

## ALUNOS-PROFESSORES DE LETRAS E PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: UMA PARCERIA PARA O ENSINO DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO

Raquel Cristina Mendes de CARVALHO<sup>1</sup>

Caroline de Araújo Pupo HAGEMMEYER

Marcia Regina Pawlas CARAZZAI

Sara Geane KOBELINSKI

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas de educação básica do Paraná, com as professoras de inglês, e com quatro alunas-professoras do último ano do curso de Letras Inglês. As discussões teóricas desenvolvidas com as alunas-professoras e professoras foram embasadas em estudos de pesquisadores como Meurer (2000), Heberle e Meurer (2006), entre outros, com suporte na Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994). Nosso objetivo foi proporcionar momentos de discussão sobre formas de atuação com ensino de inglês. A partir dessas discussões, foi possível auxiliar o aluno do Ensino Médio a desenvolver seu senso crítico, em relação a sua posição na sociedade.

**Palavras-chave:** Alunas-professoras. Professoras. Língua inglesa. Leitura. Ensino Médio.

**Abstract:** *This investigation was carried out in two state schools in Parana (Brazil), with their respective teachers of English as a foreign language (FL) for High School students. Moreover, four undergraduate student-teachers also contributed for the study. The research was supported by studies developed by Meurer (2000), Heberle e Meurer (2006), and others, and Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994). In this study, we tried to provide sessions for discussions on ways of teaching reading in English as a FL. From these discussions, it has been possible to help the students to develop a critical sense regarding their role in society.*

**Keywords:** *Student-teachers. Teachers. English. Reading. High School.*

---

<sup>1</sup> Docentes do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO em Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mails: [rcmcarvalho@pop.com.br](mailto:rcmcarvalho@pop.com.br); [carolinehagemeyer@hotmail.com](mailto:carolinehagemeyer@hotmail.com); [mcarazzai@yahoo.com](mailto:mcarazzai@yahoo.com); [sarageane@yahoo.com.br](mailto:sarageane@yahoo.com.br).

## **Introdução**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a aprendizagem do aluno deve estar centrada na função comunicativa do texto, “visando prioritariamente a leitura e compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto as diferentes situações da vida cotidiana.” (PCN, 1999, p.91). Ademais, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006, um dos objetivos do ensino de leitura em inglês como língua estrangeira (LE) é levar o aluno/leitor a entender que “aquilo que lê é uma representação textual” (p.98), e que por meio desta leitura ele pode (ou deve) assumir uma posição em relação à “valores, ideologias, discursos, visão de mundo” (OCEM, 2006, p.98).

Tendo em vista as questões mencionadas acima, o presente trabalho vem divulgar resultados de uma investigação com professoras atuantes no Ensino Médio (EM) de escolas públicas paranaenses e com alunas-professoras (APs) de um curso de Letras Inglês de uma universidade estadual do Paraná. A pesquisa buscou investigar (a) os objetivos das participantes ao ensinar inglês-LE, e (b) o processo de elaboração, aplicação e avaliação de atividades de leitura em inglês-LE realizadas pelas APs, visando o desenvolvimento do senso crítico dos alunos do EM.

Este artigo está dividido em cinco seções. A próxima seção apresenta uma breve revisão sobre formação de professores, ensino de leitura em inglês-LE e o Livro Didático Público, bem como sobre a Linguística Sistêmico Funcional, que embasaram este estudo. Na seção seguinte, são descritos os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Posteriormente os resultados são discutidos e as considerações finais são apresentadas.

## **Formação de Professores**

Os cursos de licenciaturas em Letras, mais especificamente em línguas estrangeiras, preparam seus acadêmicos para atuarem nos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e Ensino Médio. Essa preparação inicia no primeiro ano do curso, entretanto muitos dos cursos de licenciatura, inclusive o da universidade

---

em questão, oferecem ao aluno-professor (AP) a oportunidade de contato direto com a realidade da escola e da sala de aula do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) apenas no terceiro ano da graduação. Ao participar ativamente dessa realidade escolar, os APs podem “rever suas crenças com relação ao processo de ensino/aprendizagem de inglês-LE.” (CARVALHO, 2007, no prelo). É na interação que ocorre entre os APs e os professores em-serviço que a formação desse futuro professor se solidifica. Segundo Alvarenga (2004), é por meio do Estágio Supervisionado que os APs têm “a oportunidade de pensarem suas práticas 'embrionárias', mas determinantes para o exercício da profissão...” (p.109).

