

A aprendizagem de língua inglesa em uma turma de pré-vestibular comunitário: envolvendo os alunos para uma leitura crítica do mundo social

*Isabel Cristina Rangel Moraes Bezerra (UERJ)**
Leandro Bonin de Andrade (Bolsista PIBIC-UERJ)
Bárbara de Almeida Sapucaia de Assis (Bolsista ID-UERJ)

Resumo

Neste trabalho apresentamos alguns entendimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de compreensão escrita em Língua Inglesa em uma turma de pré-vestibular comunitário. Por outro lado, como nos interessa estudar a formação docente inicial, estendemos nosso olhar para o processo formativo de licenciandos-pesquisadores (e coautores desse estudo) que atuam como professores nessa turma. Nesse contexto, a Prática Exploratória (ALLWRIGHT; HANKS, 2009) é o elemento norteador de nossas ações de ensino-aprendizagem, orientação e pesquisa. Por meio dessa abordagem, o praticante busca envolver todos no sentido de construir entendimentos locais sobre os *puzzles* ou questões surgidas nas interações. No caso da pesquisa em tela, verificamos como os alunos do pré-vestibular analisam criticamente o *status* da língua inglesa no currículo escolar, em contraste com a relevância atribuída a esse idioma, identificada em discursos que circulam socialmente. Por outro lado, no que diz respeito à formação docente, verificamos como o encorajamento à reflexão sobre a prática docente em formação, bem como o acolhimento às angústias geradas no processo, podem ajudar os licenciandos-pesquisadores no processo de formação profissional.

Abordamos, neste estudo, um recorte da pesquisa desenvolvida em uma turma de alunos de pré-vestibular comunitário em São Gonçalo. As aulas de Língua Inglesa têm por foco o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita pela utilização de textos diversos. Assim, a proposta pedagógica que encaminha as aulas visa não apenas o exame voltado para a seleção de novos alunos em universidades, mas também questões relativas ao uso da língua estrangeira em situações reais de interação escrita. Conseqüentemente, os vestibulandos são encorajados a refletir sobre o contexto de produção e de recepção dos textos, público-alvo, ideologias e crenças perceptíveis pela análise da materialidade linguístico-discursiva de cada texto. Por conseguinte, as atividades de leitura são centradas no uso de diferentes gêneros discursivos que circulam no mundo social e em uma perspectiva de leitura enquanto interação (MOITA LOPES, 1996; BRASIL, 1998; MORAES BEZERRA e RODRIGUES, 2012), na interface entre leitura crítica e letramento crítico (GRIGOLETTO, 1995; SILVA, 2000; BRASIL, 2008).

* Membro do grupo de pesquisa Linguagem e Sociedade – FFP/UERJ, do NEPPE-FFP/UERJ (Núcleo de Estudos e Pesquisa de Prática Exploratória) e do grupo de Prática Exploratória/PUC-Rio.

Além disso, buscamos, a partir da utilização da abordagem da Prática Exploratória (MILLER e MORAES BEZERRA, 2007; MORAES BEZERRA, 2003; ALLWRIGHT e HANKS, 2009), agregar a pesquisa às atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que dois dos pesquisadores (bolsista PIBIC e bolsista de ID) são também professores de inglês da referida turma, atuando sob a orientação da professora, também coautora desse estudo. Conseqüentemente, ao encaminhar a pesquisa, objetiva-se a construção, por parte desses professores em formação (MORAES BEZERRA, 2014), de uma atitude reflexiva acerca de sua própria prática em sala de aula e sobre como os vestibulandos constroem conhecimento sobre a língua em seu cotidiano e não apenas com a finalidade de utilizá-la para resolução dos exames de acesso à universidade. Por isso, faz parte deste estudo outra faceta: um breve olhar ao discurso dos professores em formação durante uma reunião de orientação em que a professora formadora e os alunos bolsistas conversam e refletem sobre a experiência pedagógico-investigativa em sala de aula.

Iniciamos, portanto, apresentando a Prática Exploratória (PE) e como a sua abordagem ético-inclusiva permite que seja norteadora de práticas pedagógicas, de reflexão e de formação docente. Em seguida, discutimos como entendemos 'leitura crítica', uma vez que esse construto, juntamente com a PE e o entendimento de língua como ferramenta de ação social (BRASIL, 1998), baliza a prática dos licenciandos-pesquisadores na turma de pré-vestibular. Depois, apresentamos o contexto de pesquisa e fazemos a discussão de alguns fragmentos de interação.

1. Prática Exploratória: construir entendimentos para a transformação de práticas docentes e discentes

Surgida na década de 90 (ALLWRIGHT, *Epilogue* in ALLWRIGHT e BAILEY, 1991), a Prática Exploratória apontava na direção do empoderamento de professores de línguas que, nas pesquisas acadêmicas da época, eram posicionados como sujeitos de pesquisas acadêmicas das quais pouco ou nada sabiam sobre os resultados dos estudos desenvolvidos em suas salas de aula. Para Allwright, seu proponente, os professores deveriam passar a ser pesquisadores da sala de aula, refletindo sobre suas próprias práticas, de forma a construir entendimentos que os ajudassem a perceber a qualidade da vida (GIEVE e MILLER, 2006) vivida em seus contextos de atuação. Dessa forma, Allwright propunha o afastamento de uma perspectiva de ação docente que enfatizasse o domínio de técnicas de ensino, encaminhando-se para um fazer que privilegiasse o pensar sobre questões que estão presentes no contexto e influenciasse a qualidade do ensino, posto que emanam da qualidade da vida gerada no e pelo grupo de praticantes. Àquela época, esse movimento de pesquisa reflexiva do praticante, como proposto por Allwright, era pensado para a sala de aula de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa. Mais recentemente, além desse contexto

interacional, há pesquisas que se desenvolvem entre praticantes que estão posicionados institucionalmente em outras configurações de interação: professora orientadora e alunos de iniciação à docência (RODRIGUES, 2014); licenciandos e professora de estágio (VILELA, 2012); um grupo de ação social (MOURA, 2007), entre outras. Avançando ainda mais, a PE tem sido tomada como elemento norteador de processos de formação de professores de línguas (MILLER, 2010, 2012; MILLER, BARRETO, MONTEIRO, 2008; MORAES BEZERRA, 2006, 2014).

