

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de
Letras da UERJ. nr.12. p20-31.
www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

Aprender inglês para não perder o bonde da história

Maria Cristina Damianovic
UNITAU

ABSTRACT: *This paper discusses the reasons why someone, more specifically the Brazilian people, should be given a chance to study English in a way to be offered the possibility to be engaged in the different discourses which have been circulating in English around the world. It also claims that there should be teacher development courses, pre and in service ones, which could provide teachers the ability to learn themselves how important it is to participate in the construction of meanings in the discourses in English. This author hopes to highlight the urgent need to let English learners and teachers become social-historical-cultural collaborators in the thinking for the de- and re- construction of our world.*

RESUMO: Este artigo discute as razões pelas quais as pessoas, neste caso principalmente o povo brasileiro, deveriam ter a chance de estudar inglês para aprender a engajar-se nos diferentes discursos que circulam em inglês pelo mundo. Este texto também clama a necessidade de haver cursos de formação de professores, pré e em serviço, que pudessem oferecer ao professor a percepção de o quão importante é aprender a participar da construção de significados nos discursos em inglês. Esta autora espera neste artigo salienta a urgência de docentes e discentes da língua inglesa tornarem-se colaboradores sócio-histórico-culturais envolvidos na des- e re- construção do mundo.

KEY-WORDS: English, Socio-historical-cultural teachers and learns and Discourse engagement

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

PALAVRAS-CHAVE: Inglês, Professores e Alunos sócio-histórico-culturais e Engajamento Discursivo.

Introdução

Os objetivos deste artigo são: inicialmente, apresentar a representatividade da língua inglesa na vida das pessoas. Em seguida, serão abordados os discursos que circulam em inglês pelo mundo. Posteriormente, a ideologia relacionada à invasão do inglês em todos os locais do planeta e possíveis posicionamentos quanto a essa invasão serão expostos. Finalmente, será enfatizada a necessidade da formação do professor de inglês dentro de um contexto que questione o pensamento homogeneizador da vida contemporânea, para que ele possa assumir seu papel de construtor de uma educação que faz o aprendiz pensar para poder agir politicamente.

O inglês e sua representatividade na história

Rajagopalan (2005:135) discute algo que o preocupa, e intriga esta autora também, que é “a invasão da língua inglesa (LI) na vida de todos os seis bilhões - sem exceção - de seres humanos que habitam o planeta”. Dentro dessa realidade lingüística, atualmente, “perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo já possui algum conhecimento da LI e/ou

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia” (Rajagopalan, 2005:149). Assim, “o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo” (Le Breton, 2005:16).

De acordo com Moita Lopes (2005), atualmente, mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo aprendem inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. Assim, é interessante notar que o número de pessoas que usam o inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma.

À grande quantidade de habitantes de nosso planeta que estão em contato com a LI, acrescenta-se o fato de que, segundo Le Breton (2005: 19-25), o inglês além de gozar “de posição dominante nos setores de pesquisa científica, também está na cultura de massa, na política, entre os banqueiros, funcionários de carreira, no cinema, no rock, nas empresas que estão em vias de se tornarem bilíngües”, para citar alguns contextos. Moita Lopes (2005) afirma que os discursos que circulam na internet e na maior parte dos canais internacionais de TV, e também os discursos das finanças, do comércio, dos congressos, dos eventos esportivos mundiais, etc., são primordialmente construídos em inglês, mesmo aqueles produzidos em países onde esse idioma não é falado como primeira língua. Vê-se que, com o conhecimento da LI, será possível poder buscar a informação de que necessitamos;

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

haverá, segundo esse autor, infinitas fontes de conhecimento que poderão ser consultadas para a realização da ação social. Trata-se da possibilidade de acesso ao mundo dos discursos múltiplos, para que o indivíduo possa compreender o mundo em que vive e dele fazer parte.

Portanto, pode-se perceber que o uso do inglês é um dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social. “Há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história” (Rajagopalan, 2005:149).

O brasileiro no bonde conscientiza-se sobre a ideologia da invasão

Diante da invasão exposta na seção anterior, possíveis posicionamentos são focalizados por Rajagopalan (2005:140-150): “erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo o que ele representa; aceitar pura e simplesmente o idioma, sob o argumento de que não há nada o que fazer diante de sua expansão no mundo; adotar um outro idioma de grande aceitação ao redor do mundo; e se conscientizar da ideologia que se esconde por trás da expansão da língua inglesa”.

