

A ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PROJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR LINGUÍSTICO

Ricardo Luiz Teixeira de Almeida¹

RESUMO: Tradicionalmente, o ensino de línguas materna e estrangeiras no contexto escolar brasileiro é marcado por uma visão de linguagem que privilegia o foco nas estruturas gramaticais. No que diz respeito à formação de professores, é possível afirmar que até bem pouco tempo, a concepção era quase que exclusivamente conteudista e/ou de mero treinamento, não favorecendo a formação de professores com autonomia para tomada de decisões, nem vendo o exercício do magistério como uma atividade necessariamente reflexiva e produtora de saberes. Assim, o que propomos com este ensaio é discutir, a partir da análise da importância social da educação linguística na contemporaneidade, uma prática alternativa às concepções mencionadas acima, especialmente no que diz respeito à formação inicial do professor de português como língua materna e de inglês como língua estrangeira. Tal proposta, baseada na elaboração, implementação e avaliação crítica de projetos de ensino-aprendizagem em contextos escolares, visa o fomento da autonomia intelectual e profissional do professor, de modo que ele se torne capaz de refletir sobre o contexto em que ensina, gerando, assim, práticas mais adequadas aos interesses e necessidades de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Linguística; Formação de Professores; Projetos de Ensino-Aprendizagem.

The elaboration, implementation, and evaluation of teaching and learning projects in the pre-service education of the language educator

Abstract: Traditionally, the teaching of L1 and L2 in the context of Brazilian regular schools is characterized by a view of language that favors the focus on grammatical structures. As far as teacher education is concerned, it is fair to say that until recently the perspective was almost exclusively based on the transmission of the content to be taught and/or on the idea of teacher training. This does not favor an education for the autonomous making of decisions, nor for the development of a view of teaching as necessarily involving reflection and production of knowledge. Thus, what we intend with this essay is to discuss, starting with the analysis of the importance of language education in contemporary society, an alternative practice to the perspectives of teacher education mentioned above, especially in what concerns the pre-service education of teachers of Portuguese as mother tongue, and of English as a foreign language. This practice, based upon the elaboration, implementation, and critical evaluation of teaching and learning projects, aims at developing the intellectual and professional autonomy of the teacher, in such a way that he or she becomes able to reflect critically about the context in which he or she is teaching, thus generating practices which are more in tune with his or her learners needs and interests.

¹ Doutor em Letras (UFF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFF. RJ, Brasil. aricardo8@gmail.com

Key-words: Language Education; Teacher Education; Teaching and Learning Projects.

INTRODUÇÃO

O discurso² é um campo de batalha e uma arma na luta pelo poder. Isto quer dizer que em uma sociedade de classes este não é exercido somente através das relações econômicas ou pelo recurso à força militar, ele se dá também no uso real da linguagem, quando agentes sociais desiguais se encontram em uma situação comunicativa, negociando significados. Portanto, toda interação que envolva o discurso estará, também, necessariamente, envolvendo a luta pela manutenção do poder, por um lado, e a possível resistência a seu exercício, por outro.

As classes privilegiadas em uma sociedade capitalista, embora se utilizem da força quando se veem ameaçadas, dão preferência, sempre que possível, ao exercício do poder pelo consentimento das outras camadas sociais (FAIRCLOUGH, 1989, p. 33-34). Este consentimento é atingido através da difusão da ideologia dominante, que é, então, internalizada pelos membros das classes dominadas. Assim, em uma situação de relativa normalidade institucional, a modalidade ideológica de dominação, bem como o seu veículo privilegiado, o discurso, adquirem importância fundamental tanto para os que desejam a manutenção das relações de poder vigentes na sociedade, quanto para os que lutam por sua transformação.

O início do século XXI tem se caracterizado por uma integração de cada vez mais 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 (cf. 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

² 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 significado, com a ênfase de Norman Fairclough (1996) nas relações de poder envolvidas nesse processo, que é situado sócio-historicamente.

acesso a múltiplos discursos, esse potencial está em constante tensão com ações que visam à imposição de um discurso único (cf. MOITA LOPES, 2003). Este busca naturalizar uma visão de mundo em harmonia com os interesses econômicos do mercado global, é produzido, na maior parte das vezes, originariamente em língua inglesa e difundido principalmente através dos chamados 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 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 ao discurso do poder, quanto para a produção de um discurso autônomo, só poderá ser desenvolvida se implementarmos na escola, de forma integrada, práticas de letramento (cf. 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 (cf. 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 sofrer o discurso ôglobalö, recebendo-o de forma acrítica, com consequências para a formação de sua identidade sócio-cultural, bem como para a consciência de sua posição no mundo. Capacitados, por uma educação linguística de qualidade, 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.