A PE é entendida por seus praticantes como uma maneira indefinidamente sustentável de encaminhar a prática docente (ou de orientação, ou de pesquisa) ao mesmo tempo em que se reflete sobre questões de interesse do grupo. Assim, nem a reflexão nem a pesquisa devem oferecer obstáculos para as práticas em andamento. Na verdade, podem servir para intensificar ou mesmo diversificar as atividades que dão suporte a elas, pois, podem ser agregadas ações ainda não usadas pelos praticantes para gerar reflexão e, se for o caso, dados. No caso de professores e alunos, usam-se procedimentos pedagógicos rotineiros como atividades de monitoramento, de ensino e de aprendizagem que sofrem alguma modificação.

No que tange à natureza do fazer da PE, não apenas na prática do professor de línguas, mas também do professor formador/orientador, o trabalho colaborativo se desenvolve no sentido de trabalhar para entender e não para modificar. Entender *puzzles* (as questões que encaminham a reflexão e que são propostas pelos praticantes) surgidos no cotidiano das relações e de observações sobre a vida em sala de aula e fora dela, enseja o agregar de outros que emirjam no processo. Dessa forma, tais *puzzles* precisam ser de real relevância para os envolvidos – tanto alunos quanto professores.

Diríamos que os entendimentos gerados a partir dos *puzzles* têm o potencial de ajudar alunos e professores, licenciandos e formadores (ou qualquer outro grupo de praticantes) a melhor entenderem o que fazem, as suas ações e o que são naquele contexto. Afinal, como Miller (2010, 2012) enfatiza, os entendimentos devem ser úteis, em primeiro lugar, para a comunidade que os gerou. Desta forma, não são vistos como resultados (de pesquisa) no sentido estrito, posto que não são generalizáveis – como não devem ser os entendimentos gerados em Ciências Humanas. Eles são sustentáveis em relação ao contexto no qual foram gerados a partir do trabalho colaborativo que se construiu discursivamente. ‘Entendimentos’, portanto, resultam das ações dos praticantes para ir além da superfície da situação enfocada. Em que pese essa ressalva, tais entendimentos podem, certamente, ser referência para outros praticantes que tenham *puzzles* semelhantes, mas que têm histórias diferentes e vivem em contextos institucionais diversos.

No que concerne à formação docente, a educação para a prática profissional norteadora pela PE busca, além da fundamentação teórica da área, encorajar a construção de uma atitude reflexiva constante (ou sustentável, nos termos da PE).

Por conseguinte, em diversas situações que possam promover oportunidades de aprendizagem (ALLWRIGHT, 2005), professor formador/orientador e licenciandos buscam olhar mais atentamente o que fazem enquanto fazem. Por meio de tal abordagem para a pesquisa reflexiva (MILLER e MORAES BEZERRA, 2007), todos constroem entendimentos locais sobre: a vida em sala de aula, a (sua) relação de professor com os alunos, a relação entre os alunos, possíveis influências de crenças e expectativas de alunos e professores sobre ensinar-aprender línguas, dentre muitas outras questões emergentes no universo escolar. Levam em consideração, dessa forma, todos os participantes do discurso. Neste sentido, a PE propõe um distanciamento da racionalidade técnica enquanto fator a conduzir uma prática docente eficiente. Aproxima-se da concretização da formação do docente enquanto agente reflexivo que pode colaborar para a instauração de práticas transformadoras não apenas de ensino, mas de formação de outros docentes. Assim, com base nessa apresentação da PE, refletiremos na análise de fragmentos das interações como a PE se faz presente no processo formativo dos licenciandos – coautores do artigo – e em sua prática de sala de aula.

2. Embasamento teórico para a construção de aulas de leitura

Por ser uma prática social, a leitura serve a diversas finalidades na comunicação entre pessoas e, da mesma forma, na veiculação de crenças, ideias, ideologias. Ademais, é condicionada pela cultura e por valores que circulam nos diversos espaços sociais. Na turma de pré-vestibular comunitário, tenta-se encaminhar o ensino de leitura a partir de uma perspectiva crítica. Por isso, nesta seção, explicitamos onde nos localizamos teoricamente no que tange à base para o entendimento de leitura que fundamenta a discussão e a prática docente neste estudo.

Em volume da revista *Ilha do Desterro* dedicado à *Leitura Crítica* e publicado em 2000, os autores dos textos que compõem o volume discutem o tema a partir de suas perspectivas teóricas. Destacamos o artigo de Taglieber que apresenta um panorama do estado da arte àquela época, apontando como o termo *leitura crítica* era muitas vezes tomado como sinônimo de *pensamento crítico* em autores como Flynn (1989 *apud* Taglieber, 2000). Assim, para este autor, a leitura crítica “envolve um processo interativo usando-se vários níveis de pensamento simultaneamente” (FLYNN, 1989: 664 *apud* TAGLIEBER, 2000: 16). Tal processo incluiria [a] análise (o esclarecimento da informação através do exame das partes componentes); [b] síntese (a combinação das partes relevantes em um todo coerente); [c] avaliação (envolve o estabelecimento de padrões e o posterior julgamento de ideias em relação a esses padrões a fim de verificar a razoabilidade).

Por outro lado, Shannon (citado em JONGSMA, 1991: 519 *apud* TAGLIEBER, 2000: 16) entende leitura crítica como “um meio para compreender a própria história e

cultura, bem como sua conexão com a estrutura social atual [...] de maneira a promover um ativismo em relação a uma participação igual em relação a todas as decisões que afetam e controlam nossas vidas”. Comparando as duas formas de compreender o que seria leitura crítica, percebe-se que, em Flynn, o construto configura-se em uma perspectiva cognitiva, ao passo que em Shannon há uma articulação com a sócio-história, bem como a ação desse leitor no mundo.

Grigoletto (1995), discutindo a concepção de texto e de leitura entre alunos de ensino fundamental e médio, agregando essas questões ao desenvolvimento da consciência crítica, problematiza como a compreensão do que seja texto vigente nas salas de aula pesquisadas à época (e ainda encontrada atualmente) não colaborava para a compreensão do texto em sua dimensão discursiva. Assim, nessa prática,

O texto significa, independentemente, do aluno-leitor, como se, nas palavras de Bourdieu, o signo tivesse existência fora de um modo de produção linguístico concreto [...] Dito de outro modo, é a inserção de um autor em uma formação ideológica que vai de determinar as formações discursivas a partir das quais ele vai significar o texto.

