que as características do contexto escolar contrariavam, por si só, alguns dos requisitos mais

---

<sup>3</sup> Dado fornecido pelo professor Rajagopalan durante palestra proferida no XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística promovido pela UFU (Uberlândia, 2006).

básicos de sua implantação. A grande quantidade de alunos por turma em classes heterogêneas, bem como a carga horária e recursos (de toda natureza) insuficientes indicam que o que se aplicou ali foi um arremedo do método. Isso, contudo, não muda o fato de o audiolingualismo ter se demonstrado inadequado a um contexto assim caracterizado.

A partir da década de 1980, com a difusão das ideias ligadas à chamada abordagem comunicativa e o crescimento do ensino de inglês instrumental (CELANI et al., 2005), a comunidade de pesquisadores e professores interessados no contexto da escola pública começou a rediscutir os pressupostos do ensino da disciplina. Reconhecendo que toda e qualquer disciplina escolar precisa justificar, tanto do ponto de vista social quanto do educacional, sua presença no currículo, o movimento apontou a habilidade da leitura como a mais relevante para o aluno da maioria de nossas escolas regulares, tanto pela possibilidade de uso fora do ambiente escolar, quanto pelo papel desempenhado no alcance de outros objetivos escolares, como o aprimoramento da competência para a leitura em língua materna, por exemplo (MOITA LOPES, 1996). Esse movimento alcançou seu ápice com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira, na década de 1990. Os PCNs referendaram a proposta de ensino comunicativo de leitura, sem fecharem a possibilidade de se ensinar outras habilidades, em que o contexto tornasse seu ensino possível e relevante.

Embora ainda haja incompreensões e resistências à proposta, é bastante claro para os professores que buscaram implementar o ensino comunicativo de leitura que ele representa um grande avanço em relação à situação da década de 1970. Sem dúvida, há os que consideram o ensino de leitura “muito pouco” para os nossos alunos, mas não se pode negar que o ensino comunicativo<sup>4</sup> de uma habilidade é decididamente superior à pantomima de um suposto ensino das quatro

---

<sup>4</sup> O uso do termo *comunicativo* aqui não significa qualquer tipo de adesão a um método específico de ensino de línguas, mas revela nossa crença em um ensino que tome a língua em sua dimensão discursiva, de forma a legitimar o inglês com que o aluno se depara fora da sala de aula, em oposição ao ensino com foco na estrutura linguística.

habilidades, com ênfase na oralidade, que nunca obteve sucesso no contexto escolar brasileiro. Além disso, é preciso que o professor perceba que seu papel no contexto escolar não é o mesmo papel que teria em um chamado curso livre. Neste, ele é apenas um instrutor, sem o menor compromisso com a formação integral de seu aluno, enquanto naquele ele precisa compreender que é um educador, que suas preocupações devem ir além da sua disciplina, embasando-se em concepções da sua disciplina, embasando-se em concepções de desenvolvimento cognitivo como letrado. O letrado de leitura que ele representa um grande avanço holístico tanto do conhecimento, quanto do aluno (ASSIS-PETERSON, 2003).

Por outro lado, isso não significa que o professor de inglês deva se conformar com as condições atuais para o exercício de sua profissão na escola regular. Pelo contrário, a luta por melhores condições de trabalho deve fazer parte do cotidiano de todo profissional da educação. Entretanto, essa luta terá maiores condições de sucesso na medida em que não se utilizem as precárias condições atuais como justificativa para o imobilismo. Na verdade, acreditamos que muito pode ser feito em termos da implementação de um ensino comunicativo de inglês em nossas escolas, mesmo nas condições atuais. Se a ênfase na habilidade de leitura ainda se mostra a mais adequada para a maioria dos contextos, as habilidades de produção linguística (em especial, a escrita) podem readquirir sentido para os alunos, se inseridas em contextos de comunicação real, como a que ocorre entre falantes de línguas diferentes via internet.

