

AUTOBIOGRAFIA COMO FERRAMENTA DE (RE) CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA FORMADORA

Isis RIBEIRO BERGER

Professora Assistente - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Pós-Graduação em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: A construção da identidade profissional não é isenta das forças sociais, da cultura e dos discursos circundantes. Ela se dá por meio de tensões e cisões vivenciadas ao longo das experiências de vida, da aprendizagem formal, dos modelos que se fazem presentes antes, durante e após o processo de formação. Entender e compreender nossas posturas e escolhas enquanto docentes, ajuda-nos a (re)pensar nossas práticas em constante processo de formação, que provoca abalos em nossas das “casas seguras” (ANGELES & HIGGINS, 2008) e nos apresenta a outras e novas possibilidades. Liberali, Magalhães e Romero (2003) ao discutirem sobre diferentes formas de encorajar a reflexão crítica aos docentes, consideram o papel da autobiografia como importante instrumento de reflexão do professor de línguas, já que a partir da tessitura da história pessoal desde o início da vida escolar, o professor pode compreender os caminhos que o levaram a ser o professor de hoje. Este trabalho, portanto, tem o objetivo de apresentar um olhar para a trajetória de aluna a professora-formadora, que propiciou a reflexão sobre as próprias crenças (BARCELOS, 2006), sobre o processo de escolha da carreira de professora de língua inglesa e sobre o papel político que é ensinar essa língua que provoca atitudes das mais variadas. Sobretudo, discute-se aqui a influência que direta ou indiretamente exercemos na formação da sociedade através de nosso papel de professor de inglês. As reflexões aqui apresentadas estão alicerçadas em uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de língua estrangeira (PENNYCOOK, 1999).

PALAVRAS-CHAVE: autobiografia; professora-formadora; ensino de inglês.

ABSTRACT: *The construction of one's professional identity is isolated from social forces, the culture and the surrounding discourses. It is built amid tensions and ruptures experiences throughout one's life, formal learning, the models which are present during the whole process of education. Knowing and understanding our attitudes and choices as teachers help us (re)think of our ongoing practices and, as a consequence, it may shake up our "safe houses" (ANGELES & HIGGINGS, 2008) and provide others and new possibilities. Liberali, Magalhães e Romero (2003) when discussing on different ways of encouraging critical thinking among teachers consider the role of autobiographies as an important technique for providing language teacher's reflection, because when one is writing his/her history from the beginning of formal education on, the teacher can understand the ways which led them to be the teachers they are. Thus, this article aims at presenting a look at the path I have been through, from student to teacher-educator, the reflection on my own beliefs (BARCELOS, 2006), on the process of choosing a career and, on the role of teaching a language which cause the most varied attitudes: English. Most of all, in this article it is discussed the direct and indirect influence English teachers have on a society. The reflections presented here are based on a Critical Pedagogy applied to English Language Teaching (PENNYCOOK, 1999).*

KEYWORDS: *autobiography, teacher-educator; English language teaching.*

Considerações iniciais

Certa vez, durante os meses finais de meu curso de formação docente, li um texto intitulado *We teach who we are*, cujo autor afirmava que, o que somos e pensamos, projetamos em nossa prática docente e que, por isso, conhecer a si mesmo é o primeiro passo para que compreendamos nossas escolhas, nossas posturas, a relação que construímos com os demais e com a disciplina que lecionamos. Naquela época, com pouca experiência de sala de aula e de vida, olhar para si mesmo e pensar as próprias crenças e valores era algo me escapava à percepção. Professora de inglês recém-formada, para mim, a sala de aula era o espaço de aplicação de conhecimentos teóricos e competência técnica e os alunos, os receptores e armazenadores de informação.

Embora intimamente sentisse que havia algo mais em meu papel do que simplesmente ensinar inglês, a insegurança de quem inicia a carreira e precisa de uma “casa segura” (ANGELES & HIGGINS, 2008) embaçava o olhar crítico sobre a prática e sobre as implicações políticas e sociais de ser professora da língua.

