

## **AValiação e produção colaborativa de material didático: uma proposta para a formação continuada do professor de LE**

MARIA NATÉRCIA ALENCAR\*  
SUZY MARA GOMES ROSA\*\*

### **RESUMO**

Neste artigo, a teoria sociointeracionista de Vygotsky foi suporte para a atividade colaborativa de avaliação e produção de material didático, baseada no direcionamento teórico-educacional sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são as diretrizes da escola pública fundamental brasileira. Este relato apresenta, assim, uma análise parcial das vozes das professoras participantes a respeito da escolha do curso e dos reflexos deste na sua prática. A partir dos dados obtidos, observa-se a importância de um espaço em que experiências, conceitos e idéias podem ser discutidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professor, língua estrangeira, sociointeracionismo.

---

### **Evaluation and production of didactic material: an approach to foreign language development**

### **ABSTRACT**

The present article aimed to report a study made during the course: "Analysis and Production of Didactic Material and Transverse Themes" offered by the community extension project of teacher education. In this research, the vygotskian sociointeracionist theory was the base for a collaborative activity of assessment and production of didactic material. This activity followed the theoretical and educational guidance suggested by the National Curricular Parameters (PCNs) that are the directives for the elementary Brazilian public school. This account presents a partial analysis of the participating teachers' voices about the choice of the course and the reflections on their pedagogical practice. From the data obtained we could observe the importance of having a place where experience, knowledge and ideas could be discussed.

**KEY WORDS:** foreign language, sociointeracionism, teacher education.

---

\* Professora especialista, mestranda em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília. Coordenadora-geral da escola de línguas estrangeiras Projeto Línguas Ltda., em Goiânia (natercia@projetolinguas.com.br).

\*\* Professora especialista, mestranda em Lingüística Aplicada na Universidade de Brasília. Coordenadora pedagógica da escola de línguas estrangeiras Projeto Línguas Ltda., em Goiânia (suzygm@zipmail.com).

## INTRODUÇÃO

Segundo Pessoa (2002), a globalização e suas repercussões políticas e socioculturais impõem uma nova lógica, um novo *modus pensante e operandi* ao mundo contemporâneo, cujas mudanças influenciam as mais variadas áreas das relações humanas, inclusive a educação.

Desse modo, os professores deparam-se com a necessidade urgente de buscar/construir conhecimentos que os auxiliem a lidar com as novas exigências e expectativas requeridas pela competência profissional. Porém, essa busca pelo desenvolvimento profissional continuado nem sempre é respaldada pelas políticas educacionais de forma efetiva, o que provoca certa “angústia” entre muitos educadores, por sentirem-se solitários em suas jornadas pedagógicas.

Na área de formação continuada de professores de línguas estrangeiras, várias pesquisas (García, 1999; Celani, 2004; Machado, 2004) apontam a necessidade de oportunizar aos docentes momentos para eles conhecerem novos paradigmas, refletirem sobre a educação e sobre o papel do professor como ator social no contexto escolar. Dessa forma, ao promover um curso de formação continuada para professores de línguas estrangeiras, o intuito foi o de contribuir com tais demandas.

O texto ora apresentado faz um breve relato dessa proposta, em que, inicialmente, apresentamos o Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC-LEs) e, em seguida, descrevemos o curso realizado, com sua justificativa, organização e embasamento teórico. Por fim, colocamos algumas análises de falas das professoras participantes a respeito do processo de formação evidenciado no curso.

## PECEC-LEs

O PECEC-LEs trabalha com docentes de língua estrangeira (LE) na educação básica, assim como com estagiários e monitores de LE, com o intuito de viabilizar a sua formação continuada, considerando suas realidades e necessidades.

Trata-se de projeto que é promovido gratuitamente pela Universidade Católica de Goiás, em conjunto com outras instituições voltadas para o ensino-aprendizagem de LE, cujos trabalhos são desenvolvidos mediante módulos semanais, presenciais e a distância, objetivando a prática reflexiva

e interativa, o aprimoramento da fluência oral e escrita em línguas, a preparação de projetos, entre outros.

#### AValiação e PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E TEMAS TRANSVERSAIS

São várias as razões para a escolha de um curso dessa natureza. Em primeiro lugar, a preocupação com o fato de “o livro didático [constituir-se] numa força central e monolítica dentro do processo geral de aprendizado de língua estrangeira na escola pública” (Almeida Filho e Consolo, 1989, apud Almeida Filho et al., 1991). Isso torna, portanto, necessário levar uma discussão aos professores do ensino público, numa tentativa de desmitificar o uso desse material, que muitas vezes é o único utilizado na sala de aula.