É preocupado com a formação desse educador que atua (ou atuará) no ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras que este trabalho propõe pensar práticas que entrelacem linguagens e se estruturam sobre temas ou objetivos discutidos por todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, de forma a gerar processos de ação-reflexão que contribuam com a formação de licenciandos, professores e alunos da educação básica.

## **1 Objetivos da formação do professor de inglês com base nos projetos de ensino-aprendizagem**

O tipo de formação que propomos aqui visa a estreitar os laços entre a universidade e a escola básica, pela cooperação entre

formadores, licenciandos, professores e alunos da unidade escolar onde estiver sendo realizado o estágio curricular. Essa cooperação é fundamental para que se possa elaborar e implementar projetos de ensino-aprendizagem que sejam relevantes para todos os envolvidos. A elaboração, implementação e avaliação desses projetos é o cerne de uma formação inicial de professores de inglês que pretende fomentar a autonomia docente e se opõe firmemente à concepção de formação como treinamento (KUMARAVADIVELU, 2006).

Esses projetos de ensino, desenvolvidos pelos licenciandos sob a orientação do professor formador e em comum acordo com alunos e professores do campo de estágio, se propõem, sempre que for possível e relevante, a entrelaçar práticas de letramento em diferentes linguagens (L1, L2, letramento digital, artes). Sua coesão pode ser balizada por temas (identidades, meio ambiente local, aquecimento global, etc.) ou objetivos (preparação para o vestibular ou para o mundo do trabalho, busca de encaminhamentos para problemas locais, etc.).

Assim, além de buscar o desenvolvimento de uma postura ativa e reflexiva por parte dos licenciandos, o estágio, como aqui o concebemos, visa a possibilitar aos alunos da educação básica expressar-se sobre seus interesses e necessidades, especialmente no que diz respeito à educação linguística e, dentro dessa, ao ensino-aprendizagem de inglês. É papel dos licenciandos, portanto, oferecer atividades que complementem o ensino-aprendizagem de inglês nas turmas em que estagiem. Espera-se que essas atividades, na medida do possível, contemplem o desejo de professores e alunos do campo de estágio, especialmente quando se trata de propostas cuja concretização venha sendo dificultada pelas limitações de tempo, espaço e recursos do contexto escolar, caso em que se pode pensar na implementação do projeto fora do espaço-tempo da aula de inglês.

Por fim, deve-se ressaltar que, para que os laços entre universidade e escola básica sejam de fato estreitados, é preciso que se ofereça formação continuada aos professores que recebem os estagiários. A universidade precisa se abrir à sua participação, seja através da criação de cursos de extensão ou especialização que discutam questões ligadas à práxis do ensino de língua inglesa no contexto escolar, seja pelo convite à participação em seminários sobre formação e práticas docentes. Esses cursos e seminários devem ser pensados levando em



conta a realidade dos professores da educação básica, seus horários e possibilidades concretas, de forma a permitir de fato sua participação.

## 2 Metodologia de trabalho

O contexto de estágio aqui é concebido como um campo de pesquisa e atuação colaborativas. Nesse sentido, é fundamental que os estagiários, trabalhando preferencialmente em duplas ou trios, busquem apreender de forma ampla a realidade da escola como um todo. Para isso, devem não somente observar o cotidiano escolar, mas também buscar contato com o máximo possível de atores envolvidos nesse processo. A troca de ideias com a direção, a coordenação pedagógica, professores, alunos, funcionários, pais, entre outros, é condição *sine qua non* da compreensão das múltiplas realidades que constroem o contexto escolar. Esta compreensão, por sua vez, é essencial para o planejamento e a implementação de ações que sejam relevantes não só para os licenciandos, mas também para todos os envolvidos nesse contexto educativo.