Mas o dia-a-dia da profissão nos oferece possibilidades diversas, e a sala de aula, um espelho da sociedade, põe em dúvida nossas certezas impondo-nos desafios maiores. Métodos perfeitos são imperfeitos. Alunos ideais não existem. O discurso *o inglês é importante para seu futuro* não é tão convincente quanto parecia. As demandas e necessidades são definidas pelos contextos e não pelos manuais. Neste sentido, Leffa (2001) coloca que “A sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora” (LEFFA, 2001, p. 334).

O olhar antes ofuscado precisava dar lugar a um olhar mais atento, que implica na disponibilidade de reconhecer que conhecimentos tácitos precisam ser constantemente revistos e atualizados. Disponibilidade de rever a trajetória que nos conduz à escolha pela carreira docente e de refletir sobre o papel político que é ensinar uma língua que provoca atitudes das mais variadas. Em outras palavras, a reflexão nos desafia a pensar sobre a influência que direta ou indiretamente exercemos na formação da sociedade através de nosso papel de professor.

Que caminhos me levaram a querer aprender esta língua dentre tantas outras? Por que me tornei professora de língua inglesa? O quão legítimo é meu papel de professora e falante da língua? Como ser professora-formadora sem ser porta-voz de discursos e práticas excludentes? Como atuar no contexto em que me insiro?

A partir destes questionamentos, neste texto teço reflexões acerca do lugar que ocupo enquanto formadora de professores de língua inglesa em contexto de fronteira com dois países hispano-falantes. Para tanto, reporto-me à construção de minha identidade profissional, de aluna à formadora, alicerçando minhas reflexões em uma pedagogia crítica aplicada ao ensino de língua estrangeira.

Bridge over troubled water: o caminho percorrido de aluna à formadora

Trazer à memória os caminhos percorridos que me motivaram (ou conduziram) ao papel de formadora de professores de inglês implica na reflexão sobre as crenças que constituíram minha identidade profissional. Segundo Barcelos (2006) crenças são

[...] uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 18).

Portanto, nossas crenças estão presentes, a todo o momento, seja em nossas ações, nas teorias que originam e são originadas em nossa prática docente, na forma como lidamos com os objetos cognoscíveis interpretando-os e transmitindo aos nossos alunos. Perceber e refletir sobre as próprias crenças, no entanto, nem sempre é tarefa fácil, visto que pensar criticamente sobre aquilo em que acreditamos leva-nos a abalar nossas certezas, o que conduz à tomada de novas decisões. Liberali, Magalhães e Romero (2003) ao discutirem sobre diferentes formas de encorajar a reflexão crítica aos docentes, consideram o papel da autobiografia como importante instrumento de reflexão, já que a partir da tessitura da história pessoal desde o início da vida escolar, o professor pode compreender os caminhos que o levaram a ser o professor de hoje. Assim, os primeiros questionamentos ora levantados norteiam minhas reflexões nesta seção: Que caminhos me levaram a querer aprender esta língua dentre tantas outras? Por que me tornei professora de língua inglesa? O quão legítimo é meu papel de professora e falante da língua?

A escrita e (re) leitura de minha autobiografia¹ levou-me a perceber que a construção de minha identidade de aprendiz de língua inglesa e de profissional de ensino do idioma não “não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente” (FREIRE, 1996, p. 59). Construí-me em meio a questões de ordem política, econômica, cultural presentes nos discursos e práticas circundantes. Tanto o desejo de aprender inglês quanto o de tornar-me professora de inglês foram influenciados pelas vivências e encontros que tive, pelo que ouvi e aprendi sobre a língua.

Do ginásio (antigo Ensino Fundamental) ao 2º. grau (antigo Ensino Médio) estudei inglês porque era esta a língua estrangeira presente na grade curricular. Sua presença não era isenta, mas eu, condicionada demais para compreender as relações de poder estabelecidas através das línguas, acompanhava o fluxo: cantar músicas em inglês, assistir filmes de *Hollywood* e usar palavras da língua como *video-game* e *bubble-gums* era natural. Era importante. Era bom.