Ora, o aluno que tem a concepção de texto não o percebe na sua dimensão discursiva de significação, isto é, como um conjunto de sinais que não têm sentido fora de suas condições de produção, nem percebe a tarefa de leitura como construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras. (GRIGOLETTO, 1995, p. 89)

Chamamos atenção para a menção feita ao modo de produção linguístico concreto do texto, à formação ideológica e à formação discursiva que fazem parte do texto, situando-o no contexto sócio-histórico e que, em tese, deveriam ser resgatados no evento de leitura. Na citação em tela, apontamos a ênfase dada pela autora para as práticas docentes de leitura que se faz de forma desconectada dos contextos de produção e de recepção, não problematizando possíveis públicos nem suportes em que sejam veiculados. A autora ainda afirma que

(...) é próprio da condição de sujeito a ilusão de sua autonomia constitutiva, isto é, a ilusão de que o sujeito é unidade e não dispersão, de que possui um discurso autônomo e original. Em outras palavras, é próprio do sujeito não perceber seu assujeitamento ideológico. (...) Existiria uma única forma de abordar o texto: começa-se a ler da primeira linha, vão-se juntando palavras umas às outras, traduzem-se palavras, trechos ou o texto todo. Existiria também um sentido único para cada texto, independente do leitor, como parte da ilusão detectada de autonomia das palavras. Em suma, haveria um autor que fixa um sentido e um leitor que simplesmente o resgata. No entanto, ao exprimir tais conceitos, o que o aluno faz é inconscientemente reproduzir um discurso atrelado a determinada formação discursiva e ideológica, adquirido na própria escola.” (GRIGOLETTO, 1995, p.88-89)

Na visão de leitura criticada por Grigoletto, não se considera a utilização de gêneros diferentes versando sobre a mesma temática ou de um mesmo gênero produzido por diferentes autores, a fim de comparar diferentes formas de tratar um tema. Se tal prática viesse a ser adotada, haveria a possibilidade de se identificar posicionamentos discursivos adotados pelos autores em relação a questões cotidianas. Isso significa como se dá, por exemplo, a tematização do assassinato de alguém famoso ou não; como é tratada a questão da orientação de gênero; como é construído e veiculado o discurso médico que vai definir o que é o déficit de atenção na infância; como são construídas discursivamente candidaturas políticas; possíveis formas de compreender o que seja justiça social. Naquela visão de leitura não se concebe o texto como viabilizador de discursos, posicionando autor e leitor, propondo várias possibilidades de ler o mundo social, bem como as relações humanas e as ações políticas. Isso significa que a não concepção do texto como discurso colabora para que os leitores em contextos escolares não reflitam sobre escolhas lexicais, sobre os conhecimentos que trazem para o evento de leitura, sobre suas próprias histórias de leitores. Consequentemente, não se concebe que todos esses fatores colaboram no processo de atribuição de sentido ao texto que se lê, nem se atenta para a multiplicidade de leituras possíveis.

Contribuindo para tecer a presente discussão, Silva (2001), ao discorrer sobre criticidade e leitura, defende que a leitura crítica está equalizada ao “ler para além das linhas”. Para o autor, o ato de ler criticamente remete ao raciocínio sobre os referenciais de realidade que estão no texto, exigindo, por isso, lentes diferentes das habituais, a fim de se ter uma compreensão abrangente e profunda dos fatos sociais. Ele afirma que em uma sociedade como a nossa “a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura e os processos de *ensino* da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social” (SILVA, 2001: 33). Com isso, o leitor crítico precisa combater “a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam” (ibid, p. 34).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio [OCEM] (BRASIL, 2006), documento oficial que propõe orientações para a prática de professores de língua estrangeira, seus proponentes fazem uma distinção entre leitura crítica e letramento crítico. Da página 117 do referido documento, reproduzimos o Quadro 1, o qual, por sua vez, foi extraído de Cervetti, Pardales, e Damico (2001).

Quadro 1 – Diferenças entre leitura crítica e letramento crítico

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento	Conhecimento – por meio de experiência sensorial e raciocínio Fatos – realidade Distinguem-se os fatos (objetivos) das inferências e dos julgamentos (subjetivos) do leitor.	Conhecimento – não é natural ou neutro Conhecimento – baseia-se em regras discursivas de cada comunidade. Logo, o conhecimento é ideológico.
Realidade	Pode ser conhecida Serve como referência para a Interpretação.	Não há um conhecimento definitivo sobre a realidade A realidade não pode ser “capturada” pela linguagem A “verdade” não pode ser definida numa relação de correspondência com a realidade; deve ser compreendida em um contexto localizado.
Autoria	Detectar as intenções do autor – base para os níveis mais elevados da interpretação textual	O significado é sempre múltiplo, contestável, construído cultural e historicamente, considerando as relações de poder.
Educação	Desenvolvimento de níveis elevados de compreensão e interpretação.	Desenvolvimento de consciência crítica.

Esse quadro nos auxilia a perceber o quanto os autores que apresentamos anteriormente aproximam-se de um ou de outro posicionamento teórico. Segundo os proponentes das OCEM, o letramento crítico traz em si pontos de interseção com a leitura crítica, posto que também focaliza a compreensão geral e detalhada do texto, os elementos linguístico-discursivos para a composição do mesmo, visto que colaboram para a construção de sentidos. Contudo, o letramento crítico representa uma ampliação do trabalho de leitura crítica no que se refere à expectativa de desenvolvimento crítico dos alunos. Significa entender que, no mundo social, os significados são múltiplos e contestáveis, não se limitando às intenções do autor. Em alinhamento a essas colocações, a língua é ferramenta de ação social, servindo a diversos objetivos sociais, políticos e ideológicos, constituindo discursos diversos (da medicina, da economia, da política etc.).

Para o professor em formação, o alinhamento à perspectiva do letramento crítico demanda um olhar constante à prática que vai construindo. Deve envolver uma análise das crenças que traz sobre a língua, sobre o processo de ensiná-la e aprendê-la, sobre o material didático que considera ferramenta mediadora adequada nesse processo.

Para o aprendiz significa, possivelmente, a necessidade de rever uma compreensão de leitura centrada na palavra.

