

# *Professores de Língua Estrangeira em Formação e o Ensino de Leitura: O que Revelam Atividades Propostas por Alunos-Professores*

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS AND THE TEACHING OF READING:  
WHAT ACTIVITIES DESIGNED BY STUDENT-TEACHERS REVEAL

Mariana PÉREZ \*

**Resumo:** O presente trabalho focaliza a formação de professores e objetiva investigar que concepções de leitura alunos-professores de língua estrangeira (inglês) revelam em atividades por eles produzidas e de que forma essas concepções são influenciadas pela academia. Participaram da pesquisa professores em serviço que, em 2009, eram pré-concluintes e concluintes de um curso de licenciatura em língua inglesa (formação inicial) e que, em 2010, cursavam uma pós-graduação na mesma instituição de ensino superior. Propusemos aos participantes do estudo a elaboração de atividades de leitura, que foram feitas em 4 momentos distintos, por entendermos que a produção de material didático para suas próprias aulas dá aos professores uma oportunidade de refletir sobre o seu fazer, sobre sua situação de ensino e revela pressupostos teóricos que subjazem às suas práticas, mesmo que eles não estejam conscientes disso. Os resultados indicam que as discussões e teorias apresentadas na academia emergem nas atividades propostas, apesar destas ainda se distanciarem de um trabalho crítico e discursivo com a língua(gem), o que aponta para a necessidade de um trabalho, na formação docente, que dê oportunidades ao aluno de fazer a ponte entre a teoria e a prática, transpondo os conhecimentos construídos na academia para sua situação de ensino.

---

\* Doutoranda e Mestre pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING). Professora Assistente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM)/UFPB. Contato: perezmariana@gmail.com

**Palavras-chave:** Formação docente; Leitura; Língua estrangeira.

**Abstract:** This work focuses on teacher education and aims at investigating what views of reading are revealed in activities designed by student-teachers of foreign languages (English) and to what extent these views are influenced by the Academy. The participants were in-service teachers who were finishing their (first) English teaching degrees in 2009 and, in 2010, were doing a post-graduation course at the same higher education institution. The student-teachers were asked to design reading activities, for we understand that the production of teaching material for their own lessons gives teachers an opportunity to reflect on their teaching practice and situation, besides revealing the theoretical framework that underpins their practice, even when they are not aware of it. The results indicate that the discussions and theories proposed at the Academy do emerge in the activities, even though these are still far from language work which follows a critical and discursive perspective. We believe that these results point out the need for teacher education programmes to provide student-teachers with opportunities to make connections between theory and practice.

**Keywords:** Teacher education; Reading; Foreign languages.

## Introdução

Muitas são as pesquisas que têm focalizado o ensino da leitura em aulas de línguas (estrangeira e materna) a partir da investigação das práticas e discursos de professores em formação inicial e contínua do ensino fundamental e médio. Podemos dizer que, principalmente, depois da publicação de documentos oficiais nacionais – tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/PCNEM (1999), para citar alguns apenas – e estaduais, no nosso caso, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007)<sup>1</sup>, vários estudos

---

<sup>1</sup> Os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental da Paraíba foram publicados no final do ano de 2010, não tendo, no entanto, ainda chegado às escolas de forma ampla.

têm tentado demonstrar a dificuldade de apropriação e transposição de alguns conceitos teóricos que embasam as propostas dos documentos para o trabalho em sala de aula, e vários cursos de formação docente têm sido propostos por instâncias governamentais de educação.

Em termos de ensino-aprendizagem de leitura, não são incomuns os estudos que apontam a distância entre o que acontece nas aulas de leitura e o que os documentos oficiais e as teorias de texto e discurso<sup>2</sup> entendem como sendo um trabalho efetivo de leitura para a formação de leitores eficientes e críticos. Uma concepção normativa e estruturalista de ensino de língua ainda parece perdurar nas salas de aula, sendo o texto ainda frequentemente utilizado como pretexto para o ensino da gramática sem atenção aos usos, finalidades ou consideração às condições/contextos de produção, embora os cursos de formação inicial e continuada já tenham incluído em suas agendas, há algum tempo, questões (teóricas) sobre leitura.

Nossa pesquisa buscou, assim, investigar: a) que concepções de leitura alunos-professores de língua estrangeira (inglês) revelam em atividades por eles produzidas; e b) de que forma essas concepções são influenciadas pela academia. Por entendermos que a academia tem um papel primordial na (re)significação de conceitos e práticas docentes, decidimos propor a alunos de um curso de licenciatura em língua inglesa e de uma pós-graduação em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa (lato senso), de uma universidade na Paraíba, algumas atividades que foram realizadas em momentos diferentes: em 2009, quando eram pré-concluintes e concluintes do curso, e no segundo semestre de 2010, quando já eram alunos de um curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, oferecido pela mesma instituição.

Para atingirmos nosso objetivo, iniciaremos nosso trabalho com uma reflexão sobre as concepções de língua(gem) e leitura presentes em documentos oficiais da educação. Em seguida, discutiremos brevemente a formação do professor de língua estrangeira (LE) e o

---

<sup>2</sup> Oficialmente, o ensino de língua a partir da noção de gêneros tem sido proposto pelos documentos oficiais da Educação, sendo possível observar a influência das reflexões de Bakhtin e de noções propostas pelo grupo de Genebra, que trabalha na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

papel do livro didático (LD) na prática docente, além dos aspectos metodológicos do estudo. Logo após, apresentamos nossa leitura dos dados e as considerações finais.

## **1 Concepções de língua(gem) e leitura em documentos oficiais da Educação**

Considerando os documentos oficiais nacionais<sup>3</sup> e estadual citados, é possível observar que neles há a recorrência de um discurso que pretende se afastar de um trabalho mais tradicional (estrutural) com a língua(gem), não mais entendida como instrumento de comunicação ou reflexo da realidade. Vejamos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) (doravante, apenas PCN-LE) explicitam a visão de linguagem adotada:

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. (PCN-LE, p. 15)

Corroborando essa visão sociointeracional da linguagem, nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2007), as

---

<sup>3</sup> Nossa intenção, ao trazermos os documentos oficiais nacionais, está em demonstrar que existe, de forma geral, uma intenção de se valorizar e defender uma proposta de letramento, de ensino da língua(gem) em uso, em contraponto ao ensino da língua de forma descontextualizada. No entanto, não ignoramos a imprecisão conceitual e terminológica presente nos documentos, já apontada por outros autores (cf. DOURADO, 2008; CUNHA, 2004).

autoras enfatizam que os referenciais “[...] recomendam que a língua estrangeira não deve ser tomada como um sistema fechado e imutável, mas como processo dinâmico de interação entre interlocutores que realizam ações, agem e atuam discursivamente sobre o outro. (PARAÍBA, 2007, p. 103-104).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) (doravante, apenas PCNEM), o caráter interacional da linguagem, apesar das imprecisões conceituais do documento, é enfatizado: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (PCNEM, p. 5).