O curso foi organizado em dez encontros semanais, de duas horas cada um, no segundo semestre de 2004. Nos cinco primeiros encontros, foram levantadas as necessidades e expectativas das professoras participantes, com discussão acerca de suas concepções de língua, do ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira e com leituras sobre a proposta dos PCNs, principalmente no que diz respeito aos temas transversais. Nos encontros seguintes, foi iniciado o trabalho de avaliação de livros didáticos, dando preferência àqueles utilizados pelas professoras. Na seqüência, partiu-se para a produção de projetos temáticos.

Para a avaliação dos livros didáticos, primeiramente, procurou-se saber os critérios que as professoras consideravam importantes analisar. Para tanto, baseou-se no modelo de análise das categorias adotadas por Almeida Filho et al. (1991, p. 68), a saber:

- (1) História da publicação da série,
- (2) Os aspectos ideológicos salientes nos temas e tópicos das amostras da língua-alvo,
- (3) Correção lingüística e a propriedade comunicativa das amostras e exercícios e,
- (4) Os conceitos de linguagem, de aprender, e de ensinar línguas contidos neste material.

Com base nessas categorias, esperava-se que as professoras analisassem o livro didático de forma crítica, pois, segundo Pereira (2000, p. 7), “no geral os conteúdos dos livros didáticos não são criticados, mas aceitos como verdade inquestionável”.

A proposta de iniciar o curso com discussão teórica não significou que a teoria em questão devesse ser prescritiva. A intenção foi construir

juntamente com as professoras participantes uma visão crítica das concepções presentes nos PCNs (Brasil, 1998), observando sua relevância no contexto de ensino–aprendizagem da escola pública e na dinâmica do mundo moderno. Depois apresentou-se um breve esboço da teoria que subjaz os Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram temas de discussões durante o curso. Na seqüência, discorremos sobre o trabalho colaborativo e suas contribuições para a formação continuada de professores de línguas estrangeiras.

## PCNs

Para trabalhar com ensino e aprendizagem de LE cabe primeiramente perguntar: O que é língua? Vale assinalar que a concepção de língua presente nos PCNs assume a língua como um instrumento/mecanismo de comunicação construído historicamente, fixado culturalmente, sendo que este instrumento é ideológico, emocional e dialógico. A língua se realiza na interação com o outro e é através dela que o sujeito se constitui como tal. Assim, aprender uma língua é entrar em contato com fatores sociais que caracterizam os *modus vivendi* de uma determinada comunidade. Desse modo, na aprendizagem de LE, contactam-se outras construções históricas, ideológicas, culturais, emocionais e dialógicas que propiciam alargar conhecimentos sobre o mundo em que vivemos.

Segundo os PCNs (Brasil, 1998), o ensino-aprendizagem de LE é função da escola e direito do cidadão. Porém, para fazer valer esse direito, deve-se buscar implementar o ensino-aprendizagem nessa área, para que o aluno perceba que sua formação omnilateral (isto é, a formação que contempla as condições humanas, físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas) passa também pelos conhecimentos obtidos via LE, se considerar a educação voltada não só para a parte intelectual, mas também para a valorização do ser humano como um todo.

Os PCNs propõem esse tipo de educação que perpassa o desenvolvimento intelectual e abrange, também, a dignidade da pessoa, a igualdade de direitos, a participação e a co-responsabilidade pela vida social, indo ao encontro de valores e práticas sociais que, de alguma forma, contradigam ou se oponham aos direitos do cidadão. Para tanto, foram escolhidos os chamados Temas Transversais, com a finalidade de mostrar, analisar, debater, refletir e criticar questões extremamente presentes no cotidiano da sociedade. A inclusão desses temas traz para a sala de aula conhecimentos

e discussões, nas mais diversas disciplinas, que auxiliem o aluno a se inserir no mundo, buscando sua autonomia e impedindo que vivam à margem deste, de forma alienada. Para isso, propôs-se um trabalho com os seguintes temas: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo. Espera-se, com eles, abranger as relações humanas nas variadas dimensões da vida social, de forma ética, didática e colaborativa.

## A ATIVIDADE COLABORATIVA

Alguns autores como Horwitz et al. (1997), Bruffee (1999) e Figueiredo (2003) optam por usar os termos “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa” intercambiavelmente. Neste trabalho, a proposta de formação continuada de professores foi norteadada a partir de Oxford (1997, p. 443), sobre aprendizagem colaborativa.