Ademais, segundo Vieira-Abrahão (2007) durante o período do estágio supervisionado tanto APs quanto professores regentes e orientadores/supervisores podem aprender com a experiência de todos. Os resultados desse trabalho contribuem para uma prática pedagógica cada vez mais efetiva envolvendo vários aspectos. O professor em-serviço se beneficia por envolver-se em um processo reflexivo, podendo contar com o auxílio do AP que, ao trazer novas teorias e diferentes maneiras de ensinar, pode desenvolver um trabalho colaborativo. O AP, ao vivenciar o contexto real, pode interligar a teoria e a prática discutidas na universidade. O professor orientador/supervisor, por sua vez, estabelece maior contato com a sala de aula de Educação Básica e percebe questões que devem ser discutidas na sala de aula da universidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007).

### **PCN, DCE, Livro Didático Público do Paraná e o ensino de leitura de LE**

A proposta de ensino de LE no Ensino Médio apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1999, recomendam que, ao trabalhar com leitura, o professor de LE procure utilizar-se de textos de gêneros diversos, como por exemplo, poemas, *slogans*, propagandas, dentre outros. Partindo dessa perspectiva, o aluno pode ter maior contato com a língua falada e escrita, e conseqüentemente com a cultura, podendo então produzir sentidos e ampliar sua visão de mundo.

As Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), implantadas no Paraná em 2006, têm uma abordagem semelhante para o ensino de LE. De acordo com as DCE, o ensino de LE deve superar a noção de que o objeto de estudo da disciplina é apenas linguístico. O ensino deve estar sempre ancorado em um texto que represente a linguagem em uso,

pois ao aprender uma nova língua o aluno também aprende a perceber o mundo e construir sentidos de uma nova forma, desenvolvendo consciência crítica acerca da função da língua e do seu papel na sociedade. Assim, a língua é vista como processo de interação verbal e enquanto espaço de construção de significados.

Em consonância com os objetivos das DCE, foi elaborado, em 2006, o Livro Didático Público (LDP) para o Ensino Médio. Esse material partiu de um projeto desenvolvido pela Secretaria de Educação (SEED) do estado do Paraná, o Projeto Folhas, juntamente com os professores da rede pública em formação continuada. O LDP é composto de textos e atividades que visam proporcionar ao aluno do EM um contato com o inglês-LE de maneira contextualizada.

### **Linguística Sistêmico Funcional**

Segundo a Linguística Sistêmico Funcional (LSF), a linguagem é usada em um contexto ou situação específica, ou seja, um texto opera dentro de um contexto, o qual acontece em dois níveis: de registro e de gênero (HALLIDAY, 1994). No nível de registro, o *campo* se refere ao tipo de comunicação que se está realizando: informação, solicitação, divulgação; a *relação* indica os participantes do contexto e a situação - o leitor e o escritor; e o *modo* determina o canal usado para a comunicação: escrito ou falado (BARRIONUEVO e PICO, 2006). Por meio desses registros justificam-se as escolhas lexicais e gramaticais do sistema linguístico com fim de comunicação. Já, no nível de gênero, Johns (2002) sugere que para qualquer exemplo de uso da linguagem, um gênero deve ser escolhido, seja ele conto, história em quadrinho, carta comercial, resenha, entre outros.

No Brasil, a partir de meados dos anos 90, as pesquisas começaram a fazer menção a teorias de gêneros, talvez em decorrência dos PCN (1999) que, coloca gêneros como objeto de ensino de línguas (ROJO, 2005). Desde então, autores propõem uma abordagem para ensino de língua materna e estrangeira baseada em gêneros textuais. Segundo Meurer (2000), ao aprender uma língua materna ou estrangeira sugere-se que o aluno desenvolva competência no uso de variados gêneros textuais. O mesmo autor ainda discute “a qualidade e as implicações do uso de gênero como instrumento na sala de aula tanto para o professor quanto para os alunos, defendendo o conhecimento de gêneros específicos para práticas sociais específicas” (MEURER, 1997, apud

CRISTÓVÃO, 2002, p. 41).