3. Encaminhando a pesquisa:

Prática Exploratória, contexto de pesquisa e geração de dados

Conforme mencionado anteriormente, a PE, além de constituir-se no fio condutor do processo de ensino-aprendizagem, de formação docente e orientação de bolsistas, é, da mesma forma, uma abordagem para a pesquisa reflexiva do praticante. Isso significa dizer que o pesquisador trabalha para entender questões suas ou de outros praticantes do contexto, envolvendo-os. Da mesma forma, agrega as práticas de pesquisa à prática pedagógica/formativa/de orientação que desenvolve com seus alunos. Vale destacar que, por meio do encaminhamento do estudo, com base na PE, encoraja-se a participação de todos para que possam exercer sua agência e possam ser coconstrutores de conhecimento e da pesquisa. Assim, é a partir desse *ethos* de inclusividade, de agência e de reflexão sobre a qualidade de vida e da aprendizagem que nossa pesquisa tem se desenvolvido.

No contexto estudado, os professores licenciandos atuam no sentido de coconstruir conhecimentos sobre a língua inglesa para colaborar com o processo de letramento (crítico) nesse idioma dos alunos do Pré-vestibular Comunitário da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). Da mesma forma, desejam colaborar para o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita desses aprendizes a fim de que possam resolver as questões da prova do ENEM, bem como de outros exames de vestibular. Optamos (bolsistas e a professora orientadora) pela utilização de materiais de leitura como ferramentas para o desenvolvimento das aulas, uma vez que aqueles exames, de forma geral, avaliam a habilidade de leitura dos candidatos. Para encaminhar as aulas, são trabalhados gêneros discursivos diversos, tais como a propaganda, o *e-mail*, a reportagem, por exemplo, em unidades didáticas, no sentido de trazer os temas transversais (BRASIL, 1998) para a interação em aula e de fomentar a leitura crítica. Tais temas oferecem ao aluno a oportunidade de refletir sobre o mundo social. Além de tudo, tais materiais são de inegável potencial para geração de entendimentos ao funcionarem como ferramentas para promover a reflexão.

Segundo a proposta pedagógica, reflexiva e investigativa da PE, esse material didático deve sofrer ligeiras adaptações para servir como elementos geradores da reflexão colaborativa e de dados. Os praticantes exploratórios chamam-nas de Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório (MORAES BEZERRA, 2007; ALLWRIGHT e HANKS, 2009), isto é, são as unidades didáticas para o desenvolvimento da compreensão leitora, ligeiramente modificadas de forma a encaminhar o ‘trabalhar para entender’ dos questionamentos surgidos. Elas também podem servir como ferramenta para geração de dados, especialmente se a interação for registrada em áudio, como

é o presente caso, visto que algumas gravações foram feitas das interações na sala de aula do pré-vestibular e das reuniões de orientação com os bolsistas de IC e ID, professores licenciandos atuando naquela sala de aula.

No desenvolvimento da prática de ensino na turma de pré-vestibular comunitário, alguns *puzzles* foram emergindo para os bolsistas/licenciandos. Foram eles:

- 1 Por que os alunos abandonaram as aulas, em 23 de outubro de 2014, antes do término das aulas do semestre, já que estavam gostando?
- 2 A implementação do material de leitura contribui para que se atinja a finalidade proposta?
- 3 Qual é a importância da língua inglesa nos exames de vestibular na visão dos alunos?
- 4 Qual é a visão dos alunos acerca da importância da língua inglesa em âmbito geral?
- 5 Os exames de vestibular refletem a importância que a língua tem em nossas vidas?

Das notas que os bolsistas redigiram sobre a experiência de ensino, o trecho abaixo ajuda a situar como foi a entrada deles no contexto, uma vez que iniciaram atividades em setembro de 2014, tendo os vestibulandos ficado sem professor desde o início do ano letivo.

A entrada em sala de aula aconteceu em um período letivo incomum, visto que as aulas começaram a ser ministradas em setembro, e este mês, por sua vez, fica já próximo das datas de provas e atividades de ingresso para a universidade. Encontramos, então, uma turma pequena, porém não temos conhecimento se esta veio sendo reduzida ao longo do curso ou se desde seu princípio fora composta de poucos alunos. (Leandro e Bárbara)

Consoante a proposta da PE, alguns desses *puzzles* foram alvo de discussão e reflexão com os alunos do pré-vestibular comunitário. Por outro lado, a reflexão sobre eles também surgia nas reuniões de orientação permitindo que todos atingíssemos maiores níveis de entendimentos. Na seção que se segue, trazemos três momentos da aula e três da reunião de orientação para análise e reflexão.

4. Dois contextos interacionais

Para organizar a reflexão sobre as questões às quais nos propusemos, dividimos em dois subitens a apresentação dos fragmentos de interação.

4.1 Uma aula do pré-vestibular: possibilidades de leitura crítica

O trecho abaixo foi selecionado da transcrição de uma aula acontecida no dia 29 de setembro. Nele vemos um momento de discussão que remete aos *puzzles* 3, 4 e 5 apresentados na seção anterior. Para essa discussão, os professores licenciandos haviam lançado, por escrito, duas perguntas em inglês: [a] “*Would you be able to answer this test without previous knowledge of the English language?*” [b] “*How*

important is the English language regarding the vestibular examination?”. Estas foram propostas após os professores licenciandos resolverem com os vestibulandos as questões da prova de inglês do vestibular da UERJ, explicando-lhes alguns construtos que haviam aprendido sobre ensino de compreensão leitora em aulas de Fundamentos e Prática de Ensino de Língua Inglesa II (Leandro), bem como na experiência de produção de material para ensino de leitura no projeto de iniciação à docência “Aulas e material de leitura: uma perspectiva da formação docente em língua estrangeira”¹ (Bárbara). Assim, como pode ser observado na interação, ainda que os professores licenciandos trabalhassem com os vestibulandos na coconstrução da reflexão discursiva em português, a escolha pedagógica para acionar o processo estava alinhada à proposta de ensino, ou seja, para responder as perguntas propostas, os vestibulandos precisariam acionar suas habilidades de compreensão escrita uma vez que não lhes foi oferecida tradução.

Fragmento 1²

Le	1	a gente deixou duas perguntas para que eles pudessem responder para essa próxima aula e a primeira delas foi a seguinte “Would you be able to answer this test without previous knowledge of the English language?” ok? () a gente trabalhou semana passada com um=
Bár	2	=a prova de vestibular.
Le	3	isso. foi oi a prova de vestibular da UERJ e aí, né:: a gente lançou essa pergunta e a segunda “How important is the English language regarding the vestibular examination?” [.] e aí? como que:: o que você respondeu?
Gui	4	acho que sem conhecimento prévio não. a primeira me confundiu mais do que a segunda. a segunda eu já consegui traduzir mais rápido que a primeira. na primeira eu tive que buscar recursos aí eu coloquei que sem o conhecimento prévio não. eu não consegui nem responder [.] aí na segunda eu já botei que eu considero uma língua bastante importante, até porque no vestibular é passaporte para a universidade porque na universidade terão artigos que estarão em inglês que no caso é uma linguagem universal. então ter conhecimento básico do Inglês é importante: realizar uma boa prova.