Seguindo essa tendência de se enfatizar o caráter sociointeracional da linguagem, os documentos vão definir também o que deve ser o trabalho de ensino de língua(gem), mais especificamente, no nosso caso, buscaremos referências ao ensino da leitura. Nos PCN-LE, por exemplo, sugere-se que o trabalho com a leitura seja realizado em etapas diferentes, incluindo atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O documento, além de definir qual é a função de cada etapa para a construção do sentido do texto, explica que a visão de leitura adotada contrapõe-se a uma visão tradicional de leitura, pautada na decodificação da palavra e no entendimento do significado como inerente ao texto.

Nos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (PARAÍBA, 2007), Dourado define quatro concepções de leitura e como elas se refletem nas perguntas de compreensão. São elas:

- concepção ascendente – tem apenas o objetivo de decodificar linearmente o texto, sendo este entendido como tendo um sentido imanente que independe do leitor e das condições de produção. A autora apresenta questões de localização de informação específica como exemplos de perguntas que materializam essa concepção de leitura;
- concepção descendente – implica o acionamento de esquemas de mundo, conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, colocando a ênfase no leitor e não mais no texto. Seriam exemplos dessa concepção de leitura perguntas como “Considerando que o texto trata do tema x, que vocabulário provavelmente estará presente no texto?”, “Considerando o título, as ilustrações, a fonte etc., de que trata o texto?”;

- concepção sociointeracionista – concilia as duas concepções anteriores, fazendo com que a ênfase seja na interação leitor-texto-contexto;
- concepção discursiva ou crítica – considera além do contexto imediato e busca resgatar o contexto sócio-histórico e ideológico. Segundo a autora, é a essa concepção de leitura que os PCN-LE se alinham (teoricamente) ao enfatizarem que todo encontro interacional é marcado pela cultura e pela história. Seriam exemplos de perguntas dessa perspectiva “Que posição social é desempenhada pelos homens, mulheres, brasileiros etc. presentes no texto?”; “De que forma esses papéis reforçam um estereótipos?”.

O documento estadual, além de trazer as concepções de leitura, sugere, seguindo os PCN-LE, que a aula de leitura deve ser dividida em fases. Há, ainda, uma seção dedicada às “Estratégias de Leitura”, sobre a qual passamos a refletir a seguir, pela relevância que terá para a nossa análise dos dados.

Como aponta a autora do documento, muitos materiais e abordagens de leitura têm resumido o processo de ensino de leitura ao ensino e uso de estratégias. Dourado (PARAÍBA, 2007) lista algumas delas (considerar as condições de produção, observar títulos, layout, gênero, suporte; selecionar informação visual relevante; fazer previsões etc.), enfatizando, porém, que elas não são garantias de êxito, embora possam contribuir para o processo de produção de sentidos.

Sobre essa questão do uso de estratégias para a leitura de textos em língua estrangeira, parece-nos imprescindível mencionar o papel do *Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras* que, como aponta Celani (2005; 2009), teve início no final dos anos 70, quando emergiu a necessidade de se criar um centro de estudos voltados para a formação de professores e ensino de inglês para fins específicos (doravante, ESP). O projeto levantou as necessidades e interesses de 20 universidades federais brasileiras com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa naquela época e definiu a leitura como seu objetivo principal, por ser esta a necessidade mais prevalente, pois pesquisadores e professores precisavam ler em inglês. Assim, um trabalho específico foi desenvolvido a partir do ensino de estratégias e textos autênticos.

Apresentamos esse histórico do projeto porque, como apontam alguns autores (RAMOS, 2008), o que, inicialmente, foi pensado dentro de uma abordagem que considera as necessidades do estudante e para o contexto acadêmico/profissional, extrapolou os muros das universidades e chegou às escolas de ensino médio e fundamental. Sendo assim, é possível observar muitos materiais e livros didáticos organizados exclusivamente/prioritariamente em torno do ensino de estratégias, resumindo o processo de leitura ao domínio das mesmas.

O fato de muitas universidades, até hoje, (inclusive nos cursos de licenciatura em línguas) incluírem em suas grades curriculares uma disciplina chamada “Inglês Instrumental”, em que se apresentam materiais preparados a priori, muitas vezes desvinculados das necessidades e realidades das turmas, com foco apenas nas estratégias de leitura, reforça a noção de que, para tornar-se bom leitor, basta dominar essas estratégias. Muitas vezes, nos cursos de licenciatura em línguas, não se apresentam o momento histórico e razões para o surgimento do projeto ESP, nem por que o foco foi, inicialmente, a leitura<sup>4</sup>, nem se mostram as estratégias como um *auxílio* na produção de sentidos. Consequentemente, é comum observar alunos-professores que, após cursarem a disciplina de Inglês Instrumental, passam a trabalhar com textos a partir do ensino das estratégias em suas turmas de ensino fundamental e médio.

Trazemos, a título de ilustração, a voz de uma aluna-professora (Z)<sup>5</sup>, descrevendo seu trabalho com alunos do fundamental:

então quando **eu paguei inglês instrumental** assim me **ajudou muito a como trabalhar textos** né? o **título as palavras repetidas** que pode lhe ajudar muito *scanning skimming* então assim

---

<sup>4</sup> Como indica Ramos (2008), vários mitos se formaram em torno da abordagem instrumental. Entre eles, a noção de que ESP é apenas leitura. Como veremos, é comum professores de língua inglesa se referirem a cursos específicos de leitura como “cursos de ESP”, como se só existissem cursos ESP com foco em leitura.

<sup>5</sup> Entrevista gravada para outro trabalho. Trazemos aqui excertos dela para exemplificar algumas das questões que emergiram em sala de aula e que queremos discutir neste artigo. A aluna-professora em questão também participou da geração dos dados para o presente trabalho.

quando eu tô trabalhando um texto **eu uso muito o inglês instrumental**<sup>6</sup> com meus alunos: “vamos observar o título o título diz alguma coisa?”