Embora a compreensão ampla do contexto envolva a troca de ideias com os mais diversos atores, não há como negar que o professor e os alunos da(s) turma(s) em que os licenciandos se inserirem terão um peso maior na definição do projeto a ser executado. É a partir de seus interesses e necessidades que devem surgir os temas ou objetivos que nortearão o projeto de trabalho. Por outro lado, ainda que haja a necessidade de um período inicial de familiarização com a escola antes de definir e implementar o projeto de trabalho, isso não significa que, nesse período, os licenciandos devam ter uma postura apenas contemplativa. Pelo contrário, desde o início eles devem se colocar à disposição do professor de inglês, coparticipando das atividades de ensino-aprendizagem, caso tenham espaço para isso. Essa coparticipação pode se dar, por exemplo, no atendimento individual ou a pequenos grupos de alunos durante a resolução de tarefas no período da aula ou mesmo fora desse horário, se houver essa possibilidade e necessidade. A eventual substituição do professor regente, desde que combinada com alguma antecedência, e nunca por períodos excessivamente longos, também não está descartada.

Contudo, é o projeto de ensino-aprendizagem, desenvolvido a partir de interesses e necessidades de alunos e professor regente, que deverá ser o ápice do estágio. O projeto elaborado poderá envolver várias habilidades, linguagens e assuntos diferentes, mas terá de incluir, no mínimo, algum momento de ensino comunicativo de leitura em língua inglesa (AMORIM, 1997). Sua implementação poderá se dar no espaço-tempo de uma ou mais aulas de inglês ou poderá, sempre que for possível e necessário, ocorrer em outros espaços e tempos (como, por exemplo, visitas ao campus universitário ou centros culturais, trabalhos em casa, na escola ou em sua vizinhança fora do horário da aula, etc.). Tudo isso, logicamente, negociado com os envolvidos no processo, que, além de professor e licenciandos, podem incluir todos os alunos de uma ou mais turmas ou mesmo grupos menores de alunos.

Os projetos, como já dissemos, devem incluir pelo menos o trabalho com o ensino comunicativo da habilidade de leitura em língua inglesa, mas não precisam se limitar a isso. Devem ser estruturados em torno de um tema (identidade, meio ambiente, problemas locais ou globais, etc.) ou de objetivos (preparação para o mundo do trabalho, para o vestibular, etc.) e podem envolver o entrelace de diversas disciplinas (textos com assuntos ligados a ciências, estudos sociais, etc., transferência de estratégias de leitura em L2 para L1) e linguagens (informática, mídia, artes, etc.). Tudo dependerá dos desejos, possibilidades e interesses dos atores envolvidos nesse processo. Este poderá, ainda que isso não seja obrigatório, gerar produtos, como cartazes, blogs ou flogs, folhetos, músicas, pequenas apresentações, etc. Mais uma vez, trata-se de permitir aos alunos da educação básica o desenvolvimento de atividades que considerem relevantes para sua formação, tanto em sentido amplo, quanto no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa.

### **3 Exemplos de projetos de ensino-aprendizagem desenvolvidos por licenciandos de inglês em seu estágio curricular**

Esta seção do trabalho busca dar concretude às ideias até aqui expostas. Trabalhando desde a primeira década deste século com formação de professores de inglês na perspectiva aqui descrita, pude

orientar diversos projetos desenvolvidos por licenciandos à época de seu estágio curricular. Os projetos que passarei a descrever brevemente não foram selecionados por serem os melhores, nem por demonstrarem uma suposta superioridade da formação proposta aqui sobre qualquer outra forma de trabalho, desde que não se trate de mero treinamento. Esses projetos ficaram em minha memória pelos mais diversos motivos, desde sua adequação ao público a que se destinavam, até por ousadias, nem sempre bem-sucedidas, na tentativa de incutir criticidade no ensino de inglês. São apenas exemplos concretos, entre diversos outros que orientei, de uma possibilidade, entre outras, de desenvolver uma prática de formação inicial voltada para a autonomia do professor<sup>5</sup>.

O primeiro exemplo que abordarei teve como título “The Wall and Other Walls” e foi elaborado e implementado pela licencianda Bianca Bernardo em 2007 em um colégio estadual no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. Ao perceber o interesse de diversos alunos de uma turma de terceiro ano do ensino médio por rock e música pop, a estagiária, levando em conta também o contexto social dos alunos, oriundos das classes populares, desenvolveu um projeto que buscou entretecer esses dois dados de sua realidade.