A atitude extremamente positiva com relação ao inglês e o desejo de aprender a língua se justificavam nas representações sobre a língua dispersas nos discursos que circulavam (e circulam) na sociedade. O depoimento do cartunista Henfil, em seu livro *Diário de um Cucaracha* (1983) evidencia o discurso da necessidade de dominar a língua para obter o prestígio: “Aí no Brasil eu me senti diminuído por ver meus amigos falando

¹ A autobiografia a que me refiro neste artigo foi escrita durante a disciplina *Formação de Professores de Línguas*, do Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Linguística, ministrada pela Profa. Dra. Maria Inez Probst Lucena, com participação da Profa. Dra. Angeles Clemente. A proposta de escrita da autobiografia teve como objetivo promover a reflexão, a partir do olhar sobre a construção da identidade profissional.

inglês com algum estrangeiro. Diminuído. [...] Posso me tornar o maior humorista do mundo, mas serei o mais merda dos homens se não falar inglês” (HENFIL, 1983, p. 19). E era assim que me sentia (e me sentiria) se não aprendesse inglês.

Phillipson (1992), ao descrever a expansão do inglês como uma forma de imperialismo lingüístico, enfatizava que a língua inglesa vinha sendo comercializada como língua do desenvolvimento, modernidade e avanços científicos e tecnológicos e, ademais, a pedagogia do ensino de línguas contribuía para sua expansão. Como ser alheia à esse turbilhão de informações se a língua inglesa vinha conquistando espaço nos meios de comunicação, no entretenimento, nas práticas escolares? “Escolher” aprender a língua inglesa talvez não seja verbo mais adequado.

No que tange à opção por tornar-me professora da língua e, em seguida, formadora de professores de inglês, esta advém, também, de modelos que compuseram minha história. Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 137) colocam que a construção da identidade profissional do professor tem suas raízes “quando este ainda é aluno e começa a construir suas representações sobre a função docente através da observação da prática de seus professores”. Foi, assim, que um professor do 2º. Grau (hoje Ensino Médio) se tornou imagem viva nas minhas lembranças: professor de inglês, cego, fazia suas anotações de classe e lia as lições em *braille*. Sua condição não o impedia de motivar os alunos com atividades das mais variadas. Dentre suas práticas, duas nunca me fogem à memória: a leitura de um paradidático intitulado *Happiness* de Amadeu Marques que contava a história de um menino cego que tinha a resposta para o que significava felicidade e uma atividade com a canção *Bridge over troubled water* (Ponte sobre águas turbulentas), que versava sobre o amparo em momentos difíceis.

Este professor foi para mim o alicerce, mostrando-me que apesar de condições adversas, era possível fazer diferente, era possível aprender uma língua estrangeira na escola. Engajei-me na tarefa de aprender inglês e, anos mais tarde, a opção pelo curso de graduação em Letras-Inglês em uma universidade pública, onde outros modelos docentes agregaram elementos às minhas crenças de falante ideal da língua, de bom professor e de boas práticas, era consequência dos caminhos trilhados.

O caráter dinâmico e contextual das crenças resultantes de constantes interpretações e (re) significações, conforme coloca Barcelos (idem), pude verificar na construção de minha identidade ao escrever a autobiografia. Aprendiz de língua inglesa em contexto brasileiro, tendo professores brasileiros e eventuais encontros com falantes nativos de países anglófonos, tornei-me falante da língua sem a experiência da imersão. A imersão era nos livros, nos dicionários, nos manuais, nas músicas e nos filmes. A legitimidade conferida aos falantes de inglês como língua materna, tão louvada em muitas das vozes que permearam minha formação, construíram em mim a crença de falante ilegítima e, por muitas vezes, de pouca competência no idioma. Apesar desta crença equivocada que vez ou outra provocava abalos, a determinação e autoconfiança proporcionada pela aprendizagem muitas das vezes autônoma eram minha ponte sobre as águas turbulentas.