Com isso, não queremos dizer que não se deve ensinar estratégias de leitura, mas que, ao fazê-lo, professores de cursos de licenciatura, principalmente, precisam minimizar a importância dada a tal ensino, apresentado, em algumas disciplinas, como algo que vai transformar todos em exímios leitores. O ensino da leitura não pode ser reduzido ao ensino das estratégias, sob pena de não estarmos preparando o futuro professor nem para ser um leitor eficiente na língua estrangeira nem tampouco desenvolver nos alunos esta capacidade. Como verificaremos, na análise dos dados, esse discurso das estratégias será materializado nas atividades produzidas pelos alunos-professores participantes desse estudo.

## 2 A formação docente e o livro didático de LE

No contexto do grupo de alunos-professores com quem atuamos nessa pesquisa, duas questões bastante recorrentes nas discussões e que nos chamaram a atenção foram: a referência constante à dificuldade de trabalho com a leitura e ao livro didático como a instância que define o que deve ser ensinado em termos de conteúdo e atividades. Todos relataram “seguir o livro” em suas aulas por diferentes razões, as quais elencamos abaixo, juntamente com as vozes dos próprios professores (grifos nossos):

- é a essa prática que estão acostumados enquanto professores–“pesquisadora: quem define o que seus alunos vão estudar nas aulas de inglês durante o ano? Aluna-professora Z<sup>7</sup>: “**o material didático né?**”

---

<sup>6</sup> A aluna-professora diz “usar muito o inglês instrumental com seus alunos”, indicando que entende o inglês instrumental como o ensino de estratégias de leitura, já que foi isso que ela estudou na disciplina denominada “Inglês Instrumental”.

<sup>7</sup> Por questões de anonimato, referiremo-nos aos alunos-professores através de letras.

- porque a escola/pais de alunos os obrigavam a fazê-lo – aluna-professora AC1: “Os pais e a escola **exigem o cumprimento fiel** do livro didático (fazer todas as atividades e dar todo o conteúdo, como na expressão popular - **DE CABO A RABO**—).”

A grande maioria relatou, ainda, não ter poder nas decisões sobre a escolha do livro a ser adotado. Os poucos que tinham a liberdade de opinar disseram não saber como fazê-lo de forma sistemática ou apresentaram argumentos como “apoio total da editora” para a escolha.

É importante salientar que, de forma alguma, estamos nos opondo à utilização desse *recurso* tão presente (onipresente?) nas situações de ensino-aprendizagem, que vem sendo amplamente estudado e analisado por pesquisas diversas (cf. DIAS; CRISTOVÃO, 2009), nem tampouco discutiremos, detalhadamente, as vantagens e desvantagens do uso do livro didático (cf. RAMOS, 2009). O que queremos problematizar é que, se os professores não tiverem formação adequada, serão (continuarão a ser) apenas transmissores do que o livro traz, sem que consigam analisá-lo e avaliá-lo adequada e criticamente.

Se o livro tem um papel tão central no processo de ensino-aprendizagem, é importante que investiguemos o que acontece com os livros de língua estrangeira. Ao considerarmos que os livros de língua estrangeira só foram incluídos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) recentemente, precisamos enfatizar que, até agora, os livros adotados e escolhidos pelas escolas não passaram por seleções e adequações às exigências oficiais nacionais para o ensino de língua.

Estudos têm demonstrado que inúmeros livros que dizem estar em consonância com os PCN (com a finalidade de ganhar mercado) continuam, na verdade, a abordar a língua estrangeira de forma descontextualizada e a privilegiar aspectos formais em detrimento do uso da língua. No que tange especificamente à leitura – nosso foco –, pesquisas, como as de Dourado (2004; 2008), evidenciam que livros de língua inglesa analisados, embora se digam alinhados aos PCN, ainda promovem a formação de leitores para o resgate e reprodução de sentidos, além de apresentarem o texto como pretexto para o ensino de vocabulário e gramática e descaracterizarem alguns gêneros textuais para fins didáticos.

Considerando que o livro didático, como indica Richards (2002 apud RAMOS, 2009) ao elencar vantagens de se adotar um LD, pode servir como *capacitação* para professores iniciantes juntamente com o manual do professor, é ainda mais séria a questão de que livro adotar, que concepções de língua e de aprendizagem o embasam, a fim de que o professor possa realizar com sucesso o seu trabalho. A inclusão dos LD de língua estrangeira no PNLD sinaliza uma possível modificação e melhora na sua qualidade. No entanto, como ressalta Cunningsworth (1984 apud RAMOS, 2009, p. 178), o livro didático pode ser “um bom criado, mas um mestre pobre”, indicando a necessidade de o professor saber selecioná-lo e utilizá-lo de forma adequada, ainda que seja um livro considerado bom.

Sem a intenção de darmos conta da ampla discussão sobre livro didático de língua estrangeira, nosso objetivo é mostrar que é imprescindível que os cursos de formação inicial se preocupem em verdadeiramente formar o professor para que, entre outras tarefas, sintam-se habilitado a escolher os materiais que vai utilizar em suas aulas (e em sua formação continuada). Foi justamente nossa preocupação com como os alunos de uma universidade na Paraíba, professores em serviço, vinham encaminhando atividades de leitura com seus alunos, que nos levou a realizar esta pesquisa, objetivando investigar que concepções de leitura emergiam quando esses alunos-professores elaboravam suas atividades sem o auxílio de um livro didático. A experiência de propor aos professores a confecção de seu material também intencionou dar-lhes a oportunidade de refletir sobre como estavam transpondo conceitos estudados na academia para suas atividades em sala de aula.

### **3 Aspectos metodológicos**

Participaram da pesquisa alunos-professores que, em 2009, eram pré-concluintes (2009.1) e concluintes (2009.2) de um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa de uma universidade no estado da Paraíba. Em 2010, alguns desses alunos cursaram a Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa oferecida pela mesma instituição. Vejamos, no quadro abaixo, o resumo dos momentos em que os dados foram gerados:

### Quadro 1 – Momentos em que os dados foram gerados

2009.1 Graduação	Alunos-professores eram pré-concluintes do curso de licenciatura em inglês, alunos da pesquisadora na disciplina “Metodologia do Ensino da Língua Inglesa”
2009.2 Graduação	Alunos-professores eram concluintes e alunos da pesquisadora na disciplina “Leitura e produção de textos em língua inglesa”
2010 Especialização	Alunos-professores cursavam uma Especialização em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e eram alunos da pesquisadora na disciplina “Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa”

Todos os alunos-professores que participaram desse estudo já eram professores mesmo antes de entrarem na graduação ou começaram a lecionar no início do curso, de forma que, quando os dados foram gerados, todos já tinham, no mínimo, 2 anos de experiência docente.

