

A ESCOLA IDEAL: UMA VISÃO DE PROFESSORES DE LE NO COMPETITIVO MERCADO DOS INSTITUTOS PARTICULARES DE IDIOMAS

Paulo S. REZENDE
(Senac SP)

Tania R. de S. ROMERO
(UFCLA)

Resumo

Tendo como foco o competitivo mercado dos Institutos particulares de idiomas, o objetivo deste artigo é discutir as representações de professores de línguas estrangeiras com relação à abordagem ideal a ser trabalhada com seus alunos em um tradicional Instituto de ensino de línguas estrangeiras localizado na cidade de São Paulo. Os dados do estudo são provenientes de sessões reflexivas realizadas durante uma pesquisa maior que pretendia alterar a metodologia em função da demanda de mercado. Os resultados são considerados à luz de teorias de ensino-aprendizagem e revelam a manutenção de bases tradicionais no que tange a papéis de professores e alunos, bem como de práticas de avaliação.

Palavras-chave: Representações; Ensino de língua estrangeira; demanda de mercado.

Introdução

A língua inglesa, é conhecimento de todos, atualmente desempenha importante papel para aqueles que buscam uma maior inserção e participação na vida contemporânea. Tal fato tem sido amplamente comentado tanto em reportagens da mídia que salientam que o número e falantes não-nativos supera o de nativos (Newsweek, Edição Internacional de 24/8/2006 e 01/03/2005), quanto em publicações diversas de nossa área (MOITA LOPES, 2003; RAJAGOPALAN, 2005, entre outros). Portanto, dependendo da formação profissional e objetivo sócio-econômico, saber inglês tornou-se necessário num mundo cada vez mais globalizante.

Naturalmente, a necessidade de saber inglês está subjugada a fatores políticos e econômicos com implicações sérias, especialmente no que tange a identidade nacional e diversidade cultural. Tal questão tem alimentado constantes e importantes debates entre lingüistas aplicados e educadores em todo o mundo, insistindo na relevância de discussões que promovam o posicionamento crítico para se contrapor ao discurso único que pode levar a manipulação (MOITA LOPES, 2003). Por outro lado, negar a importância da língua inglesa em nosso tempo é alimentar maiores exclusões e limitar nossa atuação.

Lamentavelmente, em nosso país o processo educacional básico não tem sido bem sucedido ao preparar as pessoas para usarem a língua estrangeira privilegiada (CELANI, 2003). Mas, já que a necessidade insiste, quem tem condições financeiras recorre às escolas particulares dedicadas ao ensino de idiomas estrangeiros mais valorizados. A oferta é ampla, o que acirra a competição. Há hoje apenas no Estado de São Paulo mais de 15 grandes redes nacionais e multinacionais altamente preparadas, disputando agressivamente o lucrativo mercado. Tal competitividade faz com que os Institutos repensem e re-avaliem não somente suas estratégias de marketing, como também os princípios e objetivos que

lhes servem de esteio. A grande meta é atrair clientes, o que implica corresponder a suas expectativas e obter resultados que eles consideram satisfatórios. São inevitáveis tensões entre educação e objetivos de lucro no mercado de escolas de línguas, como se verá adiante.

Partindo de uma situação real, além de uma demanda de mercado percebida, uma das grandes redes de Institutos de Idiomas do Estado de São Paulo optou por rever seus posicionamentos metodológicos, com a iniciativa de ouvir e entender seus professores, visando a poder atuar com eles na promoção de modificações nas abordagens didático-pedagógicas. Este artigo, originado nesta experiência prática de que participaram os autores, objetiva discutir as representações dos professores deste Instituto quanto à escola ideal para seus alunos.

Iniciamos por introduzir o leitor ao contexto do Instituto e explicitar as características da investigação empreendida. A seguir, discorreremos sobre a fundamentação teórica que sustentará nossa interpretação dos dados, discutida na seqüência.

Contexto

Este trabalho é resultado de um momento reflexivo conduzido por uma Instituição da área de ensino de idiomas sediada em São Paulo. A Instituição, com história de 30 anos e presente em todo o território nacional, possui oito unidades na capital do Estado de São Paulo, com aproximadamente 5000 alunos. Conta com 225 professores e trabalha com o ensino-aprendizagem de quatro línguas estrangeiras, tendo com inglês sua maior clientela, a exemplo do que ocorre com outros Institutos similares.