De aluna à professora de inglês, outras experiências foram sendo agregadas. A paixão pelo ensino em cursos de idiomas, tarefa em que me dediquei por cerca de dez anos, foi se tornando insuficiente. Era um ciclo que tinha que se encerrar e dar lugar a algo que me permitisse multiplicar experiências. Da graduação à pós-graduação trilhei novos caminhos, conheci outros docentes e a meta de tornar-me formadora de professores nasceu

principalmente do desejo de contribuir com outros professores na compreensão de diferentes fatores extralinguísticos que interferem no sucesso ou insucesso da aprendizagem, bem como dos aspectos políticos que subjazem a oferta do inglês nos currículos escolares.

O discurso “tem que saber inglês” ou “o inglês é importante para meu futuro”, ouvido repetidamente nos cursos e nas vozes de crianças que nem sequer visualizavam uma carreira profissional para a vida adulta foram força motriz para o engajamento em reflexões quanto as atitudes linguísticas e línguas como instrumentos de poder. É neste sentido que se situa a pedagogia crítica nas considerações deste texto, ou seja, parto do pressuposto de que “a visão de língua ou de aprendizagem de uma língua não deve ser autônoma de forma a desconsiderar a relação entre a língua e questões políticas mais profundas” (PENNYCOOK, 1999, p. 334).

A revisão da trajetória percorrida, de aluna que se construiu em meio a discursos pró-hegemonia da língua inglesa à professora, motivou-me a repensar meu papel social de quem forma professores de uma língua que ao longo dos anos alienou e excluiu tantos alunos e professores. Refletir, principalmente, em razão do contexto em que me insiro: município de Foz do Iguaçu, extremo oeste do Paraná, fronteira com Argentina e Paraguai, onde há contato intenso entre português e espanhol, município característico pelo plurilinguismo e, assim como em grande parte do território brasileiro, muitos indivíduos anseiam aprender a língua inglesa em detrimento de outras, como o espanhol.

(Re)construindo o papel de formadora: a Pedagogia Crítica como norte

Início as considerações desta seção a partir das palavras de Cox e Assis-Peterson (2001), quando afirmam que

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões lingüísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula (COX & ASSIS-PETERSON, 2001, p.20).

A língua inglesa é língua híbrida, formada a partir de lutas e invasões territoriais, influenciada por missões eclesiásticas, ampliada e divulgada por iniciativas monárquicas, modificada nos encontros e desencontros de povos e, como qualquer língua natural, continua em processo de mudança. É língua que resiste e que gera resistência. O inglês se propagou por todos os continentes primeiramente fruto da empreitada dos puritanos ingleses ao desbravar o Novo Mundo, em seguida pela política imperialista do Reino Unido que coloniza a Índia, a África do Sul e tantos outros territórios levando sua língua e, depois, devido à supremacia econômica dos Estados Unidos da América que invade novos territórios com seu poderio econômico e militar (PHILLIPSON, 1992; WIDDOWSON, 2003; CRYSTAL, 2003, RAJAGOPALAN, 2005).

E nos nossos dias, por onde anda mais esta língua? Quem ou o que é que conduz esta língua para dentro de nossas casas e para dentro de nossas línguas? Se antes a língua parecia pertencer a determinadas comunidades linguísticas e fazia parte da identidade de determinados países, hoje ela é considerada língua global. É conduzida pelas redes virtuais, pela ideia de globalização que “conecta” os povos na constituição de um mundo onde

aparentemente não há fronteiras entre os indivíduos. É língua que adquire estatuto de *lingua franca* da tecnologia, das transações internacionais e da ciência. É língua oficial e co-oficial de tantas comunidades linguísticas e que, dia após dia, avança na quantidade de falantes não-nativos. Conforme afirma Moita Lopes (2008), é língua hibridizada que hibridiza outras.