As atividades realizadas com o grupo de alunos-professores, em ordem cronológica, durante o processo da pesquisa, encontram-se no quadro seguinte:

### Quadro 2 – Atividades desenvolvidas e objetivos

ATIVIDADE DESENVOLVIDA		OBJETIVO
2009.1	Após discussão em sala de aula, os alunos escolheram trabalhar com histórias em quadrinhos. A pesquisadora trouxe para a sala algumas histórias em quadrinhos da “Turma da Mônica” em inglês (“Monica’s Gang”) e os alunos, em duplas, escolheram uma história para trabalhar. A tarefa era desenvolver atividades para trabalhar com o texto em turmas de ensino fundamental. A atividade foi realizada em sala.	Observar como os alunos-professores, pré-concluintes do curso, entendiam o trabalho com o texto na aula de inglês, além de verificar que concepções de leitura emergiriam nas atividades por eles criadas. A atividade foi realizada em sala para que os alunos não revisitassem textos teóricos em busca de conceitos e teorias de trabalho com o texto. A intenção era justamente verificar como seria essa transposição da teoria para o trabalho com a leitura. A tarefa foi realizada em pares para dar aos alunos a oportunidade de discutirem e refletirem com o colega.

2009,2	No semestre seguinte, a pesquisadora devolveu aos alunos as atividades realizadas em duplas e pediu que refletissem sobre elas individualmente. A atividade agora era verificar se havia algo que gostariam de modificar e por quê. Os alunos refizeram as atividades.	Verificar se os alunos, depois de algumas discussões e leituras sobre leitura e gêneros textuais, indicavam alguma modificação em suas concepções sobre o trabalho com a leitura.
2010	Início da disciplina de “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira” – um ano após a realização das duas atividades, a pesquisadora trouxe para a turma textos de gêneros variados e pediu que os alunos escolhessem, em grupos, um texto para o qual deveriam criar atividades para utilização em sala de aula de ensino fundamental ou médio. Vale salientar que, nesta turma, havia alunos que já tinham participado da primeira parte da pesquisa e outros que haviam se graduado em outras instituições.	Verificar de que forma as concepções de leitura haviam se modificado, já que os alunos já tinham terminado o curso de graduação e, na pós-graduação, já haviam estudado disciplinas de análise do discurso, estratégias de leitura e produção de texto, entre outras.
2010	Final da disciplina de “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira” – os alunos receberam as atividades que haviam preparado no início da disciplina e fizeram uma reflexão sobre o que tinham criado.	Observar que mudanças ocorreram na forma de pensar a leitura, após a discussão de textos sobre leitura, gêneros textuais, tipologias de perguntas de compreensão (MARCUSCHI, 2001 apud PINTO; PESSOA, 2009), análise de material didático, documentos oficiais da educação (PCN-LE e Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba), entre outros.

Para este artigo, por questões de limitação de espaço, propomos apresentar todas as atividades desenvolvidas por apenas um aluno-professor (R) que participou de todas as etapas da pesquisa.

#### 4 Lendo atividades de leitura

Na primeira atividade que produziu, R trabalhou com uma colega, F, tendo por base uma história em quadrinhos (anexo 1). Vejamos a atividade proposta:

Nomes:

Trabalháramos em sala de aula um novo vocabulário envolvendo pescaria. Onde um dos personagens conta uma história de pescador e mostrávamos o seu final com o crescimento de seu nariz.

Depois pedíamos que trabalhassem em dupla, um contando uma história para o outro. Fazendo o uso do communicative approach deixando-os bem à vontade para se expressar de acordo com seus vocabulários.

É interessante verificar que os alunos-professores R e F propõem atividades que, em nenhum momento, relacionam-se com a leitura efetiva do texto. Não é feito nenhum trabalho com o texto em si, mas ele é usado como um pretexto para o ensino de vocabulário, algo ainda bastante comum na aula de língua estrangeira, em que a leitura é vista como fonte de aprendizado de novas palavras. Chama a atenção o fato de que os professores escolheram “trabalhar um novo vocabulário de pescaria” porque a história apresenta alguns peixes enquanto os amigos “conversam” sobre o tamanho dos peixes que provavelmente pescaram. É importante salientar que essas palavras relacionadas à

pescaria, que seriam ensinadas, não aparecem no texto, que praticamente não faz uso da linguagem verbal.

A leitura que os alunos-professores parecem fazer aparece no meio da atividade quando dizem “Onde um dos personagens conta uma história de pescador e mostráramos o seu final com o crescimento do nariz”. Aparentemente, eles trariam para a sala a questão de “contar histórias de pescador” e, possivelmente, alguma relação com a história de Pinóquio. No entanto, isso não fica claro nem ficamos sabendo como essa parte da atividade aconteceria. Aparentemente, ficaria a cargo do professor “mostrar” o final com o nariz grande, não dando aos alunos nenhuma oportunidade de leitura.

O final da atividade também é bastante revelador. Como os alunos-professores estavam cursando a disciplina de *Metodologia do Ensino da Língua Estrangeira*, em cuja primeira parte se discutem os diferentes métodos e abordagens do ensino de línguas, vemos os professores finalizarem sua atividade, trazendo o que parecem entender da Abordagem Comunicativa: “os alunos devem se expressar livremente de acordo com os seus vocabulários”. Ao pedirem que os alunos contem histórias uns aos outros, os professores parecem querer dar uma oportunidade de os alunos falarem na língua estrangeira, utilizando o texto como um pretexto para uma atividade de *speaking*. No entanto, não fica claro qual objetivo essa parte da atividade tem nem qual sua relação com as outras atividades propostas.