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

Procurarei esclarecer a importância de enfatizarmos a última possibilidade. As anteriores não serão consideradas como ponto de discussão nesse artigo porque sabemos que o mundo já tem muitas muralhas impedindo a comunicação entre os povos. Não precisamos de mais muros! O brasileiro precisa aprender a descobrir o que está nos muros e atrás deles. Ele precisa aprender como passar por muros, desconstruí-los e não construir mais muros ainda!

Adotar outro idioma seria apenas mudar a peneira que tapa os olhos. Simplesmente aceitá-lo dá até arrepios nesta autora, pois o que o brasileiro menos precisa é aprender a aceitar algo pura e simplesmente. Ainda estou inconformada com um depoimento recente de um corredor de Fórmula 1 que disse que ele era apenas um brasileirinho. O Brasil é um gigante, forte e inteligente, que precisa de oportunidades para estudar e para se engajar nos discursos que circulam no mundo; necessita deixar de viver a *síndrome do escravo* (Gadriot-Renard, 2005:32)

Nosso país necessita da passagem para querer entrar no bonde e fazer parte da comunidade que estuda a importância do inglês, ou melhor, do World English, que, à luz de Rajagopalan (2005:151) “é a língua inglesa que circula no mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos do mundo de hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja”. O World English

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

é um “fenômeno lingüístico sui generis, pois, segundo as estimativas, nada menos que dois terços dos usuários desse fenômeno lingüístico são aqueles que seriam considerados não nativos” (Rajagopalan, 2005:150-151). Segundo Le Breton (2005:17), “não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas”.

Em tal contexto sócio-histórico, é cômodo querer permanecer atrás de muralhas, ou querer construir outras para se proteger. Mas se proteger do quê? Do crescimento cultural realizado através do capital intelectual, que é um dos passaportes para começarmos a ser agentes de nossa própria história pessoal, comunitária, estadual, nacional e internacional?

Os passageiros do bonde aprendem a remar contra a maré

“De nada adianta nadar contra a maré, se soubermos de antemão que isso não vai fazer com que o mar mude seu comportamento” (Rajagopalan, 2005:149). Não mudaremos o comportamento das águas, mas podemos, através da aprendizagem do inglês, adquirir, segundo Moita Lopes (2005), uma forma de nos engajarmos em um discurso sobre a vida social é questionar o pensamento homogeneizador da

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

vida contemporânea. Segundo esse mesmo autor, a aprendizagem da LI fornece acesso a conhecimentos para uma ação social, pois aprender inglês significa ampliar as oportunidades sociais do cidadão.

Sendo assim, vale ressaltar que nadar ou remar contra a maré, “significa conhecer os limites da nossa ação, sempre tendo em mente o melhor aproveitamento da situação em prol dos nossos interesses de curto, médio e longo prazos” (Rajagopalan, 2005:153). “É preciso deixar de ter vergonha (síndrome do escravo) e engajar-se, em inglês, nos discursos da comunidade mundial”(Gadriot-Renard, 2005:32).

Da síndrome do escravo o brasileiro já está farto! É o momento de estudar para aprender a se colocar à altura do conhecimento que está ao nosso redor. Ao aprender inglês, o brasileiro terá acesso à mobilidade social (Moita Lopes, 2005). Le Breton (2005:18) ressalta que “o homem que fala inglês é, em si mesmo, uma conquista”. Ao brasileiro precisa ser dada a oportunidade de conquistar o direito de usar a LI como uma língua comum, por meio da qual ele possa ler o mundo criticamente e participar de sua construção (Moita Lopes, 2005). Segundo esse último autor, aqueles que têm acesso à informação e ao conhecimento em escala mundial têm maiores oportunidades de aprender e maiores chances de ampliar seus horizontes: inglês é um bem simbólico valorizado no Brasil e em grande parte do mundo, tendo em

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

vista o papel que tal língua desempenha como meio de comunicação planetário.

Moita Lopes (2005) lembra que a educação não é a panacéia para acabar com os processos de exclusão (sinônimo contemporâneo para pobreza em um mundo no qual as desigualdades aumentam), uma vez que esses processos abarcam questões sociais e culturais complexas que atravessam classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. No entanto, segundo o autor, a educação pode ser um instrumento central na luta por equidade entre as pessoas em todos os níveis - ou pode, pelo menos, ser útil para que se aprenda a compreender o mundo em que se vive, a fim de colaborar para sua transformação.

A grande contribuição, especialmente para os brasileiros, é que aprender inglês significaria, segundo Moita Lopes (2005), aumentar as oportunidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea. Esse autor ressalta, com bravura, que é preciso diminuir o fosso que distancia grupos sociais; e a educação lingüística em geral, mais especificamente o inglês, têm papel fundamental nessa empreitada.