Pensar no ensino da língua sem rever e refletir sobre a sua história é como não ver a relação indissolúvel entre línguas e sociedade. Assim, ensinar a língua inglesa na contemporaneidade, a partir de uma perspectiva crítica, implica no posicionamento político em relação aos discursos pró-hegemonia do inglês, bem como na reflexão sobre as relações entre o papel de professor de inglês e a difusão da língua que acentuam desigualdades entre os indivíduos e entre as línguas, corroborando para práticas excludentes (COX & ASSIS-PETERSON, 2001).

Assumindo a pedagogia crítica como norte e entendendo que o compromisso político é inevitável ao papel de formadora e, enquanto tal, de educadora, sinto-me encorajada à (re)construção de minha identidade de professora de inglês e, por conseguinte, de minhas práticas. Os modelos de falantes ideais antes glorificados, bem como a valorização da cultura norte-americana ou da cultura britânica _ modelos reproduzidos durante os processos de socialização² _ precisam ser repensados. Precisam ser repensadas as filiações teóricas, a concepção de métodos de ensino, o próprio papel de professora enquanto intelectual que age na sociedade e que, por isso, não se restringe a uma área do conhecimento sem a sensibilidade necessária para olhar o entorno.

Giroux (1997) argumenta que encarar professores como intelectuais transformadores é conferir aos docentes responsabilidades frente à escolarização e à sociedade, através do constante questionamento de seu objeto de ensino e de suas metas. O educador acrescenta que

Encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que tem impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. [...] mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos (GIROUX, 1997, p. 162).

Retomo aqui, portanto, um dos questionamentos iniciais: Como ser professora-formadora sem ser porta-voz de discursos e práticas excludentes? Como, em contexto de fronteira com dois países hispano-falantes e tantas diferentes comunidades linguísticas, formar professores sensíveis ao multilinguismo, considerando todas as línguas importantes?

Estes desafios que se apresentam à minha prática docente acarretam cisões teórico-metodológicas, além do intenso trabalho de reflexão sobre as atitudes que alunos-futuros

² O conceito de socialização assumido neste texto parte de Berger & Luckman (2002) e compreende os diferentes tipos de interação que vivenciamos desde a mais tenra idade e que contribui para a construção de nossa identidade, a assunção de valores e crenças dispersos nos discursos circundantes, bem como o enquadramento em modelos e instituições sociais.

professores levam para a sala de aula. Neste sentido, Kumaravadivelu (2001) propõe repensar o ensino de línguas a partir de uma pedagogia que leve em conta as possibilidades e as particularidades do contexto de ensino-aprendizagem. Nesta concepção de ensino, os participantes envolvidos no processo educativo devem levar em conta as especificidades e demandas do contexto educacional, bem como a necessidade de se promover a consciência crítica e empoderamento de professores e alunos. Desta forma, os indivíduos são capazes de agir em prol de mudanças sociais significativas e encarar o ensino como um espaço para a valorização das identidades locais. Partindo, portanto, destas premissas e de algumas reflexões neste intenso trabalho de (re) construção de meu papel enquanto formadora, visualizo algumas possibilidades para o ensino da língua e que, provisoriamente, respondem minhas questões.

Em razão do multilinguismo e do natural entrecruzar de línguas e culturas do município de Foz do Iguaçu, formar professores que atentem para esta dinâmica é impositivo. Nas escolas, nas ruas, em inúmeros espaços de socialização diversas línguas se fazem presentes e, portanto, pensar o inglês como uma língua adicional³ pode ser alternativa válida para este contexto. O ensino de inglês, visto desta perspectiva, deixa de ser uma imposição para que “sejamos alguém na vida”. Isto nós já somos. Sempre fomos. É ensinar a língua através de práticas que visem empoderar alunos para ouvirem outras vozes e outras culturas que foram silenciadas. É ensinar a língua sem valorizar a cultura de outros em detrimento da nossa. É ensinar o inglês sem conferir ao idioma o estatuto de língua melhor, ou língua do sucesso. É conscientizar alunos e futuros-professores de que o sucesso não advém meramente do “domínio” do inglês, mas, dentre outros tantos fatores, da capacidade de agir na sociedade de forma assertiva.