Durante o ano de 2004, a instituição passou por uma reorganização estrutural que objetivava observar mais cuidadosamente os movimentos mercadológicos na área de

ensino de idiomas. Nesse contexto, muitos professores, informalmente, relatavam a insatisfação que sentiam com relação aos posicionamentos metodológicos que, segundo eles, causavam grande impacto nas vendas dos cursos. No final daquele ano, uma pesquisa foi conduzida para se obter informações sobre a percepção de alunos e professores com relação à abordagem metodológica dos cursos da instituição.

Contratou-se uma empresa de pesquisa de mercado para uma investigação sobre a representação que os alunos da própria instituição e de outras instituições tinham de uma escola de idiomas ideal. Durante a pesquisa, quatro *slides* foram apresentados aos alunos envolvidos, contendo os perfis de quatro escolas diferentes - Alfa, Beta, Gama e Delta – que serão apresentados mais adiante. Os participantes da pesquisa deveriam, após a leitura cuidadosa do programa de cada escola, escolher a que mais se aproximasse de um conceito pessoal de escola ideal.

Essa investigação revelou que aproximadamente 85% do total dos alunos questionados (1.200 da própria instituição e 500 de outras instituições) esperam comprar um curso que se comprometa com procedimentos avaliativos formais e decisões pedagógicas. Ao mesmo tempo, 95% dos entrevistados acham importante a consideração de seus contextos sócio-profissionais nas atividades propostas em sala de aula para que o curso tenha um significado mais relevante para a vida prática.

Após esta investigação junto aos alunos, a coordenação dos cursos implementou, portanto, uma série de ações investigativas que pudessem levar a uma reflexão com vistas a mudanças de cunho pedagógico.

A ação que enfocamos aqui ocorreu no início de 2006, quando a Coordenação organizou uma oficina reflexiva com 25 professores representantes das oito unidades de São Paulo. O encontro foi dividido em 4 momentos, organizados a partir de exercícios que remetessem à reflexão. Foram estes: (a) desenho representativo da metodologia usada na Instituição,

(b) escolha de um dos quatro modelos de escola apresentado, após discussão entre os participantes, (c) descrição de infraestrutura mínima necessária, perfil do professor e elementos de divulgação, e (d) elaboração de lista de prioridades para alterações metodológicas. Limitamo-nos, no escopo deste artigo, a discutir a atividade (b), que envolveu uma discussão sobre o impacto mercadológico da escolha de metodologia de ensino.

Assim, foi proposta uma atividade na qual, após 15 minutos de discussão em pequenos grupos, os professores deveriam escolher o modelo mercadológico/metodológico que mais se parecesse com aquilo que eles acreditavam ser vendável, ou seja, tivesse maior probabilidade de ser mais procurado pelos alunos e que possibilitasse uma aprendizagem satisfatória.

Deve-se destacar que o resultado da mesma pesquisa previamente feita com os alunos não era de conhecimento dos docentes da Instituição até aquele momento. O objetivo era também verificar como essas representações dialogavam e propor mudanças metodológicas, caso assim fosse indicado.

Para essa atividade, quatro slides foram apresentados aos docentes com as informações sobre o perfil das escolas Alfa, Beta, Gama e Delta e suas diferentes abordagens metodológicas, conforme especificado abaixo:

Quadro de Perfil de Escolas

Escola Alfa	O curso é voltado para a comunicação oral, incluindo estratégias de leitura e redação. As atividades de sala de aula e/ou à distância são interativas, dinâmicas e os conteúdos são definidos entre alunos e professor, de acordo com seus interesses. Não há provas formais. Os alunos periodicamente auto-avaliam-se, avaliam o professor e o curso.
--------------------	--

Escola Beta	este curso, o aluno aprende juntamente o idioma e outros recursos como, por exemplo, os de informática. Faz parte do curso o ensino de valores humanos, como regras sociais de comportamento em situações do dia-a-dia. Não há provas formais: os alunos periodicamente auto-avaliam-se, avaliam o professor e o curso. Em conjunto com o professor, o aluno decide quando avançar no curso.
Escola Gama	As atividades serão realizadas apenas em sala de aula e desenvolverão a compreensão e expressão oral e escrita do idioma. As aulas são de 1h30, sendo a primeira hora dedicada à aprendizagem de novos conteúdos e os 30 minutos finais para atividades de fixação e revisão de conteúdos, de acordo com as necessidades dos alunos. Não há provas formais. Semanalmente os alunos auto-avaliam-se, avaliam o professor e o curso. Juntamente com o professor, decidem quando avançar no curso.
Escola Delta	As aulas são de conversação, leitura, redação, vocabulário e gramática. O professor corrige os alunos quando necessário, revisando e realizando exercícios de fixação até que todos tenham aprendido. Os alunos recebem, semanalmente, exercícios e/ou atividades para as necessidades que precisam aprimorar. A cada três semanas de aula há uma prova escrita e uma prova oral para avaliar necessidades individuais.