O projeto foi aplicado em três encontros com a turma. No primeiro encontro, foram apresentados textos sobre algumas bandas de rock, sendo o último sobre o Pink Floyd e seu álbum de maior sucesso, intitulado *The Wall*. Foram trabalhadas, principalmente, as estratégias de leitura conhecidas como *skimming* e *scanning*. No segundo encontro, com a utilização de *datashow*, foram projetados fragmentos de discursos de políticos como George W. Bush, Nelson Mandela, J. F. Kennedy, entre outros, que deveriam ser associados a imagens de muros, como o Muro de Berlim, o muro que Israel construiu para isolar os paletinos, a fronteira entre México e Estados Unidos, o muro invisível que separa o bairro da favela, etc. A atividade permitiu o desenvolvimento de uma leitura multissemiótica, com destaque para

---

<sup>5</sup> Gostaria aqui de externar meu agradecimento aos ex-alunos Bianca Bernardo, Luciano de Queiroz, Carlos Benites, Fernanda Ramos e Jorge Luiz Assis, por me permitirem a utilização de seus projetos de ensino para exemplificar as práticas discutidas neste artigo.

caráter crítico da atividade. Palavras-chave e cognatos foram enfatizados como elementos cuja identificação facilitaria a resolução da tarefa. Por fim, o último encontro envolveu uma discussão inicial dos significados possíveis para *The Wall*, com ênfase nos efeitos de sentido em textos poéticos. Daí, passou-se a assistir ao videoclipe de *Another Brick in the Wall – Part II*, cuja letra havia sido distribuída previamente, seguido de uma discussão dos sentidos do título e da letra da canção em sua relação com as imagens do videoclipe.

Indagada sobre a influência desse projeto para sua formação, a aluna afirmou que foi, ao mesmo tempo, importante para sua formação e, de certa forma, fruto dela. A aluna considera que as leituras realizadas ao longo de todo o curso, mas em especial na disciplina ‘Pesquisa e Prática de Ensino’ (que engloba o estágio), foram essenciais em sua formação e na elaboração do projeto, ao enfatizar sempre a necessidade de o ensino ser significativo e contextualizado. Em sua avaliação do projeto, a então licencianda viu algumas possibilidades de aperfeiçoá-lo, especialmente no que diz respeito ao incentivo à maior interação entre os alunos, os diversos textos e a própria estagiária. O saldo, contudo, foi avaliado como positivo por ela, já que os alunos manifestaram verbalmente sua aprovação ao fim do trabalho. De minha parte, considere cumprido o objetivo do projeto, pois ele permitiu o exercício de uma prática de ensino contextualizada e significativa para os alunos da turma onde ocorreu o estágio, além de fomentar uma atitude reflexiva e de autonomia por parte de minha orientanda.

O segundo exemplo também foi planejado e implementado no ano de 2007, em duas turmas de terceiro ano do ensino médio, em um colégio estadual localizado no centro de Niterói. O projeto, da dupla de licenciandos Luciano de Queiroz e Carlos Benites, começou a ser gestado quando uma das alunas perguntou a eles sobre Shakespeare e se realmente suas obras eram muito difíceis. A partir da conversa que se seguiu, surgiu o desejo de se trabalhar o texto literário em um projeto de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O título escolhido foi “Desmitificando Shakespeare no Ensino Médio: uma (re)leitura de ‘Sonho de uma noite de verão’ “.

O primeiro passo dado pela dupla foi no sentido de traçar um perfil do alunado em questão. Para tanto, utilizaram um questionário para buscar dados sobre os interesses dos alunos, seu conhecimento

de língua inglesa e de clássicos da literatura brasileira e mundial. Contradizendo o senso comum, os questionários revelaram que muitos alunos conheciam e já haviam lido diversos clássicos da literatura, como “Dom Casmurro”, “O Cortiço” e “Senhora”, além de serem ávidos leitores de *best-sellers*, como “O Alquimista”, “O Código Da Vinci” e a coleção dos livros sobre a personagem “Harry Potter”.