O professor de inglês entra no bonde com preocupações sobre aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.
www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

Rajagopalan (2004) explica que a língua inglesa é um grande negócio no Brasil, assim como nos demais países da América Latina e, pensando bem, no resto do mundo. Esse sucesso tem raízes na “geopolítica do inglês, que é um reflexo do triunfo político, econômico, cultural dos povos de língua inglesa e um meio de aumentar a sua influência pela difusão da língua” (Le Breton, 2005:25). E o professor de inglês no Brasil? Como fica seu papel nessa grande empreitada que tem a intenção não de rejeitar o inglês, de acordo com Moita Lopes (2005), mas de “reconstituí-lo em termos mais inclusivos, éticos e democráticos, trazendo à tona as resoluções criativas para os conflitos linguísticos” (Canagarajah,1999:02)?

Tanto o professor de inglês quanto os demais professores precisam ter em mente que a educação deve oferecer ao indivíduo possibilidades para ele pensar para transformar o mundo de modo a poder agir politicamente (Moita Lopes, 2005). Para tanto, é crucial que todo professor tenha uma percepção aguçada, tome consciência, entenda e se preocupe com aspectos sócio-históricos-culturais relativos ao mundo social contemporâneo em que está situado e em que vive, mundo esse que é composto de processos sociais, culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais (Moita-Lopes, 2005:30-33). “Não se pode transformar o que

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política” (Moita Lopes, 2003:31).

Com a finalidade de compreender como o professor de inglês vive para depois pensar em como esse professor poderia agir em sua sala de aula, vale relembrar o perfil desse professor. Conforme discutido em Damianovic (2004), Magalhães (2002), Schön (1983,1992, 1998), Gomes (1992), Nóvoa (1992), Kincheloe (1993) e Celani (2000), o professor de inglês, assim como outros profissionais, vem sendo formado com base em uma concepção epistemológica herdada do positivismo, predominantemente durante o século XX. Tal concepção incentiva a formação de um profissional técnico, voltado à resolução de problemas da prática dentro de um arcabouço que procura aplicar, rigorosamente, teorias e técnicas científicas derivadas de investigações conduzidas em escolas.

De acordo com Celani (2000), o pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é o de que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Questões de formação como essas constroem o que se tem tentado demolir: muros que prejudicam a criação de uma atitude que, segundo Magalhães (2002), propicia ao professor, aqui especificamente o professor de inglês, uma base sólida para que possa refletir sobre suas escolhas e seus significados em relação aos objetivos propostos ao ensino-aprendizagem dos alunos.

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

As situações expostas nos dois parágrafos acima são perigosas se analisarmos o inglês como um instrumento de inclusão discursiva e, para que isso efetivamente ocorra, aluno, professor, escola e comunidade precisam saber definir as escolhas que serão feitas, de forma que possam ter acesso ao que Zeichner (1981: 3) explica como sendo uma educação para se chegar a algum propósito sócio-histórico-cultural. Na verdade, questões como o porquê de algo ser ensinado e os efeitos dessa aprendizagem a longo prazo são aspectos que, normalmente, nas salas de aulas de inglês, recebem pouca atenção dos professores (Damianovic, 2004). Isso porque o professor, de acordo com Pennycook (1998: 26), foi formado dentro dos princípios básicos oriundos do “pensamento iluminista europeu e de dois de seus produtos, o positivismo e o estruturalismo. Esse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica”.

Segundo Damianovic (2004), já podem ser localizados, em terreno nacional, cursos de formação pré-serviço (graduação) e em serviço (extensão cultural, universitária, pós-graduação, mestrado e doutorado) que objetivam: oferecer situações nas quais o professor de inglês possa perceber que a linguagem que circula em sua aula é política e histórica, ou seja, que “uma sala de aula de inglês sócio-histórica vê o aluno além de sua classe social, pois também leva em consideração seu gênero, seus desejos sexuais, sua raça, etc.” (Moita Lopes, 2003:32); e fornecer a

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

possibilidade de “acesso a novos conhecimentos de várias naturezas: tecnológicas, sociais, econômicas, ecológicas e culturais” (Moita Lopes, 2003:42).

Os professores de inglês devem ver a si mesmos, como explica Moita Lopes (2005:33), a partir de Gee (1994:190), como professores envolvidos “com educação lingüística que ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como professores de língua sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebem que, pelo fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social”.