Todos os alunos, sem exceção, neste primeiro momento, fizeram propostas que faziam uso do texto como pretexto para ensino de outras habilidades que não a de desenvolvimento de leitura. O que certamente é importante frisar é que esses alunos já estavam no 6º período do curso de graduação e já haviam estudado disciplinas de Linguística Teórica, Linguística Aplicada, além de 7 disciplinas de língua inglesa (em que certamente trabalharam com a leitura de textos enquanto alunos), entre outras. O que observamos com esta atividade é que, mesmo depois de terem sido expostos a diferentes teorias e aulas de língua, os alunos não pareciam saber como lidar com um texto, o que nos faz pensar sobre o papel da graduação e a necessidade de estreitarmos os laços entre as disciplinas teóricas e as práticas e de dar oportunidades de os alunos realmente (re)significarem representações e noções que já trazem consigo quando já atuam como

docentes, principalmente. Perguntamos: que leituras os alunos-professores em formação estão fazendo das teorias e documentos oficiais? Até que ponto estão *adotando* ou verdadeiramente *se apropriando* dessas teorias para um uso consciente em seu trabalho?

Passando à segunda atividade, R, agora trabalhando individualmente, disse estar insatisfeito com o que tinha criado na primeira atividade, considerando o que aprendera com as leituras feitas na disciplina de *Leitura e Produção de Textos em Língua Inglesa* (2009.2). Além de textos sobre gêneros textuais e leitura, os alunos tiveram contato (alguns pela primeira vez, como foi o caso de R) com os PCN-LE e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba.

É importante observar que R preferiu escolher um novo texto (anexo 2) a refazer a atividade para o primeiro (como foi sugerido), alegando a dificuldade de trabalhar com um texto que “não tinha palavras”, entendendo ser “mais fácil” trabalhar com um texto em que haja mais linguagem verbal. É como se a noção de leitura se restringisse ainda apenas à noção da leitura da palavra, da decodificação, o que é bem marcado em aulas de línguas estrangeiras. O trabalho com a linguagem não verbal não parece ser considerado um trabalho de linguagem, uma tarefa do professor de língua estrangeira. A sensação do professor é a de que “é difícil trabalhar com um texto só com imagens”.

Para o segundo texto, R desenvolveu várias atividades e é possível verificar alguma diferença entre a primeira atividade, feita no semestre anterior, e a segunda. Vejamos o que ele propôs (grifos nossos):

Analisando o texto "Monica's gang" percebi que ele nos proporciona múltiplas atividades. Fariamos atividades de **pré-leitura, leitura e pós-leitura**.

Na atividade de pré-leitura, trabalharia com perguntas como as que seguem:

- No primeiro quadro, onde vemos Monica e sua turma, **o que vocês me dizem acerca da fisionomia de Mônica, Jimmy Five, Smudge e Maggy?** Eles estão alegres, tristes, como eles estão?
- Então se estão alegres é porque algo de bom está para acontecer, o que será então?
- Nesse mesmo quadro, há duas palavras já conhecidas nossas: new e year, então **o que podemos concluir sobre "New Year's Resolutions"?**

Os alunos apresentariam suas ideias e em seguida **eu complementaria** dizendo que a cada ano costumamos "fazer algumas promessas". Falamos que não vamos mais comer demais; vamos estudar ao máximo, vamos diminuir nosso tempo na internet, vamos jogar menos futebol e nos dedicar mais aos estudos e assim vai. Depois perguntaria, vocês acham que as pessoas cumprem promessas? Quem aqui já cumpriu com aquilo que havia prometido no início do ano?

**Com isso trabalharia a importância de desenvolver nos alunos o ser uma pessoa de bom caráter.**

- **Em seguida, trabalharia a fonte e o meio de circulação desse texto.**
- **Trabalharia também sobre o autor – Maurício.**

Na fase da leitura, daria oportunidade para o aluno ler e entender o texto, **não traduzindo palavra por palavra** e sim fazendo uso do conhecimento prévio e do que havíamos comentado na fase anterior. Isso o ajudaria no entendimento desse texto. Trabalharia a gramática de forma contextualizada após essa leitura.

Na fase pós-leitura, faria uso de novas perguntas com foco na criatividade do aluno. As perguntas teriam como foco **despertar no aluno sua criatividade e o prazer pela leitura**.

- O texto responde ao que vocês imaginavam? (predições)
- Que mais o autor poderia ter colocado nesse texto?
- Vocês acreditam que eles irão cumprir suas promessas, suas determinações?
- E vocês, o que mais gostariam de comentar?
- Como você vê Monica: ela é uma líder ou uma chefe? Ai seria uma oportunidade para trabalhar o conceito de liderança e chefia com os alunos.

E assim por diante. Esse texto é riquíssimo, há muitas, muitas coisas mesmo para serem trabalhadas. Podemos trabalhar honestidade, higiene pessoal, lealdade, companheirismo, o tirar nossas "máscaras", dentre outras coisas, e o mais importante "despertar" no aluno um sentimento que se encontra adormecido e que se não cuidado termina desaparecendo do nosso meio: o sentimento da solidariedade.

Esse trabalho serviu para que eu visse como meus olhos estavam "fechados" para o trabalhar com textos em sala de aula. Esse texto, aparentemente simples, nos dá asas para imaginação/criatividade. Antes, ao trabalhar com um texto desse fazia a leitura apenas e trabalhava a gramática, muitas vezes descontextualizada. Hoje tenho nova visão como trabalhar com diversos textos.

Algumas questões nos chamam a atenção nessa segunda versão, que nos parece diferente da primeira. Vemos uma indicação de mudança na concepção do trabalho do professor com o texto se considerarmos que, na primeira atividade, a preocupação central foi a utilização do texto para o ensino de vocabulário e uma atividade de

*speaking*, ignorando a leitura do texto em si. Nesta segunda atividade, observamos uma tentativa de trabalhar a leitura e a adoção da sugestão de documentos oficiais que, como discutimos anteriormente, indicam que a aula de leitura seja dividida em etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Na pré-leitura, o professor sugere perguntas que, poderíamos dizer, focalizam a linguagem não verbal, quando pede que os alunos verifiquem a “fisionomia” dos personagens. Depois, o professor dá pistas de como os alunos vão ‘adivinhar’ o que seriam *New Year’s Resolutions*. No entanto, é interessante ressaltar como o professor traz para si a tarefa de explicar, clarificar a expressão, como se não acreditasse que os alunos fossem capazes de entender a expressão pelo contexto, sendo necessária sua *complementação*. Ainda nessa fase de pré-leitura, chama a atenção a inclusão de perguntas que focalizam a fonte e meio de circulação do texto, além de informações sobre o autor, o que, provavelmente, se alinha aos textos teóricos lidos em sala.