Como o ensino de inglês nas turmas já trabalhava com a perspectiva do foco na leitura, a meta foi fazer com que os alunos utilizassem as mesmas ferramentas (reconhecimento de palavras transparentes e vocabulário conhecido, ativação de conhecimento prévio, recurso a apoio visual e ao contexto) da abordagem de ensino instrumental, que já utilizavam para interpretação de textos em inglês, em um texto literário com o qual eles não estivessem acostumados a trabalhar em sala.

Contudo, em função do tempo escasso, logo ficou claro para os licenciandos que não seria possível trabalhar com a íntegra do texto original, o que levou à decisão de se utilizar, inicialmente, as descrições das personagens da peça, retiradas do site *Sparknotes*, seção *No Fear Shakespeare*<sup>6</sup>, de onde também foram retirados os resumos de cada ato da peça, completando, assim, o corpus a ser utilizado no trabalho de leitura com a turma.

A implementação do projeto teve início com a leitura das descrições das personagens. Sendo os textos caracterizados por sua curta extensão e relativa simplicidade lexical e estrutural, foram considerados de fácil compreensão pelos alunos, que utilizaram com competência as estratégias de leitura que vinham aprendendo com a professora regente.

A segunda etapa foi voltada para a construção de conhecimento prévio, a fim de facilitar a interação dos alunos com os resumos dos atos do drama shakespeariano. Optou-se, então, por passar uma versão cinematográfica de “Sonho de uma noite de verão”, para que os alunos assistissem. Antes e durante a exibição do filme, os licenciandos fizeram comentários sobre Shakespeare e a peça em questão.

Por fim, os resumos dos atos foram trabalhados, tendo sido as turmas divididas em cinco grupos cada, sendo cada grupo responsável pela leitura do resumo de um ato específico da peça. Após a

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://nfs.sparknotes.com/msnd/>>.

interpretação dos textos, cada grupo fez a apresentação oral, em português, daquilo que entendeu. No geral, seu desempenho foi considerado satisfatório. O encontro se encerrou com a realização de um *quiz* sobre a peça, que alcançou boa participação dos alunos.

Ainda que o projeto tenha sido executado em um momento difícil da vida da escola, que precisou passar por reformas de emergência (o que fez com que alunos, professores e equipe pedagógica tivessem de ser deslocados para instalações provisórias), o resultado do trabalho foi considerado satisfatório por todos os envolvidos na elaboração do projeto<sup>7</sup>. Este teve desdobramento no estágio focando o ensino de língua materna, em que os mesmos licenciandos orientaram os alunos na escrita e encenação de uma peça teatral que atualizasse os temas de “Sonho de uma noite de verão”. Esse desdobramento, no entanto, foge ao escopo deste artigo.

Por fim, o terceiro exemplo de que tratarei aqui foi realizado em 2010, por outra dupla de licenciandos, Fernanda Ramos e Jorge Luiz Assis, que estagiaram no nono ano do ensino fundamental em outro colégio estadual em Niterói. Intitulado “‘Alice no País das Maravilhas’: ensinando leitura a partir do interesse dos alunos”, o projeto foi pensado a partir de uma realidade bem diferente da descrita no projeto anterior. Nessa turma, a professora regente não costumava trabalhar leitura, mas concentrava-se na introdução e explanação de regras gramaticais e vocabulário de forma descontextualizada.