O objetivo deste trabalho, portanto, é discutir uma possibilidade de prática de ensino que contribua com a formação inicial desse educador linguístico que atuará no contexto escolar brasileiro. Tal proposta, baseada na elaboração, implementação e avaliação crítica de projetos de ensino-aprendizagem, visa o fomento da autonomia intelectual e profissional do professor, de modo que ele se torne capaz de refletir sobre o contexto em que ensina, gerando, assim, práticas mais adequadas aos interesses e necessidades de seus alunos. Para tanto, contudo, precisamos primeiro discutir brevemente as práticas que historicamente vem caracterizando o ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil.

1. BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Historicamente o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras tem sido marcado por um foco quase que exclusivo na gramática, seja pelo viés da prescrição seja pelo da classificação (cf. BEZERRA, 2002). Esse tipo de abordagem, copiada do ensino do Latim, fazia sentido em uma escola que recebia como alunos apenas os filhos das classes mais privilegiadas da sociedade, falantes do dialeto padrão do português no Brasil. Para estes, tratava-se de fato não exatamente de aprender a utilizar com mais competência uma língua viva, comunicativa, mas sim de aprender sobre ela (classificação) ou, no máximo, de corrigir eventuais erros (prescrição).

Contudo, a democratização do acesso à escola, que se deu principalmente a partir da segunda metade do século XX, gerou uma nova realidade a qual a educação formal ainda parece ter dificuldade de se adaptar. O ingresso de uma grande quantidade de alunos oriundos das classes populares trouxe para a escola o desafio de lidar com falantes de outros dialetos de nossa língua materna, dialetos diferentes daquele que goza de prestígio social e é usado pela escola (cf. SOARES, 2002). Em uma realidade como essa, o objetivo do ensino de língua materna não deveria mais ser o de levar o aluno a reconhecer o dialeto padrão e aprender sobre ele. Deveria, na verdade, ser o de instrumentalizar os alunos para o uso adequado dos diversos dialetos e registros da língua portuguesa, de acordo com a situação comunicativa que a eles se apresentar.

No entanto, a democratização do acesso à educação não foi acompanhada de uma democratização da instituição escolar, que, ao manter sua maneira de ensinar, revelou-se incapaz de lidar com seu novo público, condenando-o em sua maioria ao fracasso. Esse fracasso, que se evidencia pelos altos índices de evasão e repetência, não foi (nem poderia ser) solucionado por medidas que visavam evitar a reprovação quase que por decreto, sem levar em conta a aprendizagem real do aluno. Isso fica claro quando alunos brasileiros participam de avaliações nacionais e internacionais, que, por mais limitações que possuam, são instrumentos com alguma validade e têm indicado invariavelmente que algo não vai bem em sua aprendizagem. E é preciso reconhecer que boa parte do problema tem a ver com a necessidade de melhoria de sua capacidade de uso comunicativo da língua materna, especialmente no que diz respeito às práticas que envolvem a língua escrita.

Portanto, para o professor de português hoje, o desafio que se coloca é o de inserir cada vez mais os seus alunos em práticas de letramento, ou seja, práticas sociais que envolvam de

alguma maneira o uso da língua escrita. Não se trata de abandonar o ensino da gramática propriamente dito, mas de integrá-lo a práticas em que ele faça mais sentido. A meta não é formar gramáticos, mas leitores mais competentes, falantes capazes de adequar seu registro às exigências de cada situação, pessoas capazes de escrever com a clareza e o rigor necessários para atingir seus objetivos.

Para tanto, é preciso que o ensino tenha como ponto de partida e de chegada a língua em uso real. Isso significa centrar as atividades de educação linguística no texto, que é a unidade comunicativa que articula o uso da língua em situações reais. O texto em seus diversos gêneros deve ser, portanto, o articulador das atividades de ensino-aprendizagem de língua materna, cabendo ao professor a elaboração de propostas de trabalho que aproximem ao máximo as tarefas escolares das práticas sociais que envolvem a linguagem fora do ambiente escolar.

2. O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Se toda a discussão feita na introdução deste ensaio 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 - *ölvresö*, 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 (cf. RICHARDS & RODGERS, 1986). Questionável em si mesmo, 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, 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.

A partir da década de 1980, com a difusão das ideias ligadas à chamada abordagem comunicativa e o crescimento do ensino de inglês instrumental (cf. CELANI, 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 (cf. MOITA LOPES, 1996). Esse movimento alcançou seu ápice com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais ó 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, onde o contexto tornasse seu ensino possível e relevante.