Após a discussão e escolha por uma das escolas acima, os professores envolvidos no processo e divididos em grupos deveriam relatar as discussões no grupo, detalhando como a escolha por uma das escolas foi feita, bem como justificando essa escolha para o grupo presente, composto por coordenadores e pela equipe técnica da Instituição.

As bases do prisma interpretativo

Na última década, vários educadores (tais como BRUNER, 2001, CELANI e MAGALHÃES, 2002, entre outros) têm insistido na importância de se conhecer como os professores pensam e em que princípios ancoram suas ações pedagógicas. Tal conhecimento, argumentam, apresenta-se como condição *sine qua non* antes de se implementar qualquer programa de formação, uma vez que a tendência é que se entenda e se aja no mundo com base em interações sociais que foram constituindo o indivíduo ao longo de seu percurso sócio-histórico.

O grande problema é que raramente estas teorias que orientam as ações, tomadas de decisão e escolhas do professor são explícitas ou conhecidas por ele próprio. Por terem sido incorporadas paulatinamente ao repertório constituinte do professor sem questionamento, na maioria das vezes encontram-se mergulhadas nas águas turvas do tácito, ou seja, são intuitivas, leigas, assistematizadas, enfim, fazem parte da chamada "psicologia popular", como lembra Bruner (2001).

Em consonância com este enfoque, um grupo expressivo de pesquisadores brasileiros da Linguística Aplicada tem se dedicado ao estudo do pensamento de professores, denominando-o *representações* (CELANI e MAGALHÃES, 2002; FREIRE e LESSA, 2003; entre outros). Consideramos representação como significados construídos através de interações sociais em contextos em que estamos inseridos ou

com os quais entramos em contato ao longo de nossa história. Sendo assim, são mutáveis e perfeitamente suscetíveis a transformações através de novas interações e negociações sociais, como as que temos oportunidade de desenvolver com professores de língua inglesa (ou qualquer outra língua estrangeira ou materna) em cursos de formação pré e em serviço.

Entendemos que a discussão necessária a se fazer, ainda que sucinta, em função dos limites desta publicação, diz respeito a concepções de ensino-aprendizagem relacionadas a línguas estrangeiras. Destacamos, dentre as várias teorias, o behaviorismo, o cognitivismo e o sócio-construtivismo. Estas perspectivas, apoiadas na psicologia, visam a explicar como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

A visão behaviorista vê a aprendizagem como a aquisição de novos hábitos que são apreendidos pelo aluno através de automatização. Ao professor cabe criar estímulos que geram respostas do aluno que são, por sua vez, avaliadas por reforço (premiação ou punição) do professor – daí provém a rotina Estímulo-Resposta-Reforço tão familiar em nossa experiência escolar. Alinha-se a esta vertente práticas mecanicistas de memorização, repetições em coro de estruturas gramaticais, e exercícios de substituição (*substitution drills*), característicos da metodologia áudio-lingual, que objetiva o desenvolvimento de bons hábitos, tendo-se, em contraponto, o repúdio a erros para que o processo de aprendizagem não seja prejudicado. Explicações de regras gramaticais da língua estrangeira, por exemplo, são selecionadas pelo professor, de forma cuidadosamente planejada, controlada e seqüencial. Assim, o papel do professor é de fornecedor do conhecimento que julgar necessário, ao passo que ao aprendiz cabe a passiva resposta, "absorção" e conformidade ao conhecimento apresentado (WILLIAM e BURDEN, 1997). Têm primazia neste enfoque, portanto, o processo de ensino e o professor.