Assim, os licenciandos decidiram montar um projeto que enfocasse a habilidade da leitura em sentido amplo, não apenas em benefício dos alunos, mas também como uma forma respeitosa de provocar a reflexão da professora regente sobre suas práticas. O tema

---

<sup>7</sup> Aqui cabe ressaltar que o processo de avaliação dos projetos é colaborativo, sendo realizado através de conferências entre o professor formador e os licenciandos. Estes trazem para discussão notas de campo (geradas a partir da observação da própria prática), além de impressões dos alunos, coletadas por meio de questionários, conferências ou entrevistas semiestruturadas. Sempre que possível, esses dados são complementados pela opinião da professora regente (caso esta deseje observar e fazer comentários sobre a atuação dos estagiários) e anotações do próprio professor formador, quando existe (como foi o caso aqui relatado) a possibilidade de sua presença durante um ou mais momentos da aplicação do projeto.

surgiu devido ao extremo interesse dos alunos da turma no filme “Alice no País das Maravilhas”, de Tim Burton, quando de seu lançamento. A isso se acresceu a convicção da dupla sobre as vantagens de se trabalhar com gêneros diversos, incluindo os gêneros multissemióticos, que não se limitam ao elemento verbal.

O projeto foi aplicado em dois encontros com a turma. A primeira atividade envolveu a leitura de imagens: os alunos observaram a capa de uma edição do livro, bem como *posters* das duas adaptações da Disney do livro para o cinema. O objetivo principal dessa atividade, no entanto, foi ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, funcionando, assim, como pré-leitura para o gênero textual que se seguiu.

Este foi mais um texto autêntico, retirado da quarta capa de uma edição do livro de Lewis Carroll. O vocabulário menos conhecido foi trabalhado sem o recurso ao dicionário, mas com o suporte fornecido pela adoção do formato de relacionar colunas. Os alunos eram levados a localizar as palavras no texto, inferindo seu significado pela observação do co-texto imediato e das opções apresentadas na segunda coluna do exercício. Após a compreensão inicial do texto, o trabalho se concentrou no gênero textual e suas funções, levando os alunos a refletir sobre o gênero quarta capa e seus objetivos. Pediu-se, ainda, que avaliassem a eficácia desse texto em particular em fazer com que seus leitores se interessassem pelo livro.

Ainda no primeiro encontro, os alunos foram levados a ler outro texto: um extrato do capítulo VII, intitulado “A Mad Tea-Party”, do original de Lewis Carroll. Após a leitura inicial, pautada na utilização das estratégias conhecidas como *skimming* e *scanning*, encerrou-se o primeiro dia de trabalho do projeto.

O segundo encontro começou ainda enfocando o texto “A Mad Tea-Party”, mas com uma questão que extrapolava o texto em si e se referia ao livro com um todo, qual seja: seria “Alice no País das Maravilhas” um conto de fadas? A turma não chegou a um consenso sobre a resposta, algo que foi avaliado como positivo pelos licenciandos, já que evidenciou o interesse dos alunos pela discussão. Da mesma forma, a ausência de consenso atesta a possibilidade de múltiplas interpretações, o que está de acordo com a visão de leitura adotada pelo projeto.

Ainda trabalhando com o capítulo VII do livro, os licenciandos propuseram uma discussão sobre os verbos que apareciam no texto, chamando a atenção dos alunos para a predominância do tempo verbal conhecido como passado simples. Tal reflexão levou ao reconhecimento do tipo de texto, predominantemente narrativo, e suas características formais, possibilitando a discussão contextualizada sobre os usos e formas desse tempo verbal em inglês.

Aqui cabe uma pequena digressão sobre o ensino do conhecimento sistêmico dentro de um programa ou projeto de ensino-aprendizagem com foco na leitura como habilidade discursiva. Desde o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998), diversas críticas têm sido feitas ao ensino com foco na leitura. Parte dessas críticas, contudo, não se justifica após uma análise mais profunda de seus pressupostos. São mais fruto de incompreensão ou de identidades profissionais fortemente construídas nos marcos do audiolingualismo e dos institutos de idiomas, do que fruto de reflexão autônoma e informada sobre a proposta.

Entretanto, ao menos uma queixa de diversos professores soa bastante legítima: a de que a proposta não parece contemplar uma ampliação do conhecimento sistêmico dos alunos, ainda que se reconheça que esse conhecimento também tenha um papel importante na construção dos significados pelo leitor. Em outras palavras, o foco está no ensino das estratégias de leitura, sem que se abra espaço para o ensino da língua como sistema, bem como das relações entre formas e funções linguísticas em um contexto dado.