1 Projeto de iniciação à docência, implementado na Faculdade de Formação de Professores e coordenado pelas professoras Isabel Cristina R. Moraes Bezerra e Renata Lopes de Almeida Rodrigues.

2 As convenções abaixo baseiam-se em Tannen (1984).

Símbolo	Significado	Símbolo	Significado
: ou :::	alongamento da vogal, do final de palavra.	[.]	Pausa
MUIto	sílabas maiúsculas, marca ênfase do falante.	[2.0]	pausa medida
=	engatamento de turno	(enunciado)	há dúvida quanto ao enunciado entre parênteses
[]	superposição de turnos.	()	incompreensível
(())	comentário do analista	°palavra°	fala em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida	↑	subida de entonação

São usados nomes fictícios para os alunos. Assim, nos fragmentos: Ma- Maria; Gui- Guilherme. Quanto aos professores licenciandos, são mantidos seus nomes verdadeiros. Assim temos: Bár- Bárbara; Le- Leandro.

Ressaltamos da resposta de Guilherme (turno 4) que ele ainda não entende o processo de compreensão escrita, referindo-se ao entendimento da pergunta proposta pelos professores licenciandos como tradução apenas. A pergunta que Leandro fez no turno 1 provoca uma atividade de metacognição, uma vez que Guilherme precisa pensar nas estratégias usadas para respondê-la. Ela deflagra igualmente um processo reflexivo no grupo de forma que os alunos passam a refletir sobre estratégias de leitura, bem como sobre outras questões que eram alvo do interesse dos professores licenciandos. Destacamos que tal prática, orientada pela abordagem da PE, permitiu integrar o ensino à prática reflexiva, não sendo necessário planejar, por exemplo, uma entrevista com os alunos. As perguntas constituíram a Atividade Pedagógica com Potencial Exploratório da aula. Ainda quanto à metacognição, os proponentes dos PCN-LE (BRASIL, 1998) apontam-na como elemento importante no processo de aprender ao fazer com que o aprendiz reveja as estratégias que precisou usar para ler, identificando qual (quais) dela (delas) pode(m) ser acionada(s) em outras situações.

Outra questão que surge é a colocação de Guilherme sobre a língua inglesa ser “passaporte para a universidade”. Entendemos que essa percepção do aluno é importante, uma vez que ele não se refere apenas à prova de vestibular, mas à utilidade do idioma para ler textos em sua futura área de formação. Por outro lado, Guilherme refere-se ao inglês como língua universal. Em que pese esse idioma ser reconhecidamente utilizado por uma enorme quantidade de usuários que não têm nele a sua segunda língua, Guilherme não questiona se o inglês é realmente um idioma universal, se todos efetivamente sabem fazer uso proficiente³ do mesmo. Neste sentido, ele parece ecoar discurso da mídia e de cursos de idiomas que vendem seu produto (ensino de inglês) ancorados na ideia de que saber inglês abre horizontes de comunicação com todas as pessoas, sem exceção. Nem os professores licenciandos problematizam essa questão o que poderia contribuir para maiores questionamentos.

Fragmento 2

Le	7	() e essa segunda? o que você acha dela?
Ma	8	é::: acho que foi o que o Guilherme falou o vestibular é a porta pra gente entrar na faculdade e precisa do simples mas () em muitos precisamos de inglês pra estudar, pra entender [...] acho que é isso né?
Bár	9	e:: assim o inglês assim não só visando o vestibular claro que aqui o nosso foco é vestibular=
Le	10	=claro=
Bár	11	=mas pra vida?

³ Embora relevante, não problematizaremos a questão do inglês como língua franca.

Ma	12	↑ não é muito importante porque você vê assim [...] uma secretária normal não ganha tanto uma secretária bilíngue ganha três vezes mais então é bem importante. agora então que teve a copa olímpica então pra vida o inglês é muito importante tanto inglês espanhol: [...] pelo menos você saber falar uma outra língua já ajuda bastante inglês então:
Le	13	() no contexto de escola, no contexto geral [...] a língua inglesa é valorizada ou não?
Ana	14	eu acho bastante valorizada [...] se você sabe falar inglês a pessoa já te olha assim::m () mas eu acho que inglês de escola não assim::m=
Gui	15	=na escola e: no pré-vestibular eu acho que não é valorizada até porque o pessoal busca mais o foco em outras matérias até porque são 5 perguntas só [...] não tem aquele foco no inglês () o vestibular e a escola passa mais despercebido
Le	16	então a gente já pode partir desse contexto. no vestibular temos só cinco perguntas então [...] existe um embate aí né? como você falou o exemplo da secretária bilíngue então na vida a segunda língua é importante e na prova 5 questões. vocês acham que reflete essa importância?
Ma	17	tem sim sua importância. e se você acertar as cinco [...] as cinco que faltavam pra você tirar aquela nota que tanto quer? então eu acho que é sim importante também.

Continuando a reflexão, Leandro seleciona Maria para que ela faça suas colocações em relação à segunda pergunta. Ela (turno 8) se alinha ao colega em relação ao valor da língua inglesa para se ter acesso a uma vaga na universidade e para entender pesquisas de sua futura área de formação, veiculadas em textos acadêmicos em inglês. Quando Bárbara (turnos 9 e 11) solicita que Maria vá além do contexto acadêmico, foi respondido que uma secretária bilíngue, por exemplo, ganha mais que uma secretária desprovida do conhecimento de outra língua. Essa passagem nos mostra “uma concepção única de leitura” (GRIGOLETTO, 1995, p. 88) do mundo, um discurso que vem sendo reproduzido há anos, do senso comum, e, por isso, adotado como um pensamento próprio e real, quando, na verdade, aprendizes e professores não param para pensar na veracidade da informação. Tal atitude pode ter raiz em uma educação que não prepara para refletir, de aulas de leitura tidas como meras atividades de sala de aula, não como tarefas que ajudam o desenvolvimento crítico do leitor. Os turnos 14 de Ana e 15 de Guilherme mostram como eles percebem a contradição do valor agregado à língua inglesa dentro e fora da escola.