Outro aspecto interessante e recorrente nas atividades propostas é a noção de que a leitura na aula de língua estrangeira serviria para trabalhar os “temas transversais” ou temas que podem contribuir para a formação do cidadão, algo que o professor parece ter entendido a partir da leitura dos documentos oficiais. O objetivo da leitura é trazer tópicos de discussão que façam o aluno “ser uma pessoa de bom caráter” ou “despertar o sentimento da solidariedade”.

A fase de leitura, no entanto, não parece muito clara. O professor diz que daria a oportunidade de o aluno “ler e entender o texto”, mas não explicita como isso aconteceria. Diz apenas, alinhando-se ao discurso da academia e dos documentos oficiais, que se opõe ao ensino de leitura em LE através da tradução, que os alunos não traduziriam palavra por palavra. R enfatiza que a fase de pré-leitura, em que os alunos discutiram sobre as promessas (tendo o professor dado vários exemplos), ajudaria os alunos a interpretar o texto. Também não fica explícito que trabalho de gramática seria feito ou como. Sabemos apenas que será “contextualizado”. É interessante observar que, ao começarem a discutir textos que focalizam o ensino-aprendizagem de leitura, os alunos-professores passaram a adotar uma postura oposta à que tinham. Se antes o foco era totalmente na língua, num segundo momento, parece que o trabalho de gramática e vocabulário, antigos conhecidos,

fica impossibilitado, por conta das discussões acadêmicas. Aparentemente, é proibido falar sobre, discutir e ensinar a língua. Tanto que o professor não menciona nenhuma atividade de vocabulário que faria com os alunos para a leitura do texto.

Por fim, o professor deixa entender como percebe a fase de pós-leitura: fase cujo objetivo é “despertar no aluno sua criatividade e o prazer pela leitura”. No entanto, as perguntas feitas não parecem atender a esse objetivo, visto que focalizam o texto ou o que o autor deixou de incluir no texto, não ficando claro qual seria o objetivo de tais perguntas, e deixando aparente uma visão de leitura preocupada com o que autor quis dizer ou deixou de dizer.

Apesar de todas as ‘lacunas’ na atividade proposta pelo aluno-professor, o que buscamos enfatizar é justamente essa tentativa que ele parece fazer de transpor o que está aprendendo para sua prática. Observamos referências ao discurso acadêmico e oficial com a incorporação de fatores que, segundo o entendimento do professor, parecem levar a um caminho mais eficiente no trabalho com a leitura.

Passado um ano desse trabalho, o aluno-professor se encontrava, na última fase da pesquisa, no curso de pós-graduação, quando fez a sua terceira atividade, em grupo. Nesse tempo, ele estudou disciplinas como *Oficina de estratégias de leitura em língua inglesa* e *Oficina de produção de textos*, entre outras. É importante mencionar as disciplinas porque, como veremos, R vai trazer, nas suas atividades, estratégias de leitura, provavelmente estudadas na especialização, na disciplina *Oficina de estratégias de leitura em língua inglesa*. Vejamos a atividade:

## - ATIVIDADE: LEITURA.

- ① - WARM-UP, com foco no personagem TIRIRICA - apresentaria o personagem ao grupo e em seguida faria algumas perguntas tipo:
  - a) Vocês conhecem TIRIRICA?
  - b) Qual sua profissão?
  - c) (Ou) Ele condizem a eleição para quê?
  - d) Qual o nível de escolaridade de Tiririca?
- ② - Enfatizar as palavras transparentes.
- ③ - Identificar falsos cognatos.
- ④ - Explicar a não decodificação do texto.
- ⑤ - De que fala o texto?
- ⑥ - Leitura.
- ⑦ - Elaborar perguntas sobre o texto.
  - a) De acordo com o texto, ele foi eleito deputado federal?
  - b) Com quantos votos?
  - c) O voto no Brasil é facultativo?
- ⑧ - Concluindo, consideraria 2 ou 3 voluntários<sup>8</sup>

<sup>8</sup> A continuação do ponto 8 diz "voluntários para falarem sobre o texto, em Inglês."

Para essa atividade, R escolheu um texto<sup>9</sup> publicado mais recentemente, que tratava da eleição de Tiririca, e parece manter a divisão da aula de leitura em etapas, embora não as nomeie como pré-leitura, leitura e pós-leitura. Vemos que o que ele propõe na parte “Warm Up” é uma atividade que tem a intenção de sensibilizar o aluno para a leitura e ativar o conhecimento prévio, objetivos que, como discutimos em seções anteriores, estão em consonância com os documentos oficiais.

No entanto, após “ativar o conhecimento prévio”, ele passa a atividades de vocabulário, mesmo antes de dar aos alunos a chance de lerem o texto. O professor pede que “grifem palavras transparentes” e “identifiquem falsos cognatos”, numa tentativa de propor atividades de vocabulário, provavelmente porque, em termos de nível de dificuldade linguística, este texto é bem mais avançado que os dois com os quais o professor já havia trabalhado. No entanto, o trabalho proposto não parece dar conta de preparar o aluno para a leitura, já que ele não focaliza palavras que seriam cruciais para a compreensão, mas palavras parecidas com a língua portuguesa (transparentes) e falsos cognatos.

Com relação a “explicaria a não decodificação do texto”, o professor esclareceu que quis dizer que enfatizaria a não necessidade de os alunos lerem palavra por palavra para entenderem o texto. Porém, as duas atividades que ele sugeriu antes pedem aos alunos identificação de palavras transparentes e falsos cognatos, o que é um trabalho que só pode ser feito se os alunos prestarem atenção às palavras detalhadamente. Verificamos que o professor tenta incorporar o que tem estudado em termos de teoria (vejamos a inclusão de palavras como “decodificação”, ainda que o conceito precise ser retrabalhado) com o que quer propor aos alunos através de suas atividades.

O que observamos aqui é justamente o que discutimos na seção em que tratamos das estratégias de leitura. Como uma das disciplinas da especialização voltou a tratar de estratégias de leitura, que, como já

---

<sup>9</sup> O texto utilizado intitula-se “Clown campaign victory: wouldn’t you elect this guy as federal deputy too?” e está disponível em: <<http://newsfeed.time.com/2010/10/04/clown-campaign-victory-wouldn%E2%80%99t-you-elect-this-guy-as-federal-deputy-too/>>.

discutimos, ficaram conhecidas como o “método ESP”, vemos a tentativa do professor de incorporá-las nas suas atividades como que acreditando que, ao dominá-las, seus alunos se tornarão bons leitores. Vale salientar que as estratégias ensinadas (identificar palavras cognatas e falsos cognatos) reforçam essa ideia (simplificadora) de que, se dominarem o vocabulário, os alunos poderão ler os textos, algo para o qual Dourado (PARAÍBA, 2007) alerta, ao falar de estratégias. Há uma indicação da concepção de língua como transparente, invariável e da leitura como apenas o resgate da informação contida no texto. É interessante observar que o aluno-professor só considera leitura do texto a partir do ponto 6, como se os alunos, ao procurarem as palavras, não tivessem que, de alguma forma, fazer uma leitura.