Collaborative learning has a social constructivist philosophical base, which views learning as construction of knowledge within a social context and which therefore encourages acculturation of individuals into a learning community. [A aprendizagem colaborativa tem uma base filosófica sócio-constructivista que vê a aprendizagem como construção de conhecimento em um contexto social e que, portanto, leva à aculturação dos indivíduos dentro de uma comunidade de aprendizagem (tradução nossa)].

Se observados os conceitos utilizados para falar sobre aprendizagem, ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras, percebemos que, dependendo da corrente teórica/filosófica, eles se assemelham ou se diferenciam quando relacionados a alunos e professores. Por exemplo, durante muito tempo a idéia de “treinamento” esteve presente tanto na aprendizagem do aluno quanto na do professor. Em contrapartida, a própria divisão demarcada nos conceitos ensino/aprendizagem – “o professor ensina o aluno aprende” – parece delimitar campos diferentes, que não se misturam ou se alternam. Atualmente, essa diferenciação diminui à medida que o processo de formação continuada de professores passa a ser visto “[...] não como um processo de transmissão de conhecimentos científicos efetivados pelo formador-pesquisador, mas como um local de reflexão sobre as práticas do professor [...]” (Machado, 2004, p. 225). Assim, ver o professor como um ser em constante construção de conhecimento torna expressões como construção de conhecimento,

aprendizagem colaborativa, reflexão e identidade adequadas para ambos, alunos e professores.

O avanço percebido na fala de Machado (2004) e em muitos outros autores que desenvolvem pesquisas nessa linha faz parte de uma visão de formação de professor como espaço para construção de conhecimento, e, nessa perspectiva, a atividade colaborativa tem um papel fundamental. De acordo com Vygotsky (1998), o conhecimento é produzido a partir da co-participação social dos indivíduos na resolução de uma tarefa, e é mediado principalmente pela linguagem. Ao trabalhar na avaliação e produção colaborativa de materiais didáticos, os professores participantes e formadores-pesquisadores estão construindo conjuntamente conhecimentos, pois, à medida que refletem colaborativamente sobre suas práticas, analisam criticamente seus posicionamentos e conceitos sobre língua, ensino e aprendizagem de uma LE.

#### ANÁLISE DA FALA DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Durante o curso, quatro professoras estiveram presentes em todo o processo. Todas elas pertencem ao quadro da rede municipal de ensino e participaram do curso espontaneamente (são chamadas aqui de P1, P2, P3 e P4).

Nos momentos de avaliação e produção colaborativa de projetos, foram feitas gravações em áudio. No final do curso, as professoras ainda participaram de uma entrevista individual, cuja análise é apresentada aqui brevemente, diante do objetivo de identificar os motivos que as levaram ao curso e como o avaliam tendo em vista seu desenvolvimento profissional.

Dentre as perguntas feitas durante a entrevista, duas delas nos remetem especificamente às questões que interessam neste momento:

- a) O que a levou a procurar esse curso? Houve alguma mudança na sua prática como reflexo das discussões feitas durante o curso?

No que se refere à primeira questão, há a percepção, nas falas das professoras, de uma certa “consciência” da necessidade de aprender e construir novos conhecimentos e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Nesse sentido vale citar Freitas (1999, p. 51), ao dizer que “refletir sobre o próprio ensino [...] é a condição que leva o professor de LE

a assumir um *status* de profissional, deixando de ser visto como um mero operário a desempenhar seu ofício”.

Durante a entrevista, P1 afirma que escolheu o curso “por causa do título temas transversais”. Ao dizer isso, demonstra seu interesse pelo estudo ou aprofundamento na aplicação dos temas transversais. Embora afirme já trabalhar com projetos há algum tempo, a professora demonstre ter dúvidas sobre a maneira como os desenvolve, bem como se sua prática está mesmo de acordo com a proposta dos PCNs: “Acho que hoje em dia todo os projetos que a gente trabalha devem estar de acordo com esses temas transversais. Pois é, há muitos anos que eu já venho trabalhando, mas eu pensei e resolvi me aprofundar mais”.

Dentre as críticas formuladas aos PCNs, uma delas fica evidenciada na fala dessa professora. Trata-se do fato de que, apesar dos esforços do MEC e de algumas instituições engajadas na implementação dos PCNs, grande parte dos professores, tanto da rede particular como da rede pública, tem dificuldades em fazer a transposição didática dos referenciais teóricos, como lembram Dourado e Obemark (2001).