Fora da escola	Dentro da escola/No curso de pré-vestibular
<p>Ana</p> <p><i>Bastante valorizada</i></p> <p><i>se você sabe falar inglês a pessoa já te olha assi::m</i></p>	<p>Ana</p> <p><i>mas eu acho que inglês de escola não</i></p> <p>Guilherme</p> <p><i>na escola e: no pré-vestibular eu acho que não é valorizada até porque o pessoal busca mais o foco em outras matérias até porque são 5 perguntas só</i></p>
<p>O intensificador ‘bastante’ usado por Ana reforça o discurso de ‘valor agregado’ ao saber a língua inglesa. O alongamento da vogal em “assi::m” na expressão ‘a pessoa te olha assim’ também funciona discursivamente no sentido de construir a valorização do idioma.</p>	<p>O marcador discursivo ‘mas’, usado por Ana, marca o contraste no valor dado à língua inglesa na escola em comparação com o contexto social externo.</p> <p>Guilherme aponta como essa desvalorização também acontece no curso de pré-vestibular uma vez que há outras disciplinas com maior peso por ser exigido do candidato que responda mais de cinco questões.</p>

Maria, no turno 17, traz uma outra leitura das cinco questões que são apresentadas ao candidato no exame do vestibular. Em seu contra-argumento, ela lembra como responder corretamente cinco questões pode levar o candidato a conseguir a tão almejada vaga. Isso mostra como é possível construir discursivamente outros sentidos em relação à questão em discussão.

Fragmento 3

Lea	31	esse exercício você acha ele o que assi:m.?
Ana	32	eu achei legal
Gui	33	é o que eu falo pra todo mundo. vocês dão aula de inglês né mas tipo assim os exercícios e as coisas que vocês passam vocês passam não é aquilo fechado só ao inglês é uma coisa que serve pra todos os idiomas
Ana	34	serve pra todas as áreas interpretação de texto[,] é geral até mesmo porque se você não souber interpretar uma coisa=
Bár	35	= e se na escola fosse assim?
Ma	36	na escola só dá verbo to be, to be, to be... ((conversas))

Deste fragmento, ainda parte da sequência interacional, ressaltamos a análise feita por Guilherme (turno 33) e Ana (turno 34) em relação às unidades didáticas trazidas pelos professores licenciandos. Ambos percebem o quanto tais atividades

são importantes para a construção da proficiência da compreensão leitura em língua inglesa. Isso acontece, em especial, porque a base que fundamenta o ensino não se limita a esse idioma: *‘os exercícios e as coisas que vocês passam vocês passam não é aquilo fechado só ao inglês é uma coisa que serve pra todos os idiomas’, ‘serve pra todas as áreas interpretação de texto[.] é geral’*. Esse comentário pode ser remetido a uma observação registrada pelos professores licenciandos em suas notas como pode ser percebido abaixo:

Todos os nossos alunos optaram por espanhol como língua estrangeira dos exames a que se submeteram. Para nós, este fato foi surpreendente, pois não esperávamos a permanência de um público que a princípio se voltaria para a Língua Espanhola, bem como pudemos notar a valorização de nosso trabalho. (Leandro e Bárbara)

A fala de Maria, no turno 36, reitera essa diferença de abordagem constatada por alunos que haviam terminado há pouco ou ainda cursavam o ensino médio. Ressaltamos que, na fala desses aprendizes, não houve a dicotomização ensino particular X ensino público. Considerando essas observações dos alunos, a proposta de ensino levada pelos professores licenciandos e construída efetivamente em sala com os vestibulandos parece poder ser aplicada a qualquer escola indistintamente. Esse momento de reflexão discursiva permitiu a professores licenciandos e alunos acessarem algumas percepções e construiram alguns entendimentos para os *puzzles* daqueles professores, com base na abordagem da PE.

4.2 Reunião de orientação: espaço para conversar sobre dúvidas e inseguranças

Os trechos abaixo foram selecionados da transcrição da última reunião de orientação do semestre letivo, ocorrida no dia 13 de janeiro de 2015. Conversávamos exploratoriamente sobre a experiência docente no curso de pré-vestibular e sobre a experiência de pesquisa nesse contexto.

Fragmento 4

Le	4	é:: que eu acho que:: foi foi- pelo menos pra mim foi é:: eu não sei como teríamos saído principalmente nesse primeiro momento é:: sozinhos. Eu acho que foi legal foi interessante é:: ser assim em conjunto eu e ela. porque:: é: pelo fato d’eu d’eu d’eu possuir minha toda minha minha carga de <u>insegurança</u> e de- eu acho que é <u>normal</u> [eu acho que-]
Bar	5	[()]()

Le	6	é e eu acho que de certa forma é:: a gente:: eu tava até falando com ela aqui agora que a gente saía das aulas e a gente já falava né “ah, o que você achou?” “o que você achou?” “o que você achou deles?” “como é que-” entendeu? é: “será que tá legal?” “será que tá::” né e querendo ou não podia poderia ser eu e ela ali fechado mas pelo menos a gente tinha uma: né não sei com quem debater. com quem ((rindo)) se a gente achasse que não tinha sido legal com quem ()
Bár	7	humhum
Isa	8	é porque a gente conversava mas na verdade quem tava na sala com você era a Bárbara né?
Le	9	Sim é a é:::: porque uma coisa que também é:: assim que acabou a aula aí gente refletia sobre aquilo né? então era algo: fresco=
Bár	10	=é=
Le	11	=assim na na hora e: e:: não sei né. <u>ah</u> e assim e:: aí as reuniões a gente é de são de orientação né a gente a gente tá sendo orientado e:: e também quando a gente conversa ((rindo)) somos os dois os dois desorientados tentando ser [professores]
Bár	12	((rindo))[é é verdade]
Le	13	((rindo) entendeu? então é uma coisa mais assim descabelada mais né é:: eu acho que::

Ressaltamos da fala de Leandro (turno 4) a importância da parceria estabelecida com Bárbara para poderem enfrentar a experiência. A ênfase prosódica dada ao substantivo ‘insegurança’, ainda que seguida da avaliação a esse estado através do adjetivo ‘normal’, também enfatizado prosodicamente, aponta para o sofrimento no processo de formação do professor, pois ainda não ‘dominam’ o fazer docente. Sentem-se alunos, mas, ainda assim, têm que enfrentar uma sala de aula.