Ainda que a proposta tenha gerado incompreensões e resistências, 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 õ muito poucoõ para os nossos alunos, mas não se pode negar que o ensino comunicativo³ de uma habilidade é decididamente superior à pantomima de um suposto ensino das quatro 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 concepção holística tanto do conhecimento, quanto do aluno (cf. 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,

³ 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.

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.

3. OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR LINGUÍSTICO COM BASE NOS PROJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O tipo de formação que propomos aqui visa 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 que pretende fomentar a autonomia docente e se opõe firmemente à concepção de formação como treinamento (cf. 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 o concebemos aqui, visa possibilitar aos alunos da educação básica expressar-se sobre seus interesses e necessidades, especialmente no que diz respeito à educação linguística. É papel dos licenciandos, portanto, oferecer atividades que complementem o ensino-aprendizagem de português e inglês nas turmas onde estagiem. Espera-se que essas atividades, na medida do possível, contemplem o desejo de professores e alunos do campo de estágio, especialmente quando se trate 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 das aulas regulares.

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 línguas 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.

4. 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, etc. 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, co-participando das atividades de ensino-aprendizagem, caso tenham espaço para isso. Essa co-

participação 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 dos interesses e necessidades de alunos e professor-regente, que deverá ser o ápice do estágio. O projeto elaborado poderá envolver várias habilidades, suportes, gêneros textuais e temas diferentes, mas terá de incluir sempre pelo menos algum momento de trabalho com a leitura dentro de uma concepção discursiva de linguagem e, sempre que possível, também de produção textual. Sua implementação poderá se dar no espaço-tempo de uma ou mais aulas ou, 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 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 vice-versa) 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, 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 educação linguística.

5. EXEMPLOS DE PROJETOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DESENVOLVIDOS POR LICENCIANDOS DE PORTUGUÊS E 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 português e inglês na

perspectiva aqui descrita, pude orientar diversos projetos desenvolvidos por licenciandos à época de seu estágio curricular. Os projetos (um de português como língua materna e outro de inglês como língua estrangeira) que passarei a descrever brevemente abaixo 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 são apenas dois exemplos concretos, dentre diversos outros que orientei, de uma possibilidade de desenvolver uma prática de formação inicial voltada para a autonomia do professor⁴.

O projeto de ensino de português que passarei a abordar agora recebeu o título de *“Fatos e Fotos: Aquilo que Estudamos e Aquilo que Vemos”*, tendo sido elaborado e implementado pelas licenciandas Gisele Valle Anastácio e Larissa Sardinha Rangel, em 2011, numa turma de nono ano em um Colégio Municipal de São Gonçalo. Buscando levar os alunos a uma reflexão sobre o que significa saber falar uma língua, o projeto visou apresentar as noções de gramaticalidade e agramaticalidade. Assim, um dos objetivos principais do projeto era combater o preconceito linguístico, ao mostrar que qualquer falante nativo de português, ainda que não domine a chamada norma culta, produzirá sempre frases gramaticais, no sentido de serem passíveis de compreensão pelos demais falantes da língua. Outros objetivos incluíam o aumento da autoconfiança dos alunos e uma reflexão sobre os critérios sociais que levam a considerar tal ou qual uso da língua como bem-sucedido ou malsucedido.

O projeto foi aplicado em três encontros com a turma. No primeiro encontro, o tema do projeto foi introduzido pelo lançamento da seguinte pergunta: *“Você acha que sabe português?”* Diante das respostas negativas dos alunos, as licenciandas escreveram no quadro as seguintes frases: *“A menino foi lá semana que vem”* e *“Nós vai fazer bolo amanhã”*, indagando a eles se conseguiam compreender as frases e por quê. A partir das respostas dos alunos, foi possível identificar a primeira frase como um exemplo de agramaticalidade, enquanto a segunda exemplifica gramaticalidade, já que, ao contrário da primeira, é perfeitamente compreensível.