Por considerar aprendizagem como acúmulo de

associações estímulo-resposta, o behaviorismo entende avaliação como simples testagem (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002), com perguntas que enfatizam memorização, lacunas a serem completadas. O teste ou exame, portanto, é separado do processo contínuo de ensino-aprendizagem, além de necessariamente preencher requisitos de cuidadosa objetividade, com a forte e equivocada argumentação de garantir imparcialidade. Ou seja, ao pretender praticar avaliação, o que na verdade se pratica é o exame, o que equivale a continuar perpetuando o *status quo*, as desigualdades sociais, inibindo ascensões e mobilidade sócio-cultural, excluindo, ao invés de incluir, julgando, ao invés de ensinar (ÁLVAREZ-MÉNDEZ, 2002).

Tendo, por outro lado, o foco no aluno, o cognitivismo atenta para os processos cognitivos utilizados pelo indivíduo para aprender. Assim, o aprendiz relaciona-se ativamente com o conhecimento, buscando construir sua aprendizagem através de estratégias tais como categorizações, observações ativas, deduções de regras gramaticais a partir de exemplos da língua alvo e elaboração de hipóteses sobre a língua inglesa a partir de seu conhecimento na língua materna.

O professor atua para criar condições adequadas, levantar e problematizar questões a serem trabalhadas pelos estudantes individualmente, enquanto os erros são vistos como parte inerente ao processo de aprendizagem.

Enquanto a padronização na testagem caracteriza a primeira teoria previamente assinalada, no cognitivismo ocorre o oposto, uma vez que o princípio condutor aponta para diferenças individuais. Opta-se, portanto, por trabalhos e expressões livres, reproduções com interpretações pessoais sob diferentes ângulos, fundamentações, comparações ou confronto entre textos, por exemplo. Coerentemente, há multiplicidade de critérios de avaliação, prevalecendo assimilação e aplicação de conceitos a situações distintas (MIZUKAMI, 1986).

Privilegiando a participação conjunta em atividades

sociais, o sócio-construtivismo (WILLIAM e BURDEN, 1997), por sua vez, advoga que os processos cognitivos e a aprendizagem são desenvolvidos por meio de interação com outros em práticas sociais, isto é, em contextos históricos, culturais e institucionais.

Salienta-se, portanto, a função da linguagem tanto como elemento mediador conducente à construção de conhecimento como instrumento privilegiado para sistematizar e organizar o pensamento, além de orientar o comportamento. No ensino de língua estrangeira, procura-se trazer a realidade dos alunos para dentro da sala de aula (LIBERALI, 2002), ou seja, objetiva-se instrumentalizar o aprendiz linguisticamente para que este entenda e atue no mundo em que está inserido, bem como tenha acesso dialético a outros mundos *nunca dantes navegados* (MOITA LOPES, 2003, p. 35).

O processo de ensino-aprendizagem, por conseguinte, inicia a partir do conhecimento que o aluno já tem com base em suas experiências e sua atuação na sociedade para ser expandido ou transformado em negociações e construções conjuntas com o professor, pares ou outros recursos humanos, tais como livros, filmes, sítios eletrônicos. Destaque-se que o prisma sócio-construtivista não desvincula avaliação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, o processo avaliativo é contínuo porque o ensino e aprendizagem também o são.

Análise da Escolha

Com base nos fundamentos de cunho teórico sobre os quais discorremos acima, debruçamo-nos sobre as respostas de quais seriam as características da escola de inglês segundo os professores do Instituto particular que mais interessaria a seus alunos.

A escola Alfa volta-se para interesses (notícias, filmes, músicas) e necessidades gerais negociadas entre alunos e

professor. Embora haja negociação de conteúdo, a avaliação é unilateral, pautando-se pela percepção exclusiva do alunado. Portanto, o aluno é colocado como centro avaliador não somente de sua aprendizagem, como também da abordagem pedagógica da escola e da atuação do professor. Ou seja, o cliente dá as cartas no gerenciamento dos rumos a se seguir, o que coaduna com a perspectiva cognitivista, conforme discutimos anteriormente.

Mantendo a característica de não incluir provas formais, a escola Beta vê a língua estrangeira como ferramenta para a realização de tarefas específicas (informática), deixando entrever, ainda, negociação da avaliação de aprendizagem entre professor e aluno, o que a aproxima do enfoque sócio-construtivista.

A menção de "ensinamento de valores humanos, como regras sociais de comportamento em situações do dia-a-dia", todavia, dá margens a que se interprete que haja um doutrinamento com decisões previamente decididas, ao invés de uma discussão que abarque perspectivas de diversidade cultural, que propiciaria maior compreensão da contemporaneidade pós-moderna (MOITA LOPES, 2003).