“A LSF vê a linguagem como prática social” e desta forma a linguagem representa “um recurso de construção de significado em qualquer ambiente social” (HEBERLE e MEURER, 2006, p. 94). Neste processo de uso da linguagem para construção de significados, é possível, por meio da LSF, distinguir três tipos de significados: os ideacionais – que se referem à realidade, à como as situações são representadas; os interpessoais – que se referem à relação que as pessoas ou participantes de uma situação compartilham; e os textuais – que se referem à formas como o texto é organizado. Esses três tipos de significados compõem as metafunções da língua, ou seja, as funções básicas da linguagem. Ao conhecer as três funções básicas da linguagem (ideacional, interpessoal, textual) é possível explorar tanto textos orais quanto escritos (Cf. HEBERLE e MEURER, 2006).

## **Metodologia**

A presente pesquisa foi desenvolvida com duas professoras de língua inglesa do EM de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Paraná, e quatro APs do último ano de um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade estadual do Paraná.

No ano de 2007, cada uma das APs ficou responsável por ministrar 5 aulas em uma turma de EM, cedidas pelas professoras regentes. Por opção das APs, as atividades foram aplicadas em duas turmas de primeiros anos, uma de segundo ano e outra de terceiro ano.

Essas atividades foram previamente preparadas e discutidas com as professoras, bem como com a professora orientadora/supervisora do estágio. Durante o período da regência dessas APs, foram realizadas, concomitantemente, sessões de estudo e discussões teóricas sobre o ensino de leitura em língua inglesa no EM. Algumas dessas sessões foram destinadas à discussão sobre as atividades de leitura desenvolvidas com os alunos do EM, as quais visavam avaliar os resultados das atividades.

No decorrer do período também foi solicitado que as professoras regentes respondessem um questionário, adaptado de Barrionuevo e Pico (2006), a respeito das suas práticas e das avaliações das aulas regidas pelas APs. Ademais, cada uma das APs também elaborou seu relatório de estágio dentro de uma perspectiva reflexiva.

As respostas das professoras regentes ao questionário, e o relatório de estágio das APs constituíram o corpus para a presente pesquisa.

### **Análise e discussão dos dados**

Nesta seção, primeiramente, são discutidos os resultados da análise das respostas dadas ao questionário respondido pelas Professoras (P1 e P2) e, na sequência, os dados coletados dos relatórios de estágio das APs a respeito das atividades de leitura.

### **Dados das respostas das professoras regentes ao questionário**

As respostas dadas pelas professoras regentes ao questionário revelaram alguns aspectos semelhantes: ambas as professoras relataram ter o mesmo número de aulas semanais (duas aulas de 50 minutos em cada turma) e características semelhantes em suas aulas (interpretação de texto e gramática). Além disso, ambas as professoras reportaram que as dificuldades que seus alunos apresentavam ao ler um texto em inglês-LE estavam relacionadas ao pouco conhecimento do vocabulário. As professoras também pareciam ter critérios semelhantes para selecionar material didático, já que as duas priorizavam o trabalho com gêneros textuais diversificados, cujos tópicos eram geralmente sugeridos por seus próprios alunos. Finalmente, relataram que não sentiam muita necessidade de materiais que focassem na estrutura gramatical, embora trabalhassem com gramática em sala de aula.

Conforme P1 e P2, seus alunos apresentavam algumas das dificuldades em comum, em relação à leitura em inglês-LE:

Os alunos ainda têm uma tendência à decodificação do texto, pois a falta de conhecimento prévio dificulta a compreensão dos textos. (P1)

A falta de estratégias de leitura torna a compreensão dos textos difícil. (P2)

Para minimizar essas dificuldades, P1 procurava desenvolver com os alunos atividades com variadas estratégias de leitura, envolvendo, inclusive, o estudo de gêneros. Já P2, relatou que uma das características de suas aulas era a tradução e interpretação de textos, envolvendo atividades de interação e exploração de vocabulário.

Outra semelhança identificada nas respostas das professoras diz respeito à sua opinião sobre o uso de materiais autênticos ou com fins pedagógicos para o ensino de leitura em inglês-LE. Tanto P1 quanto P2, demonstraram privilegiar o texto autêntico, como pode ser visto nos excertos abaixo:

Com certeza textos autênticos são sempre a melhor escolha, em vez de textos elaborados com objetivo pedagógicos. (P1)

Pode-se explorar os dois. [textos específicos para ensino de língua inglesa (...) e textos extraídos diretamente de suas fontes reais (ex.: revistas, livros, cadernos de receitas, internet, jornais)] (P2)

Corroborando essas afirmações, ao serem questionadas sobre o uso de algum livro didático ou outro material didático, P1 declarou que não usava nenhum desses materiais, mas que procurava trabalhar com temas de maior interesse dos adolescentes, sugeridos por seus próprios alunos. Já, P2 informou que utilizava, principalmente, o LDP.