No turno 6, a parceria estabelecida entre Leandro e Bárbara é descrita através de uma rotina de reflexão logo após as aulas que lhes dava alguma segurança. Era o momento da partilha de impressões, sem a presença da orientadora. Apontamos ainda, no turno 11, a percepção de Leandro com relação à reunião de orientação (*as reuniões a gente é de são de orientação né a gente a gente tá sendo orientado*) e às conversas com Bárbara (*e também quando a gente conversa somos os dois os dois desorientados tentando ser professores*). São duas instâncias diferentes de reflexão. As reuniões parecem ser mais sérias, mais centradas, ao passo que as conversas entre ambos dão lugar a abordagens de suas questões após a aula, tendo um formato totalmente diverso das reuniões de orientação. Nestas, ambos são orientandos; em suas conversas, são ‘desorientados tentando ser professores’. Esse é um dado importante uma vez que, na prática docente

em que ambos estão sozinhos, eles têm que tomar decisões, encaminhar a aula, ou seja, exercem mais a sua agência do que nas reuniões de orientação.

Ao conversar sobre as atividades propostas e se elas foram utilizadas como APPE, os professores fizeram a seguinte avaliação:

Fragmento 5

Le	21	=é:: porque assim as atividades que a gente usava acho que é:: se a gente:: o negócio é que a gente tava assim meio:: assim meio é:: complicado assim é pra conduzir pra uma coisa mais assim deep mais profunda. e aí assi:m eu acho que essa aflição acabava acarretando no nosso:: é:: não sei [...] no nosso:: de repente até um distanciamento mesmo do assunto da da:: a gente:: é:: não ia captando as coisas de pouquinho em pouquinho. a gente já falava é “ó o que vocês estão achando da aula?” “que que vocês tiveram de experiência com inglês?” de repente a a:: se a gente tivesse conduzido de maneira <u>diferente</u> a gente conseguiria chegar lá sem uma: >sem ser tão direto< mas também <u>como</u> ? eu acho que esse que é o ponto que a gente::
Bár	22	é: eu acho que a gente não via uma forma exata de pegar e fazer a atividade

Como dissemos anteriormente, a PE é a abordagem formativa que norteia o fazer da professora orientadora. Para os professores licenciandos, nortear a proposta de ensino de leitura no pré-vestibular comunitário por meio da proposta pedagógico-reflexiva da PE significava trabalhar no sentido de vivenciar essa proposta em seu fazer, ou seja, ‘aprender a fazer PE, fazendo’, operar a partir de seus princípios. Considerando que uma das sugestões da PE é o uso das APPE, vemos aqui Leandro questionando as atividades usadas. Com a preocupação de envolver os alunos em um processo de reflexão profunda (*deep*), ele avalia que talvez tenha queimado etapas. Pelo que é perceptível no turno 21, Leandro parece acreditar que a abordagem da PE deva encaminhar a aula de forma mais paulatina, demorada (*a gente:: é:: não ia captando as coisas de pouquinho em pouquinho; se a gente tivesse conduzido de maneira diferente a gente conseguiria chegar lá sem uma: >sem ser tão direto<*). Por outro lado, Leandro parece entender que a forma como Bárbara e ele estavam implementando as atividades acabava por distanciar do assunto do texto/ conteúdo da aula (*eu acho que essa aflição acabava acarretando no nosso:: é:: não sei [...] no nosso:: de repente até um distanciamento mesmo do assunto da da:*). Refletindo agora sobre essa questão, a partir da participação de Bárbara no turno 22, parece-nos que as reuniões de orientação deveriam ter mais espaço para a construção dessa prática, inclusive com a orientadora oferecendo mais suporte para adaptação das unidades didáticas em APPE.

Fragmento 6

Le	33	=acho que pode ser essa:: não sei essa coisa d'eu d'eu te:r d'eu te:r d'eu estar nervoso d'eu estar assim apreensivo d'eu ter meus minhas angústias entendeu? é: de saber o que que eu vou o que eu tô fazendo aqui: ((rindo)) coisa bem existencial mesmo entendeu? mas é assim eu acho que <u>isso</u> também tá sendo muito legal é:: eu consigo consigo enxergar nessa minha evolução consigo enxergar a Prática Exploratória da maneira que assim é:: eu tenho refletido entendeu a todo momento e como eu disse na outra reunião acho que a última do ano é:: eu tenho pensado nisso como Leandro professor ou futuro professor e pesquisador e assim como Leandro Leandro na minha vida entendeu porque todas essas angústias estão vinculadas a várias outras coisas. então é:: eu acho que:: o que tá sendo <u>bom</u> e eu acho que:: que é <u>bom</u> a gente parar pra conversar porque aí a gente percebe né que as vezes a gente (bate) na trabalhando na na na mente mas aí depois quando a gente externaliza a gente fala “é é verdade é isso mesmo né?”
Isa	34	Humhum
Le	35	e:: e:: quanto à formação de professor eu consigo enxergar entendeu na:: nessa:: é:: nessa evolução nessa experiência que a gente tá tendo que que: eu tenho refletido a partir da da Prática Exploratória acho que consegui plantar uma sementinha e eu tô conseguindo de pouco em pouco entender.

Neste momento da interação, no turno 33, Leandro aborda a razão de seu sofrimento a qual se vincula a questionamentos sobre o que está fazendo em uma faculdade de formação de professores (*de saber o que que eu vou o que eu tô fazendo aqui: coisa bem existencial mesmo entendeu?*). Acreditamos que tal sofrimento possa ser relacionado à problemática de estar no entrelugar de ser aluno (conhecido e confortável), mas já precisar ter atitudes de profissional (desconhecido e desafiador). Leandro vincula esses questionamentos à abordagem da PE, que lhe permite dimensionar o que já alcançou de positivo no processo de tornar-se professor. Faz uma avaliação positiva da atitude reflexiva que vem construindo (*eu acho que isso também tá sendo muito legal é:: eu consigo consigo enxergar nessa minha evolução consigo enxergar a Prática Exploratória da maneira que assim é:: eu tenho refletido entendeu a todo momento*). O processo reflexivo através da PE parece ter se instaurado de tal forma que Leandro visualiza as implicações em três instâncias: [1] *Leandro professor ou futuro professor*; [2] *pesquisador*; [3] *Leandro Leandro na minha vida*. Como ele coloca, tais instâncias não são excludentes, mas integradas e influenciam-se reciprocamente.