A escola Gama tem características mais tradicionais, fazendo prevalecer as quatro habilidades trabalhadas no espaço (de)limitado da sala de aula e uma abordagem de linguagem e ensino que marcadamente não incorpora o processo avaliativo ao de ensino-aprendizagem. Não podemos deixar de observar que a escolha lexical pela palavra *fixação* remete à visão de aprendizagem como memorização do que é "passado" pelo professor. As demais características assemelham-se à da escola mencionada no parágrafo anterior.

A escola Delta foi escolhida por todos os grupos, dentre as opções colocadas. Esta igualmente enfoca as quatro habilidades, com intervenção do professor para *corrigir* e prover *exercícios de fixação* e *atividades específicas para as necessidades*. Além da responsabilidade de avaliação ser

atribuída somente ao professor, nesse modelo de escola, as avaliações também são mais freqüentes e focadas em um momento único, formal e pré-estabelecido, para que o aluno seja testado por quem ele acredita ser o único capaz de determinar a avaliação – o professor.

É interessante lembrar que a escolha de todos os grupos se baseou na representação que os professores têm da preferência de seus alunos. Ao mesmo tempo, observe-se que a escolha validou os resultados da pesquisa realizada com os alunos seis meses antes do início deste trabalho de reflexão docente.

Seguindo, ressalta-se que os alunos parecem querer ter um papel menos participante no processo de ensino-aprendizagem, com o professor exercendo o papel de detentor do poder, do conhecimento, uma vez que a avaliação é motivada externamente pelo professor através de *correção* e provas escritas e orais.

Ao professor, assim, caberia o papel de *julgar* e *dar o veredicto* e o aluno não se envolveria na construção do conhecimento. A visão de ensino-aprendizagem que esta preferência "dos alunos" projeta é a de que o professor transmite, controla e vigia, assumindo o centro do processo, enquanto os alunos "absorvem", ocupando o papel de objeto passivo (REGO, 1995).

A relação da escolha à perspectiva behaviorista nos parece óbvia, uma vez ser este o modelo de escola mais tradicional e conhecido, com base nas experiências escolares que a maioria muito provavelmente vivenciou. Teríamos, portanto, esta vivência fortemente influenciando uma concepção de escola constituída historicamente, uma alusão a representações (CELANI e MAGALHÃES, 2002) sobre o ensinar e aprender.

É preocupante perceber, por outro lado, que ao oferecer exatamente aquilo que o mercado busca, não se estaria, assim, investindo no desenvolvimento de autonomia do aluno, auxiliando-o a trabalhar seus próprios recursos sociais,

estratégicos e cognitivos. Observe-se, como evidência, que os alunos tem preferência por instrumentos de avaliação formais. Esta transferência da responsabilidade pelo processo avaliativo para o outro parece refletir modelos educacionais com forte carga tradicional/behaviorista, desvinculadas da realidade que hoje vivemos.

Ao mesmo tempo, algumas questões chamam nossa atenção - como preparar este aluno para uma abordagem em que sua participação seja mais ativa? Como envolver professores e alunos neste movimento e ao mesmo tempo ter sucesso mercadologicamente, o que jamais poderia ser ignorado uma vez que existe uma relação comercial neste processo?

Não há respostas simples para o impasse apontado. Tecemos algumas considerações ao concluir este artigo, deixando outras tantas em aberto, continuando reflexões já desenvolvidas, elucidando nossas visões, enquanto nos debatemos em dissonantes conjecturas e pressões externas: o confronto entre representações pessoais como educadores e o compromisso profissional-gerencial de gerar lucro, lidar com as representações do cliente, transformar a cultura de aprendizagem reinante.

Concluindo, por enquanto...

Para uma consistência com as necessidades de aprendizagem de língua inglesa atualmente, o aluno, bem como o professor, deveriam querer buscar processos avaliativos negociados de forte motivação do grupo que os aproximassem de suas tarefas cotidianas com a língua alvo, conforme sugerem os princípios avaliativos da abordagem sócio-construtivista.

Portanto, parece-nos bastante claro que deveriam fazer parte das atividades de sala de aula comentários críticos sobre notícias atuais, entendimento e redação de mensagens

eletrônicas dentro da área de atuação ou interesse dos alunos, por exemplo. Assim, o ensino-aprendizagem de língua inglesa poderia atender os interesses e exigências profissionais dos alunos, harmonizando-se às necessidades do contexto sócio-histórico (LIBERALI, 2002).