Identificadas essas características das aulas e dos alunos das Professoras 1 e 2, as APs elaboraram suas aulas.

### **Dados dos relatórios das APs**

Em seus relatórios, as APs discutiram, principalmente, a respeito das atividades de leitura realizadas usando a LSF como ferramenta de análise de textos. Para as APs, tais atividades facilitaram a contextualização do texto e proporcionaram ao aprendiz do EM uma melhor compreensão da ideia do texto. Os trechos abaixo evidenciam os comentários:

...o contato com fábulas permite ao aluno a compreensão de que o aprendizado não se resume a um conjunto de regras gramaticais. (AP2)

Percebi também que os alunos conseguiram entender textos sem precisarem traduzi-los por inteiro, certamente isso pode ajudar para a vida toda, entender a estrutura, identificar o gênero textual é uma chave poderosa para compreender textos [em inglês-LE]. (AP3)

...é possível realizar um trabalho de qualidade com o livro

didático [entenda-se Livro Didático Público do Estado do Paraná] buscando aprimorar a habilidade de leitura dos alunos e promover o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca de diversos assuntos o que transcende o suporte do material e é levado pelo indivíduo ao longo de sua vida escolar e social. (AP4)

Os excertos acima sugerem que as APs procuraram trabalhar com a linguagem inserida em um contexto de situação específico, corroborando a afirmativa de que a LSF pode ser uma ferramenta facilitadora no processo da construção de significados e, portanto, da compreensão de textos (HEBERLE e MEURER, 2006).

Além disso, as APs também expuseram sua visão a respeito do uso do LDP. Para elas, o livro facilitava a preparação das atividades de leitura, mas deveria servir apenas como uma ferramenta, mas não como único recurso. Abaixo alguns dos relatos das APs a respeito do uso do LDP:

...é possível trabalhar com o livro didático público, e que os alunos corresponderam bem ao trabalhar com este material, basta que seja o professor que comande a aula com o livro, e não o livro que comande a aula e o professor. (AP3)

...o professor pode complementar o trabalho com o LDP trazendo outros textos autênticos, para fazer comparações com aqueles do LDP. (AP4)

Quanto ao uso do LDP-PR, isto se mostrou ser possível, apesar de realmente exigir, por parte do professor, um esforço maior no momento do planejamento de suas aulas. (AP1)

O trabalho com interpretação, dinâmicas, músicas etc., desmistifica a ideia de que o contato com a língua inglesa significa aprendizagem da gramática pura e sem amplificação prática... (AP4)

Somos nós leitores e profissionais da educação os responsáveis por inferir, interpretar e tirar as próprias conclusões de um livro completando-o a cada leitura. (AP4)

A conclusão das APs sobre o uso do LDP vai de encontro com a proposta do governo do estado do Paraná, uma vez que o LDP é um material de apoio para alunos e professores, que valoriza os conhecimentos científico, artístico e filosófico de maneira contextualizada. No entanto, este material, certamente, não compreende, nem esgota os

conteúdos e possibilidade de trabalho com inglês-LE, mas se caracteriza como apoio e suporte para que os objetivos propostos nas DCE (2006) possam ser alcançados.

### **Dados das professoras sobre o trabalho das APs**

Após o período das regências, foi solicitado às professoras que respondessem algumas questões a respeito: do trabalho desenvolvido pelas APs durante a regência, das dificuldades apresentadas pelas APs em sala de aula e do uso da LSF como facilitadora das atividades de leitura.

Com relação ao ensino de leitura desenvolvido durante a regência, P1 destacou que as APs “poderiam ter explorado mais as estratégias de leitura, evitando a tradução dos textos para os alunos”. P2, por outro lado, procurou não julgar o trabalho das APs, apenas afirmando que elas “aplicaram a teoria à prática.”