Minha impressão é que o ensino de tal aspecto não se encontra em contradição com o foco na leitura como atividade discursiva. Ao contrário, é algo que amplia a competência do aluno leitor e, portanto, deve fazer parte do trabalho com o texto. O cuidado que se deve ter diz respeito justamente à contextualização desse ensino, que não pode se tornar fio condutor na elaboração de cursos ou na escolha e gradação de textos. Ao contrário, o foco momentâneo em qualquer aspecto do conhecimento sistêmico deve obedecer exclusivamente ao critério de sua importância para a compreensão do texto em questão. Tal critério evita o retrocesso ao formalismo como visão de linguagem que informa o ensino, ao mesmo tempo em que permite que generalizações sistêmicas feitas a partir de um texto possam auxiliar na leitura de novos textos.



Assim é que vi com muito bons olhos o trabalho realizado pela dupla de licenciandos quanto às formas e funções do passado, a partir de seu reconhecimento no texto que estava sendo lido.

Por fim, foi trabalhado um último gênero textual: o cartaz, utilizando-se para isso o cartaz promocional do filme lançado naquele ano. As perguntas propostas envolveram não apenas a identificação de informações e personagens no texto, mas também, a exemplo do ocorrido no texto de quarta capa, a reflexão sobre os objetivos e funções do gênero cartaz promocional.

A dupla avaliou os resultados do projeto como muito positivos, já que os alunos receberam bem o tema do trabalho e conseguiram, ainda que em certas ocasiões com o apoio dos licenciandos, resolver as tarefas propostas. Outro ponto destacado pelos licenciandos foi a presença da professora regente durante a aplicação do projeto, reconhecendo a validade de diversos procedimentos e afirmando seu desejo de tentar implementá-los em aulas futuras.

## **Considerações finais**

O tipo de formação do professor de inglês descrita nesse artigo visa a fomentar a criticidade e a autonomia do licenciando. A capacidade de refletir sobre seu contexto de atuação e sua própria prática pedagógica é característica buscada, desde o início, pelo trabalho de elaboração, implementação e avaliação dos projetos de ensino-aprendizagem. Fomentar a tomada de decisões informadas por princípios que envolvem teoria e prática reflexiva, sempre levando em conta a realidade dos alunos, é, em última análise, o que distingue formação para a autonomia de treinamento. Os exemplos aqui descritos, bem como o contato com ex-licenciandos, me levam a crer que a proposta tem contribuído positivamente em sua formação.

Por outro lado, é preciso reconhecer que ainda falta estreitar os laços entre os professores regentes que recebem nossos estagiários e a universidade. Embora haja simpósios e mostras de trabalhos docentes e discentes duas vezes por ano, a presença dos professores ainda é pequena. Acredito ser preciso, daqui para frente, criar cursos de extensão ou especialização que sejam pensados especificamente para o professor da escola pública. A partir do momento em que suas realidades e

conhecimento profissional forem levados em conta pela academia, será possível trazê-los de volta a ela, para que possam (re)pensar suas práticas, a partir da provocação respeitosa do professor formador.

## Referências

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In: TADDEI, E. (ed.). *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997. p. 74-92.

ASSIS-PETERSON, A. A. Interview with Pedro Garcez. *APLIEMT Newsletter*, v. 7, p. 3-5, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: quinta a oitava séries do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELANI, M. A. Introduction. In: CELANI, M. A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2005. p. 13-26.

FAIRCLOUGH, Norman. A reply to Henry Widdowson's 'Discourse analysis: a critical view'. *Language and literature: journal of The Poetics and Linguistics Association*, London, v. 5, n. 1, p. 57-69, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

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

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.

In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. (eds.). *Desinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2006.

WIDDOWSON, H. G. Discourse analysis: a critical view. *Language and literature: journal of The Poetics and Linguistics Association*, v. 4. London: Longman, p. 157-162, 1995.