Em contextos híbridos, como o é a fronteira, como o é Foz do Iguaçu, convém considerar um ensino de línguas com vistas à promoção de atitudes favoráveis ao multilinguismo, ou seja, reconhecendo que a presença de diferentes comunidades linguísticas não representa a Babel para a qual o inglês seria solução. Ao contrário, é espaço rico de possibilidades de interação com outras culturas e identidades, às quais o inglês e todos os discursos que a ele se remetem não devem se sobrepor. Neste sentido, recorro às palavras de Kumaravadivelu (2001, p. 537): “All pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences”.

Ignorar as demandas do contexto em que me insiro, é como omitir-me no papel de educadora. Formar professores sem abordar e problematizar a complexidade do contexto em que os alunos desenvolverão seus estágios de docência e, posteriormente, construirão sua trajetória profissional, seria alienar-me em um mundo à parte. Assim, além de formar professores de inglês, a responsabilidade é a de formar professores de línguas que sejam capazes de questionar suas práticas e suas certezas, bem como de contribuir para as relações harmoniosas entre as diversas línguas e culturas. Nesse sentido, cito Kumaravadivelu (idem, p.555) quando afirma que “teacher educators function as external

³ Entende-se *língua adicional* como uma língua a ser ensinada além da(s) língua(s) materna(s) dos alunos, no sentido de acréscimo, podendo ser uma segunda língua dependendo do contexto em que a instrução for fornada se insere ou uma língua que se justifique no currículo escolar em razão de comunicações transnacionais se darem por meio do idioma. Neste sentido, o ensino não pretende valorizar uma dada língua e sua cultura em detrimento de outra. Ao contrário, tem o propósito de promover condições para que os alunos aprendam outra língua como forma de manifestarem sua identidade e exercerem a cidadania em espaços discursivos em que sua língua materna não é utilizada.

change agents whose job is not so much to change the teachers directly but to create the conditions necessary for change”.

Considerações transitórias

As reticências de que faço uso no título desta seção foram propositalmente escolhidas para representar reflexões inconclusas. Consoante às palavras de Kumaravadivelu (idem, p.557), “A work in progress hardly facilitates a conclusion”. Agir de forma crítica e reflexiva com relação à minha prática, ao meu papel, encaminha-me a questionamentos vários a cada instante e, por isso, não há respostas prontas ou soluções milagrosas que indiquem as direções certas para a formação de professores de língua inglesa. Existem, ao invés disso, desafios e possibilidades.

O sentimento de dúvida, no entanto, é apaziguado quando se constata que esta sensação é compartilhada com outros formadores e que, conforme afirma Celani (2010, p.66), “há um longo caminho a percorrer”. Um caminho que pressupõe a tomada de decisões conscientes, certa dos riscos que a função de profissional transformador apresenta. Assim, encerro este texto (não as reflexões) citando Paulo Freire, ao afirmar que a presença de professor

[...] é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. (FREIRE, 1996 p. 110)

Referências

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BERGER, P.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. **A formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social**. SP: Pontes Editores, 2010.

CLEMENTE, Angeles; HIGGINS, Michael J.: **Performing English with a Postcolonial Accent: Ethnographic narratives from Mexico**. London: The Tufnell Press, 2008.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 4, No. 1, 2001, p. 11-36.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2 ed. Cambridge: CUP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médias, 1997.

HENFIL (Henrique Souza Filho). **Diário de um cucaracha.** 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **Tesol Quarterly.** v.35/4, 2001, p. 537-560.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão.** Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexivo de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, v.24, n.2, 2008, p. 1-15.

PENNYCOOK, A. Introduction: Critical Approaches to TESOL. In: **Tesol Quarterly.** v. 33, n. 3. Autumn 1999, p. 329-348.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism.** UK: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A linguística que nos faz falhar: investigação crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês.** SP: Parábola Editorial, 2005.

WIDDOWSON, H.G. The ownership of English. In: WIDDOWSON, H. G. **Defining Issues in English language teaching.** OXFORD: OUP, 2003.