Deve-se considerar por um lado, que o aluno, embora participante fundamental no processo de ensino e cliente desta (e praticamente toda) Instituição, não seria o mais balizado para lançar as bases da criação e princípios filosóficos fundadores de uma escola, uma vez que não conta com as competências profissionais para tanto. Ao mesmo tempo, não podemos ignorar a bagagem de experiências de cada aluno e professor, participantes dessa pesquisa, com relação às práticas docentes e discentes vivenciadas na formação educacional básica de cada um.

É importante ressaltar que todos nós colecionamos impressões sobre o que é uma escola ideal, uma prática didática ideal, a partir do que vivenciamos em educação. Portanto, seria pertinente considerarmos a existência de diferentes experiências educacionais ao propormos novas abordagens educacionais.

Uma abordagem educacional que dialoga com a realidade na qual vivemos atualmente não pode ser proposta simplesmente a partir do pressuposto de que, por sermos professores ou coordenadores, todas nossas reflexões serão compreendidas na totalidade e aceitas como as ideais. Talvez seja necessário um educar para educar, ou seja, sensibilizar e preparar as pessoas – alunos e professores – para as novas necessidades que vivemos na nossa interação com o mundo.

Essa investigação parece comprovar que há um diálogo implícito na relação professor-aluno que corrobora algumas inferências mercadológicas que devem ser observadas continuamente. Acreditamos que mudanças metodológicas radicais, sem pesquisas aprofundadas dos públicos atendidos, podem acarretar o insucesso do negócio e a necessidade de atendimento de um outro público.

Por outro lado, existem questionamentos muito maiores e que envolvem a formação educacional básica de todo e qualquer cidadão que procura por um curso de inglês ou de qualquer outra língua. Dentre estes questionamentos, talvez o mais importante envolva o entendimento de como um curso com uma abordagem inovadora seria aceito por alunos e professores.

Isso nos leva a refletir sobre a possibilidade, ou mesmo necessidade, de repensarmos posicionamentos metodológicos, considerando sempre o que vem a constituir o ser humano, seu histórico de aprendizagem através dos tempos e a maneira como ele pode, com a colaboração do professor, colegas e contexto, caminhar em direção à aprendizagem de língua estrangeira, construindo conhecimento.

Desta forma, e considerando a capacidade de compreensão e envolvimento dos participantes do processo educacional que se estabelece, sugerimos que as ações que compreendem mudanças metodológicas sejam também compartilhadas com docentes e alunos, apresentando e discutindo colaborativamente objetivos e justificando os novos caminhos.

Deixamos o convite a controvérsias, a porta aberta para o diálogo contínuo, enquanto buscamos aliar teoria e prática na incompletude de nosso percurso acadêmico-profissional.

Referências

- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, Juan Manuel (2002). Avaliar para conhecer, Examinar para excluir. Porto Alegre: ArtMed.
- BRUNER, Jerome (2001). A Cultura da Educação. Porto Alegre: ArtMed.
- CELANI, Maria Antonieta Alba (2003). Um programa de formação contínua. In: M. A.A. Celani (org.) Professores e formadores em mudança. Campinas: Mercado de Letras.
- CELANI, Maria Antonieta Alba e MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (2002). Representações de professores de inglês como língua

estrangeira sobre suas identidades profissionais: Uma proposta de reconstrução. In: L. P. Moita Lopes e L. C. Bastos (orgs.) *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, p. 319-338

FREIRE, Maximina Maria e LESSA, Angela Brambilla Cavenaghi (2003). Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: L. Bárbara e R. de C. Guerra (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 167-194.

LIBERALI, Fernanda Coelho (2002). Bringing students' reality into classroom: a socio-interaction perspective. *Braz-TESOL Newsletter*, São Paulo, v. June, p. 18-20.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nagamine (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (2003). A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: L. Barbara, L. e R. de C. Guerra (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, p. 29-57.

RAJAGOPALAN, Kanavillil (2005). A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil, In: Y. Lacoste e K. Rajagopalan (orgs.) *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, p. 135-159.

REGO, Teresa C. (1995) *Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes.

WILLIAM, Marion e BURDEN, Robert (1997) *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.