P2 comenta que “queria ter novos conhecimentos, novas idéias para mudar um pouco”. Esse desejo de mudança, acreditamos, está diretamente ligado à questão da indisciplina dos alunos que, segundo ela, é uma das grandes dificuldades encontradas em seu dia-a-dia. “Eu gosto de estar mudando pra ver se vai melhorando, porque disciplina hoje em dia está muito difícil. Então, a gente tem que buscar novos caminhos pra ver se faz melhor, né?”

Ao repetir a palavra novo/nova três vezes, P2 demonstra saber da necessidade de buscar nos novos paradigmas possíveis respostas para os problemas do cotidiano da sala de aula. A procura por cursos, como o de avaliação e produção de material didático, além de refletir a consciência dessa professora sobre as mudanças do mundo e, conseqüentemente, das relações sociais, revela também um pedido de socorro, pois detectar a necessidade de mudança não vem necessariamente seguido por um saber fazer diferente. E nesse sentido o trabalho colaborativo pode representar um ponto de apoio, uma vez que, segundo Faustini (2001, p. 214), “a colaboração encoraja a aprendizagem ativa e uma participação mais reflexiva no processo de aprendizagem de professores e alunos”.

P3 demonstrou bastante interesse em trocar experiências com professores da mesma área. Ela diz: “[...] estava, assim, há muito tempo sem

ter contato com professores de inglês”, e considera isso importante. Embora não exponha explicitamente sua indignação diante do fato, evidencia-se em sua fala a necessidade latente de interagir com os colegas e, dessa forma, encontrar soluções para os problemas do dia-a-dia da sala de aula, como pode ser observado no extrato que se segue:

Só tem eu de professora de inglês de manhã e à noite. Tem uma à tarde, mas nós não temos contato. Então, meu objetivo era trocar idéias, conversar. Porque eu acho isso importante. Então, assim com esse título, eu achei, assim, que a gente juntos poderia buscar soluções, propostas para serem utilizadas em sala de aula, no dia-a-dia mesmo na sala de aula.

Esse isolamento, ou seja, a falta de contato entre professores, é sem dúvida resultado de uma série de fatores ligados principalmente à política de ensino de línguas que se estabeleceu na escola pública. Por isso vale citar Paiva (2003, p. 62), que diz:

A política nacional para ensino de LE se limita à aprovação da legislação e à publicação dos PCNs, pois esses textos não são acompanhados de ações efetivas para valorizar ensino de línguas. A ausência de preocupação com o ensino de LE é refletida ainda em outras decisões políticas, tais como a não-distribuição de livros didáticos para o ensino de LE pelo MEC, e a exclusão da avaliação desse conteúdo nos exames nacionais criados após a LDB de 1996.

P4, embora indiretamente, também faz referência ao título do curso. Quando ela diz “[...] A gente sempre tem uma dificuldade de tá *avaliando* todas as coisas né” (grifo nosso), parece indicar que ela busca, a partir da avaliação do material didático, construir novos conhecimentos que a ajudem na sua prática diária. A professora sinaliza que essa avaliação merece um rigor maior, pois, segundo ela, é importante “[...] tá sabendo escolher melhor, porque às vezes você acha que algo funciona e, às vezes, não funciona na prática [...]”.

São vários os estudos (Almeida Filho & Consolo 1991; Consolo, 1992; Pereira 2000) que têm voltado sua atenção para a utilização dos livros/materiais didáticos de LE nas escolas públicas brasileiras, bem como pesquisas e avaliações apontando que eles pouco contribuem para a “construção ou geração de insumo no cenário da aula de língua estrangeira na escola pública” (Consolo, 2000, p. 46). A fala de P4 chama



atenção para o fato, já constatado em tais pesquisas, de que o foco na formação do professor é fundamental, uma vez que, por mais que os livros/materiais didáticos sejam reformulados, é preciso que o professor tenha condição de avaliá-los, para proceder à adequação a seu contexto. Nas considerações finas de sua pesquisa, Consolo (2000, p. 46) recomenda investir “na formação de profissionais ligados ao ensino de LE no cenário escolar brasileiro. O professor tem certamente um papel fundamental no direcionamento das aulas, e pode utilizar-se de bons materiais [...]”.

Com a segunda pergunta, pretendia-se saber até que ponto as reflexões feitas durante o curso influenciaram a prática pedagógica das professoras participantes, a partir do que elas apontaram como mudança proveniente dos estudos, discussões e trocas de experiências ocorridas no decorrer dele.