A formação de professores necessita oferecer um contexto para que, dentro da visão de MacLaren e Giroux (2000), os professores possam redefinir seus papéis atuais para poderem cumprir seus deveres como críticos e intelectuais engajados, na sala de aula ou como parte de um movimento maior pela mudança social.

Nessa formação que é necessária, segundo Wong (1995), há que se trabalhar contra concepções tradicionalmente estáveis. Magalhães (2002), Schön (1992) e Gomes (1992) salientam que, nessa formação, deve haver espaço para: admitir conflitos e incertezas na compreensão das ações da sala de aula; desenvolver uma prática sistemática de análise na e sobre a ação como base para a tomada de decisões; e entender o papel do aluno como o de um colaborador na construção do conhecimento. Magalhães

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

(2002) discute os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor, aos alunos e ao livro didático, propondo questionamentos constantes sobre o que é veiculado nas práticas discursivas da sala de aula em relação às concepções de ensino-aprendizagem, conteúdos, valores e representações. Segundo Moita Lopes (2005), a partir de Foucault (1979), é o entendimento dessa situacionalidade sócio-histórica-cultural que nos constrói discursivamente e nos atravessa de forma múltipla e capilar no exercício do poder.

Segundo Moita Lopes (2005), a visão de poder aqui considerada oferece aos alunos da língua inglesa uma possibilidade de aprender a língua inglesa de forma a superar o seu uso em uma viagem internacional ou em uma leitura de um texto em um futuro profissional. Esse mesmo autor salienta que é central o envolvimento dos discentes no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em relação ao mundo em que se vive a fim de poder agir no mundo por meio do acesso ao que é veiculado nos discursos em inglês.

Os passageiros do bonde participam de uma luta política

Moita Lopes (2005:33-39) ressalta que a educação lingüística está no centro da vida contemporânea porque, atualmente, o discurso ocupa um papel preponderante na vida social. A possível contribuição do professor de inglês está

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

relacionada a ensinar como funcionam e circulam os discursos nas práticas sociais em que agimos, para que os alunos, cidadãos, possam participar “da luta política via discurso para construir ou redescrever e desconstruir o mundo em melhores futuros” (Moita Lopes, 2005:39, com base em Pennycook, 2001). Isso porque “o discurso deixa de ser compreendido apenas com base em uma visão que indica a natureza representacional do mundo pela linguagem e passa a ser percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social” (Moita Lopes, 2003:34).

Nessa constituição da vida social, o inglês é visto como instrumento de colaboração, pois, segundo Moita Lopes (2003:46), quando usamos a linguagem, “o fazemos com pessoas específicas”, que são construídas sócio-historica-culturalmente e que nos fazem agir discursivamente de certos modos. Segundo esse autor, o professor de inglês precisa construir, em suas aulas, possibilidades para que seja discutida a compreensão da consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo.

Moita Lopes (2003) ressalta que essa constituição acontece quando os discursos em inglês são estudados com a função de colaborar na construção da vida contemporânea, pois nos expõem a multiplicidade de discursos que constroem a experiência humana, podendo colaborar também na

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

construção de uma consciência crítica em relação à linguagem no uso da língua materna.

Dentro dessa multiplicidade, as compreensões sobre as escolhas tornam-se fundamentais de serem estudadas nos discursos que percorrem a aula de inglês. Se pensarmos, como Giroux (1988) e Pennycook (1998), que as escolas são como arenas culturais, nas quais formas sociais e ideológicas distintas encontram-se em constante conflito, uma formação com base na pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e sociopolítico da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam mudar a natureza do ver e viver na sociedade. Nessa perspectiva, segundo Simon (1987), a prática educacional deveria ser vista como uma forma de política cultural relacionada, centralmente, à tarefa moral e política de avaliar se as ações escolares específicas encorajam e tornam possível a realização efetiva das capacidades diferenciadas, ou se as atitudes dentro da escola enfraquecem, negam, diluem e distorcem essas capacidades. Tal prática está também engajada na tarefa política e educacional de construir novas possibilidades que possam expandir a gama das identidades sociais que as pessoas têm a possibilidade de assumir.

Uma conseqüência dessa posição é que o professor - aqui, principalmente, o professor de inglês - se tornará muito mais envolvido em arenas políticas da educação para poder tentar alterar as relações sociais e econômicas discrepantes que

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

dominam nossa sociedade e o mundo de maneira geral (Liston e Zeichner, 1987). Nesse sentido, a pedagogia crítica se transforma em pedagogia da possibilidade de novos discursos; uma pedagogia da esperança pelo discurso, preocupada com a identidade dos envolvidos a fim de descortinar a consciência sócio-histórica-cultural que os participantes trazem consigo e para poder funcionar como o catalisador da busca contínua da formação da identidade e da transformação social (Kumaravadivelu, no prelo).