A proposta das APs era fazer uso da LSF para identificação do contexto de situação nas atividades de leitura, facilitando a compreensão do texto, uma vez que por meio desta ferramenta de análise os alunos poderiam compreender a relação entre a linguagem e o contexto (BARRIONUEVO e PICO, 2006). Corroborando a práticas das APs, ambas as professoras afirmaram que o uso da LSF nas atividades de leitura facilitou a compreensão do texto. No entanto, P1 ressaltou que isso “não exclui o trabalho com exercícios (estratégias) de compreensão”.

No tocante às dificuldades das APs, P2 identificou a dificuldade no manejo de turma, atribuída à inexperiência das APs enquanto professoras, e devido às “turmas serem muito grandes”. Já P1 destacou a ausência de exercícios de compreensão e ensino de vocabulário, para evitar traduções de palavras desconhecidas.

### **Considerações Finais**

Ao final do trabalho desenvolvido, foi possível verificar que a interação entre as professoras e as APs colaborou para o processo de reflexão sobre a própria prática, tanto das APs, quanto das professoras.

As APs puderam refletir sobre a preparação das atividades, bem como sobre suas próprias aulas e destacaram que o uso do LDP facilitou a preparação das atividades de leitura, entretanto ele não deveria ser usado como única ferramenta para o ensino de

inglês-LE. Esta constatação reflete o que se discute a respeito do professor ter o livro didático como um suporte para o ensino de inglês-LE, e não como se ele fosse o único recurso adequado para o ensino.

Quanto à preparação, aplicação e avaliação das atividades, pode-se destacar que as atividades de leitura guiadas e analisadas pela ferramenta da LSF facilitaram a contextualização do texto, proporcionando ao aprendiz do EM uma melhor construção do significado do texto, na visão das participantes da pesquisa.

Assim, a partir das discussões com as professoras sobre a viabilização e resultados das atividades desenvolvidas com os alunos, as APs propuseram a elaboração de atividades, visando a leitura em inglês-LE, a serem usadas em sala de aula. Por meio das atividades propostas e executadas, os alunos do EM foram levados a desenvolver seu senso crítico, em relação a sua posição na sociedade, em consonância com os pressupostos dos PCN, DCE e LSF. Desta forma almejou-se contribuir para o enriquecimento da prática de ensino de língua inglesa no EM.

Finalmente, acredita-se que este trabalho tenha proporcionado às professoras atuantes nas escolas regulares e às APs, momentos de discussão e reflexão sobre a própria prática, bem como sugestões de formas de atuação com ensino de inglês-LE para o EM, validando as afirmações de Vieira-Abrahão (2007), a respeito da troca de experiências entre aprendizes e profissionais.

## **Referências**

ALVARENGA, M.B. Competência de ensinar analisadas durante o período de Estágio Supervisionado: ações paralelas e conjuntas para a formação de professores de inglês. In: Abrahão, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de Língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Arte Língua, 2004.

BARRIONUEVO, A.; PICO, M.L. Systemic Functional Linguistics – an aid to improve reading comprehension at secondary schools in Tucumán , Argentina. **Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress**, 2006, pp 171-180. Retrieved July 11, 2007 from [http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/list\\_of\\_all\\_articles](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/list_of_all_articles)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Vol.1. Conhecimentos de língua estrangeira. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CARVALHO, R.C.M. Inglês-LE no Ensino Médio: crenças de alunos-professores. **Anais do XVIII Seminário do CELLIP**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

CRISTÓVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J.L. et MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. Great Britain: Arnold, 1994.

HEBERLE, V.M.; MEURER, J.L. Formação de professores de línguas estrangeiras: considerações a partir da Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso. In: OLIVEIRA, S.E. de; SANTOS, J.F. dos. **Mosaico de Linguagens**. Campinas, SP: Pontes, CELLIP, 2006.

JOHNS, A. M. (ed.) **Genre in the Classroom: Multiple Perspectives**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

MEURER, J.L. O Conhecimento de Gêneros Textuais e a Formação do Profissional da Linguagem. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. (orgs.) **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Livro Didático Público de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol e Inglês**. Curitiba, 2006. Disponível em [www.portaldiaadiaeducacao.pr.org.br](http://www.portaldiaadiaeducacao.pr.org.br).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba, PR, 2006.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L. et al. (Orgs.) **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, p.184-207, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A Formação Inicial do professor de Língua Estrangeira: parceria universidade e escola pública. In: ALVAREZ, M.L.O. et SILVA, L.A. da (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: PONTES, 2007.