P1 menciona uma alteração na própria postura: “a gente troca tantas experiências que fica até mais motivada para melhorar ainda mais nossas aulas”. Ela fala da sua motivação como algo que irá, conseqüentemente, refletir na qualidade de suas aulas.

Ao contrário, P2 considera que a mudança está condicionada às contingências da dinâmica escolar. Ela diz: “Não deu tempo ainda, o tempo é pouco. Tivemos pouco tempo por causa do conselho e tudo que acaba virando um tumulto. Então, o tempo da gente tem que ser ano que vem”.

P3, inicialmente, parece ter o mesmo posicionamento que P2 em relação à falta de tempo para realizar mudanças em sua prática: “Olha, o tempo ainda é curto porque a mudança, ela é meio lenta mesmo né [...]”. Contudo, ela retoma a fala dizendo:

É, e já houve assim uma pequena mudança de minha parte, porque a gente pára pra pensar um pouco sobre o que foi discutido, por exemplo, deixa eu vê se eu consigo te explicar. Quando vai ministrar a aula mesmo, antes a gente tenta parar um pouco, pensar antes, né, planejar melhor.

Como P1, P3 percebe sua mudança de atitude no que diz respeito ao planejamento das aulas.

Nas respostas de P4, assim como nas de P1, percebemos uma segurança maior ao falar sobre mudanças. O principal elemento para a mudança diz respeito ao apoio encontrado no grupo e, especificamente, nas formadoras-pesquisadoras. Ela se justifica dizendo: “às vezes você fica com medo de achar que: será que só eu tô fazendo? Mudando sozinha, né? E você [referindo-se à professora pesquisadora] não, vai, faz isso! Então você cria mais coragem”.

A proposta de avaliação e produção colaborativa de material didático “se fundamenta na teoria de formação de conhecimento enquanto atividade social contextualmente situada em um processo mediado pela linguagem” (Vygotsky, 1987, apud Castro, 2004). Ao criarmos oportunidades de discussão, acreditamos estar possibilitando a reconstrução de conceitos/ações pedagógicas que dificilmente o professor conseguiria sem a interação e o apoio de outros pares.

Dentre todas as justificativas para procurar o curso, assim como aquelas para as mudanças percebidas pelas professoras, a possibilidade de encontrar colegas, de trocar experiências e buscar soluções conjuntas foi citada por todas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste relato foi de trazer algumas contribuições do curso “Avaliação e produção de material didático e temas transversais” para a formação continuada das professoras participantes. A idéia do curso foi propiciar um espaço de discussão, em que profissionais da área possam compartilhar incertezas diante dos vários caminhos e da imprevisibilidade inerente ao mundo da sala de aula. Não pretendemos oferecer verdades e respostas, pois não acreditamos tê-las registradas em manuais ou mapas. Assim como Celani (2004, p.56), acreditamos que o caminho

não está em nenhum mapa; os lugares verdadeiros nunca estão. E, na educação, os “lugares verdadeiros”, cuja busca nos leva sempre para diante e para o alto, estão em nossa capacidade de criá-los dentro de nós mesmos e de, especialmente, fazer com que eles façam sentido para nossos alunos.

De um modo geral, constatamos que uma das contribuições mais relevantes do curso citado foi proporcionar um “espaço” para que as participantes pudessem trocar experiências, idéias, buscar caminhos diferentes e fazer novas descobertas. Essa experiência interativa/colaborativa auxiliou a renovação da motivação profissional e a ação reflexiva no que se refere à práxis em sala de aula.

---

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; CONSOLO, D.A. A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira. *Revista Letras* (volume especial), Campinas: PUCCAMP, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. et al. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Unicamp, v. 17, 1991.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRUFFEE, K.A. *Collaborative learning*. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.
- CASTRO, S. T. R. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras. In: MAGALÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 20, p. 37-47, jul.-dez, 1992.
- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOURADO, R. M.; OBERMARK, M. G. Uma reflexão sobre Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras e transposição didática. In: LEFFA, V.J. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- FAUSTINE, C. H. H. *Educação a distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia*. In: LEFFA, V. J. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

FREITAS, M. D. de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de língua estrangeira sobre o próprio ensino. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

HORWITZ, E. et al. A graduate course focusing on the second language learner. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p.518-542, 1997.

MACHADO, A. R. A formação de professores como lócus de construção de conhecimentos científicos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília DF: UnB, 2003. p. 53-84.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 35, p. 7-19, jan.-jun. 2000.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola Piaget*. 2002. Tese (Doutorado em Letras: Lingüística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 18 jan. 2005

Aceito em: 9 jun. 2005