As perguntas feitas por R no item 7 reforçam uma concepção de leitura ascendente, privilegiando uma leitura linear e de identificação de respostas prontas no texto, estratégia conhecida como *scanning*, deixando de explorar outras leituras e trabalho com a linguagem.

Ao final, vemos que R tenta fazer com que os alunos pensem sobre o texto e deem suas opiniões (em língua estrangeira), dando-lhes a oportunidade de se posicionarem com relação ao que foi lido, o que difere bastante da atividade de pós-leitura proposta para o texto do anexo 2. Nesta terceira atividade, ele parece realmente dar aos alunos a possibilidade de irem além do texto.

Finalmente, apresentamos a última atividade feita por R: a refacção da atividade sobre Tírica ao final da disciplina de *Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa* na especialização. Como verificaremos, o professor continua a dar grande ênfase às estratégias de leitura e à questão do tema transversal na abordagem da leitura em língua estrangeira.

Aqui está a nova versão do texto sobre Tiririca de forma individualizada.  
A princípio falaria um pouco sobre Tiririca, abordando três temas:

- a) O comediante
- b) O cantor (música: Florentina de Jesus)
- c) Deputado Federal

No tema política, falaria sobre eleições como **tema transversal**. A importância do voto e quem nós deveríamos eleger para ser nosso representante na Câmara dos Deputados.

...  
Trabalharia o seguinte questionamento: "O senhor Tiririca está apto para nos representar na Câmara dos Deputados?" **Abriria espaço para discussão**.

Após este *warm-up*, apresentaria o texto sobre a vitória de Tiririca nas últimas eleições aos alunos e pediria que fizessem as seguintes atividades:

- Pediria aos alunos que lessem o texto de forma rápida e extraíssem a ideia principal de texto – trabalharia *skimming*.
- Pediria aos alunos que lessem novamente o texto para encontrar informações específicas – uso de *scanning*, com perguntas sobre o texto.
- Trabalharia o vocabulário fazendo uso de *contextual guessing*.
- Por último, daria a oportunidade aos alunos de colocar no papel como o deputado federal Tiririca iria atuar na Câmara dos Deputados.

Aqui estão minhas considerações acerca do novo trabalho sobre o texto de Tiririca. O que me levou a mudar foi o trabalho que fizemos em sala de aula sobre técnicas de leitura. Vi com o que estudamos que precisava melhorar minhas leituras realizadas com meus alunos. **Antes fazia o ler por ler**, sem comentários à parte, **sem levar os alunos a se tornarem leitores críticos**, agora não, com aplicação de algumas técnicas aprendidas, vejo que os alunos têm se tornado mais conscientes quanto ao que estão lendo e trazendo novos questionamentos acerca do que leem. **Hoje mesmo em sala de aula tive essa experiência**. A mudança que vejo na minha forma de trabalhar a leitura, partiu primeiro de mim mesmo e depois com meus alunos.

Observamos que R continua a manter a divisão da aula em 3 etapas (marcadas aqui em cores diferentes) e a utilizar as estratégias que ele agora nomeia. Ele menciona que os alunos fariam uso das estratégias *skimming*, *scanning*, *contextual guessing* (para trabalhar vocabulário desconhecido dentro do texto) e proporciona um espaço para os alunos expressarem suas opiniões no início da aula. É interessante notar que algo mencionado no curso, além de estratégias de leitura, aparece na atividade do professor: a necessidade de se dar razões para o aluno ler o texto. R parece se preocupar em trazer mais de uma tarefa (1º leitura geral, 2º leitura mais específica e 3º trabalho com o vocabulário dentro do texto) para dar ao aluno essa “razão para ler o texto”, o que guiará a forma como o texto vai ser lido. É claro, no entanto, que o aluno-professor continua a tratar a leitura como um processo em que os alunos devem identificar informações, embora comece a dar atenção ao que os alunos já conhecem em termos de temas/tópicos e língua.

Relevante também é observar como R tem visto esse processo pelo qual tem passado. Ele identifica uma diferença na sua forma de trabalhar a leitura (o que realmente acontece se considerarmos a primeira e a quarta atividades realizadas) quando estabelece um momento anterior na sua reflexão com o uso de “antes”. Se antes ele trabalhava com a noção de “ler por ler”, ele considera que hoje está mais atento a outros aspectos que estão envolvidos na leitura do texto. Obviamente, se considerarmos as concepções de leitura elencadas por Dourado (PARAÍBA, 2007), verificaremos que as atividades propostas aqui estão ainda longe de se configurarem como uma prática crítica ou discursiva de leitura, apesar de o professor, em sua reflexão, dizer notar que os alunos estão mais “conscientes quanto ao que estão lendo e trazendo novos questionamentos acerca do que lêem”. O fato de R começar a se preocupar com o conteúdo do texto (e não apenas seu uso para ensino de gramática) e dar espaço para que os alunos se posicionem com relação ao mesmo, ainda que apenas em termos de conteúdo, sem haver um trabalho de linguagem propriamente dito, parece ser um avanço que o aluno-professor avalia positivamente, quando cita uma aula recente: “Hoje mesmo em sala de aula tive essa experiência”.

Observamos que há, no discurso de R, a recorrência a algumas teorias e conceitos estudados na academia, embora notemos que a apropriação efetiva desses conceitos frente à transposição didática ainda não ocorreu e que a concepção de leitura que ainda predomina nas atividades propostas é a de um processo ascendente, que privilegia a decodificação.

### **Considerações finais**

Nosso objetivo com esta pesquisa foi o de investigar: a) que concepções de leitura alunos-professores de língua estrangeira (inglês) revelam em atividades por eles produzidas; e b) de que forma essas concepções são influenciadas pela academia.