Outra questão muito importante, a nosso ver, diz respeito às conversas de Leandro com a colega – Bárbara – e com a orientadora – Isabel. Através dessas conversas, consegue ressignificar perspectivas e crenças que estão em sua mente. Isso possivelmente acontece porque ele encontra um ambiente acolhedor em que as relações interpessoais permitem-lhe externar, verbalizar suas questões (*é bom a gente parar pra conversar porque aí a gente percebe né que as vezes a gente (bate) na trabalhando na na na mente*

mas aí depois quando a gente externaliza a gente fala “é é verdade”). Com isso, atinge outros níveis de entendimentos para suas questões.

Entendimentos locais

Ainda que os fragmentos 1, 2 e 3 tenham trazido da interação em sala de aula um momento que seria o de pós-leitura, nos termos dos PCN-LE (BRASIL, 1998), acreditamos ser possível indicar, pela ação discursiva dos professores licenciandos e dos vestibulandos, um movimento no sentido de ler criticamente a função das línguas estrangeiras nos exames seletivos para a universidade, o valor agregado do conhecimento de um idioma para profissionais, além do valor que as línguas estrangeiras têm no contexto escolar (e as implicações para essa (des)valorização no que tange à formação dos aprendizes). Possivelmente era, para os vestibulandos, um momento de resignificação da função da leitura, pois, mesmo que estivessem assistindo aulas para desenvolver habilidades que lhes permitiria obter nota para aprovação nos exames seletivos, a aula tinha um diferencial: ao invés de lhes oferecer dicas para resolver as questões da prova de inglês, a leitura era trabalhada como elemento para compreensão do texto e para reflexão sobre o mundo social.

Ademais, embora tenhamos identificado que os professores licenciandos viam sua ação para implementação da atividade de leitura e reflexão como uma ‘queima de etapas’, na verdade esse agir se coadunava com o momento de formação de ambos. Queremos dizer que nenhum deles trazia experiência docente considerável com relação ao ensino de língua inglesa, nem mesmo com relação à construção de uma aula de língua estrangeira voltada para a reflexão, ainda que já houvessem cursado disciplinas da graduação, nas quais não apenas teorizaram sobre o ensino, mas também planejaram micro aulas. Os licenciandos ainda tinham como referência as aulas a que haviam assistido em suas vidas de alunos do ensino fundamental e médio, as quais tinham grande foco na forma. Estar em sala de aula de pré-vestibular, dessa vez como professores, era algo novo.

Por outro lado, a análise dos fragmentos da reunião de orientação nos ajudou a melhor entender [a] em relação aos licenciandos professores, seus processos de formação docente e de formação para a pesquisa; [b] em relação à professora orientadora, a condução da orientação que acontece em nosso pequeno grupo. Ademais, para os professores licenciandos, em especial, o olhar analítico aos fragmentos desse momento da orientação, em cruzamento com os da aula, permitiu-lhes entender que, apesar das questões que eles identificaram como problemáticas na condução daquela aula, houve algo positivo: a construção discursiva de um momento de reflexão entre eles e os alunos do curso de pré-vestibular sobre o valor social atribuído à língua inglesa e àquele que se torna usuário da mesma com alguma proficiência. Houve hesitações, dúvidas, mas houve também elementos positivos nessa prática docente iniciante.

Ainda no que diz respeito à professora orientadora, se o processo de orientação reflexiva viabilizou a construção de entendimentos sobre a formação dos alunos sob sua responsabilidade, também permitiu-lhe olhar criticamente sua prática. A partir daí, entendeu onde poderia dar melhor suporte aos licenciandos a fim de, talvez, diminuir um pouco da angústia por eles vivenciada. Ou seja, deveria oferecer uma ajuda maior no tocante ao planejamento e condução das APPE, enquanto ferramenta para o ensino de inglês e para a reflexão sobre questões surgidas da curiosidade pedagógica dos licenciandos (e dos vestibulandos) acerca de aspectos da vida dentro e fora de sala de aula.

Enfatizamos que o *ethos* inclusivo da PE, com o encorajamento para que todos participem como agentes solidários no trabalho para entender questões que digam respeito à vida no contexto escolar/formativo, nos fez olhar com cuidado maior o que fazíamos com o 'outro'. Para nós, foi (e tem sido) um processo de descobertas. Por isso, terminamos com um trecho da fala de um dos autores, que assumimos como sendo de todos nós:

“A partir da Prática Exploratória acho que consegui plantar uma sementinha e eu tô conseguindo de pouco em pouco entender.”

Referências

ALLWRIGHT, D. *From teaching points to learning opportunities and beyond*. TESOL Quarterly, 39, 2005.

Allwright, D.; Hanks, J. *The Developing Language Learner*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FLYNN, L.L. *Developing critical reading skills through cooperative problem solving*. The Reading Teacher, 42 (9), 1989.

GIEVE, S.; MILLER, I.K.de. What do we mean by 'Quality of Classroom Life'? In: GIEVE, S.; MILLER, I.K.de. (org.) *Understanding the Language Classroom*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura – Língua Materna e Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

MILLER, I.K.de. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (org.) *A formação de professores de línguas: novos olhares* – Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (org.) *Formação de Professores de Línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____; BARRETO, B.C.; MONTEIRO, M.C.G. *O entrelugar do estágio: oportunidades para entender*. Pôster apresentado o II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOURA, S.M.L. *Aprendizados na tarefa de orientar: ativistas pela não-violência trabalhando para entender identidades no Movimento Humanista*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

MORAES BEZERRA, I.C.R. MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática de ensino de inglês: quando a teoria e a prática buscam o diálogo. In: *Anais do I CLAFPL*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Disponível em: http://www.academia.edu/6027388/PRATICA_DE_ENSINO_DE_INGLES_QUANDO_A_TEORIA_E_A_PRATICA_BUSCAM_O_DIALOGO.

_____. Desafios na formação do professor de inglês: discurso, contexto sócio-histórico, prática e reflexão. *Pensares em Revista*, n.4, 2014. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14119>.

RODRIGUES, R.L.A. *A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura – Ensaios*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

TANNEN, D. *Conversational Styles*. New Jersey: Ablex, 1984.

VILLELA, M. de M. *Construindo entendimentos a respeito da formação docente em reuniões de orientação de estágio*. Tese de Doutorado em Letras. Rio de Janeiro: Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

TAGLIEBER, L. K. *Critical Reading and Critical Thinking: the state of the art*. Ilha do Desterro. Florianópolis, nº 38, jan./jun, 2000.