Depois dessa introdução, as licenciandas revisaram os conteúdos de concordância e regência verbais e nominais, de acordo com a gramática normativa, ministrados anteriormente

⁴ Gostaria aqui de externar meu agradecimento às alunas Gisele Valle Anastácio e Larissa Sardinha Rangel, bem como à ex-aluna Bianca Bernardo, por me permitirem a utilização de seus projetos de ensino para exemplificar as práticas discutidas neste artigo.

pela professora regente. Em seguida foram exibidas duas fotos de placas: uma com a concordância considerada correta (õalugam-se vagasõ) e outra com a concordância condenada pela norma (õaluga-se vagasõ). Além das perguntas sobre conformidade ou desvio da norma, foram lançadas também perguntas sobre o que estava sendo anunciado em cada placa e se os alunos viam alguma diferença de qualidade entre o produto anunciado por elas. Os alunos concluíram que o desvio da norma nesse caso não tinha nenhuma influência sobre o produto e que eles alugariam tranquilamente uma das vagas anunciadas pela segunda placa. Ao final desse encontro, os alunos foram divididos em grupos e foi pedido a cada grupo que trouxesse para o próximo encontro duas fotos de cartazes, anúncios ou manchetes que evidenciassem conformidade ou desvio das regras ensinadas na escola.

No segundo encontro foram apresentas à turma as fotos tiradas pelos grupos, acompanhadas das seguintes perguntas:

1. É possível compreender a mensagem? Este texto é gramatical?
2. O que está sendo anunciado/enunciado nestas fotos?
3. Como isto está sendo anunciado/enunciado?
4. Existe alguma variação ou desvio gramatical? Em caso afirmativo, qual?
5. Isto compromete a mensagem? De que forma?
6. Vocês contratariam/comprariam/levariam a sério esses produtos, levando em consideração as questões acima?

As respostas da turma a essas perguntas evidenciaram a capacidade desse grupo de alunos de refletir sobre fenômenos como variação linguística, desvio da norma e quando um desvio pode se tornar de fato um problema. Isso transparece no fato de que os alunos foram capazes de reconhecer os desvios em diversas fotos, mas só responderam negativamente à pergunta 6 no caso de uma faixa de protesto de professores do projeto Brasil Alfabetizado contra o governador Sérgio Cabral. A faixa continha os seguintes dizeres: õOs professores do Brasil Alfabetizado não é palhaço e merecemos respeitoõ. A justificativa dos alunos para não aceitar como bem-sucedido esse enunciado tem a ver, corretamente, com um fator para além da frase propriamente dita, isto é, esse enunciado só se torna malsucedido porque foi proferido por professores participando de um projeto de alfabetização. Na condição de professores, eles teriam a obrigação social de não se desviarem da norma, especialmente quando reivindicam direitos. Por outro lado, um cartaz com os dizeres õvende-se salgadinhosõ foi considerado válido, apesar de eles terem conseguido perceber o desvio em relação à regra de concordância verbal.

No terceiro encontro se deu a avaliação do projeto pelos alunos da turma, através de uma discussão em sala de aula. Segundo as licenciandas, a turma avaliou positivamente o trabalho. Muitos elogiaram o fato de poder relacionar o conteúdo de português ao uso cotidiano da língua. Outros verbalizaram que o fato de alguém não seguir sempre as regras da gramática normativa, não torna essa pessoa necessariamente inferior intelectualmente. A professora regente e os próprios licenciandos também viram o projeto como positivo para sua formação. De minha parte, considerei bastante válido o trabalho, já que ele permitiu a reflexão sobre o exercício de uma prática de educação linguística cujo foco se coloca para além da língua como estrutura, incorporando questões de uso real e contextualizado da língua materna.

Já o projeto de inglês que abordarei agora teve como título *“The Wall and Other Walls”*⁵ e foi elaborado e implementado pela licencianda Bianca Bernardo em 2007, em um Colégio Estadual também 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 entrelaçar esses dois dados de sua realidade.

O projeto foi aplicado também 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* (leitura para a compreensão de ideias gerais) e *scanning* (leitura para a localização de informações específicas). No segundo encontro, com a utilização de um data show, foram projetados fragmentos de discursos de políticos como George W. Bush, Nelson Mandela, J. F. Kennedy, etc., que deveriam ser associados a imagens de muros, como o Muro de Berlim, o muro que Israel construiu para isolar os palestinos, 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 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 o vídeo clipe de *Another Brick in the Wall ó Part II*, cuja letra havia sido distribuída previamente, seguindo-se de uma

⁵ Tradução: *“O muro e outros muros”*.

discussão dos sentidos do título e da letra da canção em sua relação com as imagens do vídeo clipe.

Indagada sobre a influência desse projeto para sua formação, a aluna afirmou que o mesmo 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, considerei 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tipo de formação de professores que foi descrita neste ensaio visa 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 a 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 BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ricardo Luiz Teixeira de. A formação do professor de inglês com base na elaboração, implementação e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem. In: *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 14/1, p. 17-35, jun. 2011.

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.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

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

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

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1992.

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.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

Recebido em 08/07/2014.

Aceito em 09/08/2014.