Em contato com esses alunos-professores na graduação e na pós-graduação (especialização), chamou-nos a atenção o fato de os alunos sempre relatarem dificuldades de trabalhar com a leitura em sala de aula e apresentarem o livro didático como a instância que definia o conteúdo e a forma como ministravam suas aulas. Assim, decidimos

propor aos participantes da pesquisa a elaboração de atividades de leitura que foram feitas em 4 momentos distintos. A ideia de propor essa elaboração de material pelos professores também objetivou dar-lhes a oportunidade de desenvolverem uma habilidade bastante importante no exercício da profissão docente, se entendemos que os professores podem e devem estar aptos para avaliarem seu trabalho e agirem em suas situações de ensino com autonomia, (re)pensando sobre sua prática, crenças, representações, para que exerçam seu trabalho mais conscientemente, sem que se transformem em meros repetidores dos livros didáticos ou de teorias que não compreendem.

Como pudemos observar na nossa análise, R demonstrou apresentar uma concepção de leitura predominantemente ascendente, algo que ficou bem marcado, principalmente na primeira atividade elaborada. Notamos, ainda, que, em algumas atividades, o conhecimento prévio do aluno foi considerado como fator importante no desenvolvimento da leitura, ainda que isso não possa se configurar, por si só, como uma indicação de perspectiva descendente de leitura.

Verificamos que as teorias e discussões propiciadas pela academia emergem nas questões e atividades que os alunos-professores elaboraram, sendo bastante forte, nas atividades de R, a utilização de estratégias de leitura, o entendimento de que “temas transversais” devem ser tratados nas aulas de língua para que o professor forme “bons cidadãos” e a aparente consideração de que a leitura crítica é igual a dar oportunidade aos alunos de expressarem seus pontos de vista com relação aos temas tratados. O trabalho com a linguagem também fica aquém de um trabalho que vise a conscientizar o aluno das diferentes possibilidades oferecidas pela língua e da sua condição heterogênea, sócio-histórica, em oposição a um tratamento da língua como transparente e homogênea.

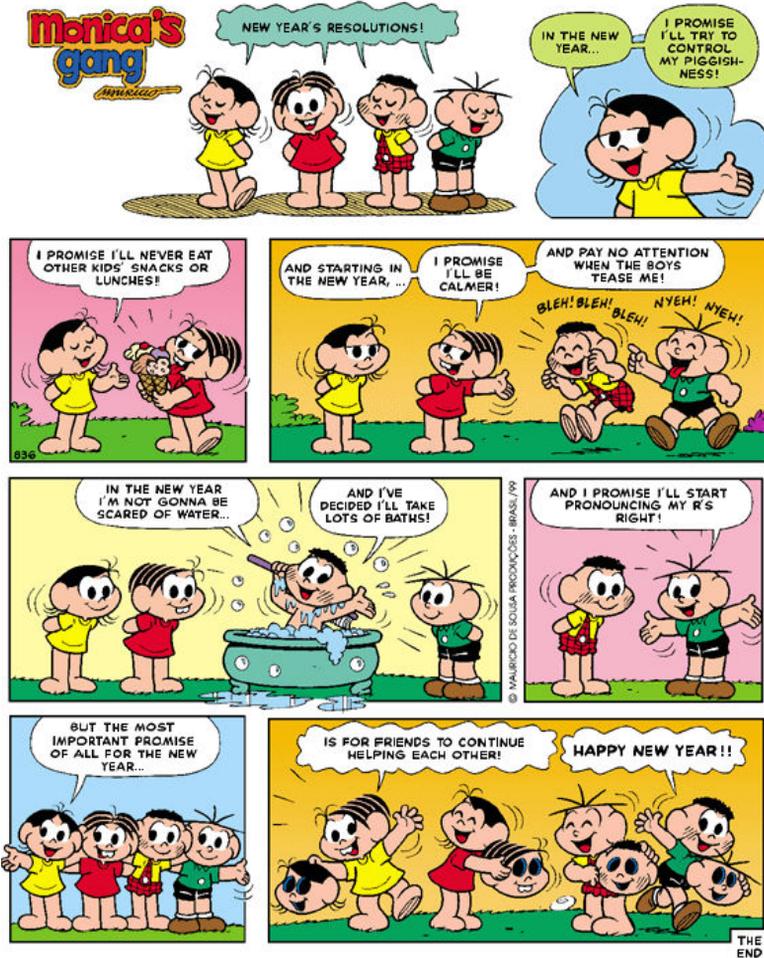
Apesar de as atividades do aluno-professor R terem ainda que ser modificadas, se o objetivo é trabalhar a leitura numa perspectiva discursiva/crítica, observamos uma mudança entre a primeira e a última atividade proposta, o que demonstra que o professor tem pensado e refletido sobre o que tem lido e estudado sobre como essas questões podem auxiliá-lo no seu trabalho docente com a leitura, mesmo que demonstre ainda não ter se apropriado de muitos conceitos e teorias adequadamente.

Pensamos que a contribuição desta pesquisa está em apontar a necessidade de um trabalho na formação inicial que realmente leve o aluno-professor a se apropriar do que estuda, para que consiga agir consciente e independentemente em sua profissão. A ponte entre o que estudam nas teorias e o que devem fazer na prática precisa ser construída na academia, para que os alunos-professores não virem meros repetidores das teorias sem, no entanto, saber para que servem nem fazer uso delas nas suas situações de ensino.

## Anexos

Anexo 1 (Disponível em: [www.monica.com.br](http://www.monica.com.br) – Monica's Gang – 138)





## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

CUNHA, D.A.C. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUSA, E.V.; VILAR, S. (Orgs.). *Parâmetros Curriculares em questão: o Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 27-47.

CELANI, M.A.A. et al. (Orgs.). *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2005.

\_\_\_\_\_. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: \_\_\_\_\_.; FREIRE, M.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. São Paulo: Mercado de Letras; EDUC, 2009.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

DOURADO, M.R. Estratégias de leitura e gêneros textuais no livro didático de inglês. In: SOUSA, E.V.; VILAR, S. (Orgs.). *Parâmetros Curriculares em questão: o Ensino Médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Dez anos de PCNs de Língua Estrangeira sem a avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 1, p. 121-148, jan./abr. 2008.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Coordenadoria de Ensino Médio. *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa: SEEC, 2007.

PINTO, A.P.; PESSOA, K.N. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 79-98.

RAMOS, R.C.G. ESP in Brazil: history, trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Ed.). *English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries*. IATEFL, 2008. p. 68-83. (e-book).

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 173-189.