Uma parada necessária

Neste artigo, a discussão girou em torno da necessidade do professor de inglês ser formado para aprender a lidar com as características sócio-histórica-culturais do discurso que são veiculados no ensino-aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, o professor de LI poderá oferecer condições para que seus alunos escolham sair da marginalização lingüística para se engajar discursivamente na vida sócio-histórica-cultural, o que envolve uma participação na construção de significados nos discursos em LI. Acredito que, por meio do acesso e da reflexão sócio-histórica-cultural sobre os discursos em LI, o aprendiz iniciará seu empenho em tomar decisões, entendendo seu papel como colaborador sócio-histórico- cultural- como cidadão disposto a agir, desconstruir e construir o mundo.

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de
Letras da UERJ. nr.12. p20-31.
www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

Referências Bibliográficas

- CANAGARAJAH, A. S. (1999) *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press
- CELANI, M. A. A. (2000) You've snatched the carpet from under my feet. In: Koike, I. (ed) *Selected Papers from AILA '99*. Waseda University Press. Pp 242-258.
- DAMIANOVIC, M. C. (2004) A colaboração entre multiplicadores na sessão reflexiva. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica do Poder*. Graal.
- GADRIOT-RENARD, H. (2005) O inglês: língua franca das instituições internacionais. Parábola.
- GEE, J. P. (1994) Orality and literacy: from the savage mind to ways with words. In: GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin e Garvey.
- GIROUX, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin e Garvey.
- GOMES, P. (1992) *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Artmed.
- KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. Artes Médicas.
- KUMARADIVELU, B. (no prelo) *Linguística Aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, L. P. (org) *Novos Modos de Teorizar e Fazer Linguística Aplicada*.
- LE BRETON, J. M. (2005) Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: *A Geopolítica do Inglês*.
- LACOSTE, Y. & K. RAJAGOPALAN (orgs). Parábola. Pg.12-26
- LISTON, D. P. & K. M. ZEICHNER (1987) Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*. Vol.169.Nr.3.Pp117-137.
- MCLAREN, P. & H. GIROUX (2000). Escrevendo das margens: Geografias de Identidade, Pedagogia e Poder. In:

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

McLaren, P. (ed), *Multiculturalismo revolucionário*. Artmed. Pp. 25-49

MAGALHÃES, M.C. (2002) O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In:

GIMENEZ, T. (org) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. UEL.Pg. 35-50.

MOITA-LOPES, L.P. (2005) Inglês no mundo contemporâneo: Ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no simpósio *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico.25-26 de abril de 2005.

MOITA-LOPES, L.P.(2003) A Nova Ordem Mundial, Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: A Base Intelectual para uma Ação Política. In: *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*.

BÁRBARA,L. & R.RAMOS (orgs).Mercado de Letras. Pg. 28-57

NÓVOA, A (1992) *Os professores e sua formação*.

Publicações Dom Quixote.ENNYCOOK, A. (2001) *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.

PENNYCOOK, A (1998) A Lingüística Aplicada Dos Anos 90: Em Defesa De Uma Abordagem Crítica. In: I. Signorini. & M. Cavalcanti (orgs) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Mercado de Letras.

RAJAGOPALAN, K. (2005) A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: *A Geopolítica do Inglês*. LACOSTE,Y. & K. RAJAGOPALAN (orgs) Parábola.Pg.135-159.

RAJAGOPALAN, K. (2004) Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico emergente no Brasil. In LOPES da SILVA, F. & RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) *A Lingüística que nos Faz Falhar*. Parábola.

In: SOLETRAS. Revista do Departamento de Letras da UERJ. nr.12. p20-31.

www.filologia.org.br/soletras/menu.2006

SCHON, D. A. (1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os Professores e sua Formação*, 1995. Lisboa. Dom Quixote, Pp.77-92.

_____ (1998). *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*, 2000. Porto Alegre. Artes Médicas.

_____ (1983) *The Reflective Practitioner*. Nova York. Basic Books

SIMON, R. (1987) Work Experience. In: D. Livingstone et al. *Critical Pedagogy and Cultural Power*. Bergin&Garvey.

WONG, D. (1995) Challenges Confronting the Researcher Teacher: Conflicts of Purpose and Conduct. In: *Educational Researcher*. Vol.24 Nr03. Pp22-28.

ZEICHNER, K.